



---

**Universidad de Valladolid**



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN  
TRANSDICIPLINAR EN EDUCACIÓN**

**TESIS DOCTORAL**

**LA PROPUESTA EDUCATIVA DE LOS  
INFORMES DE LA UNESCO: UNA  
MIRADA A SUS PILARES Y A LOS  
DESAFÍOS DEL FUTURO**

Presentada por Ana Fabiola Meza Cortés  
para optar al  
grado de  
Doctora por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Luis M. Torrego Egido  
Dr. D. Alfonso Gutiérrez Martín



---

**Universidad de Valladolid**

*La tarea fundamental de los educadores y las educadoras es vivir éticamente, practicar la ética diariamente con los niños, niñas y jóvenes, es mucho más importante que el tema de biología, si somos profesores de biología. Lo importante es el testimonio que damos con nuestra conducta.*

**Paulo Freire**



La presente tesis doctoral ha sido financiada por el programa de contratos predoctorales de la Universidad de Valladolid cofinanciados por el Banco Santander.



---

**Universidad de Valladolid**



---

**Universidad de Valladolid**

## AGRADECIMIENTOS

La elaboración de esta tesis doctoral no habría sido posible sin la colaboración de muchas personas. Me siento infinitamente agradecida por tener a tantas personas tan maravillosas a mi lado durante este proceso - y a lo largo de mi vida – siento que las palabras no alcanzan a describir el profundo agradecimiento que siento por ustedes y por compartir su tiempo conmigo.

Gracias a mis tutores Luis y Alfonso, gracias a ustedes estoy aquí hoy, gracias por su apoyo incondicional. Alfonso, gracias por ser una pieza clave en este proceso, por brindarme un espacio para desarrollarme y crecer profesionalmente en tu asignatura, y especialmente, por el humor y la felicidad que contagias en la vida.

Luis, gracias por ser un ser humano tan comprensivo y empático con los demás. El conocerte como maestro y tutor me ha cambiado la vida en muchos aspectos y no podría agradecerte lo suficiente. Tú no solamente me has mostrado el camino, sino que me has ayudado a abrirlo para poder seguir mi viaje, me has guiado y me has acompañado muchas veces. Gracias por creer en mí y en mis ideas, gracias por tu infinita paciencia hacia mis muchos errores y aprendizajes en este camino, todo ese tiempo que invertiste en mí, en que yo aprendiera, se ha convertido en un regalo invaluable que me ha ayudado a romper mis creencias limitantes. Gracias por tu pasión a la educación, gracias por introducir una visión crítica de la educación en mí, por contagiarme el amor por Freire y muchos otros referentes de la educación. Gracias a ti, mi manera de entender y ver a educación ha evolucionado como nunca lo habría imaginado. Me siento verdaderamente afortunada de haberme encontrado contigo.

A mi familia, gracias por el apoyo y acompañamiento que me han brindado, ya sea presencial o a la distancia. Son la familia más amorosa y apoyadora. Saber que ustedes están ahí me ha permitido tener la paz y la seguridad para seguir desarrollándome y creciendo en diferentes aspectos de mi vida.

Papá, gracias a tus sacrificios y esfuerzos he podido recibir una educación, gracias por ser tan resiliente y a pesar de no tener nada, construirlo todo, gracias por decidir cambiar la historia para nosotros. Gracias por enseñarme con tu ejemplo el valor del esfuerzo, la disciplina y de trabajar por tus sueños, gracias por ayudarme a creer que puedo lograr lo que me proponga.

Mamá, gracias por priorizar siempre la educación de tus hijas e hijo ante todo, gracias por mantener a una familia unida y proveerla de mucho amor y comprensión. Tu apoyo, comprensión y seguridad me han acompañado durante toda la vida, dándome la fuerza para avanzar y seguir mis sueños, sabiendo que estás conmigo siempre.

A mis hermanos, a ambos gracias por ser un modelo a seguir. Gaby, gracias por darme aliento cuando me falta, por recordarme quien soy y lo lejos que he llegado. Ricky, gracias por el cariño y la certeza de hermano mayor con la que me recibes cada que acudo a ti. Los quiero mucho, gracias por existir.

A mi esposo, gracias por elegir compartir este viaje de vida conmigo y por apoyarme con tanta paciencia, comprensión y amor en los momentos más difíciles de la elaboración de esta tesis y de mi vida. Gracias también por todos los detalles técnicos con los que me apoyaste. Pero sobre todo gracias por amarme con libertad, por nunca pedirme que me quede a tu lado, sino por animarme a seguir mis sueños, a pesar de que a veces esos sueños estén lejos de ti temporalmente.

A todas las personas que participaron en mi investigación, a las personas expertas que participaron en el Delphi, a las personas que participaron en los grupos de discusión y a las escuelas, directivos, maestros, maestras, niños, niñas, estudiantes de magisterio, compañeras y compañeros que participaron en el proyecto de *Los futuros de la educación* gracias infinitas por tomarse el tiempo, el esfuerzo y el amor de colaborar y participar conmigo. Sin ustedes esta investigación no habría sido posible.

Gracias especialmente, a mis alumnos y alumnas, gracias por darme la oportunidad de ser parte de sus vidas, gracias por enseñarme lo bonito y gratificante que es la educación, gracias por inspirarme y ser el motor que guía mi profesión, mi quehacer diario, mi inspiración para ser mi mejor versión.

A mis amigas y compañeras del doctorado, gracias por estar ahí siempre, por la fortuna de tenerlas como la palabra lo dice, compañeras, acompañando día con día este proceso, gracias a ustedes nunca me sentí sola. Gracias Judith por tu apoyo, tus consejos y tus ánimos. Gracias Lau por las pláticas, la comprensión, las risas y el cariño. Kathy, gracias por compartir tu enorme corazón conmigo, gracias por tu generosidad, por tantos momentos compartidos y, sobre todo, gracias por convertirte junto con Nico, Momo y Ranulf en mi familia segoviana.

Gracias al departamento de Pedagogía y a la Facultad de Educación de Segovia por hacerme sentir siempre bienvenida, he aprendido muchísimo de ustedes y con ustedes. Gracias a mis compañeras y compañeros del GID, que bonito conocer y compartir con personas tan apasionadas por la educación.

Gracias a todas las personas que han sido parte directa o indirectamente de esta investigación y gracias también a todas las personas que me han acompañado en diversas etapas de la vida. Hoy soy quien soy gracias a ustedes y a su contribución en mi vida, las quiero mucho, gracias por ser una parte tan importante y esencial de mi vida.

## RESUMEN

En los últimos años, todas las personas nos hemos sentido vulnerables ante las circunstancias actuales que se viven en el mundo y hemos experimentado una gran incertidumbre acerca del futuro. En la actualidad existen muchos desafíos a los que nunca nos habíamos enfrentado. La educación juega un papel crucial para afrontar estas enormes problemáticas, es decir, es una herramienta para las personas que, unidas, pueden cambiar el mundo. La UNESCO ha publicado varios informes mundiales para replantearse el papel de la educación en momentos claves de las transformaciones sociales: el informe *La educación encierra un tesoro*, de 1996, y *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, de 2021, son los más recientes. Estos informes contienen sugerencias, estrategias, prospecciones a futuro, invitaciones e iniciativas para llevar a la práctica con la intención de asegurar una buena educación para todas las personas. En esta investigación analizamos la presencia y aplicación de los pilares de la educación que se mencionan en el informe *La educación encierra un tesoro* en diferentes contextos educativos, en México y España. A su vez, analizamos las ideas que se proponen en el nuevo informe de la UNESCO y las llevamos al diálogo con formadores de docentes y con niños y niñas de Segovia (España). Esto se realiza mediante tres técnicas: método Delphi, grupos de discusión y análisis de contenido de las propuestas de niños y niñas de Segovia. Los resultados evidencian que los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos son los más olvidados en los sistemas educativos actuales y, a la vez, los más necesarios. En las propuestas recogidas de los grupos de discusión y sugerencias de los niños y niñas aparece la necesidad de ver la educación como un bien público y como proyecto común, la aceptación de la diversidad, la eliminación de los términos economicistas en la educación y la incorporación de valores y actitudes necesarias para el desarrollo humano en las escuelas. Se generan, también, propuestas de cambio y sugerencias para las escuelas formadoras de docentes.

## PALABRAS CLAVE

UNESCO, Prospección educativa, Reforma de la educación, Democratización de la educación, Política educativa, Derecho a la educación, Innovación educacional.

## **ABSTRACT**

In recent years, all of us have felt vulnerable to the current circumstances in the world and have experienced great uncertainty about the future. Today there are many challenges that we have never faced before. Education plays a crucial role in addressing these enormous issues, i.e., it is a tool for people who, united, can change the world. UNESCO has published several world reports to rethink the role of education at key moments of social transformations: the 1996 report *Learning: The Treasure Within* and *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* in 2021 are the most recent. These reports contain suggestions, strategies, future prospects, invitations and initiatives to be implemented with the intention of ensuring good education for all people. In this research we analyze the presence and application of the pillars of education mentioned in the report *Learning: The Treasure Within* in different educational contexts, in Mexico and Spain. In turn, we analyze the ideas proposed in the new UNESCO report and bring them into dialogue with teacher trainers and children in Segovia (Spain). This was done using three techniques: Delphi method, discussion groups and content analysis of the proposals of children from Segovia. The results show that the pillars of learning to be and learning to live together are the most neglected in current educational systems and, at the same time, the most necessary. In the proposals collected from the discussion groups and suggestions from the children, the need to see education as a public good and as a common project, the acceptance of diversity, the elimination of economic terms in education and the incorporation of values and attitudes necessary for human development in schools appear. Proposals for change and suggestions for teacher training schools are also generated.

## **KEYWORDS**

UNESCO, Educational forecasting, Educational reform, Democratization of education, Educational policy, Right to education, Educational innovation.

# INDICE

CAPITULO I.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1
1. Algunas consideraciones previas.....	1
2. Presentación.....	4
3. Problema de investigación.....	8
4. Finalidad de la investigación.....	10
5. Justificación y significación del proyecto.....	11
5.1. Relevancia personal.....	12
5.2. Relevancia pedagógica y social.....	14
5.3. ¿Por qué primero “La educación encierra un tesoro” y después “Reimaginar juntos nuestros futuros”?.....	19
5.4. ¿Por qué los Informes de la UNESCO?.....	20
6. Estructura de la tesis.....	20
CHAPTER I.....	23
INTRODUCTION.....	23
1. Some considerations prior to reading.....	23
2. Presentation.....	26
3. Research problem.....	29
4. Purpose of the research.....	32
5. Justification and significance of the project.....	33
5.1. Personal relevance.....	33
5.2. Pedagogical and social relevance.....	36
5.3. Why first “Learning the treasure within” and then “Reimagining our futures together?”.....	39
5.4. Why the UNESCO reports?.....	41
6. Thesis structure.....	41

CAPITULO II.....	44
LA UNESCO.....	44
1. La historia de la UNESCO .....	44
1.1. Misión y objetivo de la UNESCO .....	46
1.2. El modelo de educación que defiende la UNESCO .....	47
1.3. Organización de la UNESCO.....	49
2. Los informes de la UNESCO .....	51
2.1. Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana .....	52
2.2. La educación encierra un tesoro .....	54
2.2.1. Los pilares de la educación.....	58
2.3. Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?.....	63
2.4. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación.....	66
2.4.1. Pedagogías cooperativas y solidarias.....	69
2.4.2. Los planes de estudio y la evolución de los “saberes comunes” .....	70
2.4.3. El trabajo transformador de los docentes.....	71
3. Aspectos importantes para desarrollar en relación con el presente trabajo de investigación .....	74
3.1. Repaso a los organismos internacionales de educación .....	74
3.2. La prospectiva de la educación.....	79
3.3. La voz de la infancia.....	81
3.4. La educación inclusiva .....	83
CAPITULO III .....	87
¿ESTAMOS EDUCANDO EN EL SER Y EL CONVIVIR? ESTADO DE LA CUESTIÓN .....	87
1. ¿Por qué los pilares del aprender a ser y el aprender a vivir juntos?.....	87
1.1. Los pilares en la formación docente .....	89
2. Planteamiento del objetivo .....	90

3.	Descripción del método .....	90
3.1.	Fase 1: Búsqueda .....	92
3.1.1.	Establecimiento de los criterios de búsqueda .....	92
3.2.	Fase 2: Evaluación.....	94
3.2.1.	Calidad de la investigación .....	94
3.3.	Fase 3: Análisis.....	95
3.4.	Fase 4: Síntesis .....	95
3.5.	Banco de datos final .....	96
4.	Principales resultados .....	99
4.1.	Análisis descriptivo general.....	99
4.2.	Análisis de contenido cualitativo.....	101
4.2.1.	Aprender a ser y aprender a convivir: una justificación para la acción 102	
4.2.2.	Aprender a ser y aprender a convivir: aplicación práctica de los pilares 102	
4.2.3.	Aprender a ser y aprender a convivir en la formación docente .....	103
5.	Conclusiones generadas a partir de la revisión sistematizada .....	105
6.	Otros autores y autoras que hablan del aprender a ser y del aprender a vivir juntos 106	
CAPITULO IV .....		113
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....		113
1.	Investigación cualitativa .....	114
2.	El enfoque de investigación elegido y su justificación .....	115
3.	Las técnicas utilizadas .....	118
4.	El método Delphi.....	118
4.1.	Características del método Delphi.....	119
4.2.	Ventajas y limitaciones del método Delphi.....	121
4.2.1.	Razones por las que se eligió el método Delphi .....	122

4.3.	El Proceso .....	124
4.3.1.	Participantes .....	125
4.3.2.	Interacción con las personas participantes .....	128
4.4.	Los cuestionarios que se utilizaron en el Delphi .....	130
4.5.	Análisis de datos .....	135
5.	Los grupos de discusión .....	138
5.1.	Características de los grupos de discusión .....	138
5.2.	Ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión .....	139
5.3.	Razones por las que se eligieron los grupos de discusión .....	140
5.4.	El proceso de los grupos de discusión .....	140
5.4.1.	Participantes .....	141
5.4.2.	Contacto con las personas participantes .....	143
5.4.3.	El rol de la moderadora .....	144
5.4.4.	Sesiones de discusión .....	144
5.5.	Transcripción y análisis de la información .....	145
6.	Análisis de documentos o producciones elaboradas por la infancia. ....	147
6.1.	Adaptación al informe .....	148
6.2.	Invitación a las personas participantes .....	149
6.3.	Participantes .....	149
6.4.	Puesta en marcha de la campaña “Los futuros de la educación” .....	151
6.5.	Cierre de la campaña “Los futuros de la educación” .....	154
CHAPTER IV .....		156
RESEARCH METHODOLOGY .....		156
1.	Qualitative research .....	156
2.	The chosen research approach and its justification .....	158
3.	The techniques used .....	160
4.	The Delphi method .....	161

4.1.	Features of the Delphi method.....	162
4.2.	Advantages and limitations of the Delphi method .....	163
4.2.1.	Reasons for choosing the Delphi method .....	165
4.3.	The Process.....	166
4.3.1.	Participants.....	167
4.3.2.	Interaction with participants .....	171
4.4.	The questionnaires used in the Delphi.....	173
4.5.	Data analysis.....	177
5.	The focus groups .....	179
5.1.	Focus group characteristics .....	180
5.2.	Advantages and disadvantages of focus groups .....	180
5.3.	Reasons for the choice of focus groups .....	182
5.4.	The focus group process .....	182
5.4.1.	Participants.....	182
5.4.2.	Contact with the participants .....	184
5.4.3.	The role of the moderator .....	185
5.4.4.	Discussion sessions.....	185
5.4.5.	Transcription and analysis of the information .....	186
6.	Analysis of documents or productions elaborated by children .....	188
6.1.	Adaptation to the report.....	188
6.2.	Invitation to participants.....	189
6.3.	Participants .....	190
6.4.	Launching of the “The futures of education” campaign.....	191
6.5.	Closing of the “The futures of education” campaign .....	193
CAPITULO V .....		196
RESULTADOS DEL INFORME .....		196
<i>LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO</i> .....		196

1.	Resultados de un estudio prospectivo sobre aprendizaje y pedagogías inclusivas para el siglo XXI.....	197
1.1.	El dominio del aprender a conocer y hacer .....	197
1.2.	Aprendizajes inherentes al aprender a ser y al aprender a vivir juntos ..	201
1.3.	El tipo de pedagogía que se necesita .....	202
2.	El aprender a ser y el aprender a vivir juntos siguen siendo un tesoro .....	203
2.1.	La realidad de los pilares, casi 30 años después.....	205
2.1.1.	La igualdad entre los pilares .....	205
2.1.2.	La distancia entre el discurso y la práctica .....	206
2.1.3.	Las maestras y los maestros como modelos a seguir.....	212
2.1.4.	Los pilares de la educación y el aprendizaje en la formación docente	214
2.2.	Propuestas de mejora .....	216
2.2.1.	De la teoría a la práctica.....	216
2.2.2.	Lo que no se evalúa no se puede mejorar .....	219
2.2.3.	La importancia de actualizarse en un mundo de constante evolución	220
2.2.4.	Por dónde empezar.....	224
2.3.	Prospecciones .....	226
2.3.1.	Aprender a ser y aprender a vivir juntos, piedra angular de una pedagogía inclusiva	226
	CAPITULO VI .....	230
	RESULTADOS DEL INFORME .....	230
	<i>REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS: UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN</i> .....	230
1.	Los grupos de discusión .....	230
1.1.	Necesidad de espacios de reflexión docente.....	230
1.2.	Llegar al futuro educativo que nos imaginamos depende más de las acciones que de las palabras.....	233
1.3.	Un currículum educativo transdisciplinario: sin asignaturas.....	234

1.4.	Una escuela abierta, la educación como proyecto común.....	236
1.5.	Eliminar los términos economicistas de la educación.....	238
1.6.	Escuela pública, que acepte a todas las personas .....	240
2.	Los futuros de la Educación .....	242
2.1.	¿Cómo debería ser la escuela del futuro, qué deberíamos de mantener, seguir haciendo o agregar?.....	244
2.1.1.	Más tiempo de movimiento, patio y educación física .....	244
2.1.2.	La dimensión colectiva de la educación .....	247
2.1.3.	El planeta y el medio ambiente.....	250
2.1.4.	Desarrollo de valores .....	253
2.2.	¿Qué deberíamos dejar de hacer o eliminar de la escuela actual?.....	255
2.2.1.	Eliminar el racismo, la discriminación y aprender a vivir juntos .....	255
2.2.2.	La escuela tradicional vs. una escuela con el compromiso ambiental	257
2.3.	¿Qué debería de reinventarse de manera creativa?.....	260
2.3.1.	Tecnología .....	260
2.3.2.	Libertad y participación .....	262
2.3.3.	Aspectos relacionados con el profesorado.....	264
3.	Cierre de la campaña “la fiesta de los futuros de la educación”.....	266
CAPITULO VII.....		273
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....		273
1.	Discusión de los resultados .....	273
1.1.	La influencia ejercida por el informe “La educación encierra un tesoro” 273	
1.2.	Los Grupos de discusión y el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” .....	277
1.2.1.	Necesidad de espacios de reflexión docente.....	277
1.2.2.	Coherencia entre el discurso y la práctica educativa .....	279
1.2.3.	Un currículum educativo transdisciplinario, sin asignaturas .....	280

1.2.4.	Una escuela abierta, la educación como proyecto común .....	281
1.2.5.	Eliminar los términos educativos economicistas .....	283
1.2.6.	Escuela pública, que acepte a todas las personas.....	284
1.3.	Los futuros de la educación que desean los niños y niñas de Segovia...	285
2.	Conclusiones generales.....	288
2.1.	Sobre la doble finalidad de la investigación.....	288
2.2.	En referencia a los objetivos específicos.....	290
2.2.1.	Elementos principales que constituyen el aprender a ser y el aprender a vivir juntos.....	290
2.2.2.	Presencia e importancia del aprender a ser y aprender a vivir en distintos contextos educativos en México y España .....	292
2.3.	Influencia directa entre los pilares de la educación y la equidad e inclusión en la educación .....	294
2.3.1.	La educación futura según las percepciones y opiniones de los formadores de docentes y de los niños y niñas.....	294
3.	Limitaciones del estudio.....	298
4.	Líneas futuras de investigación .....	300
5.	Final del proceso, comienzo del viaje .....	301
5.1.	Aportación de la investigación .....	301
5.2.	Aprendizajes y experiencias .....	302
	REFERENCIAS .....	305
	ANEXOS .....	324

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> <i>Términos significativos de La educación encierra un tesoro</i> .....	56
<b>Tabla 2</b> <i>Comparación de principios de la educación y el aprendizaje entre el siglo XIX y XX y la actualidad</i> .....	68
<b>Tabla 3</b> <i>Ecuaciones de búsqueda y resultados por búsqueda</i> .....	93
<b>Tabla 4</b> <i>Documentos analizados</i> .....	97
<b>Tabla 5</b> <i>Características del método Delphi</i> .....	120
<b>Tabla 6</b> <i>Ventajas e inconvenientes del método Delphi</i> .....	121
<b>Tabla 7</b> <i>Etapas de la investigación</i> .....	124
<b>Tabla 8</b> <i>Descripción del grupo de participantes</i> .....	126
<b>Tabla 9</b> <i>Descripción de los grupos de discusión</i> .....	141
<b>Tabla 10</b> <i>Escuelas participantes</i> .....	149
<b>Tabla 11</b> <i>Characteristics of the Delphi method</i> .....	162
<b>Tabla 12</b> <i>Advantages and disadvantages of the Delphi method</i> .....	163
<b>Tabla 13</b> <i>Stages of the investigation</i> .....	166
<b>Tabla 14</b> <i>Description of the group of participants</i> .....	168
<b>Tabla 15</b> <i>Description of the focus groups</i> .....	183
<b>Tabla 16</b> <i>Participating schools</i> .....	190
<b>Tabla 17</b> <i>Prioridad que se brinda a los pilares en la escuela actual</i> .....	197
<b>Tabla 18</b> <i>Prioridad que se debería brindar a los pilares en una escuela ideal</i> .....	199
<b>Tabla 19</b> <i>Descripción de códigos de identificación de respuestas</i> .....	203

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Marco SALSA .....	91
<b>Figura 2</b> Diagrama de flujo .....	96
<b>Figura 3</b> Paradigma de investigación predominante .....	100
<b>Figura 4</b> Diseño de investigación predominante .....	100
<b>Figura 5</b> Distribución de publicación por año .....	101
<b>Figura 6</b> Pedagogía de la convivencia.....	110
<b>Figura 7</b> Las competencias sociales .....	110
<b>Figura 8</b> Pilar de aprender a ser para la sociedad actual.....	221
<b>Figura 9</b> Modificaciones del pilar de aprender a conocer .....	222
<b>Figura 10</b> Modificaciones al pilar de aprender a vivir juntos.....	223
<b>Figura 11</b> Modificaciones al pilar de aprender a hacer .....	223
<b>Figura 12</b> Aportación de un alumno o alumna “CP2” .....	245
<b>Figura 13</b> Aportación recolectada de “CP5” .....	246
<b>Figura 14</b> Sugerencia de un alumno o alumna “CP2” .....	246
<b>Figura 15</b> Aportación de “CP4” .....	248
<b>Figura 16</b> Aportación de estudiante “AP4” .....	249
<b>Figura 17</b> Dibujo recogido de “AP1B” .....	249
<b>Figura 18</b> Aportación de “AP1B”.....	250
<b>Figura 19</b> Aportación recogida de “AP5” .....	251
<b>Figura 20</b> Dibujo de un alumno o alumna de la clase “AP1B” .....	252
<b>Figura 21</b> Dibujo de “CI2” .....	252
<b>Figura 22</b> Aportación que proviene de “AP1B”.....	254
<b>Figura 23</b> Sugerencias de un alumno o alumna de “AP4” .....	254
<b>Figura 24</b> Aportación de estudiante “AP1A” .....	256
<b>Figura 25</b> Que la guerra desaparezca “CP2” .....	256
<b>Figura 26</b> Portal que todos seamos amigos “SP3” .....	256
<b>Figura 27</b> Autobús nada contaminante “AP3” .....	259
<b>Figura 28</b> Opiniones de Isabel “AP3” .....	259
<b>Figura 29</b> Los más pequeños piden más Tablets “A12”.....	261
<b>Figura 30</b> Tablets en edades infantiles “A12” .....	261
<b>Figura 31</b> Dejar de usar tanto la pantalla “AP4” .....	262
<b>Figura 32</b> Libertad para elegir “AP5” .....	263

<b>Figura 33</b> Permiso para manifestaciones “AP5” .....	264
<b>Figura 34</b> Gracias por escucharme “CP5” .....	264
<b>Figura 35</b> Profes más pendientes de los alumnos “GI1” .....	265
<b>Figura 36</b> Que todos los profes sean majos “SP4” .....	266
<b>Figura 37</b> Invitación al cierre de la campaña .....	267
<b>Figura 38</b> Exposición de las cápsulas del tiempo y del mural colectivo .....	268
<b>Figura 39</b> Exposición del mural colectivo.....	268
<b>Figura 40</b> Proyección del video en la fiesta de los futuros de la educación.....	269
<b>Figura 41</b> Lectura solemne de las propuestas de los niños y niñas .....	270
<b>Figura 42</b> Participación activa de los niños y niñas .....	270
<b>Figura 43</b> Acto final de la fiesta de los futuros de la educación .....	271
<b>Figura 44</b> Elementos del aprender a ser y aprender a vivir juntos .....	292

## ANEXOS

Para acceder a los anexos debe hacer clic en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1kczgQhXF-mKUGtlbwRC4FJbwF267O-QA/view?usp=sharing>

O bien, haga uso del código QR.



*La verdadera dificultad es que la gente no tiene ni idea de lo que es realmente la educación. Evaluamos el valor de la educación de la misma manera que evaluamos el valor del suelo o de las acciones en el mercado de valores. Solo queremos proporcionar una educación que permita al estudiante ganar más. Apenas pensamos en la mejora del carácter de quienes estudian. Las niñas, decimos, como no necesitan ganar dinero, ¿por qué tienen que estudiar? Mientras esas ideas persistan no hay ninguna esperanza de que algún día conozcamos el verdadero valor de la educación.*

***Mahatma Gandhi***



# CAPITULO I INTRODUCCIÓN

## 1. Algunas consideraciones previas

Esta tesis tiene una historia, como todas las cosas. En este caso, además, es necesario conocerla para entender su desarrollo. Esta tesis ha sido resultado de varios desvíos o situaciones que han aparecido en el camino y han provocado cambios de rumbo. Quizá hayas escuchado o leído acerca del cuento del granjero chino, el cual habla de las oportunidades que se encuentran detrás de lo que pudiera parecer un problema o un reto de la vida. Eso fue exactamente lo que me sucedió con esta tesis. Por ello, me parece importe describir brevemente la razón del tema de investigación del presente trabajo.

En el año 2019 gané una beca para estudios de posgrado con la Fundación Carolina. La citada fundación abre una convocatoria cada año y se ofrecen dos plazas de cada área para toda Iberoamérica. Tuve la fortuna de ser acreedora de una de esas codiciadas becas, lo que me llevó a Valladolid, España, para cursar mi Máster en Investigación Aplicada a la Educación.

Llegué con un objetivo muy claro: diseñar un programa de intervención para desarrollar los procesos cognitivos de niños y niñas de 0 a 6 años en el ámbito de la Educación Infantil, con el fin de contribuir al desarrollo de la infancia de mi país, México. Este país es mundialmente conocido por su buena comida, pero también por ser uno de los países con mayor desigualdad en el mundo.

Después de trabajar durante varios años en escuelas de Educación Infantil en zonas muy vulnerables de Monterrey, surgió en mí el deseo y la necesidad de hacer algo más para intervenir en la vida y educación de esos niños y niñas. Quería crear algo que pudiera ser aplicado en muchos lugares y con muchas personas a la vez y que fuera beneficioso para el desarrollo de cualquier niño o niña sin importar las circunstancias.

En la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid empecé a buscar a alguien que pudiera tutorizar mi trabajo de investigación. Me derivaron al departamento de Psicología, ya que mi tema estaba relacionado con la neuropsicología, la neurociencia y otros campos afines.

Desafortunadamente, la persona que me estaba tutorizando en ese momento parecía no compartir el mismo interés y compromiso que yo tenía por aquellos niños y niñas, por lo que decidí buscar a alguien que se preocupara más por la justicia social y el bienestar común, especialmente para los niños y niñas, para que fuera mi tutor de investigación. Afortunadamente, esa misma semana, en marzo de 2020, tuve una clase en la Facultad de Educación de Segovia con un profesor al que había leído en diversos artículos académicos y me había parecido interesante. Le pedí una tutoría ese mismo día, me presenté y le expliqué de dónde venía y qué hacía y le pedí que fuera mi tutor para mi Trabajo de Fin de Máster (TFM). Afortunadamente, aceptó, a pesar del poco tiempo que teníamos. La única condición que me puso fue que cambiáramos el tema y habláramos de inclusión, lo cual me pareció maravilloso, ya que, como maestra en México, mi función era precisamente introducir y acompañar a escuelas públicas en el proceso de inclusión de todo el alumnado. Para ese entonces, ya había avanzado bastante con mi antiguo proyecto, tuve que borrar todo y empezar de nuevo.

La siguiente semana, el 14 de marzo del 2020, se declaró el estado de alarma en España y se obligó a la población a un confinamiento total. Por lo tanto, la docencia en la universidad y nuestros planes de llevar a cabo el nuevo proyecto de inclusión con escuelas rurales quedaron, una vez más, en ideas y planes.

Al experimentar lo que todas las personas del mundo vivimos en aquel entonces con la llegada del COVID-19 - incertidumbre, preocupación, ansiedad, desesperación...-, caí en la reflexión de que nadie te prepara para esos momentos. Algunas veces, si tienes suerte, tu familia te enseña herramientas personales y sociales para sobrellevar situaciones difíciles, pero ¿no se debería enseñar esto en la escuela? Me planteé la pregunta y empecé a pensar en todos los saberes que deberían enseñarse en la escuela, saberes inherentes a la persona que son esenciales en la vida, herramientas que te permiten desenvolverte de manera armoniosa en la sociedad y, sin embargo, no se enseñan o no se les da la importancia que se debería en la escuela. Tal vez esto sucede porque la escuela los adjudica a la casa y la casa a la escuela y al final quedan en el aire.

Comencé a investigar y me encontré con los documentos de trabajo que Cynthia Luna Scott realizó para la UNESCO, los cuales me parecieron maravillosos. Allí, la autora habla de la necesidad de transformar la enseñanza y, en especial, el aprendizaje para dar respuesta a lo que realmente necesitan las personas hoy en día en este mundo de constantes cambios. A su vez, yo estaba muy preocupada por mi familia que se

encontraba al otro lado del mundo y también por mi Trabajo de Fin de Máster. Tenía que encontrar una forma de hacer una investigación que pudiera llevarse a cabo en tres meses. Mi tutor y yo buscábamos realizar una investigación que pudiera aplicarse completamente en línea y que, además, fuera posible incorporar el tema de cómo la pandemia y el confinamiento estaban afectando a la educación desde dos perspectivas culturales: México y España.

Así fue como empezamos a investigar acerca de documentos de la UNESCO, ahí apareció también el informe Delors, el cual me cautivó con su argumentación sobre una educación integral basada en los cuatro pilares del aprendizaje. Los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos describían en detalle aquellos conocimientos y aprendizajes que consideraba tan imprescindibles para enseñar a cualquier persona y, especialmente, la situación que se vivía en el mundo en aquel momento hizo que esto fuera aún más evidente e imprescindible.

Con esa finalidad decidimos implementar la técnica Delphi con personas expertas de México y España. En esta primera investigación -Meza (2020)- indagamos sobre los efectos que estaba teniendo la pandemia y también sobre el informe Delors y la aplicación de los cuatro pilares del aprendizaje en las escuelas. Las personas expertas argumentaron la necesidad de abordar los contenidos inherentes al aprendizaje del ser y al aprendizaje de vivir juntos en las escuelas, especialmente debido a las problemáticas a las que nos enfrentamos en la actualidad.

Los resultados me parecieron tan importantes e imprescindibles que decidí continuar con la investigación para profundizar en este tema y para compartir la evidencia científica sobre la trascendencia de los aprendizajes que en la mayoría de las ocasiones se relegan. Así fue como, junto con mi tutor y muchas otras personas, comencé este maravilloso proceso de investigación que nos ha llevado a caminos inciertos, pero llenos de motivación e interés por la educación.

Otro punto importante que mencionar es que el informe *La educación encierra un tesoro* de la UNESCO fue el principal documento con el que se inició la tesis en el 2020 y que sirvió como base para el primer Delphi de la investigación. Sin embargo, a finales del año 2021, la UNESCO publicó un nuevo informe titulado *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. A pesar de que el primer y segundo Delphi ya habían concluido en ese momento, se consideró importante incorporar este nuevo

informe en la investigación y se llevó a cabo a través de dos intervenciones: una con los Grupos de Innovación Docente (GID) de la Facultad de Educación de Segovia y otra con niños y niñas de Segovia. Esto se abordará con más detalle en el apartado correspondiente *¿por qué primero La educación encierra un tesoro y después Reimaginar juntos nuestros futuros?* que se encuentra en este mismo capítulo.

Por último, consideramos importante comentar que para elaborar esta tesis doctoral fue indispensable la asistencia a talleres y actividades que proporcionó la Escuela de Doctorado, así como la participación de otras personas investigadoras. A su vez, uno de los requisitos del programa de doctorado es la publicación de artículos científicos en revistas reconocidas, por lo tanto, pueden existir coincidencias sobre lo recogido en esta tesis y en publicaciones en revistas como: *ReiDoCrea*, *Foro de Educación*, *Revista Mexicana de Investigación*, así como en publicaciones y actas de congresos.

## **2. Presentación**

Es cierto que la educación y el aprendizaje son procesos que acompañan a las personas a lo largo de toda su vida. Y así ha sido durante mucho tiempo de la humanidad, gracias a la habilidad innata de cualquier persona de aprender. Por otro lado, se tiene registro de las primeras escuelas a finales del siglo XVIII cuando aparecen en Francia y en Inglaterra. Desde aquel entonces el mundo y la sociedad han cambiado mucho, pero, desafortunadamente, la escuela y el modelo convencional de la enseñanza ha permanecido casi intacto.

Si se comparara una fotografía de un instante escolar del siglo XIX y una actual ¿cuáles serían las diferencias? La respuesta es muy sencilla: las fotografías antiguas no tienen la calidad de las fotografías actuales, los colores, la definición, etc. Las similitudes son muchas más: estudiantes alineados sentados en pupitres viendo hacia una misma dirección, al frente un pizarrón (o ahora, un proyector) con un sujeto con un libro en mano, lo cual significa que tiene todo el conocimiento y que transmitirá a los estudiantes, quienes, por su puesto, levantan la mano de la misma forma que hace siglos para hacer preguntas al profesor que todo lo sabe o pedir que se repita lo que se dijo y así terminar de copiar.

La imagen de la educación ha permanecido prácticamente inmutable a lo largo de los años, con un enfoque en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado y un aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes. Esto ha generado una brecha entre el

mundo educativo y el mundo real, donde las habilidades y competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI son diferentes a las que se enseñan en las escuelas convencionales.

Hoy en día, vivimos en un mundo en constante cambio, donde el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración y la resolución de problemas son cada vez más importantes. Sin embargo, el sistema educativo tradicional no siempre fomenta este tipo de habilidades y, por tanto, no prepara adecuadamente a los estudiantes para enfrentar los retos del mundo real.

Por esa razón, la UNESCO y otros organismos internacionales promueven un enfoque más integral de la educación, basado en los cuatro pilares del aprendizaje, que, en realidad, deberían ser los cuatro fundamentos que sostienen el acto educativo, establecidos por la comisión presidida por Jacques Delors, en un informe encargado por la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Esto implica un cambio en la forma en que se enseña y se aprende, un enfoque más centrado en el estudiante y en su desarrollo integral como persona, y no solo como receptor de información. Una buena educación “requiere una concepción diferente de la simple transmisión de conocimientos técnicos. Requiere una actitud, un espíritu inquieto y un “saber hacer” basado en la reflexividad” (Castillo, 2015, p. 28)

En la actualidad, se sigue enfocando la educación en el rendimiento académico, se prepara al estudiantado para el mercado laboral, para ser productivos, en lugar de enfocarse en su desarrollo integral como seres humanos. Se sigue utilizando un sistema que se creó para responder a las necesidades del siglo XIX, en el cual los niños y niñas son considerados como números, no como personas. Como consecuencia los resultados o el rendimiento académico se han vuelto los objetivos y los aspectos más importantes en la escuela hoy en día. Esto ha llevado a que se valore más la memorización y la repetición de información que el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas reales. Es necesario hacer referencia a un cambio que sí se ha producido: el uso de la tecnología. Es cierto que libros impresos y pizarras se han sustituido, en múltiples ocasiones, por pantallas digitales, por aplicaciones informáticas o por software pretendidamente educativo (más claramente comercial), pero la esencia del sistema se sigue manteniendo. Se altera el escenario, pero no la obra que se representa.

Las escuelas racionalista-academicistas potencian mecanismos y procesos discriminatorios y tienen poca inclinación hacia la inclusión debido a su adhesión a currículos cerrados. Como resultado, promuevan una cultura escolar excesivamente reproductora, lo que ha llevado al desarrollo predominante de modelos y estrategias didácticas transmitidas de forma autoritaria. Es decir, la escuela actual ha promovido un “cóctel de academicismo cognitivo y profesional que configura el currículo como cauce operativo, en teoría, para la educación del hombre cognitivo y productor consumista, no del hombre integral y multidimensional” (Merino Fernández, 2009, p.47).

Además, se ha creado una cultura de la evaluación y la comparación constante entre estudiantes, lo que puede generar estrés y ansiedad en ellos, en lugar de promover un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Todo esto hace que la educación esté muy lejos de responder a las necesidades de una sociedad en constante cambio y transformación.

A su vez, y en buena parte como consecuencia de lo anterior, se fomenta la competitividad entre el estudiantado, porque la escuela busca al “número uno”, al que “es mejor que los demás” y se transmiten mensajes como: “si el otro gana, yo pierdo”, “cuanto más produzcas eres mejor persona”, o, en otras palabras, tu valor personal depende de lo que hayas logrado o producido. Ha quedado olvidado lo que buscaban los primeros pedagogos como Fröbel, Freinet, Bruner, Pestalozzi, entre otros. Estos pedagogos, que pueden considerarse “clásicos” del pensamiento educativo, consideraban a los niños y niñas como seres activos con personalidad y derechos propios, buscaban cultivar el cuerpo y el alma mediante una educación integral, armónica y gradual, con la intención de que cada uno de ellos expresara sus propias potencialidades mediante la libertad.

¿Dónde quedó la visión integrada y humanística del aprendizaje? A los docentes se nos ha olvidado el rol y la función tan importante de acompañar los procesos de las personas a las que llamamos alumnado, los mismos que están en constante desarrollo, pero que ya son personas y poseen una variedad de saberes, cualidades, potencialidades y talentos únicos. Como docentes, debemos recordar que una de nuestras funciones más importantes es la de apoyar al estudiantado a desarrollar todo su potencial y guiarlos hacia el crecimiento y la realización personal. Esto, que es el núcleo de los informes de la UNESCO, sigue estando plenamente vigente: “No ha perdido vigor la visión integrada y humanística del aprendizaje que se propugna en los informes Faure y Delors. La

educación del siglo XXI debe contribuir a que haya más y mejores sentimientos de humanidad en el mundo” (Scott, 2015a, p.2).

Sin duda alguna, el modelo económico actual, junto con los avances exponenciales en tecnología y comunicación han influenciado a la sociedad, fomentando el consumismo excesivo, el individualismo, la competitividad, la falta de empatía y una tendencia a mirar siempre hacia afuera. Sin embargo, se debe reconocer que la escuela también ha contribuido a fomentar estas actitudes en las personas, y que la educación no ha cumplido su función social de reducir las desigualdades, sino que, al contrario, las hace más evidentes. Lo peor de todo es que muchas personas, especialmente las más vulnerables, siguen siendo excluidas del sistema educativo.

A menudo el modelo propuesto a los alumnos es el competitivo, en el cual se premia al mejor, se castiga la ayuda horizontal (está prohibido copiar), no se valora la colaboración. Los resultados demuestran que la escuela con frecuencia no consigue eliminar los obstáculos de orden económico y cultural que crean diferencias entre los ciudadanos, siendo, por consiguiente, abandonada de manera temprana por los hijos de los ciudadanos más pobres, mientras que alcanzan los resultados mejores y acceden a las escuelas mejores los hijos de los ciudadanos más ricos y más cultos. (Tonucci, 2009, p.19)

Es necesario retomar la función social de la escuela, como lo menciona Freire, de modo que la escuela sea un espacio de formación democrática, un lugar en donde todas las personas puedan expresar sus puntos de vista, aprendan y vivan la democracia social. Para lograr esto, es necesario, en primera instancia tener un profundo respeto por la infancia, asegurar que todos los niños y niñas entren al sistema educativo, participen, permanezcan, aprendan y desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo desde una igualdad de oportunidades. Para ello es necesario que las y los maestros tengan presente y asuman el compromiso por el bien común, por una sociedad democrática y por la justicia social.

Por las razones expuestas y algunas otras más que aparecerán al leer este documento de trabajo, es por lo que estudiamos y analizamos los aprendizajes inherentes al ser y al vivir juntos, con el objetivo de conciliar la razón con la emoción en nuestra forma de enseñar. Para lograr esto, es fundamental ver a cada estudiante como la persona maravillosa única e irrepetible que es y recordar que nuestra función como educadores es guiar y acompañar su crecimiento y desarrollo, alentar sus potencialidades y permitirles crecer en un

ambiente de libertad, aceptación y cariño. De esta manera, podremos regar esa “plantita” llena de potencialidades para que florezca y se convierta en un ser humano pleno.

### **3. Problema de investigación**

Vivimos en un mundo en constante cambio, donde los problemas son cada vez más complejos y no presentan soluciones evidentes. La crisis ecológica y climática, el uso excesivo de la tecnología y la desigualdad desmedida que se vive en algunos países son algunos ejemplos. Existen aún muchos niños y niñas en el mundo que no tienen las mismas oportunidades de aprendizaje.

La manera en la que se ha impartido la educación hasta la fecha no ha garantizado la justicia o la paz en los individuos. De hecho, algunas de las dificultades que estamos enfrentando hoy vienen precisamente de la manera en la que hemos educado. Los factores y desafíos antes mencionados hacen evidente la necesidad de revisar lo que se enseña, cómo se enseña y qué necesitan nuestros estudiantes para desenvolverse armónicamente en un futuro que ya está aquí. “Las demandas de la sociedad exigen una mayor preparación académica, más integral y humana para afrontar una realidad cada vez más compleja” (Castillo, 2015, p.28).

No es suficiente aprender a solucionar problemas, es necesario imaginar y crear un mundo para todas las personas, un mundo compartido. Para lograr esto, la educación juega un papel muy importante porque tiene la potencialidad de cambiar los ideales de las personas. Para ello, se necesita una educación integral, que tome en cuenta todas las dimensiones de la persona y especialmente se enfoque en el bien común. Esta perspectiva de la educación es algo que la UNESCO ha fomentado desde hace mucho tiempo. Sin embargo, la escuela actual no ha sido capaz, a nivel general y con honrosas excepciones, de cambiar el paradigma de la escuela del siglo XIX y sigue priorizando la transmisión del saber conceptual por encima de los demás saberes. Está enfocada hacia el conocimiento y los aprendizajes que considera útiles debido a una obsesión de llegar a un sumatorio de contenidos, en lugar de enfocarse en actitudes que sean más adecuadas para una convivencia social armoniosa. “La educación tradicional se ha interesado y centrado en enseñar conocimientos enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socioafectiva y emocional” (Trianes y García, 2002, p. 176). En realidad, la finalidad de la educación es el desarrollo de las personas: cognitivo, afectivo, social y moral, es decir, el desarrollo de todas sus dimensiones, no solo la cognitiva.

Vivimos en un mundo que cambia vertiginosamente, genera cada vez más incertidumbre: la inteligencia artificial, las redes sociales, el colapso ambiental, las pandemias mundiales, etc. Son fenómenos que alteran nuestras costumbres y nuestros modos de vida. Justifica la urgente necesidad de transformar la educación, porque hasta ahora “la educación no está cumpliendo su promesa de ayudarnos a forjar un futuro pacífico justo y sostenible” (UNESCO, 2022, p.6). De hecho, algunas de las dificultades provienen precisamente de la manera en que se ha estado impartiendo la educación.

El progreso de la sociedad del conocimiento obliga a que la escuela evolucione de modo que pueda brindar la información y las aptitudes que necesita el estudiantado. Además, los nuevos elementos del panorama internacional, como la diversidad mundial, el cambio climático, la crisis social y económica, así como los complejos problemas de orden sociopolítico, demográfico y relacionados con el medio ambiente, son algunos de los factores y desafíos que requieren una revisión de las competencias y aptitudes que se deben adquirir en el futuro. En otras palabras, tal y como ya se ha indicado, se debe modificar el panorama futuro de la educación (Scott, 2015a).

Además, la forma de enseñar no recoge cuestiones fundamentales de los pilares del aprender a ser y aprender a convivir juntos que se mencionan en el informe Delors. En la actualidad, en nuestras escuelas, no se valora de manera igualitaria al ser individual y se tienen en cuenta otras cuestiones, lo que hace que estos pilares sean los más abandonados a nivel escolar. Sin duda el conocimiento es importante, pero es igual o más importante darle una utilidad, ser buenas personas y saber vivir en comunidad. Es necesario abordar aprendizajes que favorezcan y fomenten actitudes y valores que influyen en cómo pensamos, actuamos y cómo nos relacionamos con los demás, aprendizajes inherentes al aprender a ser y al aprender a convivir (Meza, 2020).

Como sociedad, es urgente tomar acciones empáticas, tales como brindar bienestar y trato digno hacia otras personas, tomar perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocer prejuicios asociados a la diversidad, mostrar sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y cuidar de otros seres vivos y de la naturaleza. Además, es primordial que todo ser humano tenga libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, de imaginación, de modo que le permitan comprender el mundo que le rodea, que crezca personalmente en valores y, así, sea capaz de enfocar sus conocimientos y habilidades hacia un bien común.

Ahora más que nunca se debe dar mayor importancia al tipo de aprendizajes que los estudiantes necesitan, aquellos que les permitan desarrollarse en la vida actual y futura.

Se reconoce ampliamente que debe transformarse la educación formal con miras a propiciar las nuevas formas de aprendizaje necesarias para afrontar los complejos desafíos mundiales que se tienen por delante; sin embargo, no existe un enfoque único recomendado sobre cómo preparar a las y los jóvenes para el siglo XXI. En numerosas fuentes se identifican diversas competencias y aptitudes que merecen ser consideradas y que en su mayor parte están ausentes de los procesos de aprendizaje actuales (Scott, 2015b).

En lo que sí existe un consenso claro es acerca de la necesidad de que los nuevos planteamientos en materia de aprendizaje tomen en consideración las características de las y los estudiantes de hoy, sean más inclusivos y aborden los temas interdisciplinarios propios del siglo XXI (Carneiro, 2007). Esto implica promover una escuela inclusiva y abierta a la diversidad, que fomente el encuentro entre diferentes en un marco de igualdad y que vincule las acciones educativas con la comunidad. Todo ello debe tener una perspectiva holística, que permita una educación integral y equilibrada.

A su vez, creemos firmemente en la educación como herramienta de transformación social, como lo dicen Blat y Marín (1980, pp.18 y 19):

La práctica cotidiana es el sustento de los cambios sociales y educativos que se quieren lograr. En este espacio pedagógico y próximo se inician y generan los pequeños cambios, que posteriormente, se extrapolarán al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto; es decir, es en la vida diaria donde suceden las transformaciones cualitativas que desde la cotidianidad, al ser sopesadas y revalorizadas, adquieren nuevos significativos en el quehacer educativo, porque permiten vislumbrar el horizonte, tomando en cuenta múltiples senderos, como el enfoque de derechos, el respeto y valoración de lo diverso, la convivencia entre unos y otros, la singularidad y lo diferente.

#### **4. Finalidad de la investigación**

La investigación tiene un doble propósito, que se cimienta en los informes de la UNESCO citados en el primer apartado de este capítulo. En primer lugar, se pretende analizar la presencia y la aplicación de los pilares que aparecen en el informe Delors en diferentes

contextos educativos. En segundo lugar, se busca analizar las ideas sobre la educación futura que precisamos: qué aspectos de la educación deberían seguir, cuáles deberían ser eliminados y cuáles deberían ser transformados de manera creativa. Este último se aborda desde dos perspectivas: la del profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid y de los niños y niñas de Segovia.

Estos propósitos se concretan en los siguientes objetivos:

1. Identificar los principales elementos que constituyen el núcleo de los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos.
2. Analizar la presencia e importancia que se les otorga a los elementos principales inherentes a los pilares de ser y convivir en la enseñanza en los distintos niveles educativos de México y España.
3. Analizar y comprobar la influencia directa que tiene la enseñanza y práctica de los elementos principales inherentes al ser y al convivir en la equidad e inclusión en la educación.
4. Analizar las percepciones y opiniones de los formadores de docentes de la Facultad de Educación de Segovia sobre qué aspectos de la educación del futuro deben ser mantenidos, cuáles es urgente cambiar y cuáles se pueden transformar de manera creativa.
5. Escuchar y analizar las opiniones de los niños y niñas de Segovia sobre lo que les gustaría que estuviera o no estuviera presente en la escuela del futuro.

En el caso del objetivo 4 y del 5 la educación se ve como una herramienta para enfrentar los problemas de la humanidad. Consideramos que la práctica cotidiana es el sustento de los cambios sociales y educativos que se quieren lograr. Es decir, es en la vida diaria donde suceden las transformaciones cualitativas que desde la cotidianidad, al ser sopesadas y revalorizadas, adquieren nuevos significativos en el quehacer educativo.

## **5. Justificación y significación del proyecto**

Como mencioné anteriormente, en el 2020 realicé una investigación para mi TFM sobre los aprendizajes y las pedagogías necesarias para responder a las demandas de la sociedad actual. El TFM titulado *Estudio prospectivo sobre aprendizaje y pedagogías inclusivas en el siglo XXI a partir de documentos de trabajo de la UNESCO*, arrojó como resultado principal la necesidad de enfatizar y priorizar los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos, debido a los retos a los que se enfrenta la sociedad y el estudiantado.

Estos dos pilares nos permitirán avanzar hacia una pedagogía inclusiva y a los valores correspondientes. Aprender a ser porque primero es la persona indistintamente de quien sea y de donde venga, de manera que se enfoca en la realización plena del ser humano, objetivo total de la educación. Por otro lado, si no sabemos vivir juntos, no tienen sentido el resto de los pilares. Además, la práctica de valores como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo y la tolerancia llevarán a la construcción del conocimiento, al hacer y al ser en un grupo en donde la diversidad y los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje nos permitan aprender unos de otros (Meza, 2020).

Así pues, para poder entender la diversidad y aprender a vivir en un mundo compartido es imprescindible primero conocernos a nosotros mismos como persona y aceptarnos; de lo contrario, no podremos aceptar y convivir con los demás. Los hallazgos de mi TFM me parecieron tan importantes que decidí continuar con la investigación para adentrarme aún más en la temática y así compartirlo públicamente, especialmente con aquellas personas que están involucradas directamente con la educación.

Por lo tanto, el propósito de este trabajo es mostrar la necesidad y concienciar a la población en general, pero especialmente al profesorado, los formadores de docentes y los estudiantes de Magisterio – quienes serán los futuros guías de los niños y niñas – de la importancia de abordar conocimientos y aprendizajes inherentes al ser y al convivir. Estos son necesarios para el desarrollo de personas plenas e íntegras, capaces de convivir de manera armónica y afrontar cualquier situación que se les presente en la vida diaria. Al mismo tiempo, se busca generar un impacto positivo en la aceptación de la diversidad y, por consecuencia, en la inclusión y equidad en la educación.

## **5.1. Relevancia personal**

En mi opinión, como docente, la tarea más importante no es simplemente transmitir conocimiento, sino acompañar y ejercer una influencia positiva en los procesos de desarrollo de las personas. La forma en que se refleja esto puede variar según las necesidades y áreas de oportunidad de cada estudiante, pero una de las principales es brindarle a los niños, niñas y estudiantes aquello a lo que en su contexto no tienen acceso o no tendrían acceso, ya sea conocimiento, acceso a libros, a museos, hasta borrar de sus mentes sus propios prejuicios; es decir, quitar esa idea de su mente de que si nacieron en un contexto vulnerable están destinados a seguir ahí, a dejar sus sueños y seguir la línea

de vida de sus familiares. Con esto, no me refiero a que se solucionarán todas las desigualdades sociales alrededor de estos niños y niñas o que “arreglaré el mundo”, sino a que, considero crucial empoderar al estudiantado desde la participación activa, el pensamiento crítico, el diálogo, la igualdad de oportunidades, eso a lo que Freire llama “proceso de liberación” que permite a las personas ser más conscientes de la realidad en la que viven y así poder transformarla. Que confíen en sí mismos, en sus habilidades, en su juicio crítico, en su resiliencia y su capacidad para trabajar juntos y juntas por el bien común. Así como ocurre en la música, el papel del director de una orquesta es crucial a pesar de no producir sonido alguno. Podría pensarse que su labor principal consiste en dirigir o guiar a las y los músicos; sin embargo, su verdadero poder radica en su habilidad para potenciar a los demás, como bien señaló el talentoso director de orquesta Benjamin Zander (2008, 17m54s): “Descubrí que mi tarea era despertar posibilidades en otros”. Este principio se traslada de manera análoga en el ámbito educativo; la función de un maestro o maestra no se limita únicamente a impartir una materia, sino a avivar el potencial en los niños y niñas, fomentando su autoconfianza y la creencia en que su verdadero potencial reside dentro de ellos mismos. Por lo tanto, desde mi perspectiva el rol y compromiso del profesorado debe de ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y se debe centrar en el desarrollo integral de las personas a través de la confianza y el reconocimiento de su potencial interno.

A lo largo del tiempo, me tocó trabajar en contextos de mucha desigualdad, en condiciones injustas en las que no debería vivir nadie. Especialmente no la deberían vivir niños y niñas. Por esa razón, siento un gran compromiso con la educación, porque las y los maestros podemos aportar mucho en la vida de las personas y no hablo únicamente de los estudiantes, también de las familias y de la comunidad educativa en general.

Hay tanta esperanza y, a la vez, responsabilidad en nuestras manos, en nuestro discurso y, especialmente, en nuestra forma de actuar... Somos modelo a seguir y no podemos acompañar ciertos procesos si no los hemos superado nosotros mismos. No puedo enseñar ni hablar sobre la compasión, la empatía, si no las practico en mi vida, incluso conmigo mismo. Lo mismo ocurre con el autoconocimiento y la autoestima, si no me conozco ni me acepto, no puedo enseñar a mis estudiantes sobre ello. Solo aquello que practico en mi vida personal, lo podré compartir con mis estudiantes “es imposible que promueva el amor por la lectura un docente al que no le gusta leer” (Tonucci, 2009, p.18).

En estos casos resulta aún más claro que es mucho más eficaz la educación por “inmersión” que la educación por “transmisión”. La educación será eficaz si el alumno vive la propuesta; estará inmerso dentro, en vez de tener que escucharla, leerla, estudiarla y repetirla. Funcionará si el docente es un testigo coherente, estimulante y con autoridad y no un simple transmisor (Tonucci, 2009, p.18).

La enseñanza es una profesión cuyos miembros prestan un servicio público, por lo que esta profesión exige conocimientos, habilidades y, especialmente un sentido de las responsabilidades personales y colectivas que cada docente debe tener bien asumidas para y por el bienestar de su alumnado (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018).

Un profesional de la educación llamado docente, “se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura” (Blat y Marín, 1980, p. 32).

Por esta razón me interesan en particular todos los aspectos inherentes al aprendizaje del ser y al aprendizaje de vivir juntos. Al investigarlos, me permite analizarlos y hacer una autorreflexión que me ayuda a mirar hacia adentro y darme cuenta de las cosas y aspectos de mi persona que debo mejorar, sanar o fortalecer para ser una mejor persona y, como consecuencia, una mejor maestra.

Esta investigación me ha llevado a conocer muchas más cualidades de mi ser, así como a revisar situaciones que tenía pendiente arreglar, a ser consciente de aspectos importantes de la personalidad que podía mejorar, desde los más superficiales hasta los más profundos. Este trabajo interno me ha llevado a encontrar una alineación en distintos aspectos de mi vida, como el profesional y el personal, es decir, a tener claridad sobre el propósito y sentido de mis acciones, a trabajar en armonía con ellos, asegurándome que estén en línea con mis valores y principios. Y, así, vivir mi profesión desde una coherencia y una congruencia conmigo misma.

## **5.2. Relevancia pedagógica y social**

En la actualidad el mundo está en constante cambio y esto trae consigo preocupación e incertidumbre. La escuela no puede ser solo un espectador de lo que sucede en el mundo

y quedarse ajeno a ello. En realidad, la educación puede ser una herramienta poderosa para cambiar los ideales de las personas, ampliar el conocimiento, proporcionar nuevas perspectivas, fomentar el desarrollo crítico, promover habilidades sociales y emocionales, etc.

Por lo tanto, la educación puede apoyar en el proceso de resolución de muchas de las problemáticas actuales, como la crisis ecológica. La educación puede ayudar a aumentar la concientización del problema haciendo que las personas sean conscientes de la conexión que existe entre nuestras acciones y el impacto que tienen en el medio ambiente; a reestructurar la manera en cómo pensamos nuestra relación con el planeta Tierra para comprender la interrelación que tenemos con él. En realidad, somos interdependientes y así, fomentar también un cambio de comportamiento mediante la adquisición de habilidades prácticas para adoptar maneras más sostenibles de vivir y reducir nuestro impacto en el medio ambiente y, a su vez, construir un futuro más sostenible.

El crecimiento exponencial de la tecnología es otra de las problemáticas actuales. La difusión de la desinformación, las brechas digitales, la adicción a la tecnología, etc. son solo algunas de las situaciones que han tenido un impacto desmedido en la sociedad afectando desde la vida laboral, la educación, hasta la forma en como las personas interactúan entre sí. La educación puede apoyar aportando una mirada crítica de la tecnología y su implicación en la vida cotidiana, al desarrollar competencias digitales para determinar cómo pueden ser utilizadas las tecnologías como apoyo de manera responsable y equilibrada, nunca como reemplazo del profesorado o de la escuela ni como forma de exclusión.

Existen desigualdades inaceptables no solo entre las regiones en el mundo, sino también entre las personas. En muchas ocasiones, se considera a la educación como la solución a todos los problemas que existen en el mundo, pero la educación no puede ni debe tener esa responsabilidad tan grande, ya que esto podría hacer que otros sistemas como el político o el económico se desentendieran. La educación no puede eliminar la desigualdad social, pero sí puede ser un espacio transformador que desarrolle ciudadanos críticos, responsables, democráticos, que reflexionen sobre las injusticias, dialoguen y creen espacios colectivos para la acción. En palabras de Freire (1996), la educación puede ayudar a salir de esa “ideología inmovilizadora” y fatalista de que la realidad es inmodificable. Para ello, es necesario una educación pública para todas las personas, en la que se fomente el respeto mutuo, la empatía, la comunicación y la resolución pacífica

de conflictos, así como se ayude a eliminar los prejuicios, los estereotipos y la discriminación mediante la aceptación y apreciación de la diversidad.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, la enseñanza escolar se centra en el aprendizaje conceptual. Esto ha traído como consecuencia que las escuelas se obsesionen por la productividad, el conocimiento y la meritocracia, y se haya creado una oposición entre la mente y el corazón.

La forma en que funciona la escuela hoy en día ha contribuido al crecimiento de la desigualdad y de la exclusión. El estudiantado en situación de vulnerabilidad es usualmente el que se queda atrás, el que tiene menores posibilidades de permanecer y avanzar en el sistema educativo.

En realidad, la escuela debería compensar las desigualdades sociales y debería contar con un sistema libre de barreras sociales. Debería ofrecer al estudiantado diversos métodos para desarrollarse a su propio ritmo. Es decir, ser un instrumento de cohesión social, que permitiera y fomentara la convivencia en la diversidad y así implementar la aceptación de cualquier persona que implique una lucha contra la exclusión social.

Relacionado a esto, el trabajo de Hernando (2022) narra el cambio cultural e identitario de la sociedad a lo largo de los años y señala que el aumento del grado de individualización de las personas se ha acrecentado debido a diversos rasgos como el éxito, la creatividad, la riqueza, la posición social y profesional, racionalización del mundo, tecnologías, etc. En sus palabras “la trayectoria social se ha precipitado, de forma acelerada, en la dirección opuesta, definida por niveles crecientes de desigualdad y de injusticia social” (p.22).

En realidad, los vínculos sociales, el sentido de pertenencia a la comunidad, los cuidados y la estabilidad emocional son mecanismos imprescindibles para el ser humano; sin todo esto las personas no habrían podido sostenerse emocionalmente, ni el proceso histórico hubiera podido tener lugar, según la autora, por lo que argumenta que la individualidad no solo está llevando a un alto grado de desigualdad e injusticia, sino que amenaza con la supervivencia de la propia humanidad.

La identidad relacional es lo que Hernando (2022) describe como la identidad que se deriva de pertenecer a un grupo, a un todo y se opone a la individualidad. Esto es algo que se puede adquirir únicamente a través de la vivencia propia, de las relaciones que se

establecen con las personas de nuestro contexto, en este caso, específicamente con la comunidad educativa:

La identidad relacional no se aprende «con la cabeza», no pasa por saber que los vínculos son muy importantes, que hay que aceptar a las demás personas en términos de igualdad. Por supuesto que este aprendizaje de valores es fundamental y que hay que esforzarse en transmitirlo, pero, como digo, la cuestión es que no basta. El sentido de pertenencia solo se adquiere perteneciendo, teniendo tiempo para pertenecer, dedicando tiempo a tareas que no van a ser premiadas por la escuela ni por el sistema social porque pueden ser interpretadas como formas de vaguería, de ocio improductivo y por tanto nocivo, de resistencia a aprender, a ser una «persona de provecho». El valor de la identidad relacional pasa por establecer relaciones basadas en el afecto, la empatía y en el cuidado, en el placer de compartir cara a cara porque la relación con la persona con la que compartimos nos construye, del mismo modo que la maternidad o la paternidad construye a la persona de una manera distinta a cómo era hasta ese momento, sin que esto pase por el pensamiento (Hernando, 2022, pp. 212 – 213).

Desde esta perspectiva cultural e identitaria cobra especial importancia la tarea de la escuela, que no debería de fomentar el individualismo ni enfocarse únicamente en los conocimientos cognitivos o en los logros personales, sino en el desarrollo integral de un ser humano, especialmente el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, ya que los seres humanos nos construimos por relación, y cuando se desarrolla adecuadamente la relación intrapersonal, desde la aceptación incondicional de uno mismo se reflejará en la relación con cualquier otro, es decir “se constata que todos tenemos un mismo alfabeto en la existencia, en el que no hay diferencias, ni grados, -somos, existimos-“ (Burguet, 2012, p.27) esto permite la creación de una conciencia colectiva que se basa en todo lo que es, tiene derecho a ser y seguir siendo. “De ahí que sea garantía para impedir la expulsión”. (Burguet, 2012, p.31).

Existe una disociación entre lo que la escuela enseña y lo que el alumnado necesita para hacerle frente a una realidad muy distinta. Se trata de ir más allá de las competencias básicas numéricas y lingüísticas, y “centrarse en los entornos de aprendizaje y en nuevos enfoques del aprendizaje que propicien una mayor justicia, la equidad social y la solidaridad mundial” (Bokova, 2015, p. 3).

Estamos hablando, entonces, de una educación integral, Barrientos (2013) la define como aquella que desarrolla todos los aspectos del ser humano: cognitivo, emocional, social, corporal, estético y espiritual para lograr seres humanos con conciencia personal, comunal y social. No se trata de transmitirle al educando información académica o enfocarse en desarrollar sus habilidades cognitivas, sino de aprender de manera permanente, integral y para toda la vida.

La educación integral se refiere entonces a un enfoque de la educación que abarca múltiples aspectos del desarrollo humano, incluyendo no solo el conocimiento académico, sino también habilidades sociales, emocionales, físicas y éticas. El objetivo de la educación integral es formar individuos completos y bien equilibrados, capaces de enfrentar los desafíos de la vida y de contribuir positivamente a su comunidad y a la sociedad en general. Esto lo decía ya Delors (1996), quien argumenta la necesidad de alejar y superar una concepción utilitarista y al servicio del mercado, para acercarse a una educación de carácter humanista, preocupada por la persona, por sus talentos y aptitudes, actualizando así el tesoro escondido en cada una de ellas.

Pero no solo él, hay varios autores que han escrito sobre la educación integral y su importancia en el desarrollo personal como Jean Piaget, que desarrolló la teoría constructivista del aprendizaje y creía en una educación integral que abarcara todas las áreas del desarrollo, incluyendo el cognitivo, social y emocional. Montessori es otra de las pedagogas que defendían una educación que abarcara el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico de los estudiantes. John Dewey es otro de los que argumentaba que la educación no se debería de limitar a la transmisión de conocimientos, sino que debería apoyar a cada estudiante para que desarrolle habilidades para aplicar los aprendizajes en situaciones de su vida diaria.

Además, según Yus (2002), la educación integral busca construir comunidades de aprendizaje, estableciendo conexiones entre el estudiantado y toda la comunidad. Se observa entonces la concepción de la persona, la vida y la sociedad como partes de un todo, lo que permite centrarse en las relaciones y las interacciones.

Por lo tanto, la relevancia pedagógica y social de esta investigación quiere contribuir a crear conciencia y recuperar ese tipo de educación que está diseñada para la globalidad de las personas, dándoles importancia y teniendo en cuenta todos los procesos de un ser humano para que puedan desarrollarse plenamente en todas las áreas. Esto, aunado a una

concepción de la importancia de las relaciones interpersonales, del respeto y la aceptación de la diversidad para aprender a vivir en un mundo compartido.

### **5.3. ¿Por qué primero “La educación encierra un tesoro” y después “Reimaginar juntos nuestros futuros”?**

Como se mencionó al inicio de este documento, el proceso de investigación se inició en marzo del 2020 y el último Delphi que se implementó fue en el año 2021. En aquel momento, el informe *La educación encierra un tesoro era el más reciente publicado por la UNESCO*. A finales del 2021 se publicó la versión en inglés de *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Las personas investigadoras comenzaron a leer y analizar el documento en inglés a inicios del año 2022, y a mediados de ese mismo año se publicó la versión en español, lo que facilitó la difusión. El nuevo informe propone invitar a la participación de todo el mundo, de todas las personas para definir cómo debería ser la educación en 2050 y más allá.

Consideramos imprescindible agregar este nuevo informe a nuestra investigación, por lo que pusimos en marcha dos iniciativas para invitar al diálogo y a la reflexión, tal y como se propone en el nuevo informe de la UNESCO. La primera iniciativa consistió en realizar grupos de discusión con los Grupos de Innovación Docente de la Facultad de Educación de Segovia. A los participantes se les pidió que leyeran el resumen del informe y, además, la investigadora principal hizo una presentación y posteriormente comenzó la discusión. Todo esto se explica detalladamente en la sección de metodología.

La otra invitación al diálogo y la reflexión tuvo como destinataria a la población escolar de la ciudad de Segovia. Para la segunda iniciativa decidimos incluir a los niños y niñas en la investigación analizando producciones escritas y dibujos relacionadas a las cuestiones del informe. Para ello, adaptamos el informe a un formato más concreto e interesante para ellos y ellas, creando la historia de dos extraterrestres llamados Okrad y Koi, quienes vienen del futuro desde un planeta llamado Reimaginar y buscan la ayuda de los niños y niñas segovianos para implementar la educación en su país. Así invitamos al diálogo en el que los niños y niñas pudieran expresar sus opiniones acerca de qué aspectos de la educación actual deberían eliminarse, qué aspectos habría que añadir y cuáles deben ser transformados. Se les invitó no solo a que dieran ideas, sino también a que explicasen por qué proponían cada una ellas.

Después de la puesta en común y el diálogo, se les pidió a los niños y niñas que hicieran un dibujo, una obra de arte o un escrito en donde se reflejaran los aspectos antes mencionados y los depositaran en la cápsula del tiempo, para que los visitantes pudieran llevarlo a su país en el futuro e implementar una educación para todas. Estas producciones escritas y dibujos fueron analizadas y se puede leer sobre ello en los capítulos de metodología y de resultados.

Además, se llevó a cabo un acto final de la campaña en el que se invitó a todas las personas implicadas a *la fiesta de los futuros de la educación*. Durante el evento, los asistentes pudieron visitar dos exposiciones: una de las cápsulas del tiempo que se utilizaron y un mural colectivo realizado con las aportaciones escritas y dibujos de los niños y niñas. También, se proyectó una presentación audiovisual que mostró el proceso de la campaña y algunas producciones realizadas por el estudiantado y se dio lectura a algunas de las propuestas. Todos los detalles de esta actividad se encuentran descritos en los capítulos de metodología y resultados.

Además, esta última iniciativa fue presentada al Consejo Escolar Municipal de Segovia y ahí se acordó la puesta en marcha de la iniciativa. Toda esta información se puede ver en los anexos.

#### **5.4. ¿Por qué los Informes de la UNESCO?**

Decidimos analizar los informes de la UNESCO porque consideramos que contienen cuestiones fundamentales que deberían inspirar la legislación y, luego guiar la práctica. Esto último, es lo más difícil y, a la vez, lo más necesario. En algunos casos como en el del informe de *La educación encierra un tesoro*, son ampliamente citados en la teoría. Por eso, a su vez, nos interesaba conocer por qué razón no se llevan realmente a la práctica. De esta forma, decidimos investigar en contextos educativos, qué tanto se conocían estos informes, si se llevaban a la práctica o no y cómo se llevaban a la práctica, entre otras cuestiones más que se podrán leer a lo largo de la tesis.

### **6. Estructura de la tesis**

La presente tesis doctoral está organizada en seis capítulos, los cuales se describirán brevemente a continuación.

El *Capítulo I. Introducción*, comienza con algunas consideraciones previas a la lectura, se presenta el estudio, se plantea el problema, los objetivos y la relevancia de la investigación desde dos perspectivas: una personal y una pedagógica-social.

El *Capítulo II. El papel de la UNESCO en la educación* está dividido en tres apartados. En la primera parte se habla acerca de la historia de la UNESCO, de su nacimiento, de su misión, su objetivo y su organización. También se dedican unas páginas para comentar el modelo de educación que defiende la UNESCO. En la segunda parte, se abordan los informes que se consideran más sustanciales para el objetivo de esta tesis, en primera instancia, *Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana*, posteriormente, el informe *La educación encierra un tesoro*, haciendo especial énfasis en cada uno de los pilares de la educación y el aprendizaje que aparecen en él. Se continúa con un documento de nombre *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* Y se termina esta segunda sección con el más reciente informe, *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Para finalizar el capítulo, se encuentra un tercer apartado con el que se desarrolla una serie de conceptos y temáticas que consideramos importantes para la presente tesis doctoral.

En el *Capítulo III ¿estamos educando el ser y el convivir? Estado de la cuestión* se recoge la revisión de la literatura que, en relación a la temática abordada, ha sido publicada en los últimos diez años en diversas bases de datos. A través de una revisión sistematizada sobre el método SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis), se presentan los resultados mediante un análisis de contenido cualitativo. Por último, en el capítulo se agregan algunos autores que hablan de aspectos que se consideran relevantes para esta tesis relacionados con el aprender a ser y el aprender a vivir juntos.

En el *Capítulo IV Metodología* se presenta en primera instancia la fundamentación de la elección de la metodología y el desarrollo de la investigación. Se inicia con la descripción del método, la fundamentación de las técnicas utilizadas, el proceso que se llevó a cabo, la elección e interacción con las personas participantes, la elección y construcción de los instrumentos que se usaron, las adaptaciones y ajustes que se hicieron en el proceso y el tipo de análisis elegido para procesar los datos obtenidos.

En el *Capítulo V Resultados del informe La educación encierra un tesoro*, se exponen los principales resultados que se obtuvieron en esta investigación en relación al informe Delors. Se inicia haciendo un resumen de los resultados obtenidos del primer Delphi que

se llevó a cabo en el 2020 y, posteriormente se reflejan los resultados obtenidos en el segundo Delphi que se realizó en el 2021.

En el capítulo *VI Resultados del informe Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* se presentan los resultados obtenidos en referencia al último informe de la UNESCO. Se utilizaron dos técnicas para recopilar estos resultados: los grupos de discusión, el análisis de los cuales se expone mediante líneas temáticas y finalmente, el análisis de contenido de las aportaciones de los niños y niñas segovianos a través de categorías recogidas en la campaña *Los futuros de la educación*. Por último, se destina una sección para presentar el cierre de la campaña.

Finalmente, en el *Capítulo VII*, se recogen las conclusiones de la tesis, se revisan las respuestas a los objetivos propuestos, se discuten las limitaciones del estudio y se exploran las posibles líneas de investigación. El capítulo abre paso a la lista de referencias utilizadas y a un apartado de anexos en donde se encuentran los cuestionarios implementados, los informes, la propuesta para el Ayuntamiento de Segovia, un folleto informativo, enlace a videos, fotografías, etc.

# CHAPTER I

## INTRODUCTION

### **1. Some considerations prior to reading**

This thesis has a history, as all things do. In this case, moreover, it is necessary to know it in order to understand its development. This thesis has been the result of several detours or situations that have appeared along the way and have caused changes of course. Perhaps you have heard or read about the story of the Chinese farmer, which talks about the opportunities that lie behind what might seem to be a problem or a challenge in life. That is exactly what happened to me with this thesis. Therefore, I find it important to briefly describe the reason for the research topic of the present work.

In 2019 I won a scholarship for graduate studies with the Carolina Foundation. The foundation opens a call every year and two places are offered in each area for all of Ibero-America. I was fortunate to be awarded one of these coveted scholarships, which took me to Valladolid, Spain, to pursue my Master's degree in Applied Research in Education.

I arrived with a very clear objective: to design an intervention program to develop the cognitive processes of children from 0 to 6 years old in the field of Early Childhood Education, in order contribute to the development of children in my country, Mexico. This country is known worldwide for its tasty food, but also for being one of the most unequal countries in the world.

After working for several years in Early Childhood Education schools in very vulnerable areas of Monterrey, I felt the desire and the need to do something more to intervene in the lives and education of these children. I wanted to create something that could be applied in many places and with many people at the same time and that would be beneficial for the development of any child regardless of the circumstances.

At the Faculty of Education and Social Work in Valladolid I started looking for someone who could tutor my research work. I was referred to the Psychology department, as my topic was related to neuropsychology, neuroscience and other related fields.

Unfortunately, the person who was tutoring me at that time did not seem to share the same interest and commitment that I had for those children, so I decided to look for someone

who was more concerned about social justice and common welfare, especially for children, to be my research tutor.

Fortunately, that same week, in March 2020, I had a class at the Faculty of Education in Segovia with a professor whom I had read about in various academic articles and had found interesting. I asked him for a tutorial that same day, introduced myself and explained where I came from and what I did and asked him to be my tutor for my Master's Thesis (TFM). Fortunately, he accepted, despite the short time we had. The only condition he put to me was that we change the topic and talk about inclusion, which I thought was wonderful, since, as a teacher in Mexico, my role was precisely to introduce and accompany public schools in the process of inclusion of all students. By that time, I had already made so much progress with my old project, I had to erase everything and start all over again.

The following week, on March 14, 2020, a state of alarm was declared in Spain and the population was forced into total confinement. Therefore, teaching at the university and our plans to carry out the new inclusion project with rural schools remained, once again, in ideas and plans.

Experiencing what everyone in the world experienced at that time with the arrival of COVID-19 - uncertainty, worry, anxiety, despair...-, I fell into the reflection that no one prepares you for those moments. Sometimes, if you are lucky, your parents teach you personal and social tools to cope with difficult situations, but shouldn't this be taught in school? I asked myself this question and began to think about all the knowledge that should be taught at school, knowledge inherent to the person that is essential in life, tools that allow you to develop harmoniously in society, and yet they are not taught or are not given the importance they should be at school. Perhaps this happens because the school assigns them to the home and the home to the school and in the end they remain in the air.

I began to do some research and I came across the working papers that Cynthia Luna Scott wrote for UNESCO, which I found wonderful. There, the author talks about the need to transform teaching and, especially, learning in order to respond to what people really need today in this world of constant change. At the same time, I was very worried about my family on the other side of the world and also about my Master's Thesis. I had to find a way to do research that could be completed in three months. My tutor and I were

looking for a research that could be done completely online and also be able to incorporate the topic of how the pandemic and confinement were affecting education from two cultural perspectives: Mexico and Spain.

That is how we started researching UNESCO documents, and that is also where the Delors report appeared, which captivated me with its argumentation about an integral education based on the four pillars of learning. The pillars of learning to be and learning to live together described in detail those knowledge and learning that he considered so essential to teach anyone and, especially, the situation in the world at that time made this even more evident and essential.

For this purpose, we decided to implement the Delphi technique with experts from Mexico and Spain. In this first research - Meza (2020) - we inquired about the effects that the pandemic was having and also about the Delors report and the application of the four pillars of learning in schools. Experts argued the need to address the contents inherent to learning to be and learning to live together in schools, especially due to the problems we are facing today.

The results seemed so important and essential to me that I decided to continue with the research to go deeper into this topic and to share the scientific evidence on the transcendence of learning that most of the time is relegated. This is how, together with my tutor and many other people, I began this wonderful research process that has led us to uncertain paths, but full of motivation and interest in education.

Another important point to mention is that UNESCO's report *Learning: The Treasure Within* was the main document with which the thesis started in 2020 and which served as the basis for the first Delphi of the research. However, at the end of 2021, UNESCO published a new report entitled *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Although the first and second Delphi had already concluded at that time, it was considered important to incorporate this new report into the research and it was carried out through two interventions: one with the Teaching Innovation Groups (GID) of the Faculty of Education in Segovia and another with children in Segovia. This will be discussed in more detail in the corresponding section on why *first Learning the treasure within* and then *Reimagining our futures together*, which can be found in this chapter.

Finally, we consider it important to comment that in order to prepare this doctoral thesis it was essential to attend workshops and activities provided by the Doctoral School, as

well as the participation of other researchers. At the same time, one of the requirements of the doctoral program is the publication of scientific articles in recognized journals, therefore, there may be coincidences about what was collected in this thesis and in publications in journals such as: *ReiDoCrea*, *Foro de Educación*, *Revista Mexicana de Investigación*, as well as in publications and conference proceedings.

## **2. Presentation**

It is true that education and learning are processes that accompany people throughout their lives. And so it has been for a long time in the history of mankind, thanks to the innate ability of any person to learn. On the other hand, there are records of the first schools at the end of the 18th century when they appeared in France and England. Since then the world and society have changed a lot, but, unfortunately, the school and the conventional model of teaching has remained almost intact.

If we were to compare a photograph of a school moment in the 19th century and one today, what would be the differences? The answer is very simple: the old photographs do not have the quality of today's photographs, the colors, the definition, etc. The similarities are many more: students lined up sitting at desks facing the same direction, in front of a blackboard (or now, a projector) with a subject with a book in hand, which means that he has all the knowledge and that he will transmit it to the students, who, of course, raise their hands in the same way as centuries ago to ask questions to the teacher who knows everything or ask to repeat what was said and thus finish copying.

The image of education has remained virtually unchanged over the years, with a focus on the transmission of knowledge by teachers and passive learning by students. This has created a gap between the educational world and the real world, where the skills and competencies needed to face the challenges of the 21st century are different from those taught in conventional schools.

Today, we live in a constantly changing world, where critical thinking, creativity, collaboration and problem solving are increasingly important. However, the traditional education system does not always foster these types of skills and, therefore, does not adequately prepare students to face the challenges of the real world.

For this reason, UNESCO and other international organizations are promoting a more holistic approach to education, based on the four pillars of learning, which, in fact, should

be the four foundations underpinning the act of education, established by the commission chaired by Jacques Delors, in a report commissioned by UNESCO: learning to know, learning to do, learning to be and learning to live together. This implies a change in the way teaching and learning take place, an approach more centered on the student and his or her integral development as a person, and not only as a receiver of information. A good education "requires a different conception from the simple transmission of technical knowledge. It requires an attitude, a restless spirit and a 'know-how' based on reflexivity" (Castillo, 2015, p. 28).

Today, education continues to focus on academic performance, preparing students for the labor market, to be productive, instead of focusing on their integral development as human beings. We continue to use a system that was created to respond to the needs of the 19th century, in which children are considered as numbers, not as people. As a consequence, results or academic performance have become the most important objectives and aspects in school today. This has led to more value being placed on memorization and repetition of information than on critical thinking, creativity and real problem solving. It is necessary to refer to a change that has taken place: the use of technology. It is true that printed books and blackboards have been replaced, on many occasions, by digital screens, computer applications or supposedly educational software (more clearly commercial), but the essence of the system remains the same. The stage is altered, but not the play that is performed.

Rationalist-academic schools enhance discriminatory mechanisms and processes and have little inclination towards inclusion due to their adherence to closed curricula. As a result, they promote an excessively reproductive school culture, which has led to the predominant development of didactic models and strategies transmitted in an authoritarian manner. In other words, the current school has promoted a "cocktail of cognitive and professional academicism that configures the curriculum as an operational channel, in theory, for the education of the cognitive man and consumerist producer, not the integral and multidimensional man" (Merino Fernández, 2009, p.47).

In addition, a culture of constant evaluation and comparison among students has been created, which can generate stress and anxiety in them, instead of promoting a positive and enriching learning environment. All this means that education is far from responding to the needs of a society in constant change and transformation.

At the same time, and largely as a consequence of the above, competitiveness is encouraged among students, because the school looks for the "number one", the one who "is better than the others" and messages are transmitted such as: "if the other wins, I lose", "the more you produce, the better person you are", or, in other words, your personal value depends on what you have achieved or produced. What the first pedagogues such as Fröbel, Freinet, Bruner, Pestalozzi, among others, were looking for has been forgotten. These pedagogues, who can be considered "classics" of educational thought, considered children as active beings with their own personality and rights; they sought to cultivate body and soul through an integral, harmonious and gradual education, with the intention that each of them would express their own potential through freedom.

Where is the integrated and humanistic vision of learning? We teachers have forgotten the important role and function of accompanying the processes of the people we call students, who are in constant development, but who are already people and possess a variety of knowledge, qualities, potentialities and unique talents. As teachers, we must remember that one of our most important roles is to support students to develop their full potential and guide them towards personal growth and fulfillment. This, which is at the heart of UNESCO's reports, remains fully valid: "The integrated and humanistic vision of learning advocated in the Faure and Delors reports has not lost its force. Twenty-first century education must contribute to more and better feelings of humanity in the world" (Scott, 2015a, p.2).

Undoubtedly, the current economic model, together with exponential advances in technology and communication have influenced society, fostering excessive consumerism, individualism, competitiveness, lack of empathy and a tendency to always look outward. However, it must be recognized that school has also contributed to fostering these attitudes in people, and that education has not fulfilled its social function of reducing inequalities, but rather, on the contrary, has made them more evident. Worst of all, many people, especially the most vulnerable, continue to be excluded from the education system.

Often the model proposed to students is a competitive one, in which the best is rewarded, horizontal help is punished (copying is forbidden), collaboration is not valued. The results show that the school often fails to eliminate the economic and cultural obstacles that create differences between citizens, being consequently

abandoned early by the children of the poorest citizens, while the children of the richest and most educated citizens achieve the best results and have access to the best schools (Tonucci, 2009, p.19).

It is necessary to retake the social function of the school, as mentioned by Freire, so that the school becomes a space for democratic formation, a place where all people can express their points of view, learn and live social democracy. To achieve this, it is necessary, in the first instance, to have a deep respect for children, to ensure that all children enter the education system, participate, remain, learn and develop critical and reflective thinking from an equal opportunity perspective. For this, it is necessary that teachers keep in mind and assume the commitment for the common good, for a democratic society and for social justice.

For the above reasons and some others that will appear as you read this working paper, we study and analyze the learning inherent to being and living together, with the aim of reconciling reason with emotion in our way of teaching. To achieve this, it is fundamental to see each student as the unique and unrepeatable wonderful person they are and to remember that our role as educators is to guide and accompany their growth and development, to encourage their potential and allow them to grow in an environment of freedom, acceptance and affection. In this way, we will be able to water that "little plant" full of potentialities so that it may flourish and become a full human being.

### **3. Research problem**

We live in a world in constant change, where problems are increasingly complex and have no obvious solutions. The ecological and climate crisis, the excessive use of technology and the excessive inequality in some countries are some examples. There are still many children in the world who do not have equal learning opportunities.

The way education has been delivered to date has not guaranteed justice or peace for individuals. In fact, some of the difficulties we are facing today come precisely from the way we have educated. The aforementioned factors and challenges make evident the need to review what is taught, how it is taught and what our students need to perform harmoniously in a future that is already here. "The demands of society require a greater academic preparation, more comprehensive and human to face an increasingly complex reality" (Castillo, 2015, p.28).

It is not enough to learn to solve problems, it is necessary to imagine and create a world for all people, a shared world. To achieve this, education plays a very important role because it has the potential to change people's ideals. For this, an integral education is needed, one that takes into account all the dimensions of the person and especially focuses on the common good. This perspective of education is something that UNESCO has long promoted. However, the current school has not been able, at a general level and with honorable exceptions, to change the paradigm of the 19th century school and continues to prioritize the transmission of conceptual knowledge over another knowledge. It is focused on knowledge and learning that it considers useful due to an obsession to reach a sum of contents, instead of focusing on attitudes that are more suitable for a harmonious social coexistence. "Traditional education has been interested and focused on teaching knowledge emphasizing the cognitive with forgetfulness of the socio-affective and emotional dimension" (Trianes and García, 2002, p. 176). In reality, the purpose of education is the development of people: cognitive, affective, social and moral, that is, the development of all their dimensions, the cognitive.

We live in a rapidly changing world that generates more and more uncertainty: artificial intelligence, social networks, environmental collapse, world pandemics, etc. These are phenomena that alter our habits and lifestyles. It justifies the urgent need to transform education, because so far "education is not delivering on its promise to help us forge a just and sustainable peaceful future" (UNESCO, 2022, p.6). In fact, some of the difficulties stem precisely from the way education has been delivered.

The progress of the knowledge society forces the school to evolve so that it can provide the information and skills that students need. In addition, new elements in the international landscape, such as global diversity, climate change, social and economic crisis, as well as complex socio-political, demographic and environmental issues, are some of the factors and challenges that require a review of the competencies and skills to be acquired in the future. In other words, as already indicated, the future landscape of education must be changed (Scott, 2015a).

Moreover, the way of teaching does not pick up fundamental issues of the pillars of learning to be and learning to live together mentioned in the Delors Report. Currently, in our schools, the individual being is not equally valued and other issues are taken into account, which makes these pillars the most neglected at the school level. Undoubtedly, knowledge is important, but it is equally or more important to give it a utility, to be good

people and to know how to live in community. It is necessary to address learning that favors and promotes attitudes and values that influence how we think, act and relate to others, learning inherent to learning to be and learning to live together (Meza, 2020).

As a society, it is urgent to take empathic actions, such as providing well-being and dignified treatment to other people, taking perspective in situations of disagreement or conflict, recognizing prejudices associated with diversity, showing sensitivity towards people and groups that suffer exclusion or discrimination, and caring for other living beings and nature. In addition, it is essential that all human beings have freedom of thought, judgment, feelings and imagination, so that they can understand the world around them, grow personally in values and, thus, be able to focus their knowledge and skills towards the common good.

Now more than ever, greater importance should be given to the type of learning that students need, that which will enable them to develop in their current and future lives.

It is widely recognized that formal education must be transformed to provide the new forms of learning needed to meet the complex global challenges ahead; however, there is no single recommended approach on how to prepare young people for the 21st century. Numerous sources identify a variety of competencies and skills worthy of consideration that are largely absent from current learning processes (Scott, 2015b).

What there is a clear consensus on is the need for new approaches to learning to take into consideration the characteristics of today's students, to be more inclusive and to address the interdisciplinary issues of the 21st century (Carneiro, 2007). This implies promoting a school that is inclusive and open to diversity, that fosters the encounter between different people in a framework of equality and that links educational actions with the community. All of this must have a holistic perspective, which allows for a comprehensive and balanced education.

At the same time, we firmly believe in education as a tool for social transformation, as Blay and Marín (1980, pp.18 and 19) put it:

Daily practice is the basis for the social and educational changes that are to be achieved. It is in this pedagogical and proximate space where small changes are initiated and generated, which will later be extrapolated to the educational system and society as a whole; That is to say, it is in daily life where qualitative

transformations take place, which, when weighed and revalued, acquire new significance in the educational task, because they allow glimpsing the horizon, taking into account multiple paths, such as the rights approach, respect and valuation of diversity, coexistence between one and others, singularity and difference.

#### **4. Purpose of the research**

The purpose of this research is twofold, based on the UNESCO reports cited in the first section of this chapter. First, it seeks to analyze the presence and application of the pillars that appear in the Delors report in different educational contexts. Second, we seek to analyze the ideas about future education that we need: which aspects of education should be pursued, which should be eliminated, and which should be creatively transformed. The latter is approached from two perspectives: that of the teaching staff of the Faculty of Education of the University of Valladolid and that of the children of Segovia.

In addition, this research has these objectives:

1. Identify the main elements that constitute the core of the pillars of learning to be and learning to live together.
2. To analyze the presence and importance given to the main elements inherent to the pillars of being and living together in teaching at different educational levels in Mexico and Spain.
3. To analyze and prove the direct influence that the teaching and practice of the main elements inherent to being and living together have on equity and inclusion in education.
4. To analyze the perceptions and opinions of teacher educators at the Faculty of Education of Segovia on which aspects of education should be maintained, which ones need to be changed urgently and which ones can be creatively transformed.
5. To listen to and analyze the opinions of the children of Segovia on what they would like to be or not to be present in the school of the future.

In the case of objectives 4 and 5, education is seen as a tool to face the problems of humanity. We consider that daily practice is the basis for the social and educational changes that we wish to achieve. That is to say, it is in daily life where qualitative transformations take place, which, when weighed and revalued, acquire new significance in the educational task.

## **5. Justification and significance of the project**

As I mentioned above, in 2020 I conducted research for my TFM on learning and pedagogies needed to respond to the demands of today's society. The TFM entitled Prospective study on inclusive learning and pedagogies in the 21st century based on UNESCO working documents, showed as main result the need to emphasize and prioritize the pillars of learning to be and learning to live together, due to the challenges faced by society and students.

These two pillars will allow us to move towards an inclusive pedagogy and the corresponding values. Learning to be because the person comes first, regardless of who he/she is and where he/she comes from, so that it focuses on the full realization of the human being, the total objective of education. On the other hand, if we do not know how to live together, the rest of the pillars are meaningless. In addition, the practice of values such as respect, empathy, teamwork and tolerance will lead to the construction of knowledge, doing and being in a group where diversity and different learning rhythms and levels allow us to learn from each other (Meza, 2020).

Thus, in order to understand diversity and learn to live in a shared world it is essential to first know ourselves as a person and accept ourselves; otherwise, we will not be able to accept and coexist with others. The findings of my TFM seemed so important to me that I decided to continue with the research to delve even deeper into the subject and thus share it publicly, especially with those people who are directly involved with education.

Therefore, the purpose of this work is to show the need and raise awareness among the general population, but especially among teachers, teacher trainers and student teachers - who will be the future guides of children - of the importance of addressing knowledge and learning inherent to being and living together. These are necessary for the development of full and integral persons, capable of living together harmoniously and facing any situation that may arise in their daily lives. At the same time, we seek to generate a positive impact on the acceptance of diversity and, consequently, on inclusion and equity in education.

### **5.1. Personal relevance**

In my opinion, as a teacher, the most important task is not simply to transmit knowledge, but to accompany and exert a positive influence on people's development processes. The

way in which this is reflected may vary according to the needs and areas of opportunity of each student, but one of the main ones is to provide children and students with what in their context they do not have access to or would not have access to, be it knowledge, access to books, to museums, even to erase from their minds their own prejudices; that is, to remove that idea from their minds that if they were born in a vulnerable context they are destined to remain there, to leave their dreams behind and follow the life line of their relatives. By this, I do not mean that all social inequalities around these children will be solved or that "I will fix the world", but I consider it crucial to empower students through active participation, critical thinking, dialogue, equal opportunities, what Freire calls "liberation process" that allows people to be more aware of the reality in which they live and thus be able to transform it. To trust in themselves, in their abilities, in their critical judgment, in their resilience and their capacity to work together for the common good.

Just as in music, the role of an orchestra conductor is crucial despite not producing any sound. One might think that their main task is to direct or guide the musicians; however, their true power lies in their ability to empower others, as pointed out by the talented orchestra conductor Benjamin Zander (2008, 17m54s): "I discovered that my task was to awaken possibilities in others." This principle is similarly applicable in the educational field; the role of a teacher goes beyond merely imparting a subject but involves nurturing the potential in boys and girls, fostering their self-confidence, and instilling the belief that their true potential resides within themselves. Therefore, from my perspective, the role and commitment of educators should extend beyond the mere transmission of knowledge and focus on the comprehensive development of individuals through trust in and acknowledgment of their internal potential.

Throughout my time, I have worked in contexts of great inequality, in unjust conditions in which no one should live. Especially not children. For this reason, I feel a great commitment to education, because teachers can contribute a lot to people's lives, and I am not only talking about students, but also about families and the educational community in general.

There is so much hope and, at the same time, so much responsibility in our hands, in our discourse and, especially, in our way of acting. We are role models, and we cannot accompany certain processes if we have not overcome them ourselves. I cannot teach or talk about compassion, empathy, if I do not practice them in my life, even with myself. The same happens with self-knowledge and self-esteem, if I do not know and accept

myself, I cannot teach my students about it. Only what I practice in my personal life, I will be able to share with my students "it is impossible for a teacher who does not like to read to promote a love of reading" (Tonucci, 2009, p.18).

In these cases, it is even clearer that education by "immersion" is much more effective than education by "transmission". Education will be effective if the student lives the proposal; he will be immersed in it, instead of having to listen to it, read it, study it and repeat it. It will work if the teacher is a coherent, stimulating and authoritative witness and not a mere transmitter. (Tonucci, 2009, p.18).

Teaching is a profession whose members provide a public service, so this profession requires knowledge, skills and, especially a sense of personal and collective responsibilities that each teacher must have well assumed for and for the welfare of their students (Sanz-Ponce and González-Bertolín, 2018).

An education professional called a teacher, "is professionally dedicated to educating others, who helps others in their human promotion, who contributes to the student's full development of his or her potential, participates actively and responsibly in social life and is integrated in the development of culture" (Blat and Marín, 1980, p. 32).

For this reason, I am particularly interested in all aspects inherent to learning to be and learning to live together. By investigating them, it allows me to analyze them and make a self-reflection that helps me to look inward and realize the things and aspects of myself that I need to improve, heal or strengthen in order to be a better person and, as a consequence, a better teacher.

This research has led me to know many more qualities of my being, as well as situations that I had pending to fix, to be aware of important aspects of the personality that I could improve, from the most superficial to the deepest. This inner work has led me to find an alignment in different aspects of my life such as professional and personal, that is, to have clarity about the purpose and meaning of my actions, to work in harmony with them, making sure they are in line with my values and principles. And, thus, to live my profession from a coherence and congruence with myself.

## **5.2. Pedagogical and social relevance**

Today the world is constantly changing, and this brings with it concern and uncertainty. The school cannot just be a spectator of what is happening in the world and remain oblivious to it. In fact, education can be a powerful tool to change people's ideals, broaden knowledge, provide new perspectives, foster critical development, promote social and emotional skills, etc.

Therefore, education can support in the process of solving many of today's issues, such as the ecological crisis. Education can help to increase awareness of the problem by making people aware of the connection between our actions and the impact they have on the environment; to restructure the way we think about our relationship with planet Earth to understand the interrelationship we have with it. In reality, we are interdependent and thus also encourage behavioral change by acquiring practical skills to adopt more sustainable ways of living and reduce our impact on the environment and, in turn, build a more sustainable future.

The exponential growth of technology is another current issue. The spread of misinformation, digital divides, addiction to technology, etc. are just some of the situations that have had a disproportionate impact on society, affecting everything from work life, education, to the way people interact with each other. Education can support by providing a critical view of technology and its involvement in everyday life, by developing digital skills to determine how technologies can be used as a support in a responsible and balanced way, never as a replacement for teachers or school or as a form of exclusion.

There are unacceptable inequalities not only between regions in the world, but also between individuals. On many occasions, education is seen as the solution to all the problems that exist in the world, but education cannot and should not have such a great responsibility, as this could cause other systems such as the political or economic systems to become disengaged. Education cannot eliminate social inequality, but it can be a transforming space that develops critical, responsible, democratic citizens who reflect on injustices, dialogue and create collective spaces for action. In the words of Freire (1996), education can help to overcome the "immobilizing and fatalistic ideology" that reality is unchangeable. This requires public education for all people, promoting mutual respect, empathy, communication and peaceful conflict resolution, as well as helping to eliminate

prejudice, stereotypes and discrimination through acceptance and appreciation of diversity.

However, in most cases, school teaching focuses on conceptual learning. This has resulted in schools becoming obsessed with productivity, knowledge and meritocracy, and has created an opposition between the mind and the heart.

The way schools function today has contributed to the growth of inequality and exclusion. Vulnerable students are usually the ones who are left behind, the ones who have the least chance of staying and advancing in the educational system.

In reality, the school should compensate for social inequalities and should have a system free of social barriers. It should offer students a variety of methods to develop at their own pace. In other words, it should be an instrument of social cohesion, allowing and encouraging coexistence in diversity and thus implementing the acceptance of any person that implies a fight against social exclusion.

Related to this, the work of Hernando (2022) narrates the cultural and identity change of society over the years and points out that the increase in the degree of individualization of people has increased due to various traits such as success, creativity, wealth, social and professional position, rationalization of the world, technologies, etc. In his words, "the social trajectory has accelerated in the opposite direction, defined by increasing levels of inequality and social injustice" (p.22).

In fact, social bonds, the sense of belonging to the community, care and emotional stability are indispensable mechanisms for human beings; without all this, people would not have been able to sustain themselves emotionally, nor would the historical process have been able to take place, according to the author, which is why she argues that individuality is not only leading to a high degree of inequality and injustice, but threatens the survival of humanity itself.

Relational identity is what Hernando (2022) describes as the identity that derives from belonging to a group, to a whole and is opposed to individuality. This is something that can only be acquired through one's own experience, through the relationships established with the people in our context, in this case, specifically with the educational community: Relational identity is not learned "with the head", it is not learned by knowing that bonds are very important, that other people must

be accepted in terms of equality. Of course, this learning of values is fundamental, and it is necessary to make an effort to transmit it, but, as I say, the point is that it is not enough. The sense of belonging is only acquired by belonging, having time to belong, dedicating time to tasks that will not be rewarded by the school or by the social system because they can be interpreted as forms of laziness, of unproductive and therefore harmful leisure, of resistance to learning, to being a "useful person". The value of relational identity involves establishing relationships based on affection, empathy and care, on the pleasure of sharing face to face because the relationship with the person with whom we share builds us, in the same way that motherhood or fatherhood builds the person in a different way to how he/she was until that moment, without this going through thought (Hernando, 2022, p.212 - 213).

From this cultural and identity perspective, the task of the school takes on special importance, which should not encourage individualism or focus solely on cognitive knowledge or personal achievements, but on the integral development of a human being, especially learning to be and learning to live together, since human beings are built by relationship, and when the intrapersonal relationship is properly developed, from the unconditional acceptance of oneself will be reflected in the relationship with any other, i.e. "it is noted that we all have the same alphabet in existence, in which there are no differences, no degrees, -we are, we exist-" (Burguet, 2012, p. 27 ) this allows the creation of a collective consciousness that is based on all that is, has the right to be and to continue to be. "Hence it is a guarantee to prevent expulsion." (Burguet, 2012, p.31).

There is a dissociation between what the school teaches and what the students need to face a very different reality. It is about going beyond basic numerical and linguistic skills, and "focusing on learning environments and new approaches to learning that are conducive to greater justice, social equity and global solidarity" (Bokova, 2015, p. 3).

We are talking, then, about an integral education, Barrientos (2013) defines it as one that develops all aspects of the human being: cognitive, emotional, social, corporal, aesthetic and spiritual to achieve human beings with personal, communal and social awareness. It is not about transmitting academic information to the learner or focusing on developing cognitive skills, but about learning in a permanent, comprehensive and lifelong way.

Integral education refers to an approach to education that encompasses multiple aspects of human development, including not only academic knowledge, but also social, emotional, physical and ethical skills. The goal of integral education is to form well-rounded and well-balanced individuals, capable of facing life's challenges and contributing positively to their community and society in general. This was already said by Delors (1996), who argues the need to move away from and overcome a utilitarian conception at the service of the market, to approach an education of humanistic character, concerned about the person, his talents and aptitudes, thus actualizing the treasure hidden in each of them.

But not only him, there are several authors who have written about integral education and its importance in personal development such as Jean Piaget, who developed the constructivist theory of learning and believed in an integral education that encompassed all areas of development, including cognitive, social and emotional. Montessori is another educator who advocated an education that embraced the cognitive, emotional, social and physical development of students. John Dewey is another of those who argued that education should not be limited to the transmission of knowledge but should support each student to develop skills to apply learning in daily life situations.

Furthermore, according to Yus (2002), integral education seeks to build learning communities, establishing connections between the student body and the entire community. Thus, the conception of the person, life and society as parts of a whole is observed, which allows focusing on relationships and interactions.

Therefore, the pedagogical and social relevance of this research wants to contribute to raise awareness and recover that type of education that is designed for the globality of people, giving them importance and considering all the processes of a human being so that they can fully develop in all areas. This, together with a conception of the importance of interpersonal relationships, respect and acceptance of diversity to learn to live in a shared world.

### **5.3. Why first “Learning the treasure within” and then “Reimagining our futures together?”**

As mentioned at the beginning of this paper, the research process started in March 2020 and the last Delphi to be implemented was in 2021. At that time, the report *Learning: The*

*Treasure Within* was the most recent report published by UNESCO. At the end of 2021, the English version of *Reimagining our futures together: a new social contract for education* was published. Researchers began reading and analyzing the English document in early 2022, and in mid-2022 the Spanish version was published, which facilitated dissemination. The new report proposes to invite the participation of everyone, of all people, to define what education should be like in 2050 and beyond.

We considered it essential to add this new report to our research, so we launched two initiatives to invite dialogue and reflection, as proposed in the new UNESCO report. The first initiative consisted of holding discussion groups with the Teaching Innovation Groups of the Faculty of Education in Segovia. The participants were asked to read the summary of the report and, in addition, the principal investigator made a presentation and then the discussion began. All this is explained in detail in the methodology section.

The other invitation to dialogue and reflection was addressed to the school population of the city of Segovia. For the second initiative, we decided to include children in the research by analyzing written productions and drawings related to the issues of the report. To do this, we adapted the report to a more concrete and interesting format for them, creating the story of two aliens named Okrad and Koi, who come from the future from a planet called Reimaginar and seek the help of Segovian children to implement education in their country. So we invited the children to a dialogue in which they could express their opinions about which aspects of the current education should be eliminated, which aspects should be added and which should be transformed. They were invited not only to give ideas, but also to explain why they proposed each of them.

After the sharing and dialogue, the children were asked to make a drawing, a work of art or a piece of writing reflecting the aspects and to deposit them in the time capsule, so that the visitors could take it back to their country in the future and implement education for all. These written productions and drawings were analyzed and can be read about in the methodology and results chapters.

In addition, a final event of the campaign was held in which all the people involved were invited to the education futures party. During the event, attendees were able to visit two exhibitions: one of the time capsules that were used, and a collective mural made with the written contributions and drawings of the children. Also, an audiovisual presentation showing the process of the campaign and some productions made by the students was

projected and some of the proposals were read. All the details of this activity are described in the methodology and results chapters.

In addition, this last initiative was presented to the Municipal School Council of Segovia and there it was agreed to implement the initiative. All this information can be found in the annexes.

#### **5.4. Why the UNESCO reports?**

We decided to analyze the UNESCO reports because we believe that they contain fundamental questions that should inspire legislation and then guide practice. The latter is the most difficult and, at the same time, the most necessary. In some cases, as in the case of the *Learning: The Treasure Within* report, they are widely cited in theory. For this reason, we were interested in finding out why they are not really put into practice. Thus, we decided to investigate in educational contexts, how well these reports were known, whether they were put into practice or not, and how they were put into practice, among other questions that you will read throughout the thesis.

### **6. Thesis structure**

This doctoral dissertation is organized into six chapters, which will be briefly described below.

*Chapter I. Introduction* begins with some considerations prior to the reading, the study is presented, the problem, the objectives, and the relevance of the research from two perspectives: a personal and a pedagogical-social one.

*Chapter II. The role of UNESCO in education* is divided into three sections. The first part discusses the history of UNESCO, its birth, mission, objective, and organization. A few pages are also devoted to commenting on the model of education that UNESCO advocates. In the second part, the reports that are considered more substantial for the objective of this thesis are addressed, firstly, *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, then, the report *Learning: The Treasure Within*, with special emphasis on each of the pillars of education and learning that appear in it. It continues with a document entitled *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* And this second section ends with the most recent report, *Reimagining our futures together: a new social*

*contract for education*. To end the chapter, there is a third section with a series of concepts and themes that we consider important for this doctoral thesis.

In *Chapter III, "Are we educating to be and to live together? State of the question*, a review of the literature that has been published in various databases over the last ten years in relation to the subject matter addressed is presented. Through a systematized review of the SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) method, the results are presented by means of a qualitative content analysis. Finally, the chapter adds some authors who talk about aspects considered relevant to this thesis related to learning to be and learning to live together.

*Chapter IV Methodology* presents, in the first instance, the rationale for the choice of methodology and the development of the research. It begins with the description of the method, the rationale for the techniques used, the process that was carried out, the choice and interaction with the participants, the choice and construction of the instruments used, the adaptations and adjustments that were made in the process and the type of analysis chosen to process the data obtained.

*Chapter V, Results of the report Learning: The Treasure Within*, presents the main results obtained in this research in relation to the Delors report. It begins with a summary of the results obtained from the first Delphi that was carried out in 2020 and then reflects the results obtained in the second Delphi that was carried out in 2021.

*Chapter VI Results of the report Reimagining our futures together: a new social contract for education* presents the results obtained in reference to the latest UNESCO report. Two techniques were used to compile these results: discussion groups, the analysis of which is presented by thematic lines, and finally, the content analysis of the contributions of Segovian children through categories collected in the campaign *The futures of education*. Finally, a section is devoted to the closing of the campaign.

Finally, *Chapter VII* presents the conclusions of the thesis, reviews the answers to the proposed objectives, discusses the limitations of the study and explores possible lines of research. The chapter opens the way to the list of references used and to a section of annexes containing the questionnaires implemented, the reports, the proposal for the City Council of Segovia, an informative brochure, links to videos, photographs, etc.

*Una persona es un ser único e irrepetible y así debe ser educada, como única en su  
esencia*

**Antonio Márquez**



## **CAPITULO II**

### **LA UNESCO**

#### **1. La historia de la UNESCO**

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - de ahora en adelante UNESCO - es el organismo dedicado a conseguir el establecimiento de la paz mediante la cooperación internacional en los ámbitos de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información.

La UNESCO es la autora de los informes que se analizan y se estudian en esta tesis. Por lo tanto, es necesario conocer su historia, su origen y su misión. Para ello, es preciso remontarse a 1926 con los institutos y organizaciones antecesoras de la UNESCO. Este capítulo está dedicado a la historia de la UNESCO y a los informes más relevantes que ha publicado esta organización en materia educativa.

La creación de una institución que abriría nuevos horizontes para la cooperación internacional intelectual en 1926 causaba atracción e interés en diversas naciones, por el hecho de establecer un terreno neutral, ausente de acciones políticas, que respetaba la igualdad entre todos los países y, naturalmente, ideal para cualquier actividad intelectual. Debido al rápido crecimiento de la educación y las actividades culturales, la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual revisó su trabajo en 1927 y, como resultado, se creó la Organización Técnica de Cooperación Intelectual en 1931 (Valderrama, 1982).

En un inicio, la comisión tendría un carácter temporal y solo podían participar personas a las que se les consideraba sabias y especialistas, las cuales pensaban que su papel consistía en propagar ideas más que en realizarlas. Fue años después y gracias a las circunstancias de la época, que estas orientaciones se llevaron a acciones concretas. A esta primera fase de organización internacional, Monclús y Sabán (1996) la denominan la etapa de los precursores.

La segunda etapa se refiere al periodo de la Conferencia de los Ministros Aliados de Educación (CAME), en la cual los precursores expresaron sus ideas acerca de la creación de una organización dedicada a la cooperación educativa y los Estados comenzaron a interesarse viva y activamente en la cuestión debatida. En medio de la Segunda Guerra Mundial, los países europeos que luchaban contra la Alemania nazi celebraron en el Reino

Unido una conferencia con el objetivo de encontrar medios para reconstruir sus sistemas educativos una vez terminada la guerra y restaurada la paz.

La tercera etapa, según Monclús y Sabán (1996), fue la conferencia preparatoria para la creación de la organización. Allí se trataron temas como la definición de las funciones, las competencias y la elaboración del acta constitutiva de la nueva organización. A propuesta de la CAME, se convocó una Conferencia de las Naciones Unidas para crear una organización dedicada a la acción educativa y cultural (ECO/CONF).

Finalmente, al término de la guerra, se convocó a una Conferencia de las Naciones Unidas en Londres del 1 al 16 de noviembre de 1945. En esta conferencia se reunieron representantes de 44 países con el objetivo de fundar una organización que fomentara la cultura de la paz. Uno de los temas de la Conferencia fue la importancia de la educación, vista como un instrumento de paz para todo ser humano durante sus años de formación intelectual, así como la necesidad de su organización internacional mediante un sistema educativo concebido de manera que pudiese crear seres pacíficos (Monclús y Sabán, 1996).

Por lo tanto, la UNESCO se fundó para promover y salvaguardar la paz en el mundo. Fue constituida oficialmente el día 16 de noviembre de 1945 y pertenece a lo que se llama el Sistema de las Naciones Unidas. Los organismos de este sistema comparten un mandato específico: “erigir los baluartes de la paz apoyándose en la solidaridad intelectual y moral de la humanidad” (Monclús y Sabán, 1996, p. 142). Para la UNESCO no basta con la ausencia de guerra, sino que, desde entonces, busca instaurar una “cultura de paz”, lo que supone la construcción de un marco de vida de acuerdo con la noción de dignidad humana.

A raíz de dos guerras mundiales desencadenadas en menos de 30 años, la UNESCO nació con una visión sólidamente arraigada: los acuerdos económicos y políticos entre los Estados no bastan para construir una paz duradera, sino que es preciso unir a los pueblos mediante el diálogo entre las culturas y el entendimiento mutuo (UNESCO, 2023, párr.1).

Conociendo la historia y el origen de la UNESCO, se puede comprender fácilmente que para esta organización la paz no debe ser únicamente parte de los acuerdos políticos y económicos entre gobiernos y pueblos, sino que la paz debe estar presente en la vida de todas las personas, la cual debe basarse en el diálogo, la comprensión mutua, la

solidaridad intelectual y moral de la humanidad. Para lograr esto, la UNESCO elabora instrumentos educativos que promueven la condición de ciudadanos pacíficos del mundo, fomentando el diálogo, la comprensión mutua y la solidaridad intelectual y moral y, así, eliminar odios e intolerancias (UNESCO, 2023).

Casi 80 años después la UNESCO sigue defendiendo su misión humanista, fomentando la diversidad cultural, la paz y los derechos humanos mediante diversas acciones. La organización lucha porque todas las personas tengan acceso a una educación de calidad, defiende los derechos humanos, la igualdad de género, promueve la democracia, establece normas comunes, implementa un laboratorio de ideas para aprovechar los conocimientos de las personas, elabora instrumentos para contrarrestar el racismo y los discursos de odio, promueve acciones para mejorar nuestra relación con el medio ambiente, fortalece los vínculos entre las naciones, lidera procesos de reflexión mundial para replantear el futuro de la educación, entre muchas otras cosas.

Para la UNESCO, la educación transforma vidas y, por ello, es crucial que las personas, desde las edades más tempranas, aprendamos a respetarnos y a comprendernos las unas a las otras, a ser conscientes de que todas formamos parte de una misma familia humana, a reconocer que vivimos y compartimos un mismo planeta con objetivos comunes.

### **1.1. Misión y objetivo de la UNESCO**

La educación está presente en la vida de todo ser humano, por lo tanto, es motivo de constante preocupación y acción para la UNESCO. Por ello, esta organización ha conservado la responsabilidad de coordinar el diálogo mundial y la instauración de normas en materia de educación.

La misión de la UNESCO es reconsiderar y reinventar la educación para un futuro sostenible, a la vez que proporcionar orientaciones concretas sobre cómo fortalecer y mejorar los sistemas educativos en todo el mundo: apoyando a los países, empoderando al estudiantado, liderando y coordinando (UNESCO, 2022). Es decir, la UNESCO está comprometida con construir la paz, la erradicación de la pobreza y el impulso del desarrollo sostenible.

Es un organismo que, a nivel mundial, guía todos los aspectos relacionados con la educación, desde los aspectos más complejos y amplios, como las políticas y culturas, hasta los elementos más específicos, como las prácticas y espacios de aprendizaje desde

una perspectiva que comprende y respeta la realidad de la diversidad; a su vez, trabaja por una sociedad más justa.

La UNESCO tiene el objetivo de repensar la educación, promoviendo una reflexión mundial y actuando como catalizadora de las experiencias y resultados innovadores en educación. Desempeña una función crítica en la formación del sistema individual con valores humanos y sociales y fomenta la conciencia de los derechos y las responsabilidades y habilidades necesarias para interactuar con los entornos natural y social (Monclús y Sabán, 1996).

La UNESCO ejerce el liderazgo mundial y regional en materia de educación, refuerza los sistemas educativos en el mundo entero y responde a los desafíos mundiales mediante la enseñanza, con la igualdad de género como principio subyacente.

Actualmente, la UNESCO está constituida por 193 estados miembros. Cada dos años se reúnen representantes de todos los estados miembros para formar una conferencia general, en la que se toman grandes decisiones de programas, gestión y financiamiento (Latapí, 2006).

Todos los estados miembros tienen comisiones nacionales para la UNESCO, que son órganos nacionales de cooperación establecidos con el objetivo de asociar sus organismos gubernamentales y no gubernamentales con el trabajo de la Organización (UNESCO, 2022).

## **1.2. El modelo de educación que defiende la UNESCO**

La UNESCO se caracteriza por su enfoque en los derechos humanos y la justicia social. Martínez-Usarralde (2021) refiere que la UNESCO ha nutrido la idea tanto de diversidad como la de inclusión educativa desde el modelo social y humano desde su creación.

La labor de este organismo es apoyar y garantizar el fomento de sistemas educativos inclusivos y de calidad, que tengan en cuenta los múltiples factores capaces de ampliar las oportunidades educativas, en particular para los grupos marginados (Martínez-Usarralde, 2021).

Para la UNESCO, una educación de calidad es entendida como un derecho fundamental de todas las personas. Esta calidad integra aspectos esenciales como la equidad, la inclusión y el aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas. Esto quiere decir

que, para la UNESCO, la calidad va más allá de asegurar el ingreso y la permanencia del estudiantado en las aulas, pues implica garantizar una educación inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas (Vaillant y Rodríguez, 2018).

La UNESCO ha elaborado diversos documentos como *Hacia las sociedades del conocimiento (2005)*, *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural (2008)*, *Educación para todos (2015)*, *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (2017)*, por mencionar algunos, así como diversas conferencias: *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro (2008)*, *Fomento de una educación moderna, de calidad e inclusiva (2010)*, *Conferencia mundial sobre la educación para el desarrollo sostenible (2020)*, entre muchas otras.

Por lo tanto, la UNESCO identifica los problemas a los que se enfrenta, en este caso la educación, y organiza su capacidad de resolución ofreciendo estrategias de manera inclusiva para llevarlas a la práctica. Desde su creación, este organismo ha publicado varios informes globales en momentos críticos de la historia, siempre con el fin de repensar el papel que la educación debería desempeñar frente a las transformaciones sociales. Dichos informes representan una serie histórica de reflexiones prospectivas y anticipatorias que la UNESCO emprende una vez en cada generación. Nos detendremos en el apartado 2 para explicar estos informes y los contenidos que abordan.

La UNESCO contribuye a elaborar textos comunes para los estados: un convenio o una convención con fuerza de ley, un acuerdo, una recomendación o una declaración, que incluye su revisión, adopción y eventualmente su aplicación en los respectivos e interesados estados miembros (Carrascosa, 2015, p.330).

En este punto, es importante mencionar a diversos autores como Liñán (2023), quien hace una crítica reflexiva sobre el camino por el que la UNESCO guía el enfoque de la educación. La UNESCO ayudó a elaborar la Agenda para el Desarrollo mediante el Marco de Acción de Educación 2030, incluido en la coordinación global del ODS 4, el cual está dedicado a la educación.

Liñán (2023) argumenta que el enfoque que se utiliza en la Agenda 2030 sobre la educación es simplista, ya que se ve a la educación como la única herramienta de transformación. Y para que exista una educación justa, deben combatirse otros factores que generan desigualdad, no exclusivamente los educativos.

A su vez, la misma autora, hace referencia a las promesas incumplidas de los Objetivos del Milenio predecesores de la ODS, los cuales tuvieron un fracaso rotundo y este es un segundo intento mal intencionado, ya que no está enfocado a los intereses sociales, sino a los intereses de algunos estados.

Además, el ODS 4 referente a la educación, —sostiene— es incongruente con la realidad, ya que la educación está planteada de forma aislada y neutralizada, por lo que no está dirigiendo un cambio y tampoco incide en las desigualdades. Argumenta que “el actual sistema neoliberalista consigue desarticular el pensamiento crítico y el movimiento social; es capaz de traspasar instituciones y personas que incluso se dedican a erradicarlo” (Liñán, 2023, párr. 14).

Elfert y Morris (2022) son otros autores que critican esta postura neutral de la UNESCO que aparece en los informes sobre la educación y argumentan que carecen de una postura política y de un análisis crítico del poder, lo que profundiza su capacidad de cuestionar la situación actual de la educación en el mundo.

### **1.3. Organización de la UNESCO**

La UNESCO se ha dotado de una estructura que está compuesta por tres órganos:

#### 1) La conferencia general

Está constituida por los representantes de los estados miembros de la organización. Tiene diversas funciones: admitir a nuevos estados miembros, elegir los componentes del consejo ejecutivo de la organización, designar al director general, establecer un programa de actividades, elaborar los presupuestos y examinar los informes que dirijan a la organización de los estados miembros sobre las recomendaciones y convenciones. La conferencia general puede convocar, cuando lo estime conveniente a todos los estados miembros. Usualmente se reúnen cada dos años en París, en la sede de la UNESCO.

#### 2) El consejo ejecutivo

Consta de 51 miembros, cada uno de los cuales representará al gobierno del estado miembro del cual sea nacional. Son elegidos por la conferencia general y sus funciones son: preparar el orden del día de las reuniones de la conferencia general, proponer nuevos estados miembros, asegurarse de la ejecución de los programas, ejercer ante las Naciones

Unidas las funciones de asesoramiento y presentar la candidatura de director general. El consejo ejecutivo deberá celebrar por lo menos dos reuniones ordinarias al año.

### 3) La secretaría

Está compuesta por un director general y por personal que se considere necesario. El director general será nombrado por la conferencia general, a propuesta del consejo ejecutivo, por un periodo de seis años. Sus funciones consisten en participar con voz y sin voto, en todas las reuniones de la conferencia general, del consejo ejecutivo y de las comisiones de la organización, así como preparar informes periódicos sobre las actividades de la organización para transmitirlos a los estados miembros y al consejo ejecutivo.

Algunos autores han realizado diversas críticas a la organización en cuanto a su función, estructura y visión. En 1999 Roberto Marco y Jesús Lizcano realizan una entrevista al director general de la UNESCO en aquel momento: Federico Mayor Zaragoza y le cuestionan si el hecho de ser una organización demasiado grande, tenía como consecuencia que la UNESCO fuera lenta y poco efectiva, a lo que el director general menciona que es imposible hacer declaraciones de la UNESCO como institución, debido a la gran cantidad de burocracia por la que se tiene que pasar para evitar conflictos y discusiones entre los países miembros (Mayor, 1999).

El mismo director general hace referencia a la manera en que los países ricos han engañado a los países pobres. En vez de realizar una labor solidaria y de apoyo, lo que han hecho es abusar de su poder para tender una trampa que hace caer a los países pobres en un círculo vicioso de préstamos y ajustes estructurales a nivel internacional, por lo que habría que replantear la postura política que juega la UNESCO en estas situaciones.

Otro aspecto del que Mayor (1999) no está orgulloso, es de no darle la importancia necesaria a la formación artística y deportiva, ya que, en su momento, fueron enviadas a segundo plano, es decir, al dominio extraescolar. En realidad, estos aprendizajes deberían pertenecer al núcleo esencial de la educación.

Otros autores (Anderson, 2018) se cuestionan si sigue siendo necesaria esta organización, debido a que, en los últimos años, ha enfrentado diversos contratiempos que han provocado luchas políticas internas y cuando se ha necesitado de su intervención, la organización ha ofrecido escasos canales de diálogo.

Después de hacer un análisis crítico del discurso, Ospina-Díaz (2021) menciona que la UNESCO tiene un enfoque suave o neoliberal y reproduce en su discurso el imaginario moderno/colonial del que hay que salir como planeta para no reducir los panoramas de justicia y cambio social.

## **2. Los informes de la UNESCO**

En el primer capítulo de esta tesis se argumentó la razón por la que se escogieron los informes de la UNESCO como documentos principales de esta investigación. Este apartado se dedica a analizar los tres informes de la serie histórica de reflexiones prospectivas y anticipatorias que la UNESCO emprende una vez en cada generación (UNESCO, 2023). Además de los tres informes, se incluye un documento publicado por la UNESCO, *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* (2015a). Nos pareció importante agregarlo a este apartado porque analiza los avances y los retrocesos en referencia a los informes *Aprender a ser* y *La educación encierra un tesoro*.

A su vez, es necesario mencionar que las comisiones de la UNESCO, en su mayoría, están conformadas por hombres; por ejemplo, la comisión encargada de *Aprender a Ser: el mundo de la educación de hoy y mañana* estuvo conformada por 7 personas, de las cuales todas son de género masculino. En el caso de la comisión a cargo de Jacques Delors, en total fueron 15 personas, de las cuales solo 4 son mujeres. Y, por último, en el nuevo informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* aparece 18 personas en la comisión y las mujeres siguen siendo minoría, solo la tercera parte son mujeres, es decir hay 6 mujeres en la comisión.

Además, los informes están plagados de lenguaje machista, excepción de este último, en donde se hace el intento de utilizar un lenguaje más inclusivo, pues contiene un apartado de nombre *Educación para los derechos humanos, la ciudadanía activa y la participación democrática*, en donde hace referencia a la necesidad de abordar la igualdad de género, mencionando los “efectos omnipresentes del patriarcado”. Sin embargo, en el mismo informe (en la versión en español) prevalece en la gramática el masculino. Por lo que se evidencia que sigue prevaleciendo un sistema de ideas machistas. Esto, como lo menciona Freire (2003) pudiera parecer una cuestión de gramática, pero no lo es, es una cuestión de ideología.

## 2.1. Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana

*Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana* es el primer informe de esta serie histórica de reflexiones que propone la UNESCO. Fue publicado en 1972 por una comisión de siete miembros, presidida por Edgar Faure<sup>1</sup>. La comisión comenzó a trabajar en el informe en febrero de 1971 realizando visitas a diversos países y organizaciones internacionales y regionales. A su vez, encargaron la elaboración de documentos sobre temas específicos a diversos especialistas como Piaget, Myrdal, Freire, Illich y Goodman.

El informe está conformado por tres apartados. En el primer apartado se repasan los objetivos de la educación a lo largo de la historia humana, se analizan las necesidades que imperan en el momento de la elaboración y publicación del informe y se establece un marco de referencia para el desarrollo de la educación en un futuro cercano. En el segundo apartado, se describen los dilemas de los desarrollos científicos y técnicos que afectaban directamente a las instituciones educativas y cómo orientarlos al futuro de la educación. En el tercer apartado, se abordan aspectos teóricos relacionados con las estrategias educativas a seguir, se enumeran innovaciones educativas y se menciona la necesidad de la solidaridad internacional (Meza et al., en prensa).

El informe de Faure se caracteriza por tener un enfoque humanista y democrático de la educación. A lo largo de todo el informe permanece la idea del “desarrollo completo del hombre”, es decir, una educación integral que busca el desarrollo de la totalidad de la persona. También se destaca la importancia de la solidaridad, y quizá el concepto más importante que aparece es la introducción de la educación permanente o la educación a lo largo de la vida. El informe presenta la renovación de la educación como la clave para solucionar muchos de los problemas a los que se enfrenta la humanidad.

La comisión encargada del informe siguió cuatro premisas o supuestos básicos para la realización del documento (Faure, et al., 1972):

- 1) La existencia de una comunidad internacional que, en medio de la variedad de naciones y culturas, de opciones políticas y grados de desarrollo, refleje

---

<sup>1</sup> Edgar Faure (1908 - 1988)

Fue político, escritor y académico francés. Fue un hombre de estado y una fuerte personalidad política. Presidente del Consejo de Gobierno y presidente de la Asamblea Nacional de Francia, miembro de la Academia Francesa. Escribió más de veinte obras literarias.

aspiraciones, problemas y tendencias comunes y su movimiento hacia un mismo destino.

- 2) La creencia en la democracia, concebida como el derecho de cada persona a descubrir su propio potencial y realizarse plenamente, así como a participar en la construcción de su propio futuro.
- 3) El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo de la humanidad en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y compromisos.
- 4) La educación, para formar a esta persona completa, solo puede ser global y permanente.

Biesta (2021) argumenta que los cuatro términos clave del informe son "solidaridad", "democracia", "plenitud" y "educación permanente". Esto se debe a que la idea de democracia está estrechamente vinculada e incluso podría decirse que es intrínseca al derecho de todo ser humano a alcanzar su propio potencial.

Los tres temas centrales del informe según Biesta (2021) son:

- 1) La "plena realización" es un derecho de todo ser humano, no solo de las élites.
- 2) Es necesario que la educación esté disponible a lo largo de toda la vida y, por lo tanto, los individuos tienen derecho a la educación a lo largo de toda la vida.
- 3) La idea de solidaridad. A pesar de las diferencias y los conflictos que pueden existir entre naciones, estos se consideran transitorios. Se sugiere y se invita a la solidaridad ya que la humanidad tiene un destino común.

La idea que Faure quería transmitir es que las personas no deberían, ni podrían siquiera, adquirir el conocimiento de una vez por todas, sino que deberían construir sus propios conocimientos con relación a la evolución a lo largo de la vida. Esta idea para Faure confluye en la idea de "aprender a ser" (Biesta, 2021).

Sin embargo, para García (2016) el informe de Faure lanzó la cuestión y reto de desarrollar una educación integral para todas las personas (*ser* y *saber*) que las prepare para el futuro, además de impulsar dos conceptos trascendentales para la educación del siglo XXI, "aprender a aprender" y "aprendizaje durante toda la vida", los cuales son vistos como una necesidad real de solventar una evidencia que era clarísima ya en 1972: la rápida obsolescencia de conocimientos.

Sin duda alguna, el informe supuso un gran impacto para la sociedad de su momento por las previsiones y recomendaciones que presentaba, si bien tiene algunas fortalezas, no pocas debilidades y es de gran relevancia en la actualidad (Valdivia, 2007).

## **2.2. La educación encierra un tesoro**

Dos décadas después de la publicación del informe *Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana*, la UNESCO reunió una nueva comisión compuesta por catorce personas expertas lideradas por Jacques Delors<sup>2</sup>. La comisión se reunió ocho veces en distintas partes del mundo para examinar problemas particulares y específicos de cada región. Además, invitaron a personas expertas y organizaron conferencias cuyas aportaciones fueron muy valiosas para la redacción del informe final.

En 1996 se publicó el informe *La educación encierra un tesoro*, también conocido como informe Delors en honor a Jacques Delors. En él, se amplió la visión de Faure añadiendo otros tres pilares a la educación: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos”. El informe define la necesidad de repensar y ampliar la noción de educación permanente, para que no solo se centre en la adaptación a los cambios en la naturaleza del trabajo, sino para que constituya un proceso continuo de formación de seres humanos completos.

El informe sostiene que la educación debe contribuir a hacer frente a las problemáticas y necesidades que existen en el mundo: “la educación es uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa de desarrollo humano y, por tanto, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia, la opresión y la guerra” (Delors et al., 1996, p.11).

El informe está dividido en tres partes: *Horizontes* (p.37-93), *Principios* (p. 93-127) y *Orientaciones* (p. 127-225). En la primera parte se abordan algunas situaciones que podrían modificar la forma individual y colectiva de vivir, como la mundialización, la interdependencia y las nuevas tecnologías, entre otras.

---

<sup>2</sup> Jaques Delors (1925)

Es un político francés, miembro del Partido Socialista francés, funcionario del Banco de Francia en 1945, fue presidente de la Comisión Europea entre 1985 y 1995. Trabajó en el Tratado de Maastricht, que constituye uno de los tratados fundacionales de la Unión Europea.

En la parte de *Principios* se abordan las respuestas a las realidades políticas, sociales, económicas, culturales y educativas visualizadas y plasmadas en la primera parte. En la sección de *Principios* aparecen los cuatro pilares del aprendizaje y la educación a lo largo de toda la vida. En la sección de *Orientaciones* se muestran las posturas, actitudes y medidas que deben implementarse para dar respuesta a los desafíos y tensiones mediante la educación.

En los primeros capítulos de *La educación encierra un tesoro*, se enumeran siete problemas sociales que deben ser superados en el siglo XXI, a los que se llaman “tensiones”. Se propone reconsiderar de manera crítica las finalidades de la educación para apoyar a la distensión de estas tensiones (Delors et al., 1996):

1. Lo mundial y lo local: cada persona necesita convertirse poco a poco en ciudadana del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y de las comunidades de base.

2. Lo universal y lo singular: La mundialización de la cultura se realiza progresivamente, pero todavía de modo parcial. No obstante, no hay que olvidar el carácter único de cada persona, forjado en la riqueza mantenida de sus tradiciones. Su cultura está amenazada por las evoluciones que se están produciendo, de ahí que se reivindique la atención a una educación personalizada y contextualizada.

3. La tradición y la modernidad: existe una tensión entre adaptarse a los cambios sin negarse a sí mismo. Es decir, evolucionar junto con los demás sin perder la esencia propia, así como también enfrentarse al desafío de las tecnologías de la información.

4. El largo plazo y el corto plazo: la sociedad demanda respuestas y soluciones rápidas, pero muchos de los problemas requieren de una estrategia paciente, concentrada y negociada a largo plazo, especialmente en el caso de las políticas educativas.

5. La indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades: la presión de la competencia puede hacer que los directivos olviden su misión de proporcionar a cada individuo los medios necesarios para aprovechar todas sus oportunidades. Es preciso retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida para conciliar la curiosidad que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une.

6. El extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano: la comisión no resistió la tentación de añadir nuevas disciplinas como el

conocimiento de sí mismo y los medios de mantener la salud física y psicológica, así como el aprendizaje para conocer mejor el medio ambiente natural y preservarlo.

7. Lo espiritual y lo material: el informe presenta diversas recomendaciones para combatir el crecimiento económico no equitativo, romper el círculo vicioso que une la pobreza con la desigualdad observada entre hombres y mujeres, tender puentes entre la escuela y el mundo del trabajo, revisar la situación material, social y económica de los docentes, aprender a respetar la diversidad y repensar los problemas que plantea el desarrollo de las tecnologías de la información.

Cada una de las tensiones subraya la importancia de la educación permanente y la necesidad de avanzar hacia una sociedad del aprendizaje. En este punto, se propone un modelo de educación que se sustenta en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, los cuales ayudarían a construir estas sociedades de aprendizaje. El siguiente apartado, 2.3, está dedicado a abordar cada uno de los pilares en detalle.

Celis (2008) realiza un análisis en donde menciona algunos términos significativos que aparecen en el informe y se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Términos significativos de La educación encierra un tesoro*

<i>Términos significativos de La educación encierra un tesoro</i>	
Mundialización	Es el proceso que obliga a todos los países a desarrollar ventajas específicas para participar en el desarrollo de las relaciones económicas mundiales, a fin de superar las brechas del desarrollo.
Comunicación universal	Se refiere a la libre circulación mundial de la imagen y la palabra para transformar las relaciones internacionales y la comprensión del mundo que tienen las personas, constituyéndose en uno de los grandes aceleradores de la mundialización.
Interdependencia planetaria	Se refiere a la interrelación mundial de las decisiones y acciones públicas y privadas, lo que significa que todas las acciones tienen consecuencias globales.

Cohesión social	Entendida como los amplios reagrupamientos transnacionales de regiones enteras del mundo, que crean nuevos espacios de identificación y solidaridad.
Sociedades de la información	Se refiere a la aparición de dispositivos multimedia y redes telemáticas.
Sociedades educativas	Hace referencia a la necesidad de integración regional y la igualdad de oportunidades, en donde los sistemas educativos deben proporcionar los modos de socialización indispensables, para lograr la realización personal en el marco de nuevos modos de vida social.
Desarrollo humano	Entendida como la ampliación de las opciones que disponen las personas para tener una vida larga y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel de vida decoroso.
Aprender a conocer	La educación debe enseñar a todas las personas el dominio de los instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana.
Aprender a hacer	Enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos.
Aprender a ser	La educación debe conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino.
Aprender a convivir	Referido al aprendizaje del individuo a vivir juntos, a vivir con los demás, evitar los conflictos y conocerse a sí mismo y conocer a los demás, a su cultura y espiritualidad.
Desmaterialización del trabajo	Categoría que agrupa actividades, que tienen en común el hecho de no producir ningún bien material.
Educación pluridimensional	Representa para el ser humano una construcción continua de sus conocimientos y actitudes y de su facultad de juicio y acción.
Sinergias educativas	Se refiere a las dimensiones y a los principios de la educación y su necesaria convergencia a favor de la mejora.

---

La universidad, en su espacio de cultura y de estudio abierto	La misión y responsabilidad de la universidad en su participación en los debates generales acerca de la concepción y el futuro de la sociedad.
---	--

---

Decisiones educativas	Convergen en su mayoría hacia las colectividades públicas, tendrían que ofrecer al mismo tiempo las mismas posibilidades de educación a todo el mundo, respetar la diversidad de gustos y de culturas y satisfacer todos los tipos de demanda.
-----------------------	--

---

*Nota.* Elaboración propia a partir de Celis (2008)

En el informe Delors se critica la enseñanza que está preocupada en exceso por la productividad y el crecimiento económico. El informe trata de alejarse y superar una concepción utilitarista y orientada al mercado, para acercarse a una educación de carácter humanista, que se preocupa por la persona, sus talentos y aptitudes (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018).

Por último, algunas ideas fundamentales (Celis, 2008) que se presentan en el informe Delors son:

- El crecimiento económico sin desarrollo humano ahonda las diferencias e incrementa las desigualdades sociales, económicas y cognoscitivas.
- La mundialización nos hace interdependientes y se universalizan los conflictos y los problemas.
- La educación, desde la básica hasta la superior, debe combatir la exclusión y el fracaso escolar y ofrecer oportunidades para la vida.
- Mejorar la calidad del docente en todas sus dimensiones es fortalecer uno de los pilares del proceso educativo.
- Las decisiones que atañen al sector educativo (formal y permanente) requieren de decisiones políticas para que las primeras se hagan realidad.
- Educar a la humanidad no es labor de unos pocos y de manera aislada, se necesita la cooperación internacional y la acción de sinergias educativas.

### **2.2.1. Los pilares de la educación**

Según el informe Delors, el siglo XXI plantea a la educación un doble reto: transmitir de forma masiva y eficaz la mayor cantidad posible de conocimientos teóricos y técnicos a las personas, y a la vez, encontrar y definir orientaciones que permitan no sumergirse en

el flujo constante de información. Es decir, no basta con que cada individuo acumule una reserva de conocimientos, sino que cada persona debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar cada oportunidad que se le presente para actualizar, profundizar y enriquecer sus saberes y, además, adaptarse a un mundo en permanente cambio (Delors, 2013). Para cumplir con estas misiones, se menciona que la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona los aprendizajes del conocimiento. Además, se menciona que la enseñanza escolar se orienta esencialmente y casi de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y en menor medida, el aprender a hacer (Delors, et al., p.96).

El informe argumenta que cualquier sistema de enseñanza estructurado debe brindar atención equivalente a los cuatro pilares del conocimiento, con el fin de que la educación desarrolle al ser humano, como persona y como miembro de la sociedad. Al mismo tiempo debe ser una experiencia global y que dure toda la vida. Se propone que:

la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, aprender a hacer, para poder fluir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors et al., p.96).

Por lo tanto, se plantea una concepción más amplia de la educación que lleve a cada persona a encontrar el tesoro escondido dentro de sí mismas. La educación debe ser capaz de ayudar a las personas a despertar y aumentar sus posibilidades creativas, así como a su realización personal. A través de la educación las personas aprenden a ser.

Dado que uno de los temas centrales de este trabajo de investigación son los pilares de la educación y el aprendizaje, consideramos importante exponer con detenimiento los aprendizajes que aparecen en *La educación encierra un tesoro* en relación a cada uno de los pilares.

### **2.2.1.1. Aprender a conocer**

Para Delors el aprender a conocer puede considerarse medio y finalidad de la vida humana: como medio para que cada persona aprenda a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Y como fin, se justifica por el placer de comprender, de conocer y de descubrir.

Aprender a conocer implica el incremento del saber, lo que permite comprender mejor las múltiples facetas del propio entorno. Favorece el despertar de la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo autonomía en el juicio. También conlleva acceder al razonamiento científico, para lo cual es necesario proporcionar a todo el estudiantado los instrumentos, conceptos y modos de referencia de los procesos científicos.

“Aprender para conocer supone, en primer término, aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento” (Delors et al., p.98). Se sugiere que el aprendizaje de la atención se adopte en diversas formas y se utilice en actividades de la vida diaria, es decir, que las personas concentren su atención en las cosas y en las personas. La memoria se presenta como antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas, por lo tanto, se sugiere entrenarla en el sentido asociativo, irreductible a un automatismo. En cuanto al pensamiento, debe haber una articulación entre lo concreto y lo abstracto, combinando los métodos deductivo e inductivo. Por último, se subraya que el proceso de adquisición del conocimiento no concluye nunca y puede nutrirse de todo tipo de experiencias.

### **2.2.1.2. Aprender a hacer**

Antes de describir la sección de aprender a hacer, es necesario mencionar que este apartado en el informe está estrechamente vinculado con la enseñanza como método de preparación para la inserción del estudiantado al mercado laboral. Sin embargo, esta tesis no defiende ni apoya esa concepción mercantilista de la educación. Las personas investigadoras defienden que la educación no debe enfocarse únicamente en transformar a una persona en una excelente ingeniera, médico, arquitecta, etc. Esto es lo que Freire (1978) denomina la “educación bancaria”, donde no se permite la indagación, la acción, la creación y, en consecuencia, lleva a la domesticación de los estudiantes, a adaptarlos y ajustarlos a la realidad sin permitir la posibilidad de planteamientos transformadores. Es

decir, el educando es considerado como un sujeto pasivo e ignorante, lo que hace que esta pedagogía tradicional pueda convertirse fácilmente en un instrumento de dominación: “En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 1978, p.52).

Lo contrario a esto es la educación emancipadora y liberadora, en donde la toma de decisiones no es exclusiva del profesorado, sino que el profesorado comparte con el alumnado el protagonismo del acto educativo: “nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo” (Freire, 1978, p.90).

Es decir, el proceso de aprendizaje implica pasar de un discurso a una conciencia crítica, lo que permite ver las relaciones causales entre los hechos y realidad. Por lo tanto, esta educación se convierte en liberadora. De acuerdo con Freire (1978), es una educación crítica en situaciones de dominación la que abre el camino de esperanza para la transformación del mundo injusto. Esta tesis doctoral comparte la ideología y esperanza de Freire.

Lo primero que se debe resaltar es que aprender a conocer y aprender a hacer son indivisibles. Aprender a hacer se fundamenta en enseñar al alumnado a poner en práctica sus conocimientos. Este pilar está más estrechamente vinculado a la cuestión de la formación profesional. Sin embargo, “la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía” (Delors, et al., p.102).

Aprender a hacer debe desarrollar la capacidad de discernimiento, innovación y creación, iniciativa y asumir riesgos. Debe promover la capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, afrontar y solucionar conflictos, es decir, la aptitud para trabajar en equipo, y fomentar la creación de un espíritu de equipo.

### **2.2.1.3. Aprender a ser**

El pilar de aprender a ser está basado en un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona, incluyendo el cuerpo y la mente, la

inteligencia, la sensibilidad, el sentido estético, la responsabilidad individual, la espiritualidad (Delors et al., p.106).

El aprender a ser se presenta como el desarrollo integral del ser humano, que abarca desde el nacimiento hasta el fin de la vida. Es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás. Por lo tanto, la educación es, ante todo, un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de la maduración constante de la personalidad. La educación se convierte en un medio para alcanzar la realización personal, siendo un proceso extremadamente individualizado y, a la vez, una estructuración social interactiva (Delors, et al., p. 108).

Mediante la educación, se debe dotar al estudiantado de la libertad de pensamiento autónomo y crítico que les permita elaborar su juicio propio. Igual de importante es conferir la libertad de sentimientos e imaginación necesarios para que sus talentos alcancen su plenitud y sean autores de su destino.

Con tal fin, se considera vital el conceder un lugar especial en la escuela a la imaginación y a la creatividad, las cuales son por excelencia manifestaciones de la libertad humana, esto permite que florezca la propia personalidad, la capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. En este punto, se invita a no menospreciar ninguna de las posibilidades de cada individuo en las aulas.

#### **2.2.1.4. Aprender a vivir juntos**

Aprender a vivir juntos fomenta la idea de enseñar la no violencia, de combatir los prejuicios que llevan al enfrentamiento. Al establecer relaciones en contextos de igualdad con objetivos y proyectos comunes, se puede dar lugar a una cooperación e, incluso, a la amistad.

También es tarea de la escuela desarrollar la aptitud para las relaciones interpersonales y cultivar cualidades humanas que las formaciones tradicionales no siempre inculcan. Estas cualidades corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables y eficaces entre las personas (p.101). Según el informe Delors, el pilar aprender a vivir juntos desarrolla la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, mediante la realización de proyectos comunes y preparando al alumnado para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz (p. 109).

El pilar de aprender a vivir juntos sugiere dar a la educación dos orientaciones complementarias que se describen en un primer y segundo nivel, y que deben ser desarrolladas durante toda la vida:

1) Descubrimiento gradual del otro

El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo. Solo entonces los individuos podrán realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones. El fomento de esta actitud de empatía en la escuela será fecundo para los comportamientos sociales a lo largo de la vida (p. 104).

2) Tender hacia objetivos comunes

Se sugiere trabajar mancomunadamente en proyectos que permitan superar los hábitos individuales y valorar los puntos de convergencia por encima de los aspectos que separan. Por lo tanto, se menciona que en los programas educativos se debe reservar tiempo y ocasiones suficientes para iniciar desde muy temprano proyectos cooperativos. Ejemplo de ello pueden ser actividades deportivas, culturales y sociales, como la renovación de barrios, la ayuda a los más desfavorecidos, la acción humanitaria, etc. (p. 105).

Entre los cuatro pilares el informe señala que el “aprender a vivir juntos” es el pilar más importante para dar paso a un “nuevo espíritu”, el cual se caracteriza por la doble misión; la interdependencia que existe entre todas las personas y enseñar desde la diversidad dentro del género humano y desde la toma de conciencia en cuanto a las semejanzas. Se expone, a su vez, como un pilar clave para afrontar los desafíos globales del siglo XXI. Por otro lado, los pilares restantes se visualizan como bases para el “aprender a vivir juntos” (Meza et al., en prensa).

### **2.3. Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?**

Es importante aclarar que este documento no forma parte de la serie histórica de informes con reflexiones prospectivas y anticipatorias que la UNESCO emprende una vez en cada generación. Sin embargo, una de las tareas principales que tiene encomendada la UNESCO como observatorio mundial de transformaciones sociales es la de fomentar el debate público sobre la política educativa y lo hace mediante informes y conferencias, por lo que nos pareció importante abordar este documento publicado en el 2015, que,

además, analiza avances y retrocesos en referencia a los informes *Aprender a ser* y *La educación encierra un tesoro*.

En el 2015, la UNESCO publicó un documento titulado *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* El equipo de investigación y prospectiva en educación de la UNESCO redactó el documento, con la colaboración de veintisiete personas expertas en educación. Este documento se plantea como una reflexión sobre la educación, tomando como punto de partida los informes *Aprender a ser: la educación del futuro* (Faure, et al., 1973) y *La educación encierra un tesoro* (Delors et al., 1996). También analiza los resultados obtenidos, con sus avances y retrocesos, a lo largo de todos estos años.

Acorde a Sanz-Ponce y Gonzales-Bertolín (2018), este informe se centra en el aspecto cualitativo de la enseñanza, la calidad del aprendizaje y su verdadera efectividad. A su vez, se apoya en nuevos enfoques del aprendizaje que buscan propiciar una mayor justicia, equidad social y solidaridad mundial.

El documento consta de 92 páginas y está dividido en cuatro secciones. La primera sección, titulada *El desarrollo sostenible: una preocupación esencial*, plantea cuatro grandes desafíos del mundo: el primero es el estrés ecológico provocado por el desmedido consumo, el segundo son los conflictos debido a la desigualdad e inestabilidad política, el tercer desafío abarca las nuevas comunicaciones y los discursos basados en la intolerancia que aparecen en estos medios y el cuarto desafío es la brecha entre las declaraciones de derechos humanos y su efectivo respeto, situación particularmente grave en el caso de las mujeres.

La segunda sección lleva por nombre *Reafirmar una visión humanista* y recalca la necesidad de alejarse de los planteamientos dominantes basados en las teorías del capital humano, y de aproximarse a una concepción más humanista de la educación que se centre en el respeto a la vida, la dignidad humana y el bienestar de las personas. Este apartado aborda el concepto de la educación para todas y menciona la inclusión como elemento necesario para hacer efectivos los Objetivos del Milenio. Se reconoce también el papel clave del profesorado en esta sociedad del conocimiento, así como la situación de desprofesionalización a la que actualmente se enfrenta.

La tercera sección se llama *La formulación de políticas de la educación en un mundo complejo* y plantea cuestiones como la desconexión entre la educación formal y el empleo, la urgencia de orientar la formación hacia las competencias no cognoscitivas, la

necesidad de alcanzar marcos de reconocimiento y validación internacional del conocimiento y de las competencias adquiridas, menciona que la noción de ciudadanía mundial debe ser un elemento clave a considerar en la formulación de las políticas en educación y el rol creciente de organismos internacionales y supranacionales.

En la última sección, *¿La educación como bien común?*, se aborda el crecimiento de la privatización de la educación y la UNESCO defiende la educación como un derecho humano y un bien público. Se propone pensar en la educación como un bien común mundial, lo que implica que es de carácter colectivo, frente a la concepción individual, y se expresa la necesidad de entender la educación como un proceso participativo de toda la sociedad. Resalta también la idea de pensar no solo en la educación, sino también en el conocimiento como un bien común mundial. Estas ideas que aparecen en la última sección se retoman, pero ahora como ideas principales, en el nuevo informe de la UNESCO, en el que nos detendremos en el siguiente subapartado.

Acorde a Sanz-Ponce y Gonzales-Bertolín (2018), la educación no ha sido capaz de tomar el rol de compensadora de desigualdades como se plantea en los dos informes anteriores. Incluso, en ocasiones, ha contribuido al crecimiento de estas desigualdades, instaurando dos tipos de educación basados en el nivel socioeconómico de los estudiantes. Por ello, este documento pretende superar el carácter estrictamente utilitario del discurso internacional del desarrollo.

Según Fernández-González (2015, p.209)

muchos elementos del documento pueden ser interpretados como intentos de ruptura con los planteamientos economicistas dominantes. El reconocimiento de las desigualdades que provoca la privatización, la necesidad de reforzar el papel del Estado en detrimento del mercado, la preocupación por la desprofesionalización de los docentes o la búsqueda de concepciones alternativas de bienestar, son muestra del deseo de transformación social hacia un mundo más justo. Especialmente, la idea-fuerza que inspira este documento: pensar la educación como un bien común.

Esta última idea aparece también y aun con mayor énfasis en el siguiente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.

## 2.4. Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación fue creada por la UNESCO en 2019 con el objetivo de reinventar cómo el conocimiento y el aprendizaje pueden transformar el futuro de la humanidad y del planeta. La Comisión estuvo conformada por 18 miembros, con la jefatura de Sahle-Work Zewde <sup>3</sup>, quien fue nombrada presidenta de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación.

El informe se elaboró en dos años y, a diferencia de los anteriores, este se basó en un proceso de consulta mundial en el que participaron aproximadamente un millón de personas desde gobiernos, instituciones, organizaciones, hasta ciudadanos de todo el mundo para la creación de un nuevo contrato social para la educación.

Por lo tanto, la iniciativa incorpora una amplia participación del público y de las personas expertas, por lo que las propuestas presentadas en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* surgen de un proceso global de compromiso y de construcción colectiva que pretende catalizar un debate mundial sobre cómo replantear la educación en un mundo de creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad, para responder así a los desafíos del presente y del futuro.

El informe plantea que las visiones, los principios y las propuestas que se presentan en el documento deben considerarse únicamente como un punto de partida. Es tarea de todas las personas traducir y contextualizar las ideas y propuestas en relación con las características de cada comunidad. Además, deja muy claro que no se trata de un manual ni de un modelo, sino de un punto de partida para una conversación fundamental.

La directora general de la UNESCO, Audrey Azoulay<sup>4</sup>, menciona que el mensaje primordial del informe es que “tenemos que adoptar medidas urgentes para cambiar el rumbo porque el futuro de las personas depende del futuro del planeta y ambos están en

---

3 Sahle-Work Zewde (1950)

Es una diplomática y estadista etíope. Ocupa el cargo de presidenta de Etiopía desde el 25 de octubre de 2018. Fue secretaria general adjunta de las Naciones Unidas para la Unión Africana, fue directora general de la oficina de las Naciones Unidas en Nairobi y embajadora de Etiopía en diversos países.

4 Audrey Azoulay (1972)

Es una alta funcionaria y política francesa. Directora General de la UNESCO. Fue consejera cultural del presidente François Hollande y ministra de Cultura y Comunicación en el gobierno de Manuel Valls.

peligro” (p.V). El informe propone un nuevo contrato social para la educación, que tiene como objetivo reconstruir las relaciones entre nosotros, con el planeta y con la tecnología.

El informe está organizado en tres partes. En la primera parte, *Entre promesas pasadas y futuros inciertos*, se analiza la posición actual de la educación a nivel mundial, así como los retos actuales y futuros. También se examinan los avances de la educación en los últimos cincuenta años. Allí se constata que “la educación se encuentra acorralada entre promesas pasadas y futuros inciertos” (p.18). Por último, se analizan las transformaciones emergentes en cuatro áreas: medio ambiente, tecnología, esfera política y el futuro del trabajo.

En la segunda parte, *Renovar la educación*, se presentan cinco dimensiones de la educación que la UNESCO considera necesario transformar para construir un nuevo contrato social para la educación. Se presentan propuestas clave de las cinco dimensiones: 1) pedagogías cooperativas y solidarias, 2) los planes de estudio y la evolución de los “conocimientos comunes”, 3) el trabajo transformador de los docentes, 4) proteger y transformar las escuelas, 5) la educación en diferentes tiempos y espacios.

En la tercera parte, *Por un nuevo contrato social para la educación*, se argumenta que para hacer frente a las múltiples crisis que amenazan la supervivencia de la humanidad y del planeta es necesario un cambio de rumbo radical, y que un nuevo contrato social para la educación puede contribuir a la transformación del futuro, ese cambio de dirección que se necesita urgentemente. Concretamente, se hacen dos llamados: el primero, a las universidades, que tienen un papel clave en la investigación y la innovación para apoyar la renovación de la educación como bien común. Y, el segundo, a la solidaridad mundial y a la cooperación internacional para gestionar la educación como un bien público.

El informe concluye con un epílogo, *Construir juntos los futuros de la educación*, que sugiere cómo poner en práctica las recomendaciones en acciones en distintos contextos, contiene propuestas para construir un nuevo contrato social e invita al diálogo y a la participación para continuar con esta transformación.

Para renovar la educación es necesario analizar las mejores tradiciones pedagógicas y educativas, actualizar este patrimonio y añadir nuevos elementos prometedores que ayuden a forjar el futuro interconectado de la humanidad y del planeta. Para explicar con más claridad esa pretensión, se presenta una tabla comparativa (tabla 2) que contrasta los

principios en los que se basaba el aprendizaje en el siglo XIX y XX con los que se proponen en el nuevo informe de la UNESCO.

**Tabla 2**

*Comparación de principios de la educación y el aprendizaje entre el siglo XIX y XX y la actualidad*

<b>Principios en los que se fundamenta el aprendizaje en los contratos para la educación en los siglos XIX y XX</b>	<b>Principios en los que se fundamenta el nuevo contrato social para la educación</b>
La educación se consideraba un proyecto pedagógico arraigado en las lecciones impartidas por el profesorado. Daba prioridad a los logros individuales.	La educación se considera un proyecto público, un compromiso social compartido. Una de las funciones clave de la educación es educar a la ciudadanía que promueva los derechos humanos.
La educación se impartía a través de un plan de estudios que se organizaba como una tabla de asignaturas.	Los planes de estudio deberían crecer a partir de la riqueza del conocimiento común y adoptar un aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario.
La enseñanza se concibió como una práctica solitaria.	La educación busca equipar al estudiantado para colaborar con otros y desarrollar su actuación con responsabilidad, empatía, pensamiento crítico y creativo, y una gama completa de habilidades sociales y emocionales.
Las escuelas se organizaban según un mismo modelo estructural, organizativo y de procedimiento independientemente del contexto.	El aprendizaje no solo debe suceder en las escuelas como instituciones formales en un periodo definido sino en diversos espacios y tiempos. El desarrollo de capacidades colectivas debe guiar el rediseño de las escuelas. No deben existir escuelas organizadas según un modelo uniforme independientemente del contexto.
La educación se organizaba para enseñar a grupos de estudiantes de edad similar en instituciones especializadas. Terminaba	La educación se considera uno de los elementos centrales para ayudar a la humanidad a instaurar la paz entre sí y con la

---

cuando se consideraba que los seres humanos, tras pasar por la niñez y la juventud, estaban preparados para su vida como personas adultas.	Tierra. Se refuerza la educación como un bien común y un proyecto público que aumenta la capacidad humana para asistir al otro y cooperar. Los principios rectores son el diálogo y la acción.
--	--

---

*Nota.* Elaboración propia

Ahora, nos detendremos a examinar otras ideas del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, que tienen especial relevancia para la presente investigación, además de las ya expuestas.

#### **2.4.1. Pedagogías cooperativas y solidarias**

Se propone que la pedagogía se organice en torno a principios de cooperación y solidaridad, respetando la dignidad de las personas. Esto implica enseñar a pensar a cada una por sí misma y desarrollar las capacidades del estudiantado para trabajar en proyectos comunes con el objetivo de transformar al mundo. Es importante fomentar la interconexión y las interdependencias en el alumnado, de manera que comprendan e interioricen la idea de que cada uno de ellos y ellas está conectado con el mundo, y que todo aprendizaje tiene lugar dentro y con el mundo. Se debe desarrollar en ellos la consciencia de cómo sus acciones afectan a los demás y cómo las acciones de los demás les afectan a ellos. Por lo tanto, se deben seleccionar enfoques pedagógicos que cultiven los valores y principios de interdependencia y solidaridad.

La cooperación y colaboración deben enseñarse y practicarse en todos los niveles y edades, el profesorado debe trabajar para crear entornos que permitan al estudiantado ser ellos mismos y estar libres del miedo a ser juzgados cuando se enfrentan a nuevas ideas y conocimientos difíciles.

El informe propone el método de aprendizaje-servicio y argumenta que tiene el potencial de atraer la solidaridad como principio central a las pedagogías que resuelven problemas, en lugar de favorecer las soluciones que simplemente sean más convenientes. Se debe reconocer que el saber está íntimamente relacionado con el sentimiento; la inteligencia humana está directamente relacionada con la conciencia y el afecto.

La solidaridad, la compasión, la ética y la empatía deben estar integrados en las formas de aprendizaje. La enseñanza debe centrarse en desaprender los sesgos, los prejuicios y

las divisiones. La empatía, la capacidad de cuidar de los demás y sentir con ellos, es esencial para construir pedagogías solidarias. El trabajo educativo puede centrarse en una solidaridad expansiva a través de la comprensión, la empatía y la compasión para así crear oportunidades de expansión.

La evaluación debe ajustarse a estos objetivos y ser útil para el crecimiento y aprendizaje de los estudiantes. Los exámenes, pruebas y otros instrumentos de evaluación deben estar en armonía con los fines y propósitos educativos. Se debe dar prioridad a las evaluaciones formativas impulsadas por el profesorado que promuevan el aprendizaje del alumnado.

#### **2.4.2. Los planes de estudio y la evolución de los “saberes comunes”**

Se reconoce que en muchas formas de educación, la transmisión del conocimiento ha estado más relacionada con levantar barreras y reproducir desigualdades que con el enriquecimiento de toda la humanidad y del bienestar compartido y colectivo.

Por ello, los planes de estudio deben crecer a partir de la riqueza del conocimiento común y adoptar un enfoque de aprendizaje ecológico, intercultural e interdisciplinario que ayude a los estudiantes a acceder y producir saber, al mismo tiempo que desarrollan su capacidad para criticarlo y aplicarlo.

Se debe pensar en los planes de estudio como algo que va más allá de una lista de asignaturas escolares. Se deben diseñar planes de estudio abiertos y comunes, que permitan resistir las presiones que establecen fronteras disciplinarias y de asignaturas como límites fijos o esenciales. En su lugar, hay que introducir una perspectiva de multiplicidad y transversalidad en los planes de estudios, lo que ayudará a construir sobre bases sólidas de conocimiento y en direcciones nuevas y productivas.

Los recursos de conocimiento colectivo de la humanidad deberían constituir la columna vertebral de los planes de estudios. Para ello, los conocimientos comunes deben ser fácilmente accesibles para poder utilizarlos y contribuir a ellos.

Otra perspectiva importante que debe ser agregada a los planes de estudio es el arte de vivir de forma respetuosa y responsable en un planeta dañado por la actividad humana. Esta concepción no se enseña con una campaña de reciclaje una vez al mes, sino que debería impregnar todas las asignaturas. También se propone cambiar la forma de hablar del mundo en los planes de estudio. Por ejemplo, enseñar al alumnado a “proteger la naturaleza” implica una división entre el ser humano y el entorno. Los planes de estudio

deben permitir a la humanidad reconectar con un planeta vivo y dañado y desaprender la arrogancia humana que ha provocado la pérdida masiva de biodiversidad, la destrucción de ecosistemas enteros y el cambio climático irreversible.

Es igual de importante integrar el conocimiento y el sentimiento para lograr una educación más completa y equilibrada. Los planes de estudio deben considerar a los y las estudiantes como seres humanos completos que tienen y aportan emociones, miedos, inseguridades, confianza y pasión. Además, aprender a empatizar, a cooperar, a hacer frente a los prejuicios y a gestionar los conflictos son habilidades valiosas en todas las sociedades y deben ser parte de los conocimientos comunes.

Por otro lado, los planes de estudio deben hacer hincapié en la investigación científica y en la capacidad de distinguir entre la investigación rigurosa y las falsedades. Esto implica desarrollar habilidades digitales para que el alumnado haga uso significativo de la tecnología. En otras palabras, la difusión de la desinformación debe contrarrestarse con la alfabetización científica, digital y humanista.

Los derechos humanos y la participación democrática deben ser los pilares fundamentales de un aprendizaje que transforme a las personas y al mundo. La igualdad de género debe abordarse en todos los planes de estudio y deben eliminarse los estereotipos de género opresivos, de racismo y cualquier tipo de discriminación.

### **2.4.3. El trabajo transformador de los docentes**

En primera instancia, se sugiere reformular el trabajo docente como una “profesión colaborativa”, porque la enseñanza no consiste en que una persona dirija a un alumno a través de actividades o lecciones en un aula cerrada. Más bien, se debe ver como un viaje que no se lleva a cabo de forma individual, sino en compañía de otros. Por eso, la colaboración y el trabajo en equipo deben caracterizar el trabajo de las docentes.

La transición desde un enfoque centrado en las aulas hacia las escuelas como organizaciones de aprendizaje no siempre es fácil. Sin embargo, si el aprendizaje se organiza en una diversidad de espacios y tiempos a partir de problemas y proyectos, la colaboración se hace indispensable. Nada puede ayudar mejor a afrontar los retos del futuro que esta capacidad del profesorado de apoyarse mutuamente como una comunidad de compañeros que confían los unos en los otros.

Por otro lado, se debe tomar en cuenta que las pedagogías basadas en enfoques participativos y cooperativos se desarrollan no solo a través del aprendizaje colaborativo, que tiene lugar dentro del aula, sino a través del aprendizaje cooperativo entre las personas, las aulas y las comunidades de aprendizaje de cada centro.

En el informe se menciona que los docentes son figuras clave sobre las que reposan las posibilidades de transformación. A pesar de que numerosos estudios han demostrado que la calidad de la enseñanza es el factor más importante en el aprendizaje del alumnado, el profesorado sigue siendo una figura poco reconocida, infravalorada, mal pagada y con apoyo insuficiente.

Para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado es necesario no solo aumentar su retribución económica, sino también reducir el tamaño de las clases, mejorar la seguridad en las escuelas, reconocer y legitimar su labor, incrementar el apoyo institucional y fomentar una cultura de colaboración.

La colaboración no debe limitarse a cargar a las y los profesores con mayores responsabilidades, sino que deben recibir apoyo y recursos financieros para que puedan colaborar con un amplio conjunto de agentes interesados en la educación, en particular las familias y las comunidades, la enseñanza superior y diversas instituciones sociales.

La enseñanza exige compasión, competencia, conocimiento y ambición ética. Al mismo tiempo, las necesidades físicas, sociales y emocionales del alumnado forman parte de su capacidad de aprendizaje. Por ello, es necesario replantear la formación del profesorado para alinearla con las prioridades educativas y orientarla mejor hacia los retos y perspectivas del futuro, lo cual requiere rediseñar el papel de los y las docentes para que la colaboración entre los equipos, apoyada por la experiencia, los recursos y la infraestructura necesarios, permita el éxito profesional.

La producción de conocimientos, la reflexión y la investigación deben ser parte integrante de la enseñanza. Se debe apoyar y reconocer tanto al profesorado como al alumnado intelectualmente comprometido que identifican nuevas áreas de investigación e innovación, definen preguntas y generan nuevas prácticas pedagógicas. Por ello, es importante que los y las maestras sean reconocidos por su trabajo como productores de conocimiento y como figuras clave en la transformación educativa y social. Debe apoyarse la autonomía y la libertad de los y las docentes y el fomento de una fuerte identidad profesional.

Al mismo tiempo, en el informe se afirma que el colectivo docente tiene y deben seguir teniendo un papel central en la reconfiguración del contrato social de la educación para el futuro. Su capacidad para hacerlo depende directamente del grado en que la cooperación y la colaboración estén integradas en su forma de trabajar. Es esencial que las y los docentes participen en el debate público y en el diálogo sobre los futuros de la educación, se debe garantizar la presencia del profesorado en los diálogos sociales.

Elfert y Morris (2022) hacen una crítica del informe al mencionar que, si bien es tan ambicioso como los anteriores, carece de una perspectiva política clara. En su opinión, el informe describe una utopía que no se basa en la realidad, y no aborda críticamente los obstáculos estructurales que impiden la aplicación de las ideas que presenta. En particular, se señala que no se aborda la relación entre poder y conocimiento, ni se menciona el papel del capitalismo en la educación y quienes tienen el poder de decidir qué se enseña.

A pesar de que el informe presente una hermosa visión de cómo deberíamos vivir en el planeta, no aparece ningún análisis de cómo podemos superar los obstáculos estructurales hacia esa visión. A su vez, los autores mencionan el hecho de que el informe pone el énfasis en la educación, lo cual permite a aquellas personas que están en el poder ignorar los problemas sociales y económicos tan profundamente arraigados que existen y que se ven reflejados en los sistemas educativos.

Otra observación que presentan los autores citados, y esta bastante acertada en nuestra opinión, es que el nuevo informe evita tomar una postura política. Esto aparece implícito en el título, el cual invita a las comunidades a iniciar un proceso de debate, con el objetivo de crear un nuevo contrato social para la educación. Esto basado en el supuesto de que "la educación puede verse en términos de contrato social: un acuerdo implícito entre los miembros de una sociedad para cooperar en beneficio común" (p. 2). Sin embargo, los autores aluden a que esto puede ser válido en algunas democracias liberales progresistas, pero evade la consideración del papel del poder y la política en la configuración de la educación e ignora el uso potencial que la educación puede tener para adoctrinar y sembrar la violencia y la división. Y mencionan un ejemplo: "dudamos que los palestinos, las minorías no hindúes de la India o los uigures de China, los grupos indígenas y refugiados de todo el mundo, consideren la educación que reciben como el producto de un contrato social destinado a garantizar beneficios compartidos". (p. 3).

Por eso habría que reflexionar sobre qué interpretaciones pueden salir a partir de esta invitación a conformar un nuevo contrato social de la educación, si no se menciona puntualmente la importancia de la democracia y el equilibrio entre la libertad individual y la cohesión social.

### **3. Aspectos importantes para desarrollar en relación con el presente trabajo de investigación**

En este apartado nos dedicaremos a abordar algunos aspectos que consideramos importantes para la tesis. Comenzamos haciendo un repaso de las instituciones internacionales de educación, sus objetivos y sus agendas educativas. Este recorrido se considera necesario, pues estos organismos contribuyen, también, a configurar el discurso internacional sobre la educación, en ocasiones con marcadas discrepancias con el sostenido por la UNESCO. A renglón seguido consideramos importante definir algunos conceptos que están estrechamente relacionados con este documento, como la voz de la infancia, la prospectiva en la educación y la educación inclusiva, que constituyen un marco referencial desde el que se desarrolla nuestra investigación.

#### **3.1. Repaso a los organismos internacionales de educación**

Esta tesis doctoral investiga las políticas educativas de la UNESCO y cómo son llevadas a la práctica. Sin embargo, la UNESCO no es el único organismo internacional que aborda temáticas en el ámbito educativo. Tras la Segunda Guerra Mundial, se establecieron organismos internacionales con el fin de promover la paz entre los países. Con el paso del tiempo y después de muchos años de trabajo en pro de la paz, estos organismos comenzaron a reconocer la importancia de la educación como pilar fundamental en la construcción de un modelo común de sociedad democrática. Por lo tanto, incluyeron objetivos educativos que se convirtieron en tendencias en muchos países.

En primer lugar, consideramos importante definir los *organismos internacionales* como “aquellas agencias que son creadas y sostenidas por diversos países, como respuesta a objetivos similares en un ámbito regional o mundial” (Maldonado, 2000, p.2). La responsabilidad que estos organismos han tenido a lo largo de la historia en los cambios educativos de distintas naciones se ha reflejado en distintas direcciones.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tiene sus orígenes en 1961 tras la finalización de la segunda Guerra Mundial. Este organismo se enfoca principalmente en llevar a cabo el análisis y la creación de políticas en diversos ámbitos económicos y sociales. Al igual que la UNESCO, la OCDE no otorga financiamiento para el desarrollo de ningún proyecto.

Aunque la OCDE no se dedica exclusivamente a la educación, desarrolla estudios, análisis y comparativas en los sistemas educativos de los países miembros y no miembros. Estos informes proporcionan datos e indicadores que ayudan a los países, según afirma la propia organización, a evaluar y mejorar los sistemas educativos. Además, la OCDE administra la famosa prueba PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes), que mide el rendimiento académico de los estudiantes en distintas áreas y permite comparar los resultados a nivel global.

Con los datos recolectados a través de sus estudios y evaluaciones, la OCDE ofrece recomendaciones y orientaciones para las políticas educativas. Además, desarrolla iniciativas y programas para mejorar la formación y el desarrollo profesional de las y los docentes.

Actualmente la OCDE cuenta con 38 países miembros y tiene como misión, según sus reglamentos, promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo. La agenda educativa de la OCDE se centra en cinco prioridades (Alonso Sainz, 2019):

- 1) La Educación Infantil y la enseñanza dentro de los centros educativos: la OCDE considera la Educación Infantil como una etapa fundamental en el desarrollo de los niños y niñas y reconoce su importancia para sentar las bases de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, fuera de esta etapa educativa, realiza dos informes mundialmente conocidos, el PISA que mide competencias académicas del estudiantado y el TALIS, una encuesta internacional de aprendizaje y docencia dedicado al profesorado para ver el ambiente en el que trabajan.
- 2) Competencias más allá de la escuela: investigación sobre si la escuela está preparando al estudiantado para satisfacer las demandas del mercado laboral, a través de la evaluación PIAC.

- 3) Innovación en la educación: se refiere a ayudar a los países a tomar decisiones informadas en base a evidencias.
- 4) Mercado de trabajo, capital humano y desigualdad: se propone buscar la convergencia entre la productividad, la equidad y el desarrollo sostenible mediante informes y análisis.
- 5) Investigación y gestión del conocimiento: la OCDE analiza la implementación de políticas educativas, los criterios utilizados y el impacto que están teniendo en los países. Con la información recopilada, realiza el informe “Panorama de la educación” que ofrece recomendaciones a países sobre cómo mejorar las escuelas, la enseñanza y la gestión financiera de los gobiernos.

La acción educativa de la OCDE está sometida a crítica desde hace tiempo, debido a que el principal objetivo de la organización es el desarrollo económico y no educativo, la “E” de OCDE no es la abreviatura de “educación” sino de “económico”. Por lo tanto, diversos autores como Martínez-Usarralde (2021) hacen referencia a que la OCDE tiene intereses económicos y capitalistas en la educación, como su concepción de calidad educativa, la cual debe prevenir el fracaso escolar para asegurar una fuerza laboral productiva. Lo más criticado de la OCDE es su famosa prueba, que se ha posicionado a nivel mundial, ya que mide el rendimiento del profesorado y del estudiantado, así como con la producción de clasificaciones de sistemas educativos. “PISA es el producto de una conspiración capitalista de los países industrializados: había llegado el momento de someter la educación a los designios del mercado” (Leibfried y Martens, 2009, p. 2).

Por su parte, Gentili (2014) argumenta que PISA es un buen negocio para algunas personas, debido a que elige compañías privadas como, por ejemplo; Pearson -dedicada a la producción de libros didácticos- para el diseño de la prueba. “No cabe duda de que las ventajas económicas de gestionar una prueba como PISA otorga a Pearson una enorme ventaja la hora de vender servicios a los gobiernos que quieran mejorar su desempeño en las próximas evaluaciones” (p. 65). Además, considera que este tipo de pruebas estandarizadas internacionales promueven la competencia ya que etiquetan y clasifican tanto a estudiantes como a profesores y profesoras.

Leibfried y Martens (2009) son otros de los autores que se cuestionan si los resultados de PISA son realmente comparables, debido a que no consideran aspectos como la igualdad de oportunidades, el entorno familiar, los factores migratorios, entre muchas otras enormes diferencias nacionales y transatlánticas. Por lo tanto, la prueba es considerada

simplista, reduccionista y generalizadora. Cuando en realidad, evaluar la educación debe ser un componente fundamental de toda política pública democrática, por lo tanto, es un asunto serio y complejo (Gentili, 2014).

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo internacional que tiene como objetivo promover la cooperación y el desarrollo en los campos de la educación, la ciencia y la cultura entre los países Iberoamericanos. Fue creada en 1949 y actualmente está compuesta por 23 países miembros, que incluyen a España, Portugal y la mayoría de los países de América Latina.

En cuanto a la agenda educativa, la OEI se enfrenta a dos grandes desafíos. El primero consiste en abordar las cuestiones educativas que aún no han sido resueltas desde el siglo pasado, como el abandono escolar, la escasa calidad de la educación pública, el analfabetismo y la necesidad de fortalecer la formación técnico profesional. El segundo desafío implica hacer frente a los retos del siglo actual, como la irrupción de la tecnología y el avance de la investigación científica, entre otros (Alonso Sainz, 2019).

Sobre la política educativa de la OEI existen análisis como el de Vaillant y Rodríguez (2018) quienes analizan la conceptualización de la calidad de la educación que tiene la OEI y la comparan con la UNESCO, las definiciones de ambos organismos comparten aspectos fundamentales como el derecho a la educación y la equidad.

En el caso de la OEI, tanto en sus políticas como en sus programas hacen énfasis en la educación inclusiva, equitativa y de calidad. Este organismo destaca el papel de los maestros y las maestras como clave para la mejora de la calidad educativa. A su vez resalta el papel de las personas en la función directiva donde la OEI les describe como agentes de cambio y mejora. Ambas figuras deben “favorecer comportamientos, actitudes y prácticas, que beneficien el funcionamiento de la escuela y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje” (OEI, 2017, p.7).

Por su parte, Cortés y Lorente (2011) analizan precisamente esta perspectiva de la OEI que ubica a las y los docentes en el centro del cambio educativo y explícitamente a los supervisores y supervisoras como factor fundamental para la mejora de la gestión escolar. Por lo que estos investigadores cuestionan a personas en el cargo de supervisión y dirección de nueve países Latinoamericanos para conocer las limitaciones que ellos y ellas manifestaban ante los retos educativos que se plantearon en las Metas Educativas de 2021 propuestas por la OEI (2008).

La Unión Europea es un organismo supranacional que cubre gran parte del continente europeo y es una asociación económica y política única en el mundo. Está formada por 28 países y se creó como un proyecto económico, político y social que ha generado paz, estabilidad y prosperidad durante más de medio siglo.

En la agenda educativa de la Unión Europea han existido cuatro grandes etapas que conforman la política educativa de Europa: 1) etapa de creación de infraestructuras, 2) etapa de programas sectoriales, 3) etapa de programas globales integrados, 4) etapa de programas de objetivos estratégicos, que comenzó en el año 2000.

La política educativa de la Unión Europea no está exenta a crítica, dentro de su misión describe el Aprendizaje Permanente como la disposición de herramientas de aprendizaje que permiten aprender constantemente. Esto con la finalidad de mejorar la empleabilidad e integración y cohesión social, Valle (2004) menciona que la empleabilidad está regida por el principio de la competitividad, por lo que su misión tiene un enfoque economicista.

Además, existe una persistente necesidad del rendimiento en áreas científicas y técnicas dejando de lado las otras esferas del desarrollo de las personas en la educación como lo son lo familiar, lo afectivo, lo personal, etc. Por lo que se critica que la educación no puede ser orientada solo para finalidades laborales, cuando el desarrollo integral de las personas se hace mención desde hace muchos años en documentos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana” (1948, p.36).

Según Alonso Sainz (2019), actualmente, los objetivos que guían la agenda educativa de la unión Europa son: 1) aprendizaje permanente y movilidad, 2) calidad y eficacia, 3) equidad, cohesión social y ciudadanía activa, 4) creatividad, innovación y espíritu empresarial.

Maldonado (2000) menciona que el Banco Mundial (BM) representa una de las principales agencias internaciones de financiamiento en materia educativa. Tuvo su origen en 1944 y uno de los principales objetivos de este organismo fue encontrar alternativas para la reconstrucción de Europa, en la actualidad, sus labores se extienden al ámbito educativo principalmente mediante la financiación de proyectos educativos.

El Banco Mundial proporciona financiamiento y préstamos a gobiernos y organizaciones para respaldar proyectos educativos, destina fondos a la construcción y la infraestructura

educativa, a la adquisición de materiales didácticos, capacitación docente. Además, el BM realiza investigaciones, brinda asesoramiento y promueve la equidad e inclusión en el acceso a oportunidades educativas.

Por otro lado, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) fue creado en 1959 con el objetivo principal de acelerar el proceso de desarrollo económico y social de sus países miembros, los cuales son de América Latina y el Caribe. Acorde a Maldonado (2002) algunas de sus finalidades y objetivos en relación a la educación son: la mejora de la calidad educativa, fomentar la equidad y la inclusión educativa, fortalecer la educación técnica y vocacional y promover la investigación y el intercambio del conocimiento.

Por último, la UNESCO busca contribuir al desarrollo de un mundo con sociedades justas donde se valore el conocimiento, se promueva la paz, la diversidad y la defensa de los derechos humanos. Actualmente, la UNESCO cuenta con una Agenda 2030 que tiene como ambición de erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible. Específicamente, en el ámbito educativo, la UNESCO reconoce la educación como un objetivo fundamental para el cumplimiento de la agenda 2030. Por esta razón, se ha desarrollado el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que busca “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015b, p.7). Este objetivo se basa en la firme convicción de la UNESCO de que la educación es uno de los motores más poderosos para asegurar el desarrollo sostenible.

La UNESCO se destaca como uno de los organismos internacionales más relevantes en el contexto actual de globalización. Sin embargo, existen otros organismos internacionales que tienen un papel relevante en el ámbito educativo. A diferencia de otras agencias que priorizan principalmente una perspectiva económica, la UNESCO adopta una visión más centrada en lo social y humanista en relación a la educación (Maldonado, 2000). Algunos organismos internacionales otorgan financiamiento a proyectos, otros realizan estudios y emiten recomendaciones, sin embargo, todas han abogado por la internacionalización de las tendencias educativas.

### **3.2. La prospectiva de la educación**

En esta tesis doctoral investigamos aspectos relacionados con la prospectiva de la educación, debido a que, el informe Delors se creó con el propósito de transformar la

educación, buscando un cambio en el futuro. A su vez, el nuevo informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* nos invita a imaginar la educación de cara al 2050 y más allá, con el objetivo de innovar en el futuro de la educación. En síntesis, esta tesis puede ser considerada un análisis de documentos que forman parte de la prospectiva de la educación. Por esta razón, consideramos importante abordar algunos aspectos relacionados con la visión futura de la educación.

La valoración de una visión de futuro sobre la educación se relaciona con la construcción del futuro, a partir de lo que se hace en el presente. “Sin una visión de futuro es como construir un edificio sin planos: sin una idea de cómo se verá terminado y que se hará para ello” (Castillo, 2005, p.8). Todas las grandes obras de la humanidad han surgido a partir de una visión de futuro que se llevó a cabo y se materializó (Castillo, 2015).

“En términos más claros, visión de futuro de la educación es construir una imagen de la docencia que se quiere alcanzar, un futuro educativo mejor para todos. Esto significa tomar en cuenta una gran variedad de aspectos” (p. 9). Para la autora, una visión de futuro debe tener cuatro componentes:

- 1) Claridad de dirección para poder detallar y saber hacia dónde va la educación. Aunque no siempre se tiene que saber cómo se va a hacer, se construye en la marcha.
- 2) Comunicación para compartir la visión de educación que se quiere y así inspirar y motivar a los agentes educativos participantes.
- 3) Metas claras para trabajar en pro de esa educación que se desea alcanzar, fortaleciéndose el sentido de trabajo en equipo.
- 4) Evaluar el proceso tanto de logro de metas y aproximación a la visión de futuro de la educación que se desea, como las barreras que se presentan.

Esto quiere decir que la visión de futuro tiene la capacidad de unir a los grupos y actúa como fuente de inspiración para que la comunidad educativa trabaje en pos de alcanzar ese futuro mejor. Además, proporciona una identidad a las instituciones educativas al convertirse en un punto de referencia para la toma de decisiones, ya que genera un sentido de movilización en torno a un ideal compartido.

Acorde a Michel (2002, p.18) existen cuatro enfoques de una prospectiva de la educación:

- El recuento y el análisis de las micro innovaciones en el campo de la educación y de la formación, así como los hechos portadores de futuro, es decir, hechos que impliquen cambios significativos en el funcionamiento y entorno de los centros escolares.
- Un enfoque global (macro-perspectivo/a) de las interacciones dinámicas posibles entre la evolución demográfica, geopolítica, técnica, económica, social y cultural y las respuestas posibles y deseables en términos de oferta educativa.
- Un enfoque en términos de argumentos.
- Un análisis de las posibles estrategias de conducta y de pilotaje del cambio, principalmente de los caminos y los ritmos posibles, pero también de la búsqueda de un nivel óptimo de descentralización de las responsabilidades, que permita conciliar dinamismo, eficacia, coherencia general y equidad.

En nuestro caso, utilizamos un enfoque basado en los argumentos que elaboramos a partir de los resultados de las tres técnicas utilizadas. Según Michel (2002), este enfoque representa la forma más significativa de enfoque prospectivo en el área de la educación.

La velocidad del cambio plantea el desafío de la capacidad de adaptación de las personas. Por esta razón, es necesario que, desde una edad temprana, la educación fomente una mentalidad que acepte el cambio como algo común en la vida, y al mismo tiempo promover una actitud de cuestionamiento constante de lo que se ha aprendido hasta el momento.

Por lo tanto, en un entorno caracterizado por cambios constantes, es crucial que tanto las personas encargadas de establecer políticas educativas como todas las integrantes de una institución escolar adopten una visión prospectiva. Esto implica tener una visión a medio y largo plazo de los diversos escenarios posibles y programables en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje “En un mundo en cambio constante, hay que estudiar el futuro de la educación en una perspectiva a medio y largo plazo” (Michel, 2002, p.14).

### **3.3. La voz de la infancia**

Las personas investigadoras apoyamos la ideología y la pedagogía crítica de Freire, coincidimos con el autor con la idea de que la educación debe ser liberadora y emancipadora, es decir, la educación debe contribuir a desarrollar una conciencia crítica en las personas y que la democracia debe ser primero una forma de vida para que,

posteriormente, se convierta en una forma política (Freire, 2014). En la actualidad, y tomando como base la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas de 1989, que, en sus artículos 12 y 13 destaca que el niño debe ser escuchado y respetado, se ha configurado una corriente de investigación que presta atención a la palabra expresada por la infancia como objeto de desarrollo y transformación social. Es nuestra intención situarnos también en esa corriente. Por esta razón, dedicamos este apartado a las significativas voces de la infancia.

Fuentes y Candela (2021) mencionan que, en la mayoría de los casos, en la escuela, a los niños y niñas se les limita su participación, especialmente cuando se tratan de cuestiones sociales y políticas porque no se les cree capaz de dar opiniones críticas. Y argumentan que “la escuela debería ser un verdadero espacio de participación y motor de cambio social” (p.105).

Además, uno de los principios fundamentales del último informe es reforzar la educación como bien público y común. Debemos ver a la educación como algo que ocurre en espacios públicos, que promueve intereses públicos y que exige la responsabilidad y participación de todas las personas. Por eso, nos pareció fundamental escuchar las opiniones de las personas que están en esos espacios públicos y que viven estas prácticas educativas diariamente.

Tal y como afirma Susinos (2009), la voz del alumnado proporciona una perspectiva inusual e innovadora sobre los problemas escolares. Es una mirada que las personas adultas no alcanzamos a ver, y eso es precisamente lo que buscábamos. La voz del alumnado es una expresión que se utiliza en países como Reino Unido, Australia, EEUU y Canadá desde hace más de 15 años. Susinos (2009) la define como una variada gama de experiencias educativas en donde se promueve la participación y el protagonismo del alumnado en la vida escolar a través de la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de las y los estudiantes.

La puesta en práctica del diálogo, participación y la acción del informe en las aulas nos permitiría situar a la escuela en una posición necesaria y democrática, que respete la opinión pública y practique una educación democrática. Para Freire, esto significa garantizar el diálogo, el derecho a la diversidad de opiniones y el respeto a la igualdad de todo individuo, independientemente de su condición socioeconómica y cultural. La democracia y la educación democrática se basa en la creencia en el ser humano, en la

creencia de que las personas no solo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia (Freire, 2014).

Otro autor que habla sobre la participación es Fielding (2001), quien propone un modelo de alumnos y alumnas investigadores que se caracteriza por un nivel alto de responsabilidad y compromiso del alumnado. Estos deciden junto con el profesorado los temas en los que la escuela debe trabajar y mejorar e inician su propia investigación al respecto.

No se puede hablar de la participación y de las voces de la infancia sin mencionar al psicopedagogo, pensador y dibujante Francesco Tonucci, quien defiende y promueve la participación de la infancia en términos políticos, sociales, culturales y morales. Un ejemplo de ello es el proyecto “La ciudad de la infancia” que creó en desde 1991 plantea dos ejes principales: el derecho a los niños y niñas a participar en el gobierno de su ciudad, escuela o donde se encuentren y el derecho a tener autonomía, que, para el autor, también es una forma de participación.

Tonucci considera que escuchar a los niños y niñas tiene un valor añadido y emblemático, porque enriquece la democracia, además “los niños no solo se representan a ellos mismo, sino que representan a quienes normalmente quedan al margen de la política, como las personas ancianas, las pobres, las inmigradas...” (Tonucci, 2017, párr. 3).

En cuanto al ámbito educativo, Tonucci menciona que la escuela debe ser una experiencia de democracia y debe estar abierta a la participación de las y los alumnos. No solo con darles la palabra, sino comprometerse a escucharla, aceptar la contribución de los niños y niñas, hacerlos partícipes de la responsabilidad de su gestión (Tonucci, 2009).

### **3.4. La educación inclusiva**

Desde nuestra concepción, el tema de la inclusión no es solamente un asunto educativo, se trata de una cuestión de derechos humanos como se menciona en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño, por lo tanto, es un derecho de todas las personas que todos los países deberían asegurar.

Desde el enfoque de derecho al que apoyamos, no debería existir ninguna excusa para no avanzar hacia la educación inclusiva. Si las condiciones actuales no son adecuadas,

debemos trabajar para crearlas. Si encontramos obstáculos, debemos superarlos mediante acciones concretas en lugar de solo hablar, quejarse o esperar a que alguien más lo resuelva. Caminar hacia una buena educación implica un compromiso activo y decidido para construir un mundo y una sociedad más justa y equitativa. Esto implica establecer una cultura educativa de mejora continua a través de procesos de reflexión y autoevaluación continua.

La educación inclusiva se refiere a proporcionar oportunidades educativas en las que todas las personas tienen la posibilidad de entrar, participar y avanzar para alcanzar su máximo potencial. En realidad, si se practicara una buena educación, no sería necesario agregar el término “inclusiva”, saldría sobrando. El ideal sería que cualquier institución educativa se comprometiera y asegurara una educación pertinente para cada una de las personas, entonces hablaríamos solo de educación.

A su vez, una buena educación implica una educación democrática. Para lograr esto es necesario que el profesorado sea congruente en los procesos educativos democráticos y en sus entornos. Esto significa que las personas que se llaman a sí mismas maestros o maestras deben comprometerse con la construcción de la democracia como objetivo político y social, tener clara su responsabilidad social y reflejar una actitud ética de respeto hacia las personas con las que conviven (Muñoz, 2006).

En cuanto a la definición de la educación inclusiva, el término se usa de manera diferente dependiendo del contexto, por lo que existen muchas definiciones. “Conceptualizar la educación inclusiva desde una sola definición no es posible” (Castillo, 2015, p.5). En este trabajo, consideramos que la UNESCO ofrece una definición más exhaustiva en relación al enfoque que se analiza actualmente:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación

inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008, p.14).

Es importante destacar que la diversidad debe ser vista como un principio valioso que reconoce las distintas características y respeta la singularidad de cada individuo, fomentando la apreciación, aceptación y reconocimiento mutuo. Es decir, es preciso concebir la riqueza de la diversidad como un elemento de la colectividad y no como una forma de exclusión (Castillo, 2015).

Es un proceso que no tiene fin y que no se puede consolidar al cien por cien, sino que requiere del compromiso y del esfuerzo continuo de todas las personas. “La inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia” (Echeita y Ainscow, 2011, p.32).

No es un proceso que pueda lograr una sola persona, por lo tanto, no depende únicamente de las y los maestros, aunque definitivamente son figuras cruciales para avanzar y continuar en el proceso de ofrecer una buena educación para todas las personas. “Para que en el quehacer cotidiano educativo se construyan senderos que guíen hacia la educación para todos, se requiere transformar la realidad educativa, trabajar con parámetros inclusivos” (Castillo, 2015, p.17). Al transformar gradualmente cada rincón de cada colegio, esto se podrá extrapolar hasta ir construyendo una sociedad más inclusiva, donde todas las personas puedan participar y ser valoradas.

*La tarea de la educación, de las escuelas, de los maestros: formar mujeres y hombres buenos, felices, cultos y libres. No sólo unos pocos, sino todos, sin excepción, sin exclusión.*

**Marchesi**



## **CAPITULO III**

# **¿ESTAMOS EDUCANDO EN EL SER Y EL CONVIVIR? ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Una de las primeras etapas que se debe llevar a cabo en cualquier trabajo de investigación es el denominado “estado del arte” o “estado de la cuestión”. Zabalza (2010) lo describe como ir tras las huellas del tema en el que se quiere investigar o se está investigando, esto permite a la persona investigadora indagar en la literatura que ya ha sido publicada acerca del tema.

El estado del arte se entiende como un estudio para recuperar sistemáticamente, indagar y recopilar información acerca de un tema, para así establecer un balance de las investigaciones de forma temática y cronológica (Sepúlveda Cardona, 2008; Chica Pérez, 2009 en Gómez et al., 2015).

Para Vargas y Calvo (1987) el estado del arte es un estudio analítico del conocimiento acumulado que hace parte de la investigación documental, la cual se basa en el análisis de documentos escritos y que tiene como objetivo inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento; además, permite hacer una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área específica.

Gómez et al. (2015) mencionan que existen tres tendencias para utilizar el estado del arte: para describir, para comprender y recuperar para trascender reflexivamente. En este caso, aunque ya se había hecho un estudio previo, que incluía un Delphi internacional, consideramos imprescindible indagar en la literatura actual en referencia a los pilares de aprender a ser y aprender a convivir, que son el núcleo de la investigación que se lleva a cabo en este trabajo.

### **1. ¿Por qué los pilares del aprender a ser y el aprender a vivir juntos?**

A continuación, en este apartado nos detendremos en justificar por qué centramos nuestro estado del arte o estado de la cuestión en estos dos pilares.

Entre los cuatro pilares, el informe Delors especifica que “aprender a vivir juntos” es el pilar más importante para dar paso a un nuevo espíritu, para un mayor entendimiento común y para fomentar la interdependencia (p. 10). Los otros tres pilares, "aprender a

conocer", " aprender a hacer" y "aprender a ser" se visualizan, entonces, como las bases para "aprender a vivir juntos".

A pesar de lo expuesto y a más de 26 años de la publicación del Informe, tanto el pilar tres como el pilar cuatro, han sido postergados a un segundo plano (Carrasco y López, 2019). Autores como Morales de Frías (2016) o el mismo Delors (2016), destacan que esto se debe al desafío cultural y social que impone su idealismo en prácticas educativas tangibles, sobre todo, el currículum de los países.

En Colombia, por ejemplo, se han incorporado solo tres de los pilares de la educación en sus normativas nacionales:

Se encuentra un vacío con respecto al principio del pilar del conocimiento de aprender ser. No hay dinamismos políticos, pedagógicos, didácticos o evaluativos, que permitan dar cuenta a los estudiantes de su aprendizaje interior, introspectivo y espiritual, para que puedan desarrollar una adecuada relación con los demás. El agenciamiento de esta competencia posibilita una madurez en la capacidad de autonomía, de juicios y de responsabilidad personal. Dentro de una reflexión desde la complejidad el aprender ser, busca superar la supremacía de la fragmentación hacia la búsqueda de la unidad”. (Castañeda, 2018, p.18).

Este patrón se replica en países como México y Cuba en donde el pilar tres ni siquiera forma parte de la formación docente (Quiala y Basil, 2017):

La paradoja actual en el nivel de secundaria básica se encuentra en que mientras se trabaja para formar y capacitar al personal docente en función de que sus estudiantes aprendan a aprender, a conocer, a hacer y a convivir; no ocurre lo mismo con el aprender a ser, aun cuando se reconoce que es imprescindible para alcanzar los restantes pilares de la educación (p. 25).

Sucede algo similar con el cuarto de los pilares, “aprender a vivir juntos”, el cual se ha abordado fundamentalmente como justificación de programas contra la violencia escolar en países como España, Colombia, Brasil, Chile, India, EE. UU., por mencionar algunos (Álvarez-Acevedo, 2020; Patel, 2021; Tebar, 2015), no así en políticas que se inserten en las normativas nacionales.

Está claro que es necesario llegar a un consenso mundial sobre las acciones concretas que se deben realizar para superar estas fronteras dañinas y comprender de una vez que los

sistemas educativos que necesitamos deben dejar de concentrarse solo en el “aprender a conocer” y el “aprender a hacer” (Talisayon, 2014). Esto da pie a la formulación de una pregunta: ¿qué sucede con la formación docente y las praxis educativas relacionadas con los pilares, específicamente los pilares tres y cuatro?

### **1.1. Los pilares en la formación docente**

El pilar “aprender a vivir juntos” señala que la educación tiene la responsabilidad particular de contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo. Por ello, se requiere considerar una formación docente enfocada en el desarrollo de las cualidades del ser humano (Delors et al., 1996). Trejo (2019) expone que, si los docentes se preparan en un plano afectivo y social, a la vez que uno cognitivo, tendrán la posibilidad de transmitir y fomentar lo mismo en el alumnado. A esto se le suma el desarrollo de sus potencialidades, lo que conllevaría una mejor sociedad.

Es evidente la influencia que ha tenido el informe Delors en la educación, desde la infantil hasta la educación terciaria, sin embargo, los cuatro pilares de la educación no han tenido una influencia equitativa:

Específicamente en los entornos universitarios se educa en el aprendizaje del saber, y en función del tipo de formación se fomenta el aprendizaje del saber hacer, pero a menudo se descuida el aprender a vivir juntos y aprender a ser (Burguet, 2012, p.23).

Autoras y autores como Torres y Correa (2002) señalan que la educación tradicional se ha interesado y centrado en enseñar conocimientos, enfatizando lo cognitivo con olvido de la dimensión socioafectiva y emocional. Actualmente la educación entiende que, además de promover el desarrollo cognitivo, es fundamental el desarrollo social y emocional. Así pues, la educación debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado: cognitivo, afectivo, social y moral. Ello es, además, garantía de prevención de problemas de violencia e injusticias que aquejan a la sociedad.

A su vez, el sistema educativo está centrado en una formación fundamentada en competencias donde el centro de todo proceso lo constituye el conocer y desarrollar habilidades partiendo de tareas definidas; el o la docente debe desempeñar un papel que va más allá de un dador de información y para ello debe convertirse en un actor o actriz

integral, capaz de implementar los tres criterios que definen un buen desempeño o desempeño idóneo: el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (Pérez, 2012), sin que el plano afectivo y ético pasen a un segundo lugar.

Al realizar un repaso por la literatura reciente sobre las anteriores problemáticas observamos una carencia de estudios dedicados a analizar cómo los pilares han sido estudiados por la tradición investigativa. Por lo anterior, exponemos el trabajo de sistematización que busca establecer un estado de la cuestión que sirva de punto de partida para reconocer y valorar la propuesta que lleva consigo *La educación encierra un tesoro* para la mejora educativa en el actual S.XXI.

## **2. Planteamiento del objetivo**

Se planteó el objetivo de realizar una revisión sistematizada de la literatura actual sobre la aplicación de los pilares de Delors en diversos contextos educativos alrededor del mundo, dando especial atención al “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. En otras palabras, el estudio busca exponer qué tantos artículos e investigaciones abordan estos dos pilares en la práctica, sobre todo en la política educativa y en las transformaciones curriculares a nivel internacional.

Además, como objetivo secundario se propuso conocer cómo se abordan los pilares en formación inicial y continua docente, concibiendo que es el profesorado el que se encuentra en la primera línea de la implementación práctica de la teoría educativa.

## **3. Descripción del método**

Para llevar a cabo esta parte del estudio, se eligió hacer una revisión sistematizada, que, en palabras de Codina (2018) es un tipo de revisión bibliográfica destinada a diversos objetivos, uno de los principales es la elaboración de los estados de la cuestión en cualquier ámbito de las Ciencias Humanas y Sociales. Además, este método fue elegido porque una de sus funciones principales es identificar las tendencias y corrientes principales del tema, así como la detección de huecos y oportunidades de investigación.

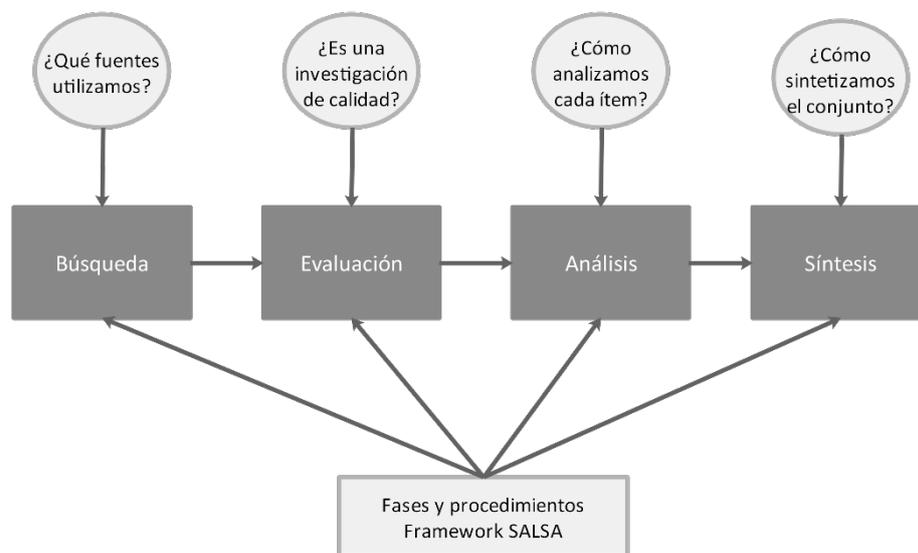
Por lo tanto, para alcanzar los objetivos de la investigación se ha desarrollado una revisión sistematizada de la literatura (Grant, Booth, 2009; Codina, 2018) que se sirvió de algunos de los criterios de la lista de verificación PRISMA-S *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses literature search extension* (Rethlefsen et al., 2021) para garantizar una revisión robusta y reproducible, y por ello, fiable. Las

revisiones sistematizadas corresponden a “un marco de trabajo riguroso y sistemático para llevar a cabo revisiones bibliográficas” (Codina, 2018 p.4) y son una de las formas más utilizadas a nivel mundial para establecer estados del conocimiento.

Las revisiones sistematizadas se organizan sobre el marco SALSA (Search, Appraisal, Synthesis, Analysis) creado por Grant y Booth (2009), el cual se desarrolla en cuatro fases que responden a las preguntas de la investigación planteada:

**Figura 1**

*Marco SALSA*



*Nota.* Codina (2018).

Por otro lado, los criterios de verificación PRISMA-S tienen como objetivo capturar y proporcionar una guía específica para informar los métodos más comunes utilizados en las revisiones sistematizadas y ofrecen una amplia guía para muchos tipos diferentes de fuentes de información (Rethlefsen et al., 2021).

Se eligió una revisión sistematizada sobre una sistemática, porque las primeras son especialmente útiles para las Ciencias Humanas y Sociales, debido a que su función es la identificación de las tendencias y corrientes principales en un área, así como la detección de oportunidades de investigación. Mientras, las sistemáticas son apropiadas para situaciones muy específicas de la Biomedicina y Salud como saber a la eficacia de alguna intervención o tratamiento en una población específica. Cuando estas últimas revisiones son utilizadas en el ámbito cualitativo, se suelen llevar a cabo en aproximaciones etnográficas, centradas de la misma manera en el ámbito de la salud (Codina, 2018).

La revisión sistematizada expuesta en esta tesis fue replicada por una segunda investigadora para asegurar un mayor rigor de la misma. Para ello, nos planteamos dos preguntas de investigación:

- ¿Cómo aborda la literatura mundial el tratamiento de los pilares 3 y 4 en la implementación de proyectos, programas, leyes educativas y otras acciones que incidan en la educación de las personas?
- ¿Cómo aborda la literatura mundial los pilares 3 y 4 en la formación inicial y continua docente?

### **3.1. Fase 1: Búsqueda**

La búsqueda bibliográfica, o el proceso de recuperación de información, no solo informa los resultados de una revisión sistematizada; es un proceso subyacente el que establece los datos disponibles para el análisis.

En el caso de esta investigación constó de las siguientes acciones:

Se elaboraron fichas en las cuales se registró la siguiente información: 1. descripción de las fuentes de información; 2. nombres de las bases de datos; 3. tipos de registros seleccionados; 4. búsquedas adicionales; 5. estrategias de búsqueda; 6. límites y restricciones; 7. pautas de revisión por dos autores.

Con los anteriores elementos se creó una lista de verificación sobre la base de seis criterios de inclusión, los artículos seleccionados debían poseer las siguientes características:

- Ser únicamente artículos académicos, tesis, capítulos de libro o libros.
- Contener un resumen en los idiomas conocidos por las investigadoras: inglés, español, alemán y portugués.
- Estar publicados entre el 2010 y 2022.
- Contener al menos una palabra clave en su título o resumen.
- Ser del área de Ciencias Sociales.
- Estar publicado en acceso abierto.

#### **3.1.1. Establecimiento de los criterios de búsqueda**

Para las búsquedas se utilizaron las bases de datos: Scopus, Web of Science (WOS), el portal de difusión científica Dialnet, el proyecto de difusión Scielo y el repositorio de

tesis doctorales TESEO. Por último, se decidió utilizar el buscador web Google Académico para encontrar publicaciones que no aparecieran en las búsquedas anteriores.

Las palabras claves seleccionadas fueron: “aprender a ser”, “aprender a convivir”, “inclusión educativa”, “formación docente”, “Delors”, “learning to be”, learning to live together”, “teacher training”, “inclusive education”.

Con lo anterior, se realizaron ecuaciones de búsqueda (tabla 3) adaptadas a todas las bases de datos:

**Tabla 3**

*Ecuaciones de búsqueda y resultados por búsqueda*

Ecuación	Cantidad de menciones
1.TITLE-ABS-KEY (“learning to be” AND “Delors”) AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))	71
2. TITLE-ABS-KEY (“learning to live together” AND “Delors”) AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))	37
3.-TITLE-ABS-KEY (“teacher training” AND “learning to be” AND “Delors”) AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))	3
4.-TITLE-ABS-KEY (“teacher training” AND “learning to be with others” AND “Delors”) AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))	0
5.-TITLE-ABS-KEY (“teacher training” AND “inclusive education” AND “Delors”) AND PUBYEAR > 2010 AND (LIMIT-TO (2022))	0

*Nota.* Elaboración propia

Utilizando los resultados de búsquedas, obtuvimos un conjunto inicial de artículos que debían ser revisados para controlar si contaban con las características que habíamos definido o no, por ello pasamos a la fase de evaluación.

### **3.2. Fase 2: Evaluación**

La fase de evaluación consiste en definir si los documentos recuperados merecen formar parte del banco de documentos final. La inclusión o no en nuestro banco se basó en dos criterios:

- Criterios pragmáticos: adecuación de los documentos encontrados a los temas y objetivos de la revisión, para eliminar falsos positivos.
- Criterios de calidad de la investigación: aseguramiento de que los documentos finalmente seleccionados corresponden a trabajos que han sido llevados a cabo siguiendo procedimientos generalmente admitidos de calidad.

En nuestro caso, se encontraron un total de 111 documentos, de los cuales 18 pertenecían a la WOS, 19 de Scopus, 49 de Dialnet, 20 de Google académico, 3 de Scielo y 2 de Teseo, como se puede observar en la figura 2. Algunos registros fueron eliminados por ser duplicados o por no estar disponibles. Posteriormente, de los 84 trabajos restantes, se eliminaron 58 debido a que no cumplían con alguno de los criterios establecidos. En nuestro caso, la característica más repetitiva fue que los documentos eran resúmenes de conferencias, discursos o ponencias de congresos y esto no estaba dentro de nuestro criterio de búsqueda. Como resultado, se seleccionaron 27 trabajos para el análisis a texto completo.

#### **3.2.1. Calidad de la investigación**

Para garantizar la calidad de la investigación, se utilizaron como núcleos principales de búsqueda bases de datos y revistas indexadas. Además, para cada artículo se aplicó una lista de cinco criterios que propone Dixon-Woods et al., (2006): 1. ¿Los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos? 2. ¿El diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación? 3. ¿Los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir? 4. ¿Los investigadores muestran

suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones? 5. ¿El método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?

### **3.3. Fase 3: Análisis**

Para un primer análisis, se utilizaron los recursos de las palabras claves, títulos y los resúmenes. Esta fase se realizó de manera independiente, es decir cada investigadora lo realizó en su tiempo y espacio, se utilizaron algunas variables descriptivas y categorías de análisis.

Una vez terminada esta fase, se seleccionaron veintisiete trabajos, los cuales fueron analizados a texto completo siguiendo las recomendaciones del modelo PRISMA-S y el protocolo establecido por Codina (2018): año de publicación, palabra clave de búsqueda, método de investigación, diseño de investigación predominante, área de actuación predominante, técnica de recogida de datos y tema principal. Las investigadoras organizamos y clasificamos los datos utilizando la herramienta de Microsoft Excel. En el proceso de la lectura a texto completo, se encontraron algunos trabajos que no cumplían los criterios establecidos por lo que trece registros fueron excluidos.

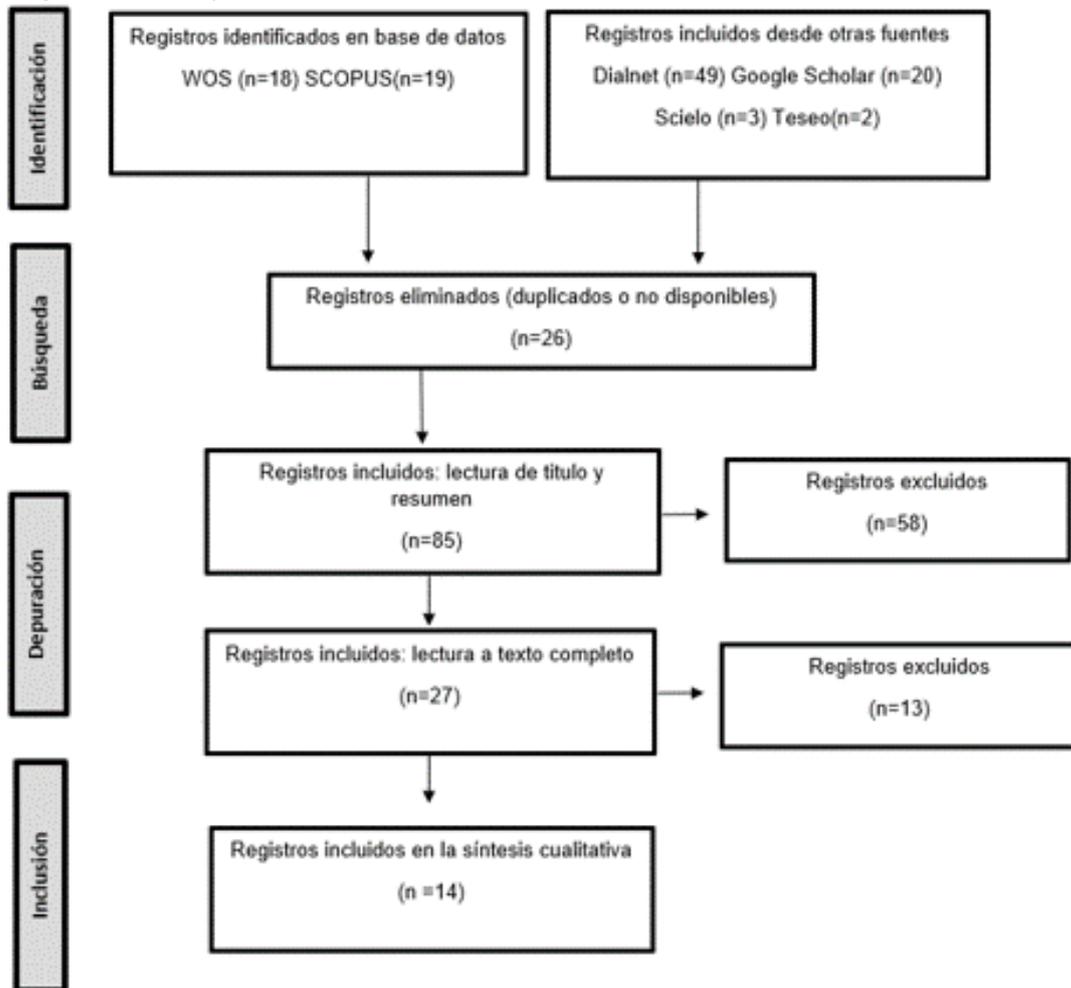
Por lo tanto, en la tercera fase se trabajó con catorce estudios, los cuales fueron analizados mediante un análisis descriptivo y un análisis de contenido cualitativo (Andréu, 2002). El análisis descriptivo consistió en la identificación de estadísticos básicos por medio del programa Microsoft Excel, mientras que el análisis de contenido se desarrolló mediante un proceso de codificación abierta inductiva con la ayuda del paquete Atlas TI V.22 con el la cual se identificaron dos grandes categorías: “Pilares como justificación” y “Pilares como aplicación” (ver más en el apartado de resultados).

### **3.4. Fase 4: Síntesis**

La figura 2 resume el proceso desarrollado en las fases anteriores:

**Figura 2**

*Diagrama de Flujo*



*Nota.* Elaboración propia.

Con los 14 textos seleccionados se elaboraron fichas descriptivas y analíticas en donde se reflejaban las características de cada una de las investigaciones, así como el contenido principal de cada uno de los artículos, esto con una doble finalidad; contener información para la síntesis y un espacio para que ambas investigadoras hicieran anotaciones y comentarios. Esto se refleja en el siguiente apartado.

### **3.5. Banco de datos final**

Los documentos seleccionados para el proceso de análisis fueron los siguientes (tabla 4):

**Tabla 4***Documentos analizados*

<b>Referencia</b>	<b>País</b>	<b>Año</b>	<b>Paradigma</b>	<b>Diseño de investigación</b>	<b>Técnicas de recogida</b>
Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I., y Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. <i>IE Revista de Investigación Educativa De La REDIECH</i> , 10(18), 193-206.	México	2019	Otro	Teórica	Análisis documental
Cabrales Salazar, O., y Centeno, V. (2015). Seven fundamental learnings. <i>Revista Educación y Desarrollo Social</i> , 9(2), 58-73.	Colombia	2015	Otro	Teórica	Análisis documental
Elfert, M. (2015). UNESCO, the faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. <i>European Journal of Education</i> , 50(1), 88-100.	Canada	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Mehendale, A. (2017). Re-visiting the Delors report: lessons for India. <i>Learning Curve</i> , (27), 55-57.	India	2017	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Mimoun-Sorel, M. L. (2010). 'Learning to Be' for Tomorrow's Schools: A Transcultural Dimension into Teaching. In J. Zajda (Ed.), <i>Global Pedagogies</i> (pp. 183-196). Springer.	Australia	2010	Cualitativo	Estudio de caso	Observación
Halbert, J., and Kaser, L. (2015). Learning to Be. A Perspective from British	Canada	2015	Cualitativo	Estudio de caso	Observación

Columbia, Canada. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 196-213.					
Patel, J. (2021). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. <i>Cambridge Journal of Education</i> , 52, 327-347.	India	2021	Cualitativo	Estudio de caso	Entrevista
Quijala, B. T., and Basil, M. R. V. (2017). The Learning to be and the development of metacognitive concepts in the basic Cuban secondary school. An exploraty study with principals and teachers. <i>Revista Electrónica Desafíos Educativos</i> , 1(1), 16-28.	México y Cuba	2017	Cuantitativo	Exploratorio	Encuesta
Rajadell-Puiggros, N. (2016). The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world. <i>Revista Práxis Educativa</i> , 12 (22), 23-28.	España	2016	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Ribeiro, S. P. (2017). Digital storytelling: learning to be in higher education. In M. Thomas, J. Palfrey and M. Warschauer (Eds.). <i>Digital storytelling in higher education</i> (pp. 207-223). Palgrave Macmillan.	Portugal	2017	Cualitativo	Estudio de caso	Observación
Santos, D. M., y Leal, N. M. (2020). Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. <i>Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad</i>	Brasil	2020	Cualitativo	Revisión bibliográfica	Análisis documental

---

y multiculturalidad, 6(1), 76-87.

---

Schuller, T., and Watson, D. (2015). 'The treasure within' and 'learning through life': A review and prospectus. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 214-224. doi:10.1111/ejed.12123	Reino Unido	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Taylor, C. (2015). Learning in Early Childhood: experiences, relationships and 'Learning to Be'. <i>European Journal of Education</i> , 50(2), 160-174.	Australia	2015	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Talisayon, S. D. (2014). Healing a Divided Planet: Proposed Actions on Transboundary Learning and Innovation. <i>Global Education Magazine</i> , (9)1.	Filipinas	2014	Cualitativo	Teórica	Análisis documental
Tawil, S., and Cougoureux, M. (2013). <i>Revisiting learning: The treasure within—N 4—assessing the impact of the 1996 'Delors Report'</i> . UNESCO.	Mundial	2013	Cualitativo	Teórica	Análisis documental

---

*Nota.* Elaboración propia.

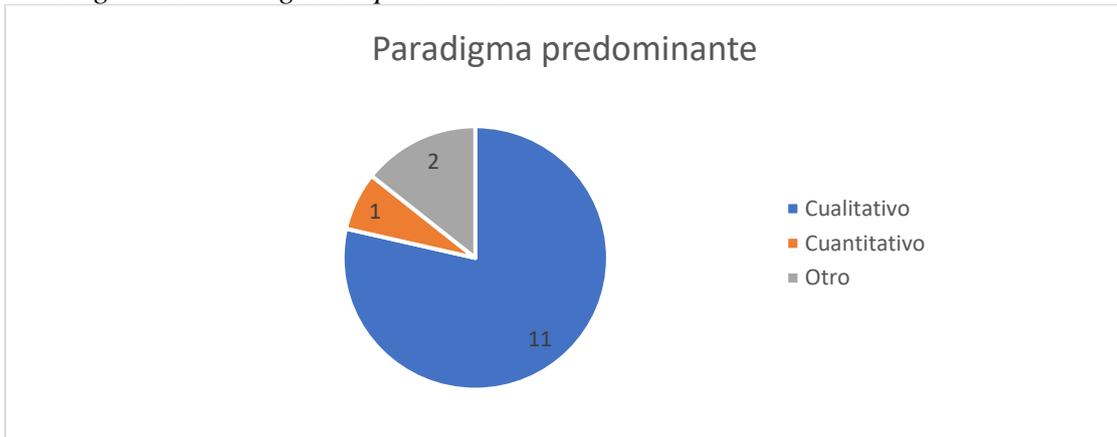
## 4. Principales resultados

### 4.1. Análisis descriptivo general

Posteriormente a la fase de evaluación, búsqueda y análisis se seleccionaron en total 14 documentos, los cuales corresponden en su mayoría a investigaciones teóricas que se desarrollan con objetivos principalmente descriptivo-analíticos (ver figuras 3 y 4):

**Figura 3**

*Paradigma de investigación predominante*



*Nota.* Elaboración propia.

Hay un abrumador predominio del paradigma cualitativo, eso se debe a que los pilares que investigamos, el aprender a ser y aprender a vivir juntos, están relacionados con aspectos inherentes al ser humano, por lo que el paradigma cualitativo resulta ser predilecto para el tipo de cuestiones que se investigan. A su vez, se evidencia lo que se ha mencionado anteriormente, como estos pilares se quedan en lo teórico, en el discurso y en declaraciones, por lo que es difícil encontrar investigaciones que se hayan enfocado en la práctica, o a analizar o medir la práctica de los mismos.

**Figura 4**

*Diseño de investigación predominante*



*Nota.* Elaboración propia

El diseño de investigación predominante es el análisis documental (n=9) que se desarrolla desde perspectivas comparadas. Por otro lado, también se exponen investigaciones empíricas de origen cualitativo, como estudios de caso o análisis de experiencias situadas

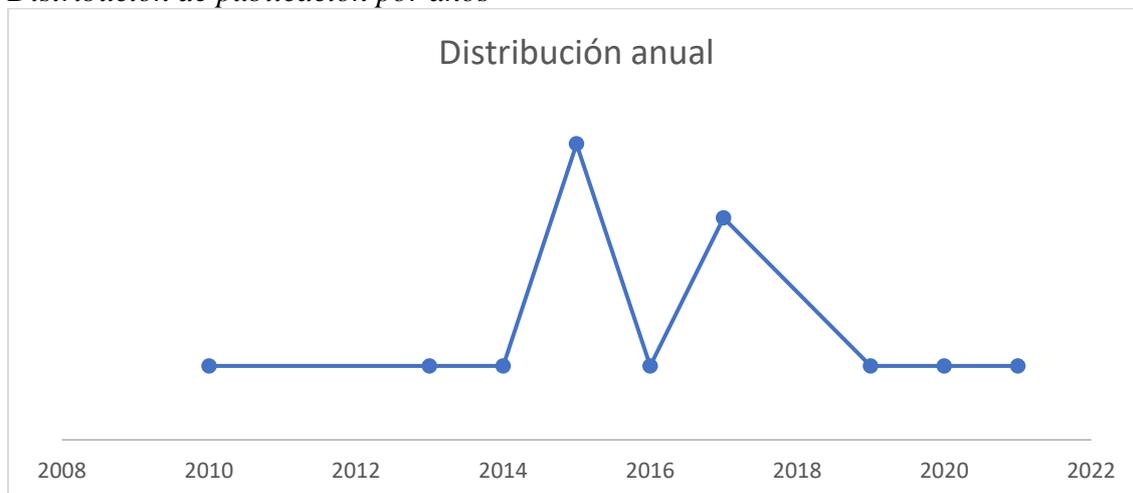
(n=5). La investigación cuantitativa con grandes muestras solo se reduce a una (Quiala y Basil, 2017).

En cuanto a los sujetos u objetos de investigación, se observa que en los estudios documentales es el mismo informe el analizado desde una perspectiva comparada. Este tipo de estudios contrastan los ideales defendidos por el informe con otros documentos publicados por organizaciones no gubernamentales, así como con leyes de diversas naciones. En los estudios empíricos, que se realizan principalmente en instituciones de educación obligatoria y no obligatoria, los elementos de análisis corresponden principalmente a las actitudes del profesorado, del alumnado y los diversos componentes de la administración educativa respecto a la aplicación de los pilares en experiencias concretas de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la distribución de las publicaciones se observa una tendencia de publicación anual baja (1 al año) con dos picos de publicación, uno en 2015 (n=4) y otro en 2017 (n=3) (figura 5):

### Figura 5

*Distribución de publicación por años*



*Nota.* Elaboración propia

## 4.2. Análisis de contenido cualitativo

Durante el proceso de codificación se fueron identificando algunas categorías temáticas en las investigaciones y se descubrió que no había temas que destacaran sobre otros, por lo que se decidió no establecer criterios de análisis por robustez temática para responder a la pregunta uno de la investigación. Por lo anterior, se optó por dividir los análisis por

los objetivos que tenían los estudios. A continuación, se explican las dos categorías identificadas; además se integra otra categoría orientada a desarrollar la pregunta dos de esta investigación:

#### **4.2.1. Aprender a ser y aprender a convivir: una justificación para la acción**

En gran parte de los estudios, el informe Delors se utiliza como una justificación documental para defender la importancia de otro tema o propuesta que representa el objetivo general de la investigación.

En estudios como los de Cabrales y Centeno (2015), Barragán, et al. (2019), Santos y Leal (2020), Ribeiro (2017) y Tawil y Cougoureux (2013), los pilares son mencionados solo en los marcos teóricos/antecedentes de las investigaciones, como fundamentación teórica para el desarrollo de otras temáticas, como la pedagogía por proyectos, el Digital Storytelling, el aprendizaje competencial, la educación relacional y el aprendizaje permanente.

Esta categoría también alberga a investigaciones que desarrollan descripciones teóricas de los pilares, sin que estos sean analizados en situaciones prácticas de educación formal o no formal: Mehendale (2017) realiza un recorrido histórico del informe, en concreto sobre del pilar “aprender a ser”, mientras que Talisayon (2014) expone una convención global sobre el “aprender a convivir”, estableciendo una relación directa con su importancia para el aprendizaje transfronterizo.

Por otro lado, dos estudios realizan comparativas entre la propuesta de Delors y otros informes similares: Rajadell-Puiggros (2016) contrasta los contenidos del “aprender a ser” con *Aprender a Ser: educación del futuro* de Edgar Faure (1972), *La educación encierra un tesoro* de Jacques Delors (1996) y *Repensar la educación: hacia un bien común mundial* de Sobhi Tawil (2015). Elfert (2015), por su lado, realiza una comparación similar entre Delors y Faure, sin embargo, no analiza solo el pilar tres, también integra una reflexión crítica sobre este pilar y el concepto de aprendizaje permanente.

#### **4.2.2. Aprender a ser y aprender a convivir: aplicación práctica de los pilares**

Esta categoría está conformada por aquellas investigaciones que someten a los pilares a una reflexión práctica por medio del análisis de las percepciones de ciertos actores y

actrices ligados a la educación. En este tipo de estudios el objeto principal es la aplicación de los ideales de los pilares en normativas institucionales o experiencias prácticas.

En el trabajo de Mimoun-Sorel (2010) se analiza el concepto de “aprender a ser” a través del estudio de las percepciones de una clase de francés de 6º curso en Australia. El propósito de esta investigación tiene por fin la construcción del conocimiento que engloba la dimensión del “aprender a ser” en la enseñanza.

En el trabajo de Halbert y Kaser (2015) se describe cómo se desarrolla el pilar “aprender a ser”, con un enfoque específico en las competencias socioemocionales, en la política educativa de Columbia Británica (Canadá). En su propuesta, las autoras proponen el desarrollo de un conjunto de progresiones de aprendizaje para la responsabilidad social, el énfasis en el aprendizaje socioemocional en el nuevo marco curricular, el reconocimiento de la importancia de los principios de aprendizaje de los pueblos originarios y un enfoque disciplinado de la investigación a través de redes escolares.

Finalmente, Patel (2021) desarrolla un marco conceptual para la educación de la India utilizando las percepciones del profesorado. El artículo se basa en un estudio de caso múltiple en cinco escuelas fundadas por filósofos como Dalai Lama, Gandhi, Krishnamurti y Tagore. En este estudio el término "aprender a vivir juntos" o “aprender a convivir” se observa como un paraguas teórico, por lo que resulta difícil su aplicación práctica en la educación india.

#### **4.2.3. Aprender a ser y aprender a convivir en la formación docente**

Hemos descubierto que la propuesta del *Informe Delors*, sobre todo el pilar “aprender a ser”, no se suele abordar en la literatura sobre formación docente publicada de los últimos años. Únicamente dos son los estudios que mencionan brevemente su importancia para la formación docente, pero ninguno establece procesos educativos orientados al desarrollo de la propuesta de la UNESCO.

La primera propuesta es la de Ribeiro (2017), que destaca que la estrategia educativa “narración digital” [*digital storytelling*] tiene cierta relación con el desarrollo del “aprender a ser” en Educación Superior. La autora propone que la estrategia es capaz de vincular los aprendizajes desarrollados con la emoción, hecho que fomenta la autodirección y la iniciativa personal, lo que probaría la existencia de un aprendizaje autónomo y comprometido del estudiantado.

La autora, sin embargo, destaca que la estrategia es difícil de llevar a cabo porque socialmente los aspectos personales o emocionales son vistos como barreras educativas. En este punto, las estrategias educativas ligadas al “aprender a ser” son menospreciadas en relación con aquellas estrategias más ligadas al desarrollo cognitivo, por lo que se deben combatir las resistencias que puede exponer el profesorado de Educación Superior.

La propuesta de Ribeiro (2017) propone generar programas educativos flexibles que permitan desarrollar enfoques pedagógicos basados en la práctica y que sean coherentes con una educación que brinde al estudiantado la capacidad de asumir una postura más activa y responsable sobre su propio aprendizaje.

La segunda propuesta (Quiala y Basil, 2017) consiste en un estudio exploratorio que tiene por objetivo identificar la capacitación profesional que poseen los directivos y docentes de dos institutos de Educación Secundaria respecto a enseñar el “aprender a ser” a sus estudiantes. Los autores revelan que, en los casos estudiados, se trabaja para formar y capacitar al personal docente en todos los pilares a excepción del “aprender a ser”, aun cuando se reconoce que este último es imprescindible para alcanzar todos los objetivos educativos. Los datos obtenidos por los investigadores demuestran que la capacitación profesional en dichas instituciones es insuficiente.

Quiala y Basil (2017) demuestran que el “aprender a ser”, no puede ser desarrollado en el alumnado sin profesionales docentes capacitados; mencionan también que para desarrollar el “aprender a ser” se demanda que el profesorado posea un alto conocimiento de sus propias potencialidades profesionales y personales; además, argumentan que el “aprender a ser” debe ser desarrollado en vínculo con la vida y los contextos de actuación en que se desenvuelve el alumnado.

Los autores finalizan recomendando la necesidad de motivar y capacitar profesionalmente a los directivos y docentes en los conceptos metacognitivos relacionados con el pilar de “aprender a ser”, porque solamente con una alta motivación y una efectiva capacitación profesional, se podrá plantear el desarrollo de un concepto educativo alineado con la propuesta de la UNESCO.

## **5. Conclusiones generadas a partir de la revisión sistematizada**

Con esta revisión sistematizada hemos pretendido identificar cómo la literatura ha estudiado la aplicación de los pilares expuestos por la comisión liderada por Delors, específicamente conocer los alcances del “aprender a ser” y “aprender a convivir” a más de 20 años de su publicación. Además, la investigación ha pretendido conocer cómo se abordan los pilares en la formación inicial y continua docente.

Respecto al primer objetivo se observa que la investigación ha seguido un orden teórico más que práctico, por lo que es difícil conocer si los pilares se han materializado en las acciones educativas que se dan a nivel mundial. Respecto al segundo objetivo se identifica poca información que aborde cómo se ha utilizado la propuesta de la UNESCO en la formación docente, por lo que se demanda la necesidad de establecer nuevas investigaciones que identifiquen el panorama internacional.

Este estudio tiene fortalezas, como la validez y fiabilidad de su metodología, la cual puede ser replicada y evaluada por otras personas investigadoras en el futuro; sin embargo, el estudio también posee limitaciones, pues no abarca en su análisis propuestas no publicadas, publicadas en medios no académicos, publicaciones a las que se tiene que pagar para acceder a la información, publicadas en bases de datos distintas a las seleccionadas o publicaciones en otros idiomas que las investigadoras no dominan. Por otro lado, no expone detalladamente los artículos, ya que para responder a los criterios metodológicos básicos de la sistematización de la información se realizó una síntesis de sus principales características.

Como futura línea de investigación se hace necesario el desarrollo de investigaciones cualitativas con enfoque en la práctica de los pilares de “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”. Por lo anterior, se invita a las personas investigadoras, directivos, supervisoras docentes y especialmente a los formadores de docentes a producir acciones que puedan defender la necesidad del “aprender a vivir juntos” y “aprender a ser” mediante estrategias que permitan a los estudiantes desarrollarse plenamente, tanto personalmente como individuos que se desenvuelven en una sociedad cambiante.

Se hace un llamado urgente a quienes desarrollan programas de formación docente a asumir el compromiso de formar a docentes con bases filosóficas y éticas sobre los

alcances de la educación, yendo más allá de los sobrevalorados aprendizajes cognitivos y conceptuales.

## **6. Otros autores y autoras que hablan del aprender a ser y del aprender a vivir juntos**

Como se mencionó anteriormente, para realizar la revisión sistematizada se tomaron en cuenta ciertos criterios. Uno de ellos fueron las propuestas publicadas en medios académicos. Por lo tanto, se decidió crear este último apartado en donde se hará referencia a algunos libros publicados en medios no académicos que consideramos contienen propuestas e información relevante acerca del aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Las autoras Giráldez y Sue (2017) abordan a lo largo de diez capítulos las habilidades que consideran necesarias para la vida. Argumentan que los sistemas escolares siguen reproduciendo prácticas deshumanizantes y que las preocupaciones por los resultados académicos hacen que se le dé importancia excesiva al aprendizaje cognitivo y se relegue el desarrollo personal, emocional y relacional.

Exponen nueve habilidades que, a su consideración, son fundamentales para enseñar en la escuela, tanto para docentes como para estudiantes. Las autoras consideran que en primera instancia se debe poner el foco de atención en todas las personas que participan en la educación de los niños, niñas y jóvenes y defienden que el primer paso para enseñar habilidades para la vida es haberlas aprendido e incorporado en la propia cotidianidad.

Se sugiere entonces empezar por nosotros mismos, porque la educación es un sistema complejo y no se puede cambiar de la noche a la mañana. Pero podemos empezar con trabajar en nosotros mismos y así, poco a poco, se irán contagiando cambios en los estudiantes, los colegas, la comunidad, etc. Las autoras proponen comenzar con nueve habilidades que se describen a continuación:

- 1) Autoconocimiento y autoconciencia: las autoras las definen como la capacidad de centrar la atención hacia nuestro interior, observarnos y reflexionar. Estas habilidades se consideran cruciales porque cuanto más nos conozcamos, más control tendremos sobre nosotros mismos y nuestras decisiones. La autoconciencia es la clave para el aprendizaje y desarrollo de cualquier habilidad para la vida.

- 2) Adaptabilidad: supone la capacidad de modificar nuestras propias ideas, emociones y comportamientos a fin de lidiar con situaciones nuevas, cambiantes e inciertas.
- 3) Optimismo: es aprender a desarrollar y a mantener una actitud positiva ante las adversidades o las dificultades. También la definen como una actitud que induce a la persona a esperar que los resultados de sus acciones sean positivos. Las personas optimistas tienden a ver posibilidades donde otros ven dificultades, aprenden de las situaciones negativas, se esfuerzan de manera continuada y perseveran en sus intentos, con la esperanza de que de un modo u otro podrán controlar la situación y alcanzar su objetivo.
- 4) Resiliencia: es la habilidad de una persona o grupo para recuperarse frente a la adversidad. Las personas resilientes no se detienen ante la primera dificultad. Además, la resiliencia nos ayuda a recuperarnos, sobreponernos y adaptarnos con éxito frente a la adversidad y a desarrollar competencias personales, sociales, académicas o profesionales.
- 5) Integridad: es entendida como la capacidad de actuar en congruencia con nuestros valores y con los de la sociedad, manteniendo conductas basadas en la honradez, la honestidad, la corrección, la responsabilidad, el respeto por uno mismo y por los demás, la puntualidad, la lealtad, la disciplina, la congruencia o la firmeza en nuestras propias acciones.
- 6) Empatía: ha sido definida como la capacidad de percibir, sentir y comprender al otro o, dicho de otra manera, de imaginarse a sí mismo en el lugar de otra persona. Es la base de las relaciones interpersonales y nos permite relacionarnos y entender, en situaciones y contextos diversos, a las personas con las que interactuamos.
- 7) Escucha activa: es una habilidad y un hábito. Sin escucha, no hay la posibilidad de comprensión. De nuestra capacidad de escucha depende no solo la posibilidad de comprender lo que nos dicen, sino también de ayudar a los otros a pensar y a sentirse valorados.
- 8) Pensamiento crítico y creativo: es ver las cosas desde distintos ángulos, encontrar respuestas originales, definir metas y encontrar soluciones colaborando con los demás. El pensamiento crítico es aquel a través del cual reflexionamos y analizamos las distintas opciones para tomar una decisión o resolver un problema, basándonos siempre en la lógica, el razonamiento y las evidencias. Por lo tanto,

el pensamiento crítico define problemas, identifica argumentos, usa ideas relevantes, plantea preguntas clave y usa la información de manera eficaz para hacer juicios fundamentados.

- 9) Proactividad: a través de ella conseguiremos ser más eficientes y anticiparnos a unos cambios que suceden cada vez a más velocidad, prever lo que nos puede pasar.

Para Alonso (2011) la interioridad y el aprender a ser uno mismo debería ser el punto crucial de la escuela. Menciona la necesidad de plantearnos una pedagogía de la interioridad como un derecho para todas las personas en el ámbito educativo. Argumenta que educar la interioridad es enseñar a mirar hacia dentro, es, en otras palabras, adentrarse en las propias profundidades para lograr conocerse, entenderse, aceptarse, perdonarse y poder así hacer lo mismo con los otros.

Educar la interioridad es educar para la vida, para aprender a fluir con ella. Cuando se conoce, se tiene en cuenta y se cuida el propio mundo interior, se puede vivir con mayor conciencia y libertad, respetando también la integridad de los otros, y sin dejarse arrastrar por aquello que no es consecuente con lo que sabemos que somos (Alonso, 2011, p.69).

Según la autora, para aprender a conocer el mundo, es necesario primero descubrir el mundo interior. Al hacer esto con nosotros mismos, ayudamos al otro a reconocerse en sí, aceptarse, respetarse, tomar conciencia y responsabilizarse con lo que sucede en el mismo y en su entorno. “Educar la interioridad es ayudar a desarrollar, entre otras, aquellas facultades que capacitan al ser humano para acceder a una experiencia mucho más amplia de lo que la razón le permite”. (Alonso, 2011, p. 72).

Por lo tanto, la autora concuerda con Giráldez y Sue (2017) al mencionar que la educación de la interioridad empieza forzosamente por sí mismo. Toda persona que eduque debe empezar por conocer y descubrir su propia interioridad. Asegura, también, que el ser y el convivir están estrechamente vinculados. Es precisamente en las relaciones con otras personas en donde se pone en manifiesto lo que se es auténticamente y la convivencia será más armoniosa y enriquecedora cuanto mejor se entienda uno a sí mismo. “El redescubrimiento de quiénes somos, nos conduce a la toma de conciencia de que formamos parte de un todo, en el que nada ni nadie nos son indiferentes” (Alonso, 2011, p.65)

Algunas características de la educación de la interioridad, según Alonso (2011)

- Favorece actitudes para aprender a aprender como la flexibilidad, la apertura mental y la experiencia, la consideración de nuevas ideas, etc. Capacidad para cuestionar, explorar, etc.
- Potencia el equilibrio de ambos hemisferios cerebrales.
- Promueve la búsqueda de la verdad. Es decir, no enseña verdades, sino que ayuda a que cada cual la encuentre en sí mismo.
- Da importancia a las relaciones, a los ritmos individuales y a lo cotidiano.
- Quien enseña es también aprendiz.

La autora brinda aportaciones y orientaciones para educar la interioridad en Infantil y Primaria, entre las cuales se destacan confiar en las posibilidades de los estudiantes, tomar en cuenta todas las dimensiones de los niños y niñas y ver la educación en sí misma como un contexto más amplio que la mera adquisición de conocimientos teóricos y adquirir la perspectiva de educar para la vida, porque también se aprende a ser feliz y a encontrarle sentido.

Schmill (2019) considera fundamental aprender a convivir en la escuela y para lograr esto es necesario poner en práctica en nuestra vida diaria principios empáticos e incluyentes. El autor considera que la función de la escuela es formar seres humanos capaces de convivir y cuyas vidas tenga un significado y un sentido trascendental.

Por lo tanto, las practicas educativas deben basarse en la pedagogía de la convivencia, la cual hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales y educativos, los cuales se pueden agrupar en tres grandes categorías, según Schmill (2019):

- 1) Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
- 2) Contenidos de relación: la empatía, el respeto, la no-violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo a cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
- 3) Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el estado de derecho, los derechos humanos.

**Figura 6**

*Pedagogía de la convivencia*



*Nota.* Recuperada de Schmill (2019, p.143).

Para desarrollar un ambiente escolar adecuado el autor menciona que es necesario que los adultos estén altamente involucrados y motivados, que existan límites firmes a los comportamientos inaceptables, y a su vez, que los adultos actúen como modelos a seguir en todo momento. Sugiere, además, que se trabaje siempre a nivel aula y escuela la competencia social y sus pilares, que se exponen en la siguiente figura.

**Figura 7**

*Las competencias sociales*



*Nota.* Recuperada de: (Schmill, 2019, p.151).

Riquelme y García (2020) plantean un reto para el profesorado y lanzan en concreto dos compromisos: aprender es un acto de escucha y enseñar es un compromiso con el aprendizaje. Por lo tanto, educar es una tarea que exige escucha, reflexión, compromiso y acción tanto del profesorado como del alumnado. “Educar para ser es plantear que la educación no debe ser solo cuna del conocimiento, sino también de la cultura viva que transforma la sociedad” (Riquelme y García, 2020, p. 21).

Usualmente los retos y dificultades del profesorado aparecen en aspectos relacionados a la gestión del aula y los conflictos en ella. El currículo, en realidad, no suele ser una dificultad para las y los maestros, forma parte de sus fortalezas que fueron bien trabajadas en la formación docente, en especial todo lo referente a aspectos cognitivos, pero hay un aspecto clave del profesorado que es interno, el del propio desarrollo personal.

Los autores argumentan que el verdadero reto del docente es asumir un trabajo interior, ya que, solo desde una profunda reflexión constante, mediante la cual conozcamos y trabajemos en nuestros puntos débiles (aspectos disfuncionales de la personalidad, heridas pasadas, etc.), estará una persona en condiciones de ser presencia en el aula, de ser modelo para que, al reflejar una sana actitud, el alumnado germine y florezca la suya.

La presencia del docente encarna todas las cualidades del ser, desde las más superficiales a las más profundas, para irradiarlas desde la coherencia y la congruencia en la corporalidad, el lenguaje y la emocionalidad. Y ello implica la alineación de todos los niveles de conciencia. (Riquelme y García, 2020, p.)

Para lograr esto, un factor crucial es la actitud que nace de la motivación de encontrar el sentido y el propósito de nuestra presencia en el aula. Para ello, se hace necesario que en la formación docente se atraviese por procesos personales de revisión y transformación de nuestro ser. Es imprescindible que en las escuelas de Magisterio se aborde todo lo referente a los aprendizajes emocionales que permitirán en un futuro que esos docentes acompañen el proceso de desarrollo del ser de sus futuros estudiantes. En palabras de los autores: “el reto no es que el docente se forme, sino que se transforme” (Riquelme y García, 2020, p.35)

*Ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma*

**Rabelais**



## **CAPITULO IV**

# **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo se describe de manera detallada la metodología utilizada, así como la fundamentación de la elección y el desarrollo de la investigación. Se inicia con la justificación de las técnicas utilizadas: el método Delphi, los grupos de discusión y el análisis de contenido de las producciones de niños y niñas. Es importante aclarar que las técnicas se utilizaron de manera heterodoxa. Carvajal (2010) defiende una práctica investigadora heterodoxa, pues entiende que el conocimiento está en la vida, y que los instrumentos están al servicio de ese propósito: llevar hacia la vida. De ahí la conveniencia de no detenerse en el método, sino en procurar que este, sin perder el rigor, nos acerque a la vida. Al método Delphi se le suele atribuir dos finalidades: alcanzar el consenso de las personas expertas y ser una vía prospectiva; en nuestro caso, la primera finalidad no la utilizamos, debido a que el objetivo principal que se buscaba no era el acuerdo total de las personas participantes, sino hacer emerger aspectos que enriquecieran la investigación. Es decir, se buscaba conocer los diferentes puntos de vista de diversos niveles escolares en distintos contextos educativos. Lo que buscábamos era la diversidad de participación, aporte y experiencias de las personas participantes, y en algunos casos, coincidencias.

Los grupos de discusión se conformaron mediante la participación de los integrantes de cada uno de los tres Grupos de Innovación Docente (GID) de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Esto se hizo siguiendo las líneas del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, que invita al diálogo y la participación de todas las personas y sugiere iniciar la puesta en práctica en el centro educativo propio, así como la adaptación a las necesidades y características de cada contexto.

Como tercera técnica se utilizó el análisis de las producciones de los niños y niñas que se recogieron en la campaña “Los futuros de la educación” en diversos colegios y un instituto de Segovia. En este capítulo se describe detalladamente cada una de estas técnicas, los procesos que se llevaron a cabo, la elección e interacción con las personas participantes, la selección y construcción de los instrumentos que se usaron, las adaptaciones y ajustes que se hicieron en el proceso y el tipo de análisis utilizado para procesar los datos obtenidos.

## **1. Investigación cualitativa**

La investigación científica se basa en la búsqueda de una solución a un problema concreto que uno pueda identificar. Existen varios métodos para formular un diseño de investigación para el estudio. Dos amplios enfoques de recogida e interpretación de datos en la investigación son la investigación cualitativa y la cuantitativa.

Anteriormente la investigación cualitativa se consideraba filosóficamente incongruente con la investigación experimental. Ahora, se reconoce a la investigación cualitativa por su capacidad de añadir una nueva dimensión a los estudios de intervención que no puede obtenerse únicamente mediante la medición de variables. La investigación cualitativa se utilizó inicialmente en los estudios psicológicos en los años 1900-1920 cuando los investigadores consideraban tedioso evaluar el comportamiento humano de forma numérica. Desde entonces, la investigación cualitativa se utiliza también en otros campos de investigación por su relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales (Sánchez-Gómez et al., 2019).

Para comprender los fenómenos culturales e históricos es necesaria la investigación cualitativa. El valor de esta ciencia es que se preocupa por comprender, es decir, estudia la dicotomía explicación-comprensión. Además, el enfoque cualitativo pone en relieve aspectos éticos como la preocupación por el otro y la idea de que no hay sujeto desvinculado (Mora, 2022). Esto quiere decir que la investigación cualitativa se centra en la comprensión del proceso de investigación desde un enfoque humanista o idealista. Se utiliza para comprender las creencias, experiencias, actitudes, comportamientos e interacciones de las personas.

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación de las personas investigadoras con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción del conocimiento. Las subjetividades de las personas investigadoras y de aquellas a las que se estudia son parte del proceso de investigación. Por lo tanto, las reflexiones, observaciones e impresiones de las personas investigadoras se convierten en datos que forman parte de la interpretación y se documentan (Flick, 2013).

La investigación cualitativa en las ciencias sociales tiene como eje fundamental el profundo discernimiento del proceder humano y los motivos que lo rigen. Se caracteriza por su flexibilidad en la construcción progresiva del objeto de estudio y se ajusta a las

características y a la complejidad de los fenómenos humanos y sociales. Esta forma de investigación abarca mayor comprensión de la complejidad humana y no se limita a los hechos observables sino a sus significados y sus particularidades culturales (Bautista, 2011).

La investigación cualitativa busca comprender la realidad que es vista como subjetiva, compleja, heterogénea e histórica. Para lograrlo, es importante que exista una interacción entre el sujeto y las personas que estudian, ya que se busca entender la perspectiva interna del problema. Además, el enfoque cualitativo da la palabra a las diferentes voces, personas o grupos sociales con el fin de llevarlas a ocupar el lugar que les corresponden en la sociedad (Bautista, 2011).

Existe una amplia variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa, porque no se basa en un concepto teórico y metodológico unificado. Esto resulta ventajoso para la investigación en educación, debido a que existen muchos factores que se implican en la educación como políticas, instituciones, planes, programas, niveles educativos, cobertura, etc. Por lo tanto, el objetivo de la investigación en educación es amplio.

La investigación cualitativa y la educación comparten una característica que es sustancial: ambos son campos de estudios y quehaceres relacionales, en el sentido que se basan en una práctica en que la relación con el otro es fundamental (Johnson-Mardones, 2017). Por esta similitud que comparten, la investigación cualitativa fue considerada ideal para llevar a cabo este estudio cuyo tema principal es la educación.

## **2. El enfoque de investigación elegido y su justificación**

La educación es un fenómeno de la realidad social, por lo tanto, no es estática, sino que es dinámica. Esta influenciada por un sinnúmero de factores tanto intrínsecos como extrínsecos. Toda esa información y dinámicas que se presentan en la educación pueden ser analizadas e interpretadas para llegar a una conceptualización en la búsqueda del mejoramiento continuo (Chaves et al., 2014). Es decir, constituye una fuente incalculable de información que demanda procesos de investigación para obtener datos que permitan la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para abordar los objetivos de la investigación, se eligió un enfoque cualitativo debido a que este permite la construcción del conocimiento social. Albert (2007) explica que la metodología cualitativa “se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y

educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales” (p.146).

El presente estudio busca comprender la realidad social a través de la mirada de las personas que están siendo estudiadas, es decir, a partir de la percepción que tienen los sujetos de su propio contexto. El enfoque cualitativo permite profundizar con mayor amplitud la práctica y el fenómeno educativo, y contribuye a la concienciación social. Ello es debido a que, por un lado, posibilita analizar y explicar la comprensión de la complejidad, el detalle, el contexto y la interacción social; y, por otro lado, promueve la transformación social y la emancipación, ya que considera a la investigación como un proceso interactivo entre la persona investigadora y las y los participantes que privilegia las palabras y perspectivas de las personas. (Daza, 2018).

Según Monje (2011, p.16), “la investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global de las situaciones sociales para explorarlas, describirlas y comprenderlas de manera inductiva”. Es decir, a partir de los conocimientos que tienen las diferentes personas involucradas en ellas y no en hipótesis formuladas por el o la investigadora externa.

Por lo tanto, la investigación educativa desde el enfoque cualitativo permite la comprensión de los procesos de investigación y construcción de conocimiento como una forma participativa, colaborativa y dialógica. Según Rojas (2019), al utilizar la investigación cualitativa en la educación, se pueden aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación estudiantil, docente y agentes educativos, por lo que coincide con uno de los objetivos de la presente investigación: conocer cómo se aplican los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos en diferentes niveles, con distintos agentes educativos y a su vez proponer mejoras en la aplicación diaria de los mismos.

La mejor manera de producir conocimiento en el campo educativo es conocer, comprender e interpretar la realidad existente. Para lograr esto, el enfoque de investigación cualitativa es el más adecuado, debido a que permite interpretar con profundidad y detalle lo que sucede con un objeto o situación de estudio que parte de la realidad. Dicha interpretación se hace de manera integral, donde el investigador o investigadora hace parte del fenómeno u objeto que está estudiando (Cerda, 2011 en Chaves et al., 2014).

Antes de iniciar la descripción de las técnicas implementadas, consideramos importante hablar de la ética en la investigación, debido a que para las personas investigadoras la ética más que una filosofía es una práctica. A su vez, las razones que han llevado a la elección del objeto de estudio tienen una base ética, pues se orientan a mejorar la educación y a la formación integral de las personas. Por lo tanto, para llevar a cabo el estudio se buscó incluir a personas con capacidad y disposición de reflexión y comunicar y, así, comprender los valores sociales, las prioridades, la vulnerabilidad y las inquietudes de las personas con el fin de mejorar la educación.

De acuerdo con Hirsch y Navia (2018), la ética de la investigación debe cumplir con tres objetivos: 1) proteger a los participantes, 2) asegurar que la investigación se conduzca de manera que sirva a los intereses individuales, de grupo y de la sociedad, y 3) evaluar las actividades específicas de investigación buscando su solidez ética en relación con el manejo del riesgo, la protección de la confidencialidad y el consentimiento informado.

Para González (2002), la investigación cualitativa debe basarse en los valores de la verdad y de la justicia, además es imprescindible reconocer la individualidad de las personas como parte del proceso. Por otro lado, Resnik (2016) argumenta que las normas éticas en la investigación deben promover los fines de la investigación –principalmente el conocimiento y la verdad–; los valores esenciales para el trabajo colaborativo, como la confianza, la rendición de cuentas, el respeto mutuo y el trato justo. También se deben promover los valores éticos y sociales, como la responsabilidad, los derechos humanos, el cumplimiento de la legalidad, la salud pública y la seguridad.

La presencia de una mirada ética se ha considerado desde la selección del problema de investigación, dado que es fundamental brindar el tipo de educación que la sociedad y el planeta necesitan urgentemente. Esto está implícito dentro de los objetivos, por lo que el camino a seguir dentro de esta investigación estuvo siempre basado en el respeto hacia cada una de las personas que dedicaron su tiempo y esfuerzo. Dichos principios se concretaron en los siguientes puntos (Meza, 2020):

- Información: Desde un inicio y en todo momento los participantes han conocido la información sobre los aspectos del estudio, incluyendo los objetivos, las fases, las instrucciones necesarias, una estimación cualitativa del tiempo y el compromiso del anonimato.

- **Identidad:** La única persona que conoce la identidad de los participantes es la investigadora.
- **Participación:** La participación siempre fue voluntaria, por lo que podía interrumpirse en el momento en que el participante así lo indicara.
- **Retroalimentación:** Quienes participaron en la investigación recibieron un informe con los resultados de cada uno de los cuestionarios.
- **Mecanismo colectivo:** Quien diseña y dirige la investigación realiza una parte importante del trabajo, pero únicamente eso, una parte. Así, por ejemplo, el Delphi permite generar un producto final, una solución, una impresión elaborada, la construcción de una imagen sobre qué está pasando, que ocurrió o qué acontecerá, y esto surge gracias a la indagación que realizaron las personas expertas.

### **3. Las técnicas utilizadas**

Como se ha mencionado en diversas ocasiones a lo largo de esta tesis doctoral, se utilizaron tres técnicas distintas para obtener los datos. En primer lugar, se empleó el método Delphi, donde se utilizó como principal fundamento teórico el informe Delors. Se llevó a cabo tal y como se describe en la sección titulada *El método Delphi*. En cuanto a la segunda y tercera técnicas, se utilizó como referente de las mismas el reciente informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros un nuevo contrato social para la educación*. Como los grupos a investigar eran bastante diversos, se aplicaron dos enfoques diferentes: grupos de discusión para los formadores y formadoras de docentes y el análisis de los documentos o producciones elaboradas por los niños y niñas. Estos procedimientos se describen en los apartados 5 y 6 de este capítulo.

### **4. El método Delphi**

El método Delphi es un procedimiento encaminado a establecer predicciones de las personas expertas en asuntos donde existe poca información objetiva disponible. Las y los expertos suministran sus impresiones mediante las respuestas a un cuestionario estructurado o semiestructurado, en sucesivas fases. Por lo tanto, la operativa del método Delphi consiste en el envío de cuestionarios sucesivos. (Meza, 2020).

Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016, p. 87) definen el Método Delphi como:

una técnica de recogida de información que permite obtener la opinión de un grupo de expertos a través de la consulta reiterada. Esta técnica, de carácter

cualitativo, es recomendable cuando no se dispone de información suficiente para la toma de decisiones o es necesario, para nuestra investigación, recoger opiniones consensuadas y representativas de un colectivo de individuos.

El método Delphi es una técnica que permite la participación de personas expertas mediante una organización eficaz para aprovechar los conocimientos sobre una cuestión amplia, de naturaleza holística (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). El método Delphi ofrece las ventajas de que quienes participan pueden reconsiderar su posición a partir de las ideas expresadas por el resto de las personas participantes, y, dado que se garantiza el anonimato, nadie sabe quién ha emitido una opinión concreta, lo que promueve la honestidad en las respuestas y disminuye el riesgo del “efecto halo” o de mayor credibilidad de elementos reconocidos del grupo (Barrett y Heale, 2020).

Según Linston y Turoff (2002), la técnica Delphi puede ser descrita como un método efectivo de estructuración de un proceso de comunicación grupal que permite a un grupo de individuos abordar un problema complejo como un todo. Por lo tanto, se podría decir que es una técnica de obtención de información a través de cuestionarios a los que cada persona experta responde individualmente y entre cada cuestionario se intercala retroalimentación de lo expresado en el grupo con el fin de obtener una opinión más fiable del problema que se está investigando (Meza, 2020).

#### **4.1. Características del método Delphi**

La operativa del método Delphi consiste en el envío de cuestionarios sucesivos. Se trata de un proceso de indagación a un grupo reducido de personas, que expresan sus opiniones, desde su propia vivencia o experiencia, revisando sus respuestas y las de los demás, y formulando sus impresiones al respecto. Astigarraga (2003), por su parte, expone que para que el método Delphi sea fiable es necesario realizar varias rondas sucesivas de consulta anónima, buscando el consenso y respetando la autonomía de los y las participantes.

En nuestro caso, el proceso atravesó un número total de tres fases en las que participaron 20 personas expertas en educación procedentes de diferentes sectores educativos. Las características de las personas participantes se describen en detalle en el apartado *4.3.2 Participantes*. Se optó por un método Delphi fundamentalmente cualitativo porque se buscan datos de consenso textual, tal y como señalan Seyaki y Kennedy (2017).

La investigación se realizó según las indicaciones de Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) que se reflejan en la siguiente tabla:

**Tabla 5**

*Características del método Delphi*

Es un proceso iterativo	Las personas participantes emiten su opinión en varias oportunidades. Tienen la posibilidad de reflexionar entre una consulta y otra.
Es anónimo	Se respeta el anonimato de las respuestas. De esta característica proviene una de sus mayores ventajas, ya que no hay posibilidades de sesgo derivados del prestigio o liderazgo de alguna persona miembro del grupo.
Contiene un feedback controlado	La persona investigadora es la que analiza las respuestas recibidas asegurándose siempre de que aparezcan representadas todas las opiniones dadas por las personas expertas. Se destacan aportaciones significativas, acuerdos explícitos entre las opiniones, posturas divergentes y cualquier otra información de interés.
Lleva una respuesta estadística del grupo	Suele incluirse la solicitud de estimaciones al grupo de personas expertas, y aun en los casos en los que no se pide en la primera ronda, se procesa la información incluyendo medidas y tendencias de mayor acuerdo, así como las respuestas individuales o de menor acuerdo, en las rondas subsiguientes.

*Nota.* Elaboración propia a partir de Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016)

El método Delphi se sustenta sobre dos principios fundamentales: la inteligencia colectiva y la participación anónima. El primero de ellos, la inteligencia colectiva, se basa en los juicios racionales emitidos por las personas expertas, que pueden converger en una conformidad común. En relación con el anonimato, este principio implica que las ideas se consideren sin conocer la identidad de la persona que las presenta, lo que asegura que las respuestas de cada experto no estén influenciadas por otros (López-Gómez, 2018).

## 4.2. Ventajas y limitaciones del método Delphi

Como cualquier instrumento, el método Delphi presenta ventajas e inconvenientes pudiendo señalar, entre otros, los siguientes:

**Tabla 6**

*Ventajas e inconvenientes del método Delphi*

Ventajas	Inconvenientes
Permite obtener información de puntos de vista diferenciados sobre temas muy amplios o específicos.	Elevado coste de tiempo, de esfuerzos físicos y de recursos, así como de instrucciones complejas para su puesta en marcha y funcionamiento.
Hace posible la participación ordenada de un elevado número de personas.	Se trata de un método que requiere un amplio período de tiempo para la obtención de resultados desde el diseño inicial
Ayuda a explorar de forma sistemática y objetiva problemas que requieren de opiniones cualificadas.	Pueden producirse sesgos en la elección de las personas participantes.
Elimina o aminora los efectos negativos de las reuniones de grupo “cara a cara”. Preserva el anonimato. No precisa de la presencia simultánea.	El riesgo de deserciones durante el proceso es elevado debido a la duración del método.
Los participantes se sienten comprometidos con el problema y las acciones que se realicen.	Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo. Analizar resultados y confeccionar informes es también muy costoso para el o la investigadora.
Usa criterios de personas expertas y por ello es probable un resultado eficiente.	Podría estar influenciado y saturado subjetivamente.

*Nota.* Recuperado de Silisqui Flores (2011).

Este método sirve para orientar la toma de decisiones, basándose en un consenso previo sobre cuestiones a tratar, y proporcionar un buen modelo de trabajo para abordar temas que requieren discusión y opinión. La educación es una realidad holística que requiere

tener en cuenta una gran cantidad de factores dependientes del contexto. Según Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016), es ideal cuando se trata de circunstancias en las que es apropiado utilizar el juicio experto, que con esta técnica aumenta su fiabilidad ya que supera los sesgos y limitaciones de un solo individuo y permite basarse en el juicio intersubjetivo.

Por lo tanto, una potente ventaja del Delphi frente a otros procedimientos que implican la indagación de respuestas a un grupo de personas es que permite afrontar las circunstancias relativas al espacio y al tiempo, debido a la no presencialidad; “Los expertos siguen su actividad cotidiana sin necesidad de realizar un desplazamiento específico para participar en la investigación”. (Manzano, 2012 p. 438).

Acorde a Valdés y Marín (2013), se le reconocen ventajas al Delphi para obtener el acuerdo grupal entre otras formas de consulta a personas expertas:

- Reúne y sintetiza el conocimiento de un grupo de personas participantes que geográficamente esparcidos o no, nunca podrían reunirse para construir un consenso grupal.
- Las personas expertas del mundo actual pueden participar por la vía del correo electrónico con la consecuente disminución en los costos.
- Un mayor número de personas de situaciones diversas y áreas de especialización puede ser incluido.
- Favorece la libertad de opiniones.
- Reduce la influencia del líder en la interacción del grupo y evita el dominio en el acuerdo general de lo que considere la minoría o aquellas que supuestamente tienen mayor autoridad.
- La confidencialidad de las respuestas permite a las personas expertas disentir a la luz de un nuevo análisis, incluso de opiniones sostenidas públicamente durante años, sin tener que enfrentarlo ante sus colegas.

#### **4.2.1. Razones por las que se eligió el método Delphi**

Es importante mencionar que para esta investigación se hace uso de un Delphi no ortodoxo. Como se ha explicado, el objetivo principal no es el acuerdo de los participantes, sino su participación mediante sus aportes, conocimientos, experiencias y

capacidad predictiva. Esto quiere decir que las diferencias, la diversidad de puntos de vista y la coincidencia son todos aspectos que enriquecen la investigación. (Meza, 2020).

Una de las razones por las que se seleccionó el método Delphi para la presente investigación es porque es considerado una técnica muy versátil al utilizar la información que proviene de la experiencia y de los conocimientos de los y las participantes de un grupo (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016). Precisamente esto es lo que se buscaba en esta investigación: indagar en la experiencia práctica y cotidiana de distintos agentes educativos y de diferentes niveles escolares en los países de México y España en referencia al uso de los pilares del aprender a ser y el aprender a vivir juntos. Otra de las razones por las que se eligió este método es porque permite la participación de personas expertas mediante una organización eficaz para aprovechar los conocimientos sobre una cuestión amplia de naturaleza holística.

Es importante señalar que el método Delphi, debido a su flexibilidad, se adapta a la exploración de elementos que supongan una mezcla de evidencia científica y valores sociales. Además, una de sus peculiaridades más significativas es la de ser una técnica prospectiva; es decir, es utilizada para estudiar y analizar el futuro social, tecnológico y económico o para hacer predicciones respecto a las posibles consecuencias de adoptar una decisión o de la implantación de un programa. (Almenara y Moro, 2014).

La técnica Delphi, debido a su flexibilidad, es la que mejor se adapta a la exploración de elementos que supongan una mezcla de evidencia científica y valores sociales (Webler et al., 1991 en Cabero e Infante, 2014). Además, es la técnica más utilizada para estudiar y analizar el futuro social, tecnológico y económico, así como para hacer predicciones respecto a las posibles consecuencias de adoptar una decisión o de implantar un programa. Se le realizan preguntas a las personas expertas sobre la evolución futura, las cuales pueden dirigirse a diferentes aspectos, como la posibilidad de la realización de ciertas hipótesis o eventos relacionados con un tema específico.

En nuestro caso, nos interesaba averiguar sobre los pilares aprender a ser y aprender a vivir juntos, si eran considerados en la práctica cotidiana, cómo los llevaban a cabo y, especialmente qué sucedería si estos pilares se tomaran en cuenta con la misma intención y frecuencia que el aprender a conocer y el aprender a hacer, es decir, qué tipo de alumnado egresaría bajo un programa integral y qué tipo de sociedad construirían esas

personas. Por lo tanto, investigamos sobre las posibles consecuencias de implementar una educación integral e indagamos sobre el futuro educativo y social.

### 4.3. El Proceso

Para llevar a cabo la investigación se siguió el conjunto ordenado de fases o etapas para un Delphi que expone Landeta (2002).

1. Establecimiento del objetivo.
2. Construcción del plantel de personas expertas.
3. Elaboración de las preguntas o ítems de la primera ronda.
4. Envío a las personas expertas.
5. Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis y del informe.
6. Si es necesaria una nueva ronda, seguir en 4.

Para esta investigación se llevaron a cabo dos procesos con el método Delphi; el primero para la elaboración de un TFM que se puede revisar en Meza (2020) y el segundo para continuar con la investigación en el 2021, el cual es expuesto a continuación en la tabla 7- Ambos procesos pueden considerarse no ortodoxos y en ellos se ha seguido el mismo procedimiento y la misma duración: tres rondas.

**Tabla 7**

*Etapas de la investigación*

Etapas del Delphi	
Fase	Fecha
Establecimiento del Objetivo	Mayo 2021
Construcción del panel de personas expertas	Junio y Julio 2021
Elaboración de las preguntas o ítems de la primera ronda	Julio 2021
Envío del cuestionario a las y los expertos	01 de septiembre del 2021
Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis y del informe	15 de septiembre del 2021

Envío de un segundo cuestionario	01 de octubre del 2021
Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis y del informe	15 de octubre del 2021
Envío de un tercer y último cuestionario	01 de noviembre del 2021
Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis y del informe final	15 de noviembre del 2021

*Nota.* Elaboración propia

Para establecer los objetivos de la presente investigación, se tomaron en cuenta los datos obtenidos del Trabajo de Fin de Máster (Meza, 2020). Después de varias reuniones entre las personas investigadoras, se identificaron varios objetivos para el estudio Delphi: analizar la influencia que ha tenido el informe Delors en la práctica de diversos niveles educativos desde la óptica del profesorado no universitario, del universitario dedicado a la formación docente, investigadores e investigadoras en educación y estudiantes de Magisterio en México y España. También investigar cuáles son los pilares del informe que se abordan con mayor frecuencia en las aulas y cuáles se requieren de manera urgente en las escuelas y universidades. Finalmente, determinar qué aprendizajes derivados del informe deben ser incluidos en la práctica cotidiana escolar.

#### **4.3.1. Participantes**

Uno de los elementos más importantes del Delphi es la selección de las personas expertas. Esto es crucial, ya que puede afectar los resultados obtenidos de un Delphi. Para López-Gómez (2018) la conformación del panel de personas expertas es punto referencial de los estudios Delphi, dado que la calidad del proceso y sus resultados están condicionados por la adecuada selección de estas personas. Astigarraga (2003) menciona que esta etapa es importante y puntualiza que el término de “experto” es ambiguo. “Con independencia de sus títulos, su función o su nivel jerárquico, el experto será elegido por su capacidad de encarar el futuro y por poseer conocimientos sobre el tema consultado” (p.4).

Para García y Suarez (2013), algunos criterios habitualmente evaluados para la selección de las personas expertas son la profesión, el cargo, los años de experiencia, la categoría docente, el grado científico, la pertenencia a determinado grupo o centro y el tipo de capacitación específica. La selección de estos criterios dependerá de la disponibilidad las personas y del tipo de información a recoger. En este caso, se buscaba recabar información de distintos niveles educativos.

Landeta (2002) considera que los participantes en el método Delphi bajo ningún concepto pueden ser menos de siete y que no es deseable que sean más de cincuenta, dado el riesgo de dispersión de la información y la dificultad de realizar un seguimiento efectivo de los participantes. Mientras, para García y Suarez (2013), a partir de un mínimo de siete personas expertas el error disminuye notablemente por cada experto añadido, pero no es aconsejable recurrir a más de treinta personas expertas, pues el aumento en la previsión es muy pequeño y el incremento en costo de investigación no compensa la mejora.

De ahí que se optase por incluir en el panel a veinte personas. En la selección y conformación del panel de personas expertas se pretendió una representatividad de rasgo. Interesaba que las personas participantes se localizaran en México y en España -la investigadora ha estudiado y trabajado en ambos países- y que su experiencia profesional fuera extensa y abarcara con amplitud distintos niveles educativos. La ubicación en México y en España permitiría enriquecer la investigación con la visión de dos sociedades con culturas y niveles de desarrollo diferentes y daría la oportunidad de comparar diferencias y similitudes entre los dos países. La composición del panel de personas participantes puede verse en la tabla 8. En las líneas siguientes describimos el perfil de estas personas.

**Tabla 8**

*Descripción del grupo de participantes*

Cantidad total	País y número de participantes		Área de desempeño o rasgos relevantes
	España	México	
4	2	2	Docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado
2	1	1	Profesorado universitario que ocupe funciones de dirección de una estructura universitaria o de coordinación académica
2	1	1	Investigadores sobre educación inclusiva o aspectos relacionados con ella
4	2	2	Docentes de Educación Infantil y Primaria Secundaria
2	1	1	Una madre o padre de un alumnado de Educación Infantil o Primaria.

2	1	1	Un egresado o egresada, que ha finalizado recientemente los estudios de Magisterio.
4	2	2	Estudiante de Magisterio

*Nota.* Elaboración propia

Las personas son consideradas expertas por sus estudios, experiencias, iniciativas y compromiso hacia la educación. En el caso del profesorado universitario, una profesora de México con más de 35 años de experiencia, investigadora, con libros publicados, y, — esto es destacable— especialmente es una maestra reconocida por el cariño de sus estudiantes; un profesor del mismo país, fundador de diversos jardines de niños públicos en la región, con más de 30 años de experiencia como directivo de Unidades de Inclusión Educativa en México y como formador de docentes, que forma parte del comité evaluador para docentes a nivel nacional. Una profesora de España autora de numerosos trabajos en línea de la investigación narrativa, mediación comunitaria, inclusión social y educativa, además ha participado en proyectos de colaboración con Comunidades de Aprendizaje y apertura al entorno social de la escuela. Un profesor de España, con 36 años de experiencia en la docencia, autor de diversos artículos científicos y más de 23 proyectos de innovación docente.

La participación del profesorado universitario con funciones de dirección contó con dos personas participantes, un profesor que ha sido director de una escuela de Magisterio en una ciudad de España, subdirector del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de una Universidad de España, además ha coordinado programas de Máster y Doctorado. Evaluador de diversas titulaciones, enseñanzas y proyectos de investigación. En el caso de la profesora de México, forma parte de la dirección de una de las escuelas Normales de México, organizadora de uno de los primeros Congresos de Inclusión en México y coordinadora de Máster.

En el caso de las personas investigadoras, una de ellas especializada en educación inclusiva y formación del profesorado, con más de 41 investigaciones en su trayectoria de 10 años de investigación; la investigadora de México está especializada en educación inclusiva y educación indígena y forma parte de programas de innovación para las escuelas públicas de su estado.

La representación del profesorado no universitario se conformó por dos maestras de España, una de ellas con más de 30 años de experiencia en Infantil, militante de la

educación con los Movimientos de Renovación Pedagógica. La otra es una maestra de Primaria con 10 años de experiencia y forma parte de un Grupo de Innovación Docente sobre inclusión. De México, participa una maestra de Infantil acreedora del premio al Mérito Docente en dos ocasiones y una maestra de Secundaria que lleva a cabo programas en colaboración con la UNESCO en temas de inclusión y participación.

Las personas recientemente egresadas de Magisterio fueron ambas elegidas por recomendación de sus profesores, debido a sus perspectivas críticas e inclusivas, y sus conocimientos que les trajeron como consecuencia ser de los primeros lugares de sus generaciones en rendimiento académico, una de México y una de España.

Además, se decidió incluir a padres y madres de familia, ya que el desarrollo de una persona no solo se realiza en el contexto escolar, sino que se comparte con el familiar, por lo que existe siempre una relación de complementariedad, es decir, la educación es un proceso complejo y social, por esa razón nos parecía absurdo desvincular a las familias de este proceso de investigación. Se buscó que los padres y madres de familia involucrados tuvieran conocimientos profundos sobre la educación. Así uno de los expertos, además de ser padre de familia, es maestro de profesión, con más de 30 años de experiencia en Secundaria. Y, en el caso de la madre de familia, ha estado implicada en diversas iniciativas escolares con sus tres hijos.

De la misma forma, se decidió incluir a cuatro estudiantes de Magisterio —dos de España y dos de México— con la intención de indagar la realidad de lo que sucede y se aprende en las escuelas de Magisterio de ambos países. Las participantes fueron elegidas e invitadas gracias a las referencias del profesorado universitario debido al reflejo de su implicación y compromiso con la educación. El grupo de personas expertas tan variado fue diseñado con la intención de tener una diversidad de visiones y perspectivas de la educación, en distintos niveles, con distintos agentes educativos y con el objetivo de obtener una perspectiva más enriquecedora e inclusiva de lo que sucede realmente en las prácticas educativas.

#### **4.3.2. Interacción con las personas participantes**

Para llevar a cabo la investigación, se mantuvo una comunicación constante con las personas participantes. Dado que se trató de un Delphi internacional, se utilizaron

diferentes formas y recursos para contactar con las personas, las cuales se describen en este apartado.

En un primer momento, se estableció contacto con las personas expertas con el fin de explicarles en qué consistía la investigación y conocer su interés y disponibilidad para participar. Para ello, se utilizaron tres formas distintas: se estableció un contacto presencial o telefónico con aquellas personas que se encontraban en España y con las que ya se tenía relación previa, mientras que se empleó el correo electrónico para contactar con aquellas participantes en México y con las que no había una relación previa.

Posteriormente, todas las personas participantes recibieron un primer correo electrónico donde se incluía la invitación formal a participar en la investigación, la presentación del estudio, la descripción y las fechas en las que se llevarían a cabo los cuestionarios. Una vez aceptada la invitación y consentidas las fechas, se les envió un primer cuestionario en la fecha acordada.

Antes de que finalizara la fecha límite para las respuestas, se enviaron recordatorios a todas las personas participantes mediante un correo electrónico. En los recordatorios, se enfatizó la proximidad a la fecha final para responder al cuestionario y se les pidió realizarlo en tiempo y forma. Para enviar los informes, también se utilizó el correo electrónico, adjuntando el archivo correspondiente y proporcionando el enlace al siguiente cuestionario.

Todas estas interacciones con las personas participantes estuvieron basadas en el modelo guía que presenta Manzano (2012):

1. Captación inicial o confirmación:
  - Hola (anónimo) te escribo para recordarte lo que te he dicho esta tarde: la participación en un panel Delphi que se va a llevar a cabo.
  - Estimado profesor, le escribo para pedirle su participación en una investigación...
  - Estimada (anónimo) le escribo porque he leído algunos de sus artículos acerca de la Educación Inclusiva en México y me parecen muy interesantes y valiosas sus ideas, por lo que quisiera invitarla a participar en una Investigación.
2. Presentación del estudio
  - Objetivo: el objetivo de la investigación es...
  - Procedimiento: la investigación se hará a través del método Delphi que consiste en una técnica de obtención de información...

- Descripción: Habiendo usted aceptado la invitación a ser uno de los miembros de mi panel de expertos y expertas, el próximo miércoles 01 de septiembre; recibirá un correo con un enlace a un formulario de Google Drive...
- Es para mí un honor contar con su participación en esta investigación y agradezco mucho que comparta su tiempo, conocimientos y experiencia conmigo y con la investigación. Estoy a sus órdenes, para cualquier duda o cualquier otra situación.

### 3. Recordatorios

- el motivo del mensaje es para recordarle amablemente que la fecha límite de respuesta del segundo cuestionario es el próximo...
- quisiera recordarle que mañana es el último día para contestar el último cuestionario.
- una vez más le agradezco mucho el tiempo y esfuerzo que ha implicado en esta investigación y le reitero que sin su participación la investigación se verá afectada gravemente.

### 4. Envío de cuestionarios

- Le escribo para agradecerle su cooperación en esta investigación y para compartirle el link para el primer cuestionario de la investigación, son únicamente diez cuestiones y toma como máximo veinte minutos contestarlo.
- Buenas tardes, ¡muchas gracias por participar en la investigación! En el siguiente link puede acceder al cuestionario: ...
- Le reitero por favor siéntase libre de expresar sus opiniones, ya que mediante este método Delphi se garantiza el anonimato de respuestas, de tal manera que ninguna de las opiniones emitidas se asociará a una persona concreta.

### 5. Envío de informes

- Adjunto el primer informe que fue elaborado con las respuestas que dieron los participantes del estudio en el primer cuestionario...

## **4.4. Los cuestionarios que se utilizaron en el Delphi**

Como se explicó anteriormente, el Delphi implica la realización de rondas sucesivas de preguntas a un grupo de personas expertas, por lo que se requiere la elaboración de cuestionarios. Por lo tanto, nos parece importante mencionar algunas características relevantes de los cuestionarios, los cuales fueron diseñados por la investigadora y se aplicaron posteriormente al panel de personas expertas.

Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas sobre los hechos y aspectos que interesan en la investigación o en el asunto que se indaga. Las preguntas pueden ser de varios tipos y deben ser preparadas sistemática y cuidadosamente. Además, el cuestionario puede ser aplicado de distintas formas. Frecuentemente se piensa que los cuestionarios solo son adecuados para ser utilizados con grandes muestras o poblaciones. Sin embargo, también pueden emplearse en contextos más cercanos y personales. Los estudios a nivel local tienen la posibilidad de tomar más riesgos al formular preguntas abiertas o de sondeo de carácter personal, lo cual no sería permitido en un estudio más formal a gran escala (McKernan, 1999).

Acorde a McMillan y Schumacher (2005) los cuestionarios contienen una diversidad de información en los que el sujeto responde a cuestiones escritas, se obtienen reacciones, opiniones y actitudes. La tarea de la persona que investiga es elaborar o seleccionar un conjunto de interrogantes relacionadas y de su interés, para posteriormente pedirle al sujeto que conteste según su criterio y considerando las directrices impuestas en el cuestionario.

McKernan (1999) lo define como una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador. Al entrevistado se le debe presentar una lista de preguntas preestablecida. A su vez, menciona que, como instrumento de recogida de datos, el cuestionario proporciona respuestas directas de información factual y actitudinal.

Muñoz (2003) sostiene que la finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información acerca de la población con la que se trabaja, sobre las variables objeto de la investigación o evaluación. A su vez menciona que los datos que se pueden obtener con un cuestionario pertenecen a tres categorías.

- Hechos (datos actuales) relativos: al dominio personal de los individuos que forman el grupo social estudiado (edad, nivel educativo, etc.), al dominio del ambiente que le rodea (vivienda, relaciones familiares, de trabajo, etc.), al dominio de su comportamiento (reconocido o aparente).
- Opiniones: a las cuales se suman los niveles de información, de expectación, etc. Todo lo que uno podría llamar datos subjetivos.
- Actitudes y motivaciones y sentimientos: todo lo que empuja a la acción, al comportamiento, y está en la base de las opiniones.

- Cogniciones: es decir, índices de nivel de conocimiento de los diversos temas estudiados en el cuestionario. Revela el grado de confianza a conceder a las opiniones sobre juicios subjetivos.

Para la elaboración de los cuestionarios se siguió la guía propuesta por Martínez (2002) que describe los pasos básicos en su elaboración. Estos son algunos de ellos:

1) Describir la información que se necesita

Determinar con claridad qué tipo de información se requiere y de qué personas se requiere dicha opinión. Para ello, se necesita definir para qué se necesita esa información y establecer áreas de contenido más específicas.

2) Redactar las preguntas y escoger el tipo de preguntas

Existen diversos tipos de preguntas, el uso de cada una de ellas depende del tipo de investigación que se esté llevando a cabo, ya que cada cuestionario obedece a diferentes necesidades y problemas de investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). En cuanto a la cantidad de preguntas y a modo de orientación, Martínez (2002) recomienda que no haya más de treinta preguntas.

3) Redactar un texto introductorio y dar las instrucciones

Los cuestionarios deben contar con instrucciones claras y con la explicación del objetivo del estudio. Esto ayuda a ganar la confianza del encuestado y a facilitar que responda con más libertad (León y Montero, 2003).

4) Diseñar el aspecto formal del cuestionario

Es útil presentar las preguntas agrupadas por temas y numeradas dentro de cada uno de ellos, incluyendo transiciones de un tema al siguiente y en algunas cuestiones con ejemplos. Siempre es aconsejable elaborar un cuestionario piloto antes de llevar a cabo todo el estudio y modificar las preguntas según las respuestas recibidas (Blaxter, Hughes y Tight, 2000).

5) Los indicadores o ítems

Existen dos tipos de preguntas principales: abiertas o cerradas. Las preguntas abiertas, permiten que las personas expresen con sus propias palabras sus pensamientos, mientras

que con las cerradas o fijas (elección), se les obliga a las personas a seleccionar una respuesta a partir de unas opciones preestablecidas (Mckernan, 1999).

Algunas veces los cuestionarios incluyen solamente preguntas cerradas, otras veces solo preguntas abiertas y, en ciertos casos, ambos tipos de preguntas (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Sin embargo, en los casos en que se utilizan ambos tipos de preguntas suele prevalecer uno de los dos tipos, por ejemplo, un cuestionario que sea principalmente abierto pero que contenga alguna pregunta cerrada, o viceversa (Martínez, 2002). En nuestro caso, buscábamos conocer la realidad de las personas expertas, por lo tanto, muchas de las preguntas que utilizamos fueron abiertas.

Para las preguntas que se utilizaron en el Delphi nos basamos en las recomendaciones de Martínez (2002). Como se mencionó anteriormente, en los anexos I, II y III se encuentran dispuestos los cuestionarios. En nuestro caso, ya teníamos determinado el tema, por la continuación del trabajo de investigación que se llevó a cabo anteriormente. Por lo que el primer cuestionario se realizó con la información obtenida del primer proceso del Delphi, es decir, aquellos aspectos en los que deseábamos indagar aún más o aspectos que no se alcanzaron a abordar en los cuestionarios anteriores. De ese modo, se concretaron algunas especificaciones con las que se inició y, posteriormente, nos basamos en las respuestas de las personas expertas. La cantidad de preguntas en cada cuestionario varió, teniendo como un máximo de diecisiete preguntas en el cuestionario uno, siendo este el más extenso que se utilizó a modo de diagnóstico. Las preguntas se redactaron de forma clara, sencilla, comprensible y concreta. El lenguaje utilizado en las preguntas fue adaptado a las características de las personas expertas, se evitó redactar preguntas que indujeran respuestas, preguntas en negativo, así como preguntas indiscretas y ofensivas.

Las preguntas y el cuestionario se presentaron en un formato atractivo, profesional y fácil de entender. Todas las preguntas se enumeraron claramente, se agruparon por temas y fueron numeradas con incisos dentro de cada uno de ellos. Se incluyeron preguntas abiertas, cerradas y de ponderación. También se incluyeron en los cuestionarios preguntas de tipo sociodemográfico, ya que este tipo de preguntas permiten describir globalmente al grupo de personas que ha contestado el cuestionario y hacer análisis diferenciados de las respuestas.

Se hizo uso de preguntas abiertas porque estas no delimitan de antemano las alternativas de respuesta, dejan un espacio libre para que el encuestado escriba la respuesta. Esto

permite respuestas más amplias y redactadas con las propias palabras del encuestado. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el análisis de este tipo de preguntas requiere más tiempo y esfuerzo que el análisis de preguntas cerradas. Fernández (2008) menciona que este tipo de preguntas suelen ser más fáciles de construir, pero su análisis requiere mucho tiempo. Lo mismo sucede al responder a este tipo de preguntas, la duración y el trabajo es mayor. Sin embargo, nos pareció fundamental hacer uso de preguntas abiertas porque nos interesaba conocer la perspectiva y realidad de cada uno de los agentes educativos, en muchos de los casos se solicitaron ejemplos sobre situaciones específicas y cómo eran trabajadas en su contexto.

Las preguntas cerradas contienen categorías o alternativas de respuesta previamente delimitadas, es decir, se presentan a los participantes las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas. Concretamente, se hicieron dos tipos: de elección y de ponderación, es decir, se les pedía expresar el grado de acuerdo o desacuerdo, esto con el objetivo de profundizar en las cuestiones y determinar el peso de relevancia; y así, evaluar el grado de acuerdo o discrepancia sobre las valoraciones de las cuestiones planteadas.

Cada cuestionario se inició con un breve texto que explicaba el objetivo o propósito del estudio, con instrucciones claras y explícitas sobre cómo debía llenarse, agradeciendo su colaboración y tiempo, garantizando el anonimato de sus respuestas.

Los cuestionarios fueron subidos a la plataforma Google Drive mediante la opción de Formularios Google, que permite enviar una invitación a través de correo electrónico o mediante un enlace de URL para acceder. Esta aplicación se caracteriza porque para contestar no es necesario registrarse, por lo que garantiza el anonimato. Antes de enviar el enlace a las personas expertas, se realizó una prueba piloto para asegurar que cada cuestionario funcionara adecuadamente.

Todos y cada uno de los cuestionarios fueron elaborados con referencias bibliográficas de los documentos de la UNESCO, ya que esta investigación y la pasada, han tenido su base en documentos de trabajo de la UNESCO, por lo que desde el inicio de la revisión bibliográfica en el 2020 se han estado analizado diversos documentos que se presentan en la fundamentación teórica de este documento y en Meza (2020). Puede afirmarse, pues, que las cuestiones a indagar tienen su base en los informes, pero también en las respuestas que se fueron generando en la medida en la que se fue avanzando en la investigación, esto

quiere decir que se fue adaptando a las aportaciones y resultados que se iban obteniendo de las personas consultadas.

En muchas ocasiones, las respuestas de las personas daban pie a indagar otros aspectos, a especificar, o a buscar un grado de acuerdo. Los cuestionarios siempre fueron enviados para una validación externa, por lo que cada cuestionario fue revisado y modificado al menos tres veces antes de ser subidos a la plataforma de Google Drive.

#### **4.5. Análisis de datos**

En esta sección se describirá brevemente el proceso que se llevó a cabo para analizar los datos que se obtuvieron de las respuestas de las personas expertas del panel Delphi, teniendo en cuenta que los resultados se pueden ver en el siguiente capítulo a detalle.

Como se ha mencionado, las preguntas del Delphi se estructuraron en ítems de respuesta abierta e ítems de respuesta cerrada. Para los primeros se procedió a poner en marcha un proceso de categorización de respuestas a posteriori. Para Gomes (2003) las categorías tienen la función de clasificar, el trabajo con ellas permite agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a una idea o concepto. Es un proceso en el cual se identifican regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y patrones de ideas.

Mejía (2011) menciona a la categorización como el proceso mediante el cual el contenido de la información cualitativa se descompone o divide en unidades temáticas que expresan una idea relevante, esto implica un proceso de identificación de unidades temáticas y la codificación es la operación que asigna a cada unidad una determinada etiqueta o palabra que expresa el contenido conceptual.

Para la construcción de las categorías se siguieron las condiciones que mencionan Rodríguez, et. al. (1999): a) la objetividad, esto significa que las categorías deben ser inteligibles o, en otras palabras, que la interpretación del contenido tenga una consistencia y b) la pertinencia, que se refiere a que las categorías deben ser significativas y relevantes en función a la investigación.

Miles, Huberman y Saldaña (2014) definen los códigos como una palabra o frase corta que asigna simbólicamente un atributo sumativo destacado, que captura la esencia para una porción de datos visuales o basados en el lenguaje. La riqueza de los datos obtenidos

obliga a un análisis detallado y minucioso para poder captar los matices de las respuestas (Fernandez, 2008).

Para Miles et al. (2014) los códigos son etiquetas que asignan un significado simbólico a la información descriptiva o inferencial compilada durante un estudio. Esto quiere decir que los códigos generalmente se adjuntan a fragmentos de datos de diferentes tamaños y pueden tomar la forma de una etiqueta directa, descriptiva o más sugerente y compleja. Lichtman (2006) menciona que el proceso de crear códigos varía según el individuo y el tipo de datos, pero el objetivo es llegar a un número manejable de códigos.

Gomes (2003) menciona que categorizar es clasificar elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí, mientras que para Mejía (2011) es ordenar la información en partes, según las características o propiedades que representen al fenómeno de estudio y establecer un código para cada unidad-contenido. “Se trata de dar una denominación común o código a un conjunto de fragmentos de texto que comparten la misma idea” (p.50).

Por otro lado, Mireles-Vargas (2015) hace referencia a que interpretar no es un ejercicio inmediato; significa trascender el nivel de lo aparente, lo que implica buscar, en el caso de las representaciones sociales, el centro organizador de los sentidos y significados. Se avanza así a un nivel distinto, en el que la descripción no basta, necesariamente se plasma el punto de vista de la persona investigadora que observa, analiza y comprende. Esto quiere decir que se hace necesario que la investigadora “construya redes esenciales más allá de lo aparente”, con las que a partir del punto de vista desde el que observa, es decir, desde el marco teórico epistemológico de referencia, articula y analiza la multiplicidad de lo que percibe en el objeto estudiado. En palabras de Sánchez (1996, p. 154), es el momento de la construcción científica.

Para Galeano (2004) categorizar es agrupar datos que comportan significados similares, es clasificar la información de acuerdo a criterios temáticos, o bien, poner juntas las cosas que van juntas. Torres, et. al. (2002) lo define como un proceso que identifica regularidades en las respuestas, temas o patrones de ideas. Mientras que para Straus y Corbin (2002) es establecer conceptos a un nivel más abstracto, es el momento en que la persona investigadora establece relaciones entre conceptos sobre el mismo fenómeno.

En las representaciones sociales se intenta conocer cómo piensan los sujetos en cuanto a un determinado objeto o situación que se reconoce como un acto de construcción, no

como un reflejo, ni como producto de un determinismo social. Ese pensamiento de sentido común que guía las acciones en el mundo cotidiano no debe ser calificado o juzgado por el que investiga, ni debe ser considerado como inferior o producido únicamente por sociedades marginales o con escasos recursos escolares, sino como un conocimiento indispensable en la construcción de la realidad social (Mireles, 2015).

En nuestro caso, el proceso implicó en primera instancia, la lectura incontable de las respuestas a cada cuestión en repetidas ocasiones para realizar un profundo análisis e interpretación del significado de las respuestas. Posteriormente, tras una reflexión profunda, se eligieron ciertas palabras, frases, segmentos o partes del texto (códigos) que se identificaron por colores y temas. Es decir, se utilizó una codificación descriptiva para asignar etiquetas a los datos para resumir en una palabra o frase corta el nombre básico del tema básico de un pasaje de datos cualitativos, para posteriormente categorizar. Miles et al. (2014) mencionan que los códigos descriptivos son quizás más apropiados para entornos sociales que la acción social.

Para algunas cuestiones se hizo uso de un código según los atributos, esto es la noción de información descriptiva básica, como el entorno de trabajo de campo, las características de los participantes o el formato de datos demográficos y otras variables de interés para el estudio.

A su vez, es importante mencionar que se decidió presentar los resultados por categoría, con el objetivo de que el lector pueda observar la evolución que se obtuvo de cada cuestión abordada con las personas expertas mediante el método Delphi. Las categorías permiten, por otra parte, agrupar elementos que tienen el mismo tema.

Las categorías tienen una relación muy estrecha, se influyen unas a otras y se fueron desarrollando de una manera gradual en base a las respuestas de las personas, esto quiere decir que las respuestas que surgían de los cuestionarios iban guiando los procesos de las siguientes cuestiones, por lo que fue un desarrollo evolutivo en el cual las categorías se fueron vinculando. Cada una de las categorías ha tenido un proceso acumulativo, pues ha ido matizándose e incrementándose sucesivamente en cada una de las rondas con la información proporcionada por las personas participantes.

Debido a la longitud y complejidad de algunas respuestas se tuvo que hacer una subcodificación, mediante una etiqueta de segundo orden asignada después del código primario para detallar o enriquecer la entrada. La subcodificación también es apropiada

cuando las entradas de código general luego requerirán una indexación, categorización y subcategorización más extensa en jerarquías o para análisis de datos cualitativos matizados (Miles et al., 2014). En esta investigación, se utilizaron subcategorías para los datos recogidos en la técnica Delphi y en el análisis de contenido de las producciones de los niños y niñas, esto se verá reflejado en el capítulo de *Resultados*.

## **5. Los grupos de discusión**

Al ser publicado del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* en la investigación en el 2021 decidimos implementar y trabajar con el mismo con la intención de que la investigación fuera actual, pertinente y relevante. Además, buscábamos que el conocimiento científico tuviera una utilidad social. Para ello, los grupos de discusión han sido fundamentales para comenzar a analizar y trabajar con el nuevo informe de la UNESCO.

El grupo de discusión es una técnica empleada en la investigación cualitativa que trabaja a partir del habla, del discurso y de la comunicación. A su vez, en ellos, se da una representación y articulación del orden social y de la subjetividad de las relaciones. Rubio y Varas (2004, p.35) definen al grupo de discusión como “una técnica de recogida de información, procedente de la metodología cualitativa en el ámbito de la investigación social que trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos”.

Para Cervantes (2002), se trata de un proceso de interacción en el que se ponen en juego representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos, relaciones de poder, etc. mediante las cuales se llega a cierto consenso o a polarizaciones en las posturas y concepciones de los participantes. Por lo tanto, se trata de un enfoque cualitativo complejo mediante el cual se analizan situaciones de interacción también complejas.

### **5.1. Características de los grupos de discusión**

El grupo de discusión, a diferencia de otras técnicas, reordena mediante la creación de un discurso una determinada situación social (Ariño, 2013). Por lo tanto, según la misma autora, el grupo de discusión es un contexto social en sí mismo, produce una conversación

que intenta acercarse a contextos cotidianos y reproduce las lógicas de conversación naturales.

Para Ariño (2013) el tamaño de los grupos de discusión se sitúa entre cinco y diez participantes, mientras que para Guerrero y Moral (2018) la técnica se debe desarrollar a partir de la conformación de grupos de siete a diez personas, con características similares y se orientan a la recogida de información acerca de actitudes, sistemas de valores, orientaciones ideológicas, etc.

El número de grupos varía en relación al agrupamiento de atributos distintos en un mismo grupo que logre respetar la homogeneidad del grupo. La muestra no se corresponde con criterios estadísticos, sino de carácter estructural y de interrelaciones. Por lo tanto, no existe un procedimiento regular sino adecuado y concreto a la situación a investigar. En nuestro caso, se decidió invitar a los Grupos de Innovación Docente (GID) de la Facultad de Educación.

## **5.2. Ventajas e inconvenientes de los grupos de discusión**

Una de las riquezas de esta técnica es el diálogo que se produce entre el grupo que comienza el debate, en el cual se desarrollan una serie de procesos, tanto individuales como grupales. Se observa cómo la opinión que aporta cada participante influye en las demás personas. A su vez, las reflexiones de cada persona influyen y transforman la del resto de las personas participantes. (Guerrero y Moral, 2018).

Además, esta técnica es ideal para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción democrático que permite a la persona expresar lo que piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. Asimismo, una ventaja que ofrece es que al trabajar en grupo se facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar y, por lo tanto, genera una gran riqueza de testimonios.

Suárez (2005) enumera algunas ventajas y limitaciones de los grupos de discusión. Como instrumento de recogida de datos es ventajoso porque: promueve la interacción grupal, ofrece información de primera mano, estimula la participación, posee carácter flexible y abierto, presenta una alta validez subjetiva, facilita y agiliza la obtención de información. Además, permite la posibilidad de observar los comportamientos no verbales, así como la generación de una gran cantidad de datos y de hipótesis de investigación.

En cuanto a las limitaciones, la autora menciona que existe un menor control de la persona investigadora en el proceso grupal, la necesidad de una formación previa por parte de la persona moderadora, el análisis y la interpretación exhaustiva de los datos obtenidos y problemas de generalización, ya que los resultados no se pueden extrapolar a todas las situaciones y su alcance es limitado. En concreto, para esta investigación, las desventajas que menciona la autora (a excepción de la primera) en realidad no fueron limitaciones en absoluto porque el rol de la persona moderadora fue tomado por una de las investigadoras, quien ha estado analizando los informes de la UNESCO desde hace varios años. En cuanto a la interpretación exhaustiva de los datos obtenidos, no se considera como una limitación, sino como un compromiso con la mejora de la educación, específicamente en este caso con la Facultad de Educación de Segovia.

Por último, en cuanto a la generalización, exactamente lo que busca la UNESCO con el nuevo informe publicado es que cada centro educativo tenga la oportunidad de hacer su propia intervención personalizada. Es precisamente lo que caracteriza este informe, a diferencia de los anteriores, donde la generalización puede ser adecuada en la teoría, pero difícil de aplicar en la práctica. Por lo tanto, lo más adecuado es que cada institución adopte una medida personalizada. En conclusión, se encontró en su mayoría ventajas de esta técnica para los propósitos de la investigación.

### **5.3. Razones por las que se eligieron los grupos de discusión**

Esta técnica se eligió, porque se buscaba profundizar en las expectativas, conocimiento, opiniones e ideologías expresadas por aquellos que tienen que ver o que están directamente involucrados en la realidad social que se quiere investigar y transformar.

Además, se eligió siguiendo las sugerencias del nuevo informe, el cual invita al diálogo y la participación de todas las personas y sugiere iniciar la puesta en práctica en el centro educativo propio, así como la adaptación a las necesidades y características de cada contexto.

### **5.4. El proceso de los grupos de discusión**

En esta sección describiremos el proceso que se llevó a cabo para formar los grupos de discusión, se mencionarán las características de las personas participantes, la razón por la

que fueron elegidas, cómo se obtuvo contacto con ellas y detalles sobre las tres sesiones de discusión que se llevaron a cabo.

#### 5.4.1. Participantes

La Facultad de Educación de Segovia tiene tres Grupos de Innovación Docente: 1) PENSATIC: enseñar a pensar para “aprender a aprender” a través de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento, 2) INCLU\_IA: educación inclusiva y formación en la práctica. Investigación-acción y transformación de la escuela y 3) GIDEDUVA: Grupo de Innovación Docente de Educación para el Desarrollo y Ciudadanía Global de la Universidad de Valladolid. Los GID son equipos de trabajo integrados por docentes que colaboran de forma estable, cada uno con sus distintos objetivos y temáticas a desarrollar y mejorar, pero siempre con la puesta en marcha de actividades de innovación y mejora docente en el ámbito. En palabras de Pérez et al. (2014, p.32) “son el resultado tangible del trabajo reflexivo que realiza el docente que, conociendo las necesidades y el contexto en el que se encuentra, desea proponer o encontrar las mejores estrategias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje”

Se eligieron los GID porque están constituidos por profesorado de la universidad y trabajan cuestiones educativas, además, el grupo de discusión avanza en la búsqueda de significados compartidos por los miembros. Por otra parte, en una reunión previa, los GID habían tomado la decisión de trabajar con el informe de *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, sin embargo, no se había definido cómo ni cuándo, por lo que la realización de los grupos de discusión resultó ser una oportunidad adecuada para comenzar. En total, se realizaron tres grupos de discusión, cumpliendo así con el criterio que menciona Ariño (2013, p.93): “el mínimo de grupos será de dos, aunque la decisión depende del objetivo de estudio”.

**Tabla 9**

*Descripción de los grupos de discusión*

Número de grupo	Cantidad de personas	Perfil
Grupo 1	7 de los cuales 3 mujeres y 4 hombres	Maestras de Educación Primaria, personas investigadoras, docentes de etapas universitarias,

		catedráticos de la universidad.
Grupo 2	7 de los cuales 5 mujeres y 2 hombres	Personas investigadoras, profesorado universitario, profesorado de secundaria.
Grupo 3	7 de los cuales 5 mujeres y 2 hombres	Maestras de Infantil, profesoras de música, profesorado de Universidad, personas investigadoras y personas catedráticas de la universidad.

*Nota.* Elaboración propia

Consideramos necesario dedicar un espacio breve para mencionar algunas características de las personas que participaron en cada uno de los grupos de discusión, respetando siempre el anonimato. Comenzamos por las personas participantes del primer grupo:

- Participante 1: maestra de educación Primaria, un año de experiencia en academias particulares y tres años de docencia en la Facultad de Educación.
- Participante 2: ocho años de experiencia investigadora y docente en la Universidad. Cuatro años de experiencia profesional como musicoterapeuta.
- Participante 3: investigadora y docente en etapa universitaria con 13 años de experiencia.
- Participante 4: veintiún años de experiencia en docencia universitaria. Formación del profesorado.
- Participante 5: diez años como docente en grado de educación Primaria e Infantil y posgrado en la Universidad de Valladolid.
- Participante 6: investigador y maestro de clases particulares.
- Participante 7: investigador, Catedrático de la Universidad

Las personas que participaron en el segundo grupo de discusión tienen la siguiente experiencia y desarrollo profesional:

- Participante 1: docente de Lengua y Literatura, investigadora

- Participante 2: profesor de Primaria, Secundaria, en la Universidad en el departamento de Pedagogía. Y voluntario a alumnos en situación de vulnerabilidad
- Participante 3: docente universitario de doce años de experiencia dentro del departamento de Pedagogía
- Participante 4: Profesora Ayudante Doctor en Pedagogía por tres años, investigadora por tres años
- Participante 5: docente universitaria e investigadora por cinco años
- Participante 6: tres años de experiencia como Profesor Asociado
- Participante 7: veinticinco años de experiencia impartiendo clase en Secundaria, y profesora de la Universidad en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Las personas que participaron en el tercer grupo de discusión se caracterizan de la siguiente manera:

- Participante 1: Grado de Maestra en Educación Primaria, Máster en Investigación e Innovación Educativa
- Participante 2: Maestro, Secundaria, Formación del Profesorado, Catedrático de la Universidad
- Participante 3: Maestra de Infantil y formadora de docentes
- Participante 4: Profesora de Música y Movimiento, Lenguaje Musical y clarinete
- Participante 5: Maestra de clases extraescolares y profesora de Universidad
- Participante 6: Estudiante de universidad y trabaja con niños en programas extraescolares
- Participante 7: Profesor del departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de Segovia desde 1996. Antes maestro, orientador y profesor de educación de personas adultas.

#### **5.4.2. Contacto con las personas participantes**

La invitación a los participantes se hizo a través del correo electrónico, en donde se realizó una invitación a los GID y a personas de la Universidad de Valladolid. En este mensaje se explicaba los objetivos de estos grupos, la importancia de trabajar sobre este informe para la formación activa dentro de los propios GID y el porqué del interés en que cada una de las personas participantes de los GID formara parte de estos grupos de discusión.

Posteriormente a la respuesta de las personas interesadas, se utilizó la herramienta de calendario on line “Doodle” para proponer varias opciones de fechas y horarios para la realización de los grupos de discusión, los cuales fueron elegidos de acuerdo con la mayor disponibilidad de los participantes.

Una vez aceptada la invitación y fecha de asistencia, se les envió por correo electrónico a las personas participantes el resumen del informe de la UNESCO y se les solicitó que lo leyeran previamente para el día de la sesión. Se abrieron tres grupos de discusión, cada uno con un total de siete personas en su mayoría compuestos por profesores y profesoras universitarios, investigadores e investigadoras, profesores y profesoras de otros niveles académicos como Infantil, Primaria y Secundaria y estudiantes de Magisterio, tanto del Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria como del Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.

#### **5.4.3. El rol de la moderadora**

Para Canales y Peinado (1998), la moderadora es el motor del grupo de discusión, es el motor hacia los objetivos de la investigación. La moderadora fue la responsable de dirigir la agenda de trabajo, realizó una presentación breve del informe y, posteriormente, propuso el tema para discusión, guió la discusión a través de preguntas vinculadas con los componentes de la investigación que generaron los comentarios y motivó al grupo a una participación asertiva.

#### **5.4.4. Sesiones de discusión**

Las sesiones se programaron de tal modo que cada grupo realizara su sesión en un día diferente, por lo que las y los participantes fueron convocados los días 19, 24 y 26 de mayo del 2022 -un día cada grupo- a las 17 horas, en el aula 204 de las instalaciones de la Facultad de Educación del Campus de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Al iniciar cada una de las sesiones, la moderadora realizó una breve presentación del informe, exponiendo los temas principales que aborda el informe y el objetivo de la reunión, además de plantear las cuestiones a tratar. Es importante destacar que la investigadora pudo constatar que la mayoría de las participantes habían leído previamente el resumen del informe que se les envió.

El grupo fue orientado acerca de la dinámica de la discusión, la moderadora informó que cada una de las personas tenía total libertad para expresar sus consideraciones sobre el

tema, destacando la importancia de la participación de cada una en la discusión para lograr así una conversación rica y amplia sobre los temas a abordar.

A su vez, fueron mencionados los aspectos éticos que subyacen a la realización y participación en los grupos de discusión, así como la garantía del compromiso con la privacidad y la confidencialidad de los datos personales, preservándose anónima la identidad de las personas participantes. Asimismo, se informó a las participantes que las sesiones serían grabadas en audio con el fin de facilitar la posterior transcripción de las conversaciones. Cada una de las reuniones tuvo una duración aproximada de 90 minutos. Al terminar las sesiones se agradeció y valoró la participación de cada una de las personas.

Se plantearon específicamente tres preguntas de investigación que aparecen en el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Todas las preguntas están enfocadas hacia la educación: ¿Qué deberíamos seguir haciendo? ¿qué deberíamos dejar de hacer? y ¿qué debería reinventarse de forma creativa? Además, se formularon otras preguntas de discusión acordes a las respuestas que surgían en el momento. Los grupos de discusión, como ya se ha dicho, tuvieron una duración aproximada de una hora con treinta minutos.

## **5.5. Transcripción y análisis de la información**

Esta fase consiste en la redacción de la información obtenida en la implementación de los grupos. La transcripción es literal y se indica el momento y quien participa en cada caso. Como bien mencionan Canales y Peinado (1998), el texto producido por los grupos de discusión debe ser registrado en cinta sonora y/o video. Esto permitirá la transcripción. Además, se utilizaron las notas registradas, para describir detalladamente las situaciones ocurridas en los grupos de discusión, así como la interpretación y sentimientos que surgieron.

Para el análisis de los datos, se utilizaron las grabaciones digitales de cada una de las sesiones, así como notas efectuadas en el momento por la moderadora. Tras la escucha atenta y repetida de las conversaciones, las grabaciones fueron transcritas utilizando un editor de textos para su posterior análisis. Ariño (2013) menciona que el análisis de datos consiste en examinar, categorizar y reorganizar la información obtenida.

Para el análisis de resultados, se decidió utilizar la técnica de análisis de contenido que Abela (2002) define como:

Una técnica de interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados..., u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos... el denominador común de todos estos materiales es su capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social. (Abela, 2002, p. 2)

Esta técnica se eligió porque ofrece la posibilidad de investigar y permite analizar con detalle y profundidad su contenido. Además, el análisis de contenido permite relacionar los posicionamientos ideológicos y políticos con los procesos sociales. Según Cervantes (2002), el grupo de discusión no solo es una herramienta de análisis del contenido o una experiencia lingüística, sino una situación de interacción en la que se da un encuentro entre los participantes y se da una experiencia comunicativa en que se enlazan sistemas simbólicos y míticos, así como series de códigos, valores, actitudes, opiniones y, sobre todo, un sentido de lo práctico y de la relación del tema tratado con el sentido de la vida cotidiana de las personas participantes.

Más que un punto de vista o de opinión, en los grupos de discusión se muestra un “lenguaje practicado” que, en realidad, no busca generar un consenso en torno al tema, sino producir y analizar el sentido que se crea dentro del grupo a través de la practica discursiva (Bourdieu, 1991). Esto, en realidad, resulta más enriquecedor, porque se evidencia la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Al realizar la exploración del material en repetidas ocasiones (grabaciones, transcripciones y notas) se encontraron temas que surgieron de manera natural y repetida en los grupos de discusión, es decir, se construyeron unidades de registro. A partir de la identificación de estas, se crearon categorías que emergieron de los datos.

La categorización debe ser entendida, tal y como exponen Silveira, Heck, Nunes y Viero (2015), comprendiendo el término “categorizar” como clasificar elementos que conforman un conjunto mediante la diferenciación, seguida de su reagrupamiento según analogía y criterios previamente establecidos. Las categorías son clases que reúnen grupos de unidades de registro debido a características comunes, como un proceso de presentación didáctico-científica de los resultados y discusiones buscando la categorización.

Para una mejor exposición, se decidió concretar los resultados en líneas temáticas basadas en las unidades de registro y categorías, las cuales se pueden ver en el capítulo de resultados. Estas líneas temáticas se formaron en función de la presencia, el significado, la regularidad y la frecuencia con la que aparecían estas cuestiones en los tres grupos, lo que permitió estudiar las motivaciones, actitudes, valores y creencias de las personas participantes. A través del análisis de contenido, se interpretaron los resultados y se respondieron a las tres preguntas de investigación planteadas en cada uno de los grupos de discusión.

## **6. Análisis de documentos o producciones elaboradas por la infancia.**

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* invita a gobiernos, instituciones, organizaciones y ciudadanos a forjar un nuevo contrato social para la educación. Explícitamente invita a “todas las partes interesadas en la educación a colaborar en un proceso de diálogo y de acción para responder a las necesidades, los retos y las posibilidades futuras de la educación”, de cara al 2050 y más allá (UNESCO, 2022, p.148).

Para nosotras, las personas investigadoras, los protagonistas de todo proceso educativo son los niños y niñas. Por esa razón, decidimos iniciar ese diálogo al que invita la UNESCO con el estudiantado de varios colegios y un instituto de Segovia. De esta manera, logramos que los niños, niñas y jóvenes fueran parte de este proceso de consulta mundial y tuvieran un papel participativo en las problemáticas político-sociales a las que se enfrenta la educación.

Además, uno de los conceptos centrales del informe es fortalecer la noción de que la educación es un bien público y compartido. Es importante que veamos la educación como algo que ocurre en lugares accesibles a todas las personas, que promueve los intereses de la comunidad en general y que requiere la participación de todas las personas. Por esta razón, consideramos esencial escuchar las opiniones de aquellas personas que, a veces, no son tomadas en cuenta y son, precisamente, las que experimentan estas prácticas educativas a diario. Para ello fue necesario hacer adaptaciones al informe.

## 6.1. Adaptación al informe

Nuestra intención era llegar a la mayor cantidad de niños y niñas en Segovia, queríamos escuchar sus ideas y sus propuestas, pero sabíamos que era necesario adaptar el informe. Queríamos que esta adaptación conservara los temas principales que se abordan en el informe siendo atractivo y motivante para los niños y niñas. A su vez, necesitábamos que esta adaptación tuviera cierta flexibilidad porque tendríamos la participación de estudiantes desde los 3 hasta los 16 años, es decir desde el nivel de Infantil hasta el Instituto. “Esto no supone que obviemos las adaptaciones necesarias en el lenguaje político para facilitar su participación” (Fuentes y Candela, 2021, p.118).

Por ello decidimos hacer las intervenciones mediante una historia elaborada por la investigadora principal. La historia cuenta el relato de Okrad y Koi, dos extraterrestres provenientes del futuro del planeta Reimaginar, que está atravesando graves problemas. Ellos buscan la ayuda de los niños y niñas de Segovia para implementar lo que en la Tierra se conoce como “educación”, la cual algunas veces funciona y otras veces no. Para lograrlo, plantean preguntas concretas como: ¿Qué aspectos de la educación deben ser eliminados?, ¿cuáles deben permanecer? y ¿cuáles deben ser reinventados de manera creativa? De esta manera, podrán llevarlo al futuro e implementarlo en su planeta, sin cometer los mismos errores que se cometen en el planeta Tierra (anexo 16).

Una historia permitía la flexibilidad de adaptar la manera de abordarla según la edad de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de Infantil, se realizaron teatros con marionetas y actuaciones adaptadas a su edad y se hicieron preguntas con lenguaje adecuado. En el caso de los estudiantes mayores, en algunos casos se leyó el cuento y en otros se personificó la historia. Al finalizar, se implementaron rutinas de pensamiento para dar respuesta a las preguntas.

Después del diálogo en conjunto, en todos los casos, se les pidió a las y los estudiantes realizar un producto individual sobre cómo imaginan la escuela del futuro, cómo deseaban que fuera o que no fuera. Para este producto individual se dio la libertad de hacer dibujos, escritos, carteles, obras plásticas, etc. Y así, dar espacio y participación a cada persona para tomar su rol de agente de cambio en la sociedad, sin importar la edad, dando apertura a cualquier forma de expresión. Tal y como lo mencionan Fuentes y Candela (2021, p. 108) “adoptamos un enfoque metodológico que permita a los niños y

niñas participantes producir y emplear diferentes herramientas para empoderarse y ser conscientes de su propio rol participativo como agentes político-sociales”.

## **6.2. Invitación a las personas participantes**

Al principio, la idea original era llevar a cabo esta campaña en conjunto con el Ayuntamiento de Segovia para llegar a todas las escuelas. El Ayuntamiento dispone de un Consejo Escolar municipal, que, tras la presentación de la idea, aprobó la realización de la campaña. Se realizaron reuniones para presentar la idea, las posibles fechas y formas de intervención. En los anexos 12 y 13 se puede observar la propuesta que se presentó y un folleto que se repartiría a nivel local. Sin embargo, los tiempos con los que trabajaba el Ayuntamiento eran mucho más pausados de lo que esperábamos. Por lo tanto, decidimos comenzar la iniciativa de manera independiente e invitar directamente a las escuelas y colegios de Segovia.

Para ello contactamos directamente a las escuelas por correo electrónico, vía telefónica y mediante la realización de un video que invitaba a las escuelas a participar en la iniciativa. Este video fue publicado en la página web YouTube y compartido ampliamente (Anexo 14). Además, creamos un formulario de Google para que las maestras y los maestros interesados pudieran registrar a su escuela junto con la fecha y hora que se les facilitaba la visita.

## **6.3. Participantes**

Para llevar a cabo la actividad, contamos con la participación de estudiantes de Infantil, Primaria y Secundaria, por lo tanto, la actividad se llevó a cabo con niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 13 años. Esto concuerda con lo señalado por Susinos et al., (2011), quienes afirman que las iniciativas de escucha de la voz del alumnado pueden ser desarrolladas a cualquier edad y en cualquier grado. En la tabla 10 se presentan los datos generales de la puesta en marcha de la actividad y en el anexo 15 se encuentra una segunda tabla con la información detallada.

### **Tabla 10**

*Escuelas participantes*

Colegio	Cantidad de grupos	Grados	Edades del estudiantado	Cantidad de estudiantes	Fecha de la actividad
CEIP Fray Juan de la Cruz	10	1º Infantil a 6º Primaria	3 a 12 años	198	02/02/2023
CEIP San José	5	Infantil a 4º Primaria	3 a 10 años	80	15/02/2023
CEIP Carlos de Lecea	9	1º Infantil a 6º Primaria	3 a 12 años	154	21/03/2023
Instituto Giner de los Ríos	4	1º E.S.O.	12 a 13 años	78	15/02/2023

*Nota.* Elaboración propia

Para implementar la iniciativa en tal cantidad de grupos, era evidente que necesitábamos más personas que se unieran a la campaña. Por lo tanto, hicimos una invitación mediante correo electrónico y de manera personal a las y los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia. Se obtuvo una respuesta positiva, la campaña contó con un total de 53 personas voluntarias, a quienes se les envió el resumen del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Además, el 10 de enero de 2023 se realizó una capacitación híbrida en la Facultad de Educación, y mediante Zoom, en la cual se abordaron aspectos relevantes, como la misión y la visión de la UNESCO, el tipo de educación que defiende la organización, los informes y, por supuesto, se expusieron las ideas principales del informe. También se explicó la metodología que se utilizaría para abordar la actividad, la historia de Okrad y Koi y las rutinas de pensamiento.

Posteriormente, el 1 de febrero de 2023, se llevó a cabo una segunda reunión con las personas voluntarias en la Facultad de Educación de Segovia para elaborar los materiales que las alumnas utilizarían durante la actividad, como marionetas, disfraces, cápsulas del tiempo, etc. También se resolvieron dudas y se planificó la visita a las escuelas.

#### **6.4. Puesta en marcha de la campaña “Los futuros de la educación”**

La puesta en marcha de la campaña comenzó con la implementación de la actividad de Okrad y Koi en las aulas de las escuelas segovianas. Las fechas y horas en que se visitaría cada aula y escuela se habían acordado con el equipo directivo de cada centro escolar, por lo que las y los maestros ya estaban al tanto de la visita y del propósito de la actividad.

Las personas investigadoras junto con las voluntarias viajamos juntas desde el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid hasta cada una de las escuelas en los días indicados. Todas las personas, incluyendo las voluntarias, las y los maestros, los estudiantes, las directoras y las personas investigadoras, mostraron gran interés y motivación hacia la actividad.

Al llegar a las escuelas se distribuyó a las personas voluntarias en equipos de dos personas por clase. Las intervenciones en el aula (ideas principales del informe y diálogo grupal) duraron aproximadamente 60 minutos y tenían como objetivo principal contextualizar a los niños y niñas sobre los contenidos del informe y la participación mediante el diálogo grupal. Se les explicó a los niños y niñas que las visitantes dejarían la cápsula del tiempo en el aula por una semana, para que cada persona pudiera expresar sus ideas y participación de manera igualitaria, podrían hacerlo mediante dibujos, obras plásticas, escritos, etc. Para Susinos y Ceballos (2012) esta democratización de las estructuras de participación y gestión proporciona una ocasión única para el aprendizaje experiencial de los procesos de decisión democrática, permite desarrollar habilidades de participación y diálogo deliberativo y aprender acerca de la justicia, el poder, la toma de decisiones conjunta, etc.



datos que se recogieron fueron heterogéneos. Los productos que se recogieron de las cápsulas del tiempo contenían escritos, dibujos, listas, obras de arte, citas textuales de los niños y niñas e informes de las maestras en el caso de los más pequeños. La información fue leída y analizada profundamente y, posteriormente se abrieron categorías para las temáticas de acuerdo con su significado, presencia y constancia. Ya hemos definido en qué consisten las categorías en la parte 4.5. *Análisis de datos*; sin embargo, consideramos importante hacer las siguientes puntualizaciones.

Para la categorización se utilizó un criterio inductivo-deductivo, ya que teníamos un marco teórico, el que se despliega en los contenidos del informe, y se plantearon preguntas específicas a los niños y niñas y, a partir de las producciones de las y los estudiantes, emergieron categorías más específicas. Mejía (2011) describe este proceso en cuatro pasos: partir de categorías amplias definidas por marcos teóricos y guías de preguntas, elaboración de listas específicas a partir del análisis minucioso y repetido de los textos de campo, reflexionar sobre las unidades temáticas, categorizar, agrupar por códigos y revisar todo el proceso para detectar incongruencias.

Mejía (2011) considera a este proceso de análisis cualitativo como flexible, ya que se adapta, se moldea y emerge según la dinámica de la investigación. En nuestro caso, siempre consideramos importante respetar las diversas formas de expresión de los niños y niñas, por lo que la flexibilidad fue un punto a nuestro favor, tomando en consideración que recogimos dibujos, escritos, resúmenes de ideas principales, etc. El mismo autor menciona que, al inicio, la persona investigadora puede tener una mirada general y ambigua, pero luego de varias revisiones, se obtiene una imagen más concreta y real.

Además, se tomaron en cuenta los criterios de Romero (2005):

- Relevancia: esto permite excluir algunos aportes del sistema, esto depende de la realidad encontrada.
- Exclusividad: El mismo elemento no puede ubicarse en dos categorías a la vez.
- Complementariedad: busca establecer una relación articulada con la realidad.
- Especificidad: se especializa en un área específica concreta y delimitada, cada categoría comporta un campo temático.
- Exhaustividad: se refiere a tematizar de manera total la realidad objeto de estudio no dejando fuera ninguna observación relevante.

La categorización y codificación son momentos de un mismo proceso que tienen como objetivo establecer unidades de información asociadas a los contenidos de las categorías, las cuales se representan mediante códigos. Los códigos están relacionados con el contenido de la categoría, es decir, son marcas que corresponden a los significados de las categorías, pudiendo ser términos o abreviaturas de palabras (Mejía, 2011). A su vez, cada una de las producciones escritas por los niños y niñas fue etiquetada con un código identificativo distinto al de las categorías. Este código tenía el propósito de identificar de donde provenía la producción, es decir, en qué colegio y en qué grado escolar fue elaborada, ya que en un momento determinado los dibujos y escritos fueron expuestos en un mural colectivo. Esto se puede leer de manera detallada en el capítulo de resultados.

## **6.5. Cierre de la campaña “Los futuros de la educación”**

Para dar fin a la campaña “*Los futuros de la educación*” y, al mismo tiempo, agradecer a todas las personas que participaron en ella, decidimos realizar la *Fiesta de los Futuros de la Educación*. Se llevo a cabo el 24 de abril del 2023 en el Campus María Zambrano de la Universidad de Valladolid. Invitamos a todos los niños, niñas y jóvenes que participaron en la campaña y aportaron sus propuestas, así como a sus profesores, el equipo directivo y a toda su comunidad educativa. También se hizo extensiva la invitación a las estudiantes de Magisterio que participaron como voluntarias en la realización de las actividades, al profesorado de la Facultad de Educación de Segovia y a algunas personas interesadas en la campaña.

La fiesta consistió en diversas actividades: se proyectó un video que mostró el proceso de la campaña y las visitas a las escuelas; se leyó una selección de las aportaciones de los niños y niñas sobre lo que desearían cambiar para la educación del futuro; se presentó el desenlace de la historia de Okrad y Koi, que gracias a su ayuda llegaron a su país a implementar la buena educación; los alumnos y alumnas de 1º de Magisterio presentaron una obra de teatro sobre la eliminación de los prejuicios. En la fiesta también se podía visitar una exposición de las cápsulas del tiempo y un mural colectivo sobre las ideas que se recogieron de los niños y niñas de Segovia.

**Figura 10**

*Cierre de la campaña “Los futuros de la educación”*



*Nota. Elaboración propia*

**Figura 11**

*Acto final de la fiesta “Los futuros de la educación”*



*Nota. Elaboración propia*

## **CHAPTER IV**

# **RESEARCH METHODOLOGY**

This chapter describes in detail the methodology used, as well as the rationale for the choice and development of the research. It begins with the justification of the techniques used: the Delphi method, the discussion groups, and the content analysis of the children's productions. It is important to clarify that the techniques were used in a heterodox manner. Carvajal (2010) defends a heterodox research practice, since he understands that knowledge is in life, and that the instruments are at the service of that purpose: to lead to life. Hence the convenience of not dwelling on the method, but to ensure that this, without losing rigor, brings us closer to life. The Delphi method is usually attributed two purposes: to reach the consensus of experts and to be a prospective method; in our case, we did not use the first purpose, since the main objective sought was not the total agreement of the participants, but to bring out aspects that would enrich the research. In other words, we sought to learn about the different points of view of different school levels in different educational contexts. What we were looking for was the diversity of participation, contribution and experiences of the participants, and in some cases, coincidences.

The discussion groups were formed through the participation of the members of each of the three Teaching Innovation Groups (GID) of the Segovia Faculty of Education of the University of Valladolid. This was done along the lines of the report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, which invites dialogue and participation of all people and suggests starting the implementation in the educational center itself, as well as adapting it to the needs and characteristics of each context.

The third technique used was the analysis of the children's productions collected in the campaign "The futures of education" in several schools and an institute in Segovia. This chapter describes in detail each of these techniques, the processes that were carried out, the choice and interaction with the participants, the selection and construction of the instruments that were used, the adaptations and adjustments that were made in the process and the type of analysis used to process the data obtained.

### **1. Qualitative research**

Scientific research is based on the search for a solution to a specific problem that one can identify. There are several methods for formulating a research design for the study. Two

broad approaches to data collection and interpretation in research are qualitative and quantitative research.

Previously, qualitative research was considered philosophically inconsistent with experimental research. Now, qualitative research is recognized for its ability to add a new dimension to intervention studies that cannot be obtained by measuring variables alone. Qualitative research was first used in psychological studies in the 1900s-1920s when researchers found it tedious to assess human behavior numerically. Since then, qualitative research is also used in other research fields because of its specific relevance to the study of social relationships (Sánchez-Gómez et al., 2019).

Qualitative research is necessary to understand cultural and historical phenomena. The value of this science is that it is concerned with understanding, that is, it studies the explanation-understanding dichotomy. In addition, the qualitative approach highlights ethical aspects such as concern for the other and the idea that there is no detached subject (Mora, 2022). This means that qualitative research focuses on understanding the research process from a humanistic or idealistic approach. And it is used to understand people's beliefs, experiences, attitudes, behaviors and interactions.

Unlike quantitative research, qualitative methods take the researcher's communication with the field and its members as an explicit part of knowledge production. The subjectivities of the researcher and those being studied are part of the research process. Therefore, the researcher's reflections, observations, and impressions become data that are part of the interpretation and are documented (Flick, 2013).

Qualitative research in the social sciences has as its fundamental axis the profound discernment of human behavior and the motives that govern it. It is characterized by its flexibility in the progressive construction of the object of study and adjusts to the characteristics and complexity of human and social phenomena. This form of research encompasses a greater understanding of human complexity and is not limited to observable facts but to their meanings and cultural particularities (Bautista, 2011).

Qualitative research seeks to understand the reality that is seen as subjective, complex, heterogeneous and historical. To achieve this, it is important that there is an interaction between the subject and the people being studied, since it seeks to understand the internal perspective of the problem. In addition, the qualitative approach gives the floor to the

different voices, people or social groups in order to bring them to occupy their rightful place in society (Bautista, 2011).

There is a wide variety of approaches and methods in qualitative research, because it is not based on a unified theoretical and methodological concept. This is advantageous for research in education, because there are many factors involved in education such as policies, institutions, plans, programs, educational levels, coverage, etc. Therefore, the objective of educational research is broad.

Qualitative research and education share a characteristic that is substantial: both are relational fields of study and endeavors, in the sense that they are based on a practice in which the relationship with the other is fundamental (Johnson-Mardones, 2017). Because of this similarity they share, qualitative research was considered ideal to carry out this study whose main topic is education.

## **2. The chosen research approach and its justification**

Education is a phenomenon of social reality; therefore, it is not static, but dynamic. It is influenced by countless intrinsic and extrinsic factors. All this information and dynamics that occur in education can be analyzed and interpreted to arrive at a conceptualization in the search for continuous improvement (Chaves et al., 2014). In other words, it constitutes an incalculable source of information that demands research processes to obtain data that allow the improvement of the teaching-learning process.

To address the research objectives, a qualitative approach was chosen because it allows the construction of social knowledge. Albert (2007) explains that qualitative methodology "is aimed at describing and interpreting social and educational phenomena, being interested in the study of the meanings and intentions of human actions from the perspective of the social agents themselves" (p.146).

The present study seeks to understand the social reality through the eyes of the people being studied, that is, from the subjects' perception of their own context. The qualitative approach allows a deeper understanding of the educational practice and phenomenon, and contributes to social awareness. This is because, on the one hand, it makes it possible to analyze and explain the understanding of complexity, detail, context and social interaction; and, on the other hand, it promotes social transformation and emancipation,

since it considers research as an interactive process between the researcher and the participants that privileges the words and perspectives of the people (Daza, 2018).

According to Monje (2011, p.16), "qualitative research attempts to make a global approach to social situations in order to explore, describe and understand them inductively". That is, based on the knowledge of the different people involved in them and not on hypotheses formulated by the external researcher.

Therefore, educational research from the qualitative approach allows the understanding of research processes and knowledge construction as a participatory, collaborative and dialogic way. According to Rojas (2019), by using qualitative research in education, continuous improvements can be applied and proposed to the structure of the emerging social reality of student, teacher and educational agents training, so it coincides with one of the objectives of this research: to know how the pillars of learning to be and learning to live together are applied at different levels, with different educational agents and in turn propose improvements in the daily application of the same.

The best way to produce knowledge in the educational field is to know, understand and interpret the existing reality. To achieve this, the qualitative research approach is the most appropriate, because it allows to interpret in depth and detail what happens with an object or situation of study that starts from reality. This interpretation is done in a comprehensive manner, where the research subject is part of the phenomenon or object under study (Cerda, 2011 in Chaves et al., 2014).

Before starting with the description of the techniques implemented, we consider it important to talk about ethics in research, because for researchers, ethics is more than a philosophy, it is a practice. In turn, the reasons that have led to the choice of the object of study have an ethical basis, since they are oriented to improve education and the integral formation of people. Therefore, in order to carry out the study, we sought to include people with the capacity and willingness to reflect and communicate and, thus, to understand the social values, priorities, vulnerability and concerns of people in order to improve education.

According to Hirsch and Navia (2018), research ethics must meet three objectives: 1) protect participants, 2) ensure that research is conducted in a manner that serves individual, group, and societal interests, and 3) evaluate specific research activities for

ethical soundness in relation to risk management, confidentiality protection, and informed consent.

For González (2002), qualitative research should be based on the values of truth and justice, and it is also essential to recognize the individuality of people as part of the process. On the other hand, Resnik (2016) argues that ethical norms in research should promote the ends of research -mainly knowledge and truth-; the essential values for collaborative work, such as trust, accountability, mutual respect and fair treatment. Ethical and social values, such as responsibility, human rights, legal compliance, public health and safety, should also be promoted.

The presence of an ethical perspective has been considered from the selection of the research problem since it is essential to provide the type of education that society and the planet urgently need. This is implicit within the objectives, so the path to follow within this research was always based on respect for each of the people who dedicated their time and effort. These principles were concretized in the following points (Meza, 2020):

- Information: From the beginning and at all times the participants were informed about the aspects of the study, including the objectives, the phases, the necessary instructions, a qualitative estimate of the time and the commitment to anonymity.
- Identity: The only person who knows the identity of the participants is the researcher.
- Participation: Participation was always voluntary, so it could be discontinued at any time the participant so indicated.
- Feedback: Those who participated in the research received a report with the results of each of the questionnaires.
- Collective mechanism: The person who designs and directs the research performs an important part of the work, but only that, a part. Thus, for example, the Delphi makes it possible to generate a final product, a solution, an elaborated impression, the construction of an image of what is happening, what happened or what will happen, and this arises thanks to the inquiry carried out by the experts.

### **3. The techniques used**

As mentioned on several occasions throughout this doctoral thesis, three different techniques were employed to gather the data. Firstly, the Delphi method was utilized,

where the Delors report served as the primary theoretical foundation, and it is described in the section titled *The Delphi Method*. As for the second and third techniques, the recent UNESCO report *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education* was used as a reference. Given the diverse nature of the groups under investigation, two different approaches were applied: discussion groups for teacher educators and the analysis of documents or productions created by boys and girls. These procedures are detailed in sections 5 and 6 of this chapter.

#### **4. The Delphi method**

The Delphi method is a procedure aimed at establishing expert predictions on issues where little objective information is available. The experts provide their impressions by means of answers to a structured or semi-structured questionnaire, in successive phases. Therefore, the operation of the Delphi method consists of sending successive questionnaires (Meza, 2020).

Reguant-Álvarez and Torrado-Fonseca (2016, p. 87) define the Delphi Method as:

a technique for collecting information that allows the opinion of a group of experts to be obtained through repeated consultation. This technique, of a qualitative nature, is recommended when there is insufficient information available for decision making or when it is necessary, for our research, to collect consensus opinions representative of a group of individuals.

The Delphi method is a technique that allows the participation of expert people through an effective organization to leverage knowledge on a broad issue, holistic in nature (Reguant-Álvarez and Torrado-Fonseca, 2016). The Delphi method offers the advantages that those who participate can reconsider their position based on the ideas expressed by the rest of the participants, and, since anonymity is guaranteed, no one knows who has issued a particular opinion, which promotes honesty in the responses and decreases the risk of the "halo effect" or greater credibility of recognized elements of the group (Barrett and Heale, 2020).

According to Linston and Turoff (2002), the Delphi technique can be described as an effective method of structuring a group communication process that allows a group of individuals to address a complex problem as a whole. Therefore, it could be said that it is a technique for obtaining information through questionnaires to which each expert

responds individually and between each questionnaire is interspersed feedback of what is expressed in the group in order to obtain a more reliable opinion of the problem under investigation (Meza, 2020).

#### 4.1. Features of the Delphi method

The operation of the Delphi method consists of sending successive questionnaires. It is a process of inquiry to a small group of people, who express their opinions, from their own experience, reviewing their answers and those of others, and formulating their impressions on the matter. Astigarraga (2003), for his part, states that for the Delphi method to be reliable, it is necessary to carry out several successive rounds of anonymous consultation, seeking consensus and respecting the autonomy of the participants. In our case, the process went through a total number of three phases involving 20 educational experts from different educational sectors, the characteristics of the participants are described in detail in section 4.3.2 Participants. A fundamentally qualitative Delphi method was chosen because textual consensus data is sought, as Seyaki and Kennedy (2017) point out.

The research was conducted according to the indications of Reguant-Álvarez and Torrado-Fonseca (2016) which are reflected in the following table:

**Tabla 11**

*Characteristics of the Delphi method*

It is an iterative process	The participants give their opinion several times. They have the possibility to reflect between one consultation and another
It is anonymous	The anonymity of the responses is respected. This feature is one of its greatest advantages, since there is no possibility of bias derived from the prestige or leadership of any member of the group.
Contains controlled feedback	The researcher is the one who analyzes the responses received, always making sure

	that all the opinions given by the experts are represented. Significant contributions, explicit agreements between opinions, divergent positions and any other information of interest are highlighted
It carries a statistical response from the group	A request for estimates from the panel of experts is usually included, and even in cases where it is not requested in the first round, the information is processed including measures and trends of higher agreement, as well as individual responses or lower agreement, in subsequent rounds

*Note.* Prepared by the authors based on Reguant-Álvarez and Torrado-Fonseca (2016).

The Delphi method is based on two fundamental principles: collective intelligence and anonymous participation. The first of these, collective intelligence, is based on the rational judgments made by experts, who can converge on a common conformity. In relation to anonymity, this principle implies that ideas are considered without knowing the identity of the person presenting them, which ensures that the responses of each expert are not influenced by others (López-Gómez, 2018).

## 4.2. Advantages and limitations of the Delphi method

Like any instrument, the Delphi method has advantages and disadvantages, including the following, among others:

**Tabla 12**

*Advantages and disadvantages of the Delphi method*

Advantages	Inconveniences
It allows obtaining information from different points of view on very broad or specific topics.	High cost in terms of time, physical effort and resources, as well as complex instructions for start-up and operation.

It makes possible the orderly participation of a large number of people.	It is a method that requires an extended period of time to obtain results from initial design.
It helps to systematically and objectively explore problems that require qualified opinions.	Biases may occur in the choice of participants.
Eliminates or lessens the negative effects of "face-to-face" group meetings. Preserves anonymity. Does not require simultaneous presence.	The risk of desertions during the process is high due to the duration of the method.
Participants feel committed to the problem and the actions to be taken.	Preparing good items is time consuming. Analyzing results and reporting is also very costly for the researcher.
It uses expert criteria and therefore an efficient result is likely.	It could be subjectively influenced and saturated.

*Note.* retrieved from Silisqui Flores (2011).

This method serves to guide decision-making, based on a prior consensus on issues to be addressed, and provides a good working model for addressing issues that require discussion and opinion. Education is a holistic reality that requires taking into account a large number of context-dependent factors. According to Reguant-Álvarez and Torrado-Fonseca (2016), it is ideal when dealing with circumstances in which it is appropriate to use expert judgment, which with this technique increases its reliability as it overcomes the biases and limitations of a single individual and allows relying on intersubjective judgment. Therefore, a powerful advantage of the Delphi over other procedures involving the inquiry of responses to a group of people is that it allows to face the circumstances related to space and time, due to the non-presence; "The experts follow their daily activity without the need to make a specific displacement to participate in the research". (Manzano, 2012 p. 438).

According to Valdés and Marín (2013), Delphi is recognized as an advantage for obtaining group agreement among other forms of expert consultation:

- It brings together and synthesizes the knowledge of a group of participants who, geographically spread out or not, could never meet to build a group consensus.

- The experts of today's world can participate via e-mail with the consequent decrease in costs.
- A greater number of individuals from diverse backgrounds and areas of expertise can be included.
- It favors freedom of opinion.
- It reduces the influence of the leader in group interaction and avoids the dominance in the general agreement of what the minority or those who supposedly have greater authority consider.
- The confidentiality of responses allows experts to disagree in the light of a new analysis, even opinions held publicly for years, without having to confront their colleagues.

#### **4.2.1. Reasons for choosing the Delphi method**

It is important to mention that an unorthodox Delphi is used for this research. As explained, the main objective is not the agreement of the participants, but their participation through their contributions, knowledge, experiences and predictive capacity. This means that differences, diversity of viewpoints and coincidence are all aspects that enrich the research (Meza, 2020).

One of the reasons why the Delphi method was selected for this research is because it is considered a very versatile technique when using the information that comes from the experience and knowledge of the participants of a group (Reguant-Alvarez and Torrado-Fonseca, 2016). This is precisely what was sought in this research: to inquire into the practical and daily experience of different educational agents and different school levels in the countries of Mexico and Spain in reference to the use of the pillars of learning to be and learning to live together. Another reason why this method was chosen is because it allows the participation of experts through an effective organization to take advantage of knowledge on a broad issue of a holistic nature.

It is important to note that the Delphi method, due to its flexibility, adapts to the exploration of elements that involve a mixture of scientific evidence and social values. Moreover, one of its most significant peculiarities is that of being a prospective technique; that is, it is used to study and analyze the social, technological and economic future or to make predictions regarding the possible consequences of adopting a decision or

implementing a program (Almenara and Moro, 2014). The Delphi technique, due to its flexibility, is the best suited to the exploration of elements that involve a mixture of scientific evidence and social values (Webler et al., 1991 in Cabero and Infante, 2014).

In addition, it is the most widely used technique to study and analyze the social, technological and economic future, as well as to make predictions regarding the possible consequences of adopting a decision or implementing a program. Questions are asked to experts about future developments, which can be directed to different aspects, such as the possibility of the realization of certain hypotheses or events related to a specific topic.

In our case, we were interested in finding out about the pillars learning to be and learning to live together, whether they were considered in daily practice, how they were carried out and, especially, what would happen if these pillars were taken into account with the same intention and frequency as learning to know and learning to do, that is, what kind of students would graduate under a comprehensive program and what kind of society these people would build. Therefore, we investigated the possible consequences of implementing a comprehensive education and inquired about the educational and social future.

### **4.3. The Process**

To carry out the research, the ordered set of phases or stages for a Delphi as described by Landeta (2002) was followed.

1. Establishment of the objective.
2. Construction of the pool of experts.
3. Elaboration of the questions or items of the first round.
4. Sending to experts.
5. Collection of responses and preparation of the synthesis document and report.
6. If a new round is necessary, continue in 4.

For this research two Delphi methods were carried out, the first one for the elaboration of a TFM that can be reviewed in Meza (2020) and the second one to continue with the research in 2021, which is exposed below in Table 13, both unorthodox with the same procedure and the same duration, three rounds.

#### **Tabla 13**

### *Stages of the investigation*

Delphi Stages	
Phase	Date
Establishment of the Objective	May 2021
Construction of the expert panel	June and July 2021
Elaboration of the first round questions or items	July 2021
Sending the questionnaire to experts	September 01, 2021
Collection of responses and preparation of the synthesis document and the report	September 15, 2021
Sending a second questionnaire	October 01, 2021
Collection of responses and preparation of the synthesis document and the report	October 15, 2021
Sending a third and last questionnaire	November 01, 2021
Collection of responses and preparation of the synthesis document and the final report	November 15, 2021

*Note.* Own elaboration

In order to establish the objectives of the present research, the data obtained from the Master's Thesis (Meza, 2020) were taken into account. After several meetings among the researchers, several objectives were identified for the Delphi study: to analyze the influence that the Delors Report has had on the practice of different educational levels from the point of view of non-university teachers, university teachers dedicated to teacher training, education researchers and student teachers in Mexico and Spain. Also to investigate which pillars of the report are most frequently addressed in the classroom and which are urgently needed in schools and universities. Finally, to determine what learning derived from the report should be included in daily school practice.

#### **4.3.1. Participants**

One of the most important elements of the Delphi is the selection of the experts. This is crucial, since it can affect the results obtained from a Delphi. For López-Gómez (2018) the conformation of the panel of expert persons is a referential point in Delphi studies,

given that the quality of the process and its results are conditioned by the adequate selection of these persons. Astigarraga (2003) mentions that this stage is important and points out that the term "expert" is ambiguous. "Regardless of their titles, function or hierarchical level, the expert will be chosen for their ability to face the future and for their knowledge of the subject being consulted" (p.4).

According to García and Suarez (2013), some criteria usually evaluated for the selection of experts are profession, position, years of experience, teaching category, scientific degree, membership of a certain group or center and type of specific training. The selection of these criteria will depend on the availability of the persons and the type of information to be collected. In this case, the aim was to collect information from different educational levels.

Landeta (2002) considers that the participants in the Delphi method can under no circumstances be less than seven and that it is not desirable for them to be more than fifty, given the risk of dispersion of information and the difficulty of effectively monitoring the participants. Meanwhile, for García and Suarez (2013), from a minimum of seven experts the error decreases notably for each expert added, but it is not advisable to resort to more than thirty experts, since the increase in prediction is very small and the increase in research cost does not compensate for the improvement.

Hence, it was decided to include twenty people in the panel. The selection and composition of the panel of experts was intended to be representative. It was important that the participants should be located in Mexico and Spain - the researcher has studied and worked in both countries - and that their professional experience should be extensive and broadly cover different educational levels. The location in Mexico and Spain would allow the research to be enriched with the vision of two societies with different cultures and levels of development and would provide the opportunity to compare differences and similarities between the two countries. The composition of the panel of participants can be seen in Table 14. In the following lines we describe the profile of these people.

**Tabla 14**

*Description of the group of participants*

Total quantity	Country and number of participants	Performance area or relevant traits
----------------	------------------------------------	-------------------------------------

	Spain	Mexico	
4	2	2	University professors dedicated to teacher training
2	1	1	University professors occupying management or academic coordination functions in a university structure.
2	1	1	Researchers on inclusive education or aspects related to inclusive education
4	2	2	Teachers of kindergarten and elementary education Secondary education
2	1	1	A mother or father of a student in kindergarten or elementary school.
2	1	1	A graduate who has recently completed his or her teacher training studies.
4	2	2	Teacher Training Student

*Note.* Own elaboration

People are considered experts because of their studies, experiences, initiatives and commitment to education. In the case of university teachers, a professor from Mexico with more than 35 years of experience, researcher, with published books, and especially a teacher recognized by the affection of her students, a professor from the same country founder of several public kindergartens in the region, with more than 30 years of experience as a director of Educational Inclusion Units in Mexico and as a teacher trainer, is part of the evaluation committee for teachers at national level. A teacher from Spain, author of numerous works in the field of narrative research, community mediation, social and educational inclusion, and has also participated in collaborative projects with Learning Communities and openness to the social environment of the school. A professor from Spain with 36 years of teaching experience, author of several scientific articles and more than 23 teaching innovation projects.

The participation of university professors with management functions included two participants, a professor who has been director of a teacher training school in a Spanish city, deputy director of the Department of Didactics and Theory of Education at a Spanish University, and has also coordinated Master's and Doctorate programs. Evaluator of several degrees, teachings and research projects. In the case of the professor from Mexico,

she is part of the direction of one of the Normal Schools in Mexico, organizer of one of the first Inclusion Congresses in Mexico and coordinator of a Master's program.

In the case of the researchers, one of them specialized in inclusive education and teacher training, more than 41 researches in her 10-year research career and the researcher from Mexico specialized in inclusive education and indigenous education in Mexico is part of innovation programs for public schools in her state.

Non-university teachers were represented by two female teachers from Spain,, one of them with more than 30 years of experience in Early Childhood, an education activist with the Movements of Pedagogical Renewal. A primary school teacher with 10 years of experience and part of a Teaching Innovation Group on inclusion. From Mexico, an Early Childhood teacher who has won the Teaching Merit Award on two occasions and a Secondary School teacher who carries out programs in collaboration with UNESCO on inclusion and participation.

The recent graduates of Magisterio were both chosen on the recommendation of their professors, given their critical and inclusive perspectives, and their knowledge that resulted in them being among the top of their generations, one from Mexico and one from Spain.

In addition, it was decided to include fathers and mothers, since the development of a person does not only take place in the school context, but is shared with the family, so there is always a complementary relationship, that is, education is a complex and social process, for that reason it seemed absurd to disassociate families from this research process. We sought that the parents involved had deep knowledge about education, one of the experts, besides being a parent, is a teacher by profession, with more than 30 years of experience in Secondary School. And, in the case of the mother, she has been involved in various school initiatives with her three children.

Likewise, it was decided to include four students teachers -two from Spain and two from México- in order to investigate the reality of what happens and is learned in teacher training schools in both countries. The participants were chosen and invited thanks to the references of the university faculty because of their involvement and commitment to education. The diverse group of experts was designed with the intention of having a diversity of visions and perspectives of education, at different levels, with different

educational agents and with the objective of obtaining a more enriching and inclusive perspective of what really happens in educational practices.

#### **4.3.2. Interaction with participants**

In order to carry out the research, constant communication was maintained with the participants. Since this was an international Delphi, different ways and resources were used to contact the participants, which are described in this section.

Initially, contact was established with the experts in order to explain what the research consisted of and to ascertain their interest and willingness to participate. For this purpose, three different ways were used: face-to-face or telephone contact was established with those people who were in Spain and with whom there was already a previous relationship, while e-mail was used to contact those participants in Mexico and with whom there was no previous relationship.

Subsequently, all participants received a first e-mail containing the formal invitation to participate in the research, the presentation of the study, the description and the dates on which the questionnaires would be carried out. Once the invitation was accepted and the dates agreed upon, a first questionnaire was sent to them on the agreed date.

Before the deadline for responses, reminders were sent to all participants by e-mail. The reminders emphasized the proximity of the deadline for responding to the questionnaire and asked them to complete the questionnaire in a timely manner. E-mail was also used to send the reports, attaching the corresponding file and providing the link to the next questionnaire.

All these interactions with participants were based on the guiding model presented by Manzano (2012):

1. Initial recruitment or confirmation:
  - Hello (anonymous) I am writing to remind you of what I told you this afternoon: participation in a Delphi panel that is going to take place.
  - Dear Professor, I am writing to ask for your participation in research...
  - Dear (anonymous) I am writing to you because I have read some of your articles about Inclusive Education in Mexico and I find your ideas very interesting and valuable, so I would like to invite you to participate in a research project.

## 2. Presentation of the study

- Objective: the objective of the research is to...
- Procedure: the research will be carried out through the Delphi method, which consists of a technique for obtaining information...
- Description: Having accepted the invitation to be one of the members of my panel of experts, next Wednesday, September 1st; you will receive an email with a link to a Google Drive form...
- It is an honor for me to have your participation in this research and I thank you very much for sharing your time, knowledge and experience with me and with the research. I am at your service for any questions or any other situation.

## 3. Reminders

- the reason for this message is to kindly remind you that the deadline for answering the second questionnaire is the next...
- I would like to remind you that tomorrow is the last day to answer the last questionnaire.
- Once again, I thank you very much for the time and effort you have put into this research, and I reiterate that without your participation the research will be severely affected.

## 4. Sending questionnaires

- I am writing to thank you for your cooperation in this research and to share with you the link to the first questionnaire of the research, there are only ten questions, and it takes at most twenty minutes to answer it.
- Good afternoon, thank you very much for participating in the research! In the following link you can access the questionnaire: ...
- Please feel free to express your opinions, as this Delphi method guarantees the anonymity of responses, so that none of the opinions expressed will be associated with a specific person.

## 5. Sending reports

- Attached is the first report that was elaborated with the answers given by the participants of the study in the first questionnaire...

#### **4.4. The questionnaires used in the Delphi**

As explained above, the Delphi involves asking successive rounds of questions to a group of experts, which requires the development of questionnaires. Therefore, it seems important to mention some relevant characteristics of the questionnaires, which were designed by the researcher and subsequently applied to the panel of experts.

A questionnaire consists of a set of questions about the facts and aspects that are of interest to the research or the subject under investigation. The questions can be of various types and should be prepared systematically and carefully. In addition, the questionnaire can be applied in different ways. It is often thought that questionnaires are only suitable for use with large samples or populations. However, they can also be used in closer and more personal contexts. Local level studies have the possibility of taking more risks by asking open-ended or probing questions of a personal nature, which would not be allowed in a more formal large-scale study (Mckernan, 1999).

According to McMillan and Schumacher (2005) questionnaires contain a variety of information in which the subject responds to written questions, reactions, opinions and attitudes are obtained. The researcher's task is to elaborate or select a set of related questions of interest to him/her, and then ask the subject to answer according to his/her criteria and considering the guidelines imposed in the questionnaire.

McKernan (1999) defines it as a form of proxy interviewing, which eliminates face-to-face contact with the interviewer. The interviewee must be presented with a preestablished list of questions. In turn, he mentions that, as a data collection instrument, the questionnaire provides direct responses of factual and attitudinal information.

Muñoz (2003) maintains that the purpose of the questionnaire is to obtain, in a systematic and orderly manner, information about the population with which one is working, on the variables that are the object of the research or evaluation. He also mentions that the data that can be obtained with a questionnaire belong to three categories.

- Facts (current data) relating to: the personal domain of the individuals forming the social group under study (age, educational level, etc.), the domain of the surrounding environment (housing, family relations, work, etc.), the domain of their behavior (recognized or apparent).

- Opinions: to which are added the levels of information, expectation, etc. All what one could call subjective data.
- Attitudes and motivations and feelings: everything that drives action, behavior, and is at the basis of opinions.
- Cognitions: i.e., indices of the level of knowledge of the various subjects studied in the questionnaire. It reveals the degree of confidence to be granted to opinions on subjective judgments.

The questionnaires were prepared following the guide proposed by Martínez (2002), which describes the basic steps in their preparation. These are some of them:

1) Describe the information needed

Determine clearly what type of information is required and from which persons this opinion is required. This requires defining (what the information is needed for) and establishing more specific content areas.

2) Draft questions and choose the type of questions to be asked

There are various types of questions, the use of each of which depends on the type of research being carried out, since each questionnaire responds to different research needs and problems (Hernández, Fernández and Baptista, 2003). As for the number of questions and as a guideline, Martínez (2002) recommends that there should be no more than thirty questions.

3) Write an introductory text and give instructions

Questionnaires should have clear instructions and an explanation of the objective of the study. This helps to gain the respondent's trust and to make it easier for him/her to answer more freely (León and Montero, 2003).

4) Design the formal aspect of the questionnaire

It is useful to present the questions grouped by topic and numbered within each topic, including transitions from one topic to the next and in some questions with examples. It is always advisable to develop a pilot questionnaire before carrying out the entire study and to modify the questions according to the responses received (Blaxter, Hughes and Tight, 2000).

5) Indicators or items

There are two main types of questions: open or closed. Open-ended questions allow people to express their thoughts in their own words, while closed-ended or fixed (choice) questions force people to select an answer from pre-established options (Mckernan, 1999).

Sometimes questionnaires include only closed-ended questions, sometimes only openended questions and, in certain cases, both types of questions (Hernández, Fernández and Baptista, 2003). However, in cases where both types of questions are used, one of the two types usually prevails, for example, a questionnaire that is mainly open-ended but contains some closed-ended questions, or vice versa (Martínez, 2002). In our case, we sought to learn about the reality of the experts, therefore, many of the questions we used were open-ended.

The questions used in the Delphi were based on the recommendations of Martínez (2002). As mentioned above, annexes I, II and III contain the questionnaires. In our case, we had already determined the topic, due to the continuation of the research work carried out previously. Therefore, the first questionnaire was made with the information obtained from the first Delphi process, that is, those aspects that we wished to investigate further or aspects that were not addressed in the previous questionnaires. Therefore, some specifications were specified at the beginning and, subsequently, we based ourselves on the responses of the experts. The number of questions in each questionnaire varied, with a maximum of seventeen questions in questionnaire one, which was the most extensive questionnaire used for diagnostic purposes. The questions were written in a clear, simple, understandable and concrete manner. The language used in the questions was adapted to the characteristics of the experts, avoiding questions that induced answers, questions in the negative, as well as indiscreet and offensive questions.

The questions and questionnaire were presented in an attractive, professional, and easy to understand format. All questions were clearly numbered, grouped by topic and numbered with bullets within each topic. Open-ended, closed-ended and weighting questions were included. Sociodemographic questions were also included in the questionnaires, since this type of question allowed for an overall description of the group of people who answered the questionnaire and a differentiated analysis of the responses.

Open-ended questions were used because they do not delimit the response alternatives in advance, leaving a free space for the respondent to write the answer. This allows for

broader responses, written in the respondent's own words. However, it is important to bear in mind that the analysis of this type of question requires more time and effort than the analysis of closed questions. Fernández (2008) mentions that these types of questions are usually easier to construct, but their analysis requires a lot of time. The same happens when answering this type of questions, the duration and work is longer. However, it seemed fundamental to use open-ended questions because we were interested in knowing the perspective and reality of each of the educational agents; in many cases, examples of specific situations and how they were worked in their context were requested.

The closed-ended questions contain previously delimited response categories or alternatives, i.e., the participants are presented with the possible answers, and they must limit themselves to them. Specifically, there were two types: choice and weighting, i.e., they were asked to express the degree of agreement or disagreement, with the aim of delving deeper into the issues and determining the weight of relevance; and thus, assessing the degree of agreement or disagreement on the assessments of the issues raised.

Each questionnaire began with a brief text explaining the objective or purpose of the study, with clear and explicit instructions on how it should be filled out, thanking them for their collaboration and time, and guaranteeing the anonymity of their responses.

The questionnaires were uploaded to the Google Drive platform using the Google Forms option, which allows an invitation to be sent via e-mail or a URL link to access. This application is characterized by the fact that it is not necessary to register in order to answer, thus guaranteeing anonymity. Before sending the link to the experts, a pilot test was carried out to ensure that each questionnaire worked properly.

Each and every one of the questionnaires were elaborated with bibliographical references from UNESCO documents, since this research and the previous one have been based on UNESCO working documents, so that since the beginning of the bibliographical review in 2020, several documents have been analyzed, which are presented in the theoretical foundation of this document and in Meza (2020). Therefore, the questions to be investigated are based on the reports, but also on the answers that were generated as the research progressed, which means that it was adapted to the contributions and results obtained from the people consulted.

On many occasions, people's answers gave rise to further inquiries, to specify, or to seek a degree of agreement. The questionnaires were always sent for external validation, so

each questionnaire was reviewed and modified at least three times before being uploaded to the Google Drive platform.

#### **4.5. Data analysis**

In this section, we will briefly describe the process that was carried out to analyze the data obtained from the responses of the experts in the Delphi panel, bearing in mind that the results can be seen in detail in the following chapter.

As mentioned, the Delphi questions were structured into open-response items and closed response items. For the former, an a posteriori response categorization process was implemented. For Gomes (2003), categories have the function of classifying, working with them allows grouping elements, ideas and expressions around an idea or concept, it is a process in which regularities, outstanding themes, recurrent events and patterns of ideas are identified.

Mejía (2011) mentions categorization as the process by which the content of qualitative information is broken down or divided into thematic units that express a relevant idea, this implies a process of identifying thematic units and coding is the operation that assigns each unit a certain label or word that expresses the conceptual content.

For the construction of the categories, the conditions mentioned by Rodríguez, et. al. (1999) were followed: a) objectivity, which means that the categories must be intelligible or, in other words, that the interpretation of the content has consistency and b) pertinence, which refers to the fact that the categories must be significant and relevant to the research.

Miles, Huberman and Saldaña (2014) define codes as a word or short phrase that symbolically assigns a salient summative attribute, which captures the essence for a portion of visual or language-based data. The richness of the data obtained necessitates a detailed and thorough analysis in order to capture the nuances of the responses (Fernandez, 2008).

For Miles et al. (2014) codes are labels that assign symbolic meaning to descriptive or inferential information compiled during a study. This means that codes are generally attached to data fragments of different sizes and can take the form of a straightforward, descriptive label or a more suggestive and complex one. Lichtman (2006) mentions that

the process of creating codes varies according to the individual and the type of data, but the goal is to arrive at a manageable number of codes.

Gomes (2003) mentions that categorizing is classifying elements or aspects with common or related characteristics. While for Mejía (2011) it is to order the information into parts, according to the characteristics or properties that represent the phenomenon under study and to establish a code for each unit-content. "It is about giving a common denomination or code to a set of text segments that share the same idea" (p.50).

On the other hand, Mireles-Vargas (2015) refers to the fact that interpreting is not an immediate exercise; it means transcending the level of the apparent, it means searching, in the case of social representations, for the organizing center of senses and meanings. We thus advance to a different level, in which description is not enough; the point of view of the researcher who observes, analyzes and understands must necessarily be expressed. This means that it is necessary for the researcher to "construct essential networks beyond the apparent", with which, from the point of view from which he observes, that is, from the epistemological theoretical frame of reference, he articulates and analyzes the multiplicity of what he perceives in the object studied. In the words of Sánchez (1996, p. 154), it is the moment of scientific construction.

For Galeano (2004) categorizing is grouping data that carry similar meanings, classifying information according to thematic criteria, or putting together things that go together. Torres, et. al. (2002) defines it as a process that identifies regularities in the responses, themes or patterns of ideas. While for Straus and Corbin (2002) it is to establish concepts at a more abstract level, it is the moment when the researcher establishes relationships between concepts about the same phenomenon.

In social representations we try to know how subjects think about a certain object or situation, which is recognized as an act of construction, not as a reflection, nor as a product of social determinism. That common sense thinking that guides actions in the everyday world should not be qualified or judged by the researcher, nor should it be considered as inferior or produced only by marginal societies or with scarce scholastic resources, but as indispensable knowledge in the construction of social reality (Mireles, 2015).

In our case, the process involved, in the first instance, reading the answers to each question repeatedly in order to carry out a deep analysis and interpretation of the meaning

of the answers. Subsequently, after deep reflection, certain words, phrases, segments or parts of the text (codes) were chosen and identified by colors and themes. That is, descriptive coding was used to assign labels to the data to summarize in a word or short phrase the basic name of the basic theme of a qualitative data passage, for subsequent categorization. Miles et al. (2014) mention that descriptive codes are perhaps more appropriate for social settings than social action.

For some questions a code was used according to attributes, that is, the notion of basic descriptive information, such as the fieldwork environment, the characteristics of the participants or the format of demographic data and other variables of interest for the study. At the same time, it is important to mention that it was decided to present the results by category, so that the reader can observe the evolution obtained for each question addressed with the experts through the Delphi method. The categories allow, on the other hand, to group elements that have the same theme.

The categories have a very close relationship, they influence each other and were developed gradually based on people's answers, which means that the answers that emerged from the questionnaires were guiding the processes of the following questions, so it was an evolutionary development in which the categories were linked. Each of the categories has had a cumulative process, as it has been successively nuanced and increased in each of the rounds with the information provided by the participants.

Due to the length and complexity of some responses, subcoding had to be done, with a second-order label assigned after the primary code to detail or enrich the entry. Subcoding is also appropriate when general code entries will later require more extensive indexing, categorization, and subcategorization into hierarchies or for nuanced qualitative data analysis (Miles et al., 2014). In this research, subcategories were used for the data collected in the Delphi technique and in the content analysis of the children's productions; this will be reflected in the Results chapter.

## **5. The focus groups**

When the report *Reimagining our futures together: a new social contract for research education* in 2021 was published, we decided to implement and work with it with the intention of making the research current, relevant and pertinent. In addition, we sought to make scientific knowledge socially useful. To this end, the discussion groups have been fundamental to start analyzing and working with the new UNESCO report.

The focus group is a technique used in qualitative research that works on the basis of speech, discourse and communication. In turn, in them, there is a representation and articulation of the social order and the subjectivity of relationships. Rubio and Varas (2004, p.35) define the focus group as "a technique for collecting information from qualitative methodology in the field of social research that attempts to capture social reality through debate or discussion in small groups".

For Cervantes (2002), it is a process of interaction in which representations, opinions, attitudes, behaviors, symbolic systems, power relations, etc., are brought into play to reach a certain consensus or to polarize the positions and conceptions of the participants. It is therefore a complex qualitative approach through which complex interaction situations are analyzed.

### **5.1. Focus group characteristics**

The focus group, unlike other techniques, reorders through the creation of a discourse a given social situation (Ariño, 2013). Therefore, according to the same author, the focus group is a social context in itself, it produces a conversation that attempts to approach everyday contexts and reproduces natural conversational logics. For Ariño (2013) the size of the focus groups is between five and ten participants, while for Guerrero and Moral (2018) the technique should be developed from the conformation of groups of seven to ten people, with similar characteristics and are oriented to the collection of information about attitudes, value systems, ideological orientations, etc. The number of groups varies in relation to the grouping of different attributes in the same group in order to respect the homogeneity of the group. The sample does not correspond to statistical criteria, but to structural and interrelationship criteria. Therefore, there is no regular procedure, but rather one that is appropriate and specific to the situation to be investigated. In our case, it was decided to invite the Teaching Innovation Groups (GID) of the Faculty of Education.

### **5.2. Advantages and disadvantages of focus groups**

One of the richness of this technique is the dialogue that takes place among the group that begins the debate, in which a series of processes, both individual and group, are developed. It can be observed how the opinion contributed by each participant influences

the other people. In turn, the reflections of each person influence and transform that of the rest of the participants (Guerrero and Moral, 2018).

In addition, this technique is ideal for exploring people's knowledge and experiences in an environment of democratic interaction that allows people to express what they think, how they think and why they think the way they do. Also, an advantage it offers is that working in a group facilitates discussion and activates participants to comment and give their opinions and, therefore, generates a wealth of testimonies.

Suárez (2005) lists some advantages and limitations of focus groups. As a data collection instrument it is advantageous because: it promotes group interaction, offers first-hand information, stimulates participation, has a flexible and open character, presents a high subjective validity, facilitates and speeds up the collection of information. In addition, it allows the possibility of observing non-verbal behaviors, as well as the generation of a large amount of data and research hypotheses.

As for the limitations, the author mentions that there is less control of the researcher in the group process, the need for prior training on the part of the moderator, the exhaustive analysis and interpretation of the data obtained, and problems of generalization, since the results cannot be extrapolated to all situations and their scope is limited. Specifically, for this research, the disadvantages mentioned by the author (with the exception of the first one) were not really limitations at all because the role of the moderator was taken by one of the researchers, who has been analyzing UNESCO reports for several years. As for the exhaustive interpretation of the data obtained, it is not considered as a limitation, but as a commitment to the improvement of education, specifically in this case with the Faculty of Education of Segovia.

Finally, with regard to generalization, exactly what UNESCO seeks with the new published report is that each educational center has the opportunity to make its own personalized intervention. This is precisely what characterizes this report, unlike the previous ones, where generalization may be adequate in theory, but difficult to apply in practice. Therefore, it is most appropriate for each institution to adopt a customized measure. In conclusion, we found mostly advantages of this technique for the purposes of the research.

### **5.3. Reasons for the choice of focus groups**

This technique was chosen because it sought to delve into the expectations, knowledge, opinions and ideologies expressed by those who have to do with or are directly involved in the social reality to be investigated and transformed.

In addition, it was chosen following the suggestions of the new report, which invites dialogue and participation of all people and suggests starting the implementation in one's own school, as well as adapting it to the needs and characteristics of each context.

### **5.4. The focus group process**

In this section we will describe the process that was carried out to form the focus groups, the characteristics of the participants, the reason why they were chosen, how contact with them was obtained and details about the three discussion sessions that were carried out.

#### **5.4.1. Participants**

The Faculty of Education of Segovia has three Teaching Innovation Groups: 1) PENSATIC: teaching to think to "learn to learn" through learning and knowledge technologies, 2) INCLU\_IA: inclusive education and training in practice. Research-action and school transformation and 3) GIDEDUVA: Teaching Innovation Group of Education for Development and Global Citizenship of the University of Valladolid. The GID are working teams made up of teachers who collaborate on a stable basis, each with their different objectives and themes to develop and improve, but always with the implementation of innovation and teaching improvement activities in the field, in the words of Perez et al. (2014, p.32) "are the tangible result of the reflective work done by the teacher who, knowing the needs and the context in which he/she is, wishes to propose or find the best strategies to improve the teaching-learning process".

The IDGs were chosen because they are made up of university faculty and work on educational issues; in addition, the discussion group advances the search for shared meanings among the members. In addition, in a previous meeting, the IDGs had made the decision to work with the report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*, however, it had not been defined how and when. So, the focus groups proved to be a timely opportunity to begin. In total, three focus groups were conducted,

thus complying with the criterion mentioned by Ariño (2013, p.93) "the minimum number of groups will be two, although the decision depends on the objective of the study".

**Tabla 15**

*Description of the focus groups*

Group number	Number of people	Profile
Group 1	7 of which 3 women and 4 men	Primary school teachers, researchers, university teachers, university professors.
Group 2	7 of which 5 women and 2 men	Researchers, university professors, secondary school teachers.
Group 3	7 of which 5 women and 2 men	Early childhood teachers, music teachers, university professors, researchers and university professors.

*Note.* Own elaboration

We consider it necessary to dedicate a brief space to mention some characteristics of the people who participated in each of the discussion groups, always respecting anonymity. Starting with the participants in the first group:

- Participant 1: Primary education teacher, one year of experience in private academies and three years of teaching at the Faculty of Education.
- Participant 2: eight years of research and teaching experience at the University. Four years of professional experience as a music therapist.
- Participant 3: researcher and teacher at university level with 13 years of experience.
- Participant 4: Twenty-one years of university teaching experience. Teacher training.
- Participant 5: ten years as a teacher in primary and early childhood education and postgraduate studies at the University of Valladolid.
- Participant 6: researcher and private tutor.
- Participant 7: researcher, University Professor.

The people who participated in the second focus group have the following experience and professional development:

- Participant 1: teacher of Language and Literature, researcher.
- Participant 2: teacher of Primary, Secondary, at the University in the Department of Pedagogy. And volunteer for students in vulnerable situations.
- Participant 3: university professor with twelve years of experience in the Pedagogy department.
- Participant 4: Assistant Professor of Pedagogy for three years, Researcher for three years.
- Participant 5: university lecturer and researcher for five years.
- Participant 6: three years of experience as Associate Professor.
- Participant 7: twenty-five years of teaching experience in Secondary School, and University professor in Language and Literature Didactics.

The people who participated in the third focus group are characterized as follows:

- Participant 1: Bachelor's Degree in Primary Education, Master's Degree in Educational Research and Innovation.
- Participant 2: Teacher E.G.B., Secondary, Teacher Training, University Professor.
- Participant 3: Early Childhood Teacher and teacher trainer.
- Participant 4: Music and Movement, Music Language and Clarinet Teacher.
- Participant 5: Teacher of extracurricular classes and university professor.
- Participant 6: University student and works with children in after-school programs.
- Participant 7: Professor of the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of Segovia since 1996. Formerly teacher, guidance counselor and adult education teacher.

#### **5.4.2. Contact with the participants**

The invitation to the participants was made by e-mail, where an invitation was sent to the IWGs and to people from the University of Valladolid. This message explained the objectives of these groups, the importance of working on this report for active training

within the IDGs themselves and the reason for the interest in each of the participants of the IDGs being part of these discussion groups.

After the response of the interested persons, the online calendar tool "Doodle" was used to propose several options of dates and times for the discussion groups, which were chosen according to the availability of the participants.

Once the invitation and date of attendance had been accepted, the participants were sent the summary of the UNESCO report by e-mail and were asked to read it beforehand for the day of the session. Three discussion groups were opened, each with a total of seven people, most of them composed of university professors, researchers, professors from other academic levels, such as Pre-school, Primary and Secondary, and teacher training students, both in the Degree in Early Childhood and Primary Education and in the Doctorate in Transdisciplinary Research in Education.

#### **5.4.3. The role of the moderator**

For Canales and Peinado (1998), the moderator is the engine of the discussion group; she is the engine towards the research objectives. The moderator was responsible for directing the work agenda, made a brief presentation of the report and then proposed the topic for discussion, guided the discussion through questions linked to the research components that generated comments and motivated the group to assertive participation.

#### **5.4.4. Discussion sessions**

The sessions were scheduled so that each group would hold its session on a different day, so the participants were convened on May 19, 24 and 26, 2022 -one day for each group at 5 p.m., in Room 204 of the facilities of the Faculty of Education of the Segovia Campus, belonging to the University of Valladolid. At the beginning of each of the sessions, the moderator made a brief presentation of the report, explaining the main issues addressed by the report and the purpose of the meeting, in addition to raising the issues to be discussed. It is important to note that the researcher was able to confirm that most of the participants had previously read the summary of the report that was sent to them.

The group was oriented about the dynamics of the discussion, the moderator informed that each person had total freedom to express their considerations on the topic,

emphasizing the importance of the participation of each one in the discussion to achieve a rich and broad conversation on the issues to be addressed.

At the same time, the ethical aspects underlying the realization and participation in the discussion groups were mentioned, as well as the guarantee of the commitment to privacy and confidentiality of personal data, preserving the identity of the participants anonymously. The participants were also informed that the sessions would be audio recorded in order to facilitate the subsequent transcription of the conversations. Each of the meetings lasted approximately 90 minutes. At the end of the sessions, each person's participation was thanked and valued.

Three research questions were specifically posed and appear in the report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. All questions are focused on education: What should we continue to do, what should we stop doing, and what should be creatively reinvented? In addition, other discussion questions were formulated according to the answers that emerged at the time. The discussion groups lasted approximately one hour and thirty minutes.

#### **5.4.5. Transcription and analysis of the information**

This phase consists of writing down the information obtained in the implementation of the groups. The transcription is literal and the time and participants are indicated in each case. As mentioned by Canales and Peinado (1998), the text produced by the focus groups should be recorded on sound and/or video tape. This will allow transcription. In addition, the recorded notes were used to describe in detail the situations that occurred in the focus groups, as well as the interpretation and feelings that the participants had about the situation.

For data analysis, the digital recordings of each of the sessions were used, as well as notes made at the time by the moderator. After attentive and repeated listening to the conversations, the recordings were transcribed using a text editor for subsequent analysis. Ariño (2013) mentions that data analysis consists of examining, categorizing and reorganizing the information obtained.

For the analysis of results, it was decided to use the content analysis technique that Abela (2002) defines as:

A technique of interpretation of texts, whether written, engraved, painted, filmed..., or any other different form where there may be all kinds of data records, transcripts of interviews, speeches, observation protocols, documents, videos... the common denominator of all these materials is their ability to house a content that read and interpreted properly opens the doors to knowledge of various aspects and phenomena of social life (Abela, 2002, p. 2).

This technique was chosen because it offers the possibility of research and allows a detailed and in-depth analysis of its content. In addition, content analysis makes it possible to relate ideological and political positions to social processes. According to Cervantes (2002), the discussion group is not only a tool for content analysis or a linguistic experience, but a situation of interaction in which there is an encounter between participants and a communicative experience in which symbolic and mythical systems are linked, as well as a series of codes, values, attitudes, opinions and, above all, a sense of practicality and of the relationship of the topic discussed with the meaning of the daily life of the participants.

More than a point of view or opinion, the discussion groups show a "practiced language" that, in reality, does not seek to generate a consensus around the topic, but to produce and analyze the meaning created within the group through discursive practice (Bourdieu, 1991). This, in fact, is more enriching, because the coherence between what is said and what is done becomes evident.

By repeatedly exploring the material (recordings, transcriptions and notes) we found themes that arose naturally and repeatedly in the discussion groups, i.e., recording units were constructed. From the identification of these, categories were created that emerged from the data.

Categorization should be understood, as stated by Silveira, Heck, Nunes and Viero (2015), understanding the term "categorizing" as classifying elements that make up a set through differentiation, followed by their regrouping according to analogy and previously established criteria. Categories are classes that bring together groups of recording units due to common characteristics, as a process of didactic-scientific presentation of results and discussions seeking categorization.

For a better exposition, it was decided to concretize the results in thematic lines based on the recording units and categories, which can be seen in the chapter on results. These

thematic lines were formed according to the presence, meaning, regularity and frequency with which these questions appeared in the three groups, which made it possible to study the motivations, attitudes, values and beliefs of the participants. Through content analysis, the results were interpreted and the three research questions posed in each of the focus groups were answered.

## **6. Analysis of documents or productions elaborated by children**

The report *Reimagining our futures Together: a new social contract for education* invites governments, institutions, organizations and citizens to forge a new social contract for education. It explicitly invites "all education stakeholders to collaborate in a process of dialogue and action to respond to the future needs, challenges and possibilities of education", looking to 2050 and beyond (UNESCO, 2022, p.148).

For us, the researchers, the protagonists of any educational process are the children. For this reason, we decided to initiate this dialogue invited by UNESCO with the students of several schools and a high school in Segovia. In this way, we ensured that children and young people were part of this global consultation process and had a participatory role in the political and social issues facing education.

In addition, one of the central concepts of the report is to strengthen the notion that education is a public and shared good. It is important that we see education as something that happens in places that are accessible to all people, that promotes the interests of the community at large and that requires the participation of all people. For this reason, we considered it essential to listen to the opinions of those people who are sometimes not taken into account and are precisely those who experience these educational practices on a daily basis. To this end, it was necessary to make adaptations to the report.

### **6.1. Adaptation to the report**

Our intention was to reach as many children in Segovia as possible, we wanted to listen to their ideas and proposals, but we knew that it was necessary to adapt the report. We wanted this adaptation to preserve the main themes addressed in the report while being attractive and motivating for the children. At the same time, we needed this adaptation to have some flexibility because we would have the participation of students from 3 to 16

years old, that is, from Infant to High School level. "This does not imply that we obviate the necessary adaptations in the political language to facilitate their participation" (Fuentes and Candela, 2021, p.118).

For this reason we decided to make the interventions through a story elaborated by the main researcher that tells the story of Okrad and Koi, two extraterrestrials coming from the future of the planet Reimaginar, which is going through serious problems. They seek the help of the children of Segovia to implement what is known on Earth as "education", which sometimes works and sometimes does not. To achieve this, they ask concrete questions such as: Which aspects of education should be eliminated, which should remain, and which should be creatively reinvented? In this way, they will be able to take it to the future and implement it on their planet, without making the same mistakes that are made on planet Earth (Annex 16).

A story allowed the flexibility to adapt the way it was approached according to the age of the students. In the case of the Infant students, theaters were performed with puppets and performances adapted to their age and questions were asked with appropriate language. In the case of the older students, in some cases the story was read and in others the story was personified. At the end, thinking routines were implemented to answer the questions.

After the joint dialogue, in all cases, the students were asked to make an individual product on how they imagine the school of the future, how they would like it to be or not to be. For this individual product, students were given the freedom to make drawings, writings, posters, plastic works, etc. And thus, giving space and participation to each person to take their role as an agent of change in society, regardless of age, giving openness to any form of expression. As mentioned by Fuentes and Candela (2021, p. 108) "we adopt a methodological approach that allows participating children to produce and use different tools to empower themselves and be aware of their own participatory role as political-social agents".

## **6.2. Invitation to participants**

At the beginning, the original idea was to carry out this campaign together with the City Council of Segovia to reach all schools. The City Council has a Municipal School Board, which, after the presentation of the idea, approved the implementation of the campaign. Meetings were held to present the idea, possible dates and forms of intervention. Annexes

12 and 13 show the proposal that was presented and a leaflet that would be distributed locally. However, the times with which the City Council was working were much slower than we expected. Therefore, we decided to start the initiative independently and directly invite the schools and colleges of Segovia. To this end, we contacted schools directly by e-mail, by telephone and by making a video inviting schools to participate in the initiative. This video was posted on the YouTube website and shared widely (Annex 14). In addition, we created a Google form so that interested teachers could register their school along with the date and time that the visit was facilitated.

### 6.3. Participants

In order to carry out the activity, we had the participation of students from kindergarten, primary school and high school, therefore, the activity was carried out with children between the ages of 3 and 13 years old. This is consistent with Susinos et al. (2011), who state that student voice listening initiatives can be developed at any age and in any grade. Table 16 presents the general data on the implementation of the activity and Annex 15 contains a second table with detailed information.

**Tabla 16**

*Participating schools*

Collage	Number of groups	Grades	Ages of the students	Number of students	Date of activity
CEIP Fray Juan de la Cruz	10	1st Infant to 6th Primary	3 to 12 years old	198	02/02/2023
CEIP San José	5	Kindergarten to 4th grade Primary	3 to 10 years old	80	15/02/2023
CEIP Carlos de Lecea	9	1st Infant to 6th Primary	3 to 12 years old	154	21/03/2023

Giner de los Ríos Institute	4	1ST E.S.O.	12 to 13 years old	78	15/02/2023
-----------------------------	---	------------	--------------------	----	------------

*Note.* Own elaboration

To implement the initiative in such a large number of groups, it was clear that we needed more people to join the campaign. Therefore, we sent an invitation by e-mail and personally to the student teachers of the Faculty of Education of Segovia. A positive response was obtained, the campaign had a total of 53 volunteers, who were sent the summary of the report *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. In addition, on January 10, 2023, a hybrid training was held at the Faculty of Education, and through Zoom, in which relevant aspects were addressed, such as UNESCO's mission and vision, the type of education advocated by the organization, the reports and, of course, the main ideas of the report were presented. The methodology to be used to approach the activity, the history of Okrad and Koi and the thinking routines were also explained.

Subsequently, on February 1, 2023, a second meeting was held with the volunteers at the Faculty of Education in Segovia to prepare the materials that the students would use during the activity, such as puppets, costumes, time capsules, etc. Doubts were also resolved and the visit to the schools was planned.

**6.4. Launching of the “The futures of education” campaign**

The implementation of the campaign began with the implementation of the Okrad and Koi activity in the classrooms of the Segovian schools. The dates and times when each classroom and school would be visited had been agreed with the management team of each school, so teachers were already aware of the visit and the purpose of the activity.

The researchers and volunteers traveled together from the María Zambrano Campus of the University of Valladolid to each of the schools on the days indicated. All the people, including volunteers, teachers, students, principals and researchers, showed great interest and motivation towards the activity.

Upon arrival at the schools, the volunteers were distributed in teams of two people per class. The interventions in the classroom (main ideas of the report and group dialogue)

lasted approximately 60 minutes and their main objective was to contextualize the children about the contents of the report and participation through group dialogue. It was explained to the children that the visitors would leave the time capsule in the classroom for a week, so that each person could express their ideas and participation in an egalitarian manner, they could do so through drawings, plastic works, writings, etc. For Susinos and Ceballos (2012) this democratization of participation and management structures provides a unique occasion for experiential learning of democratic decision-making processes, allows developing skills of participation and deliberative dialogue and learning about justice, power, joint decision-making, etc. Some images can be seen in figures 8 and 9, as well as in the annexes.

One week later, the time capsules were collected from the schools and the information was analyzed. As mentioned above, the students were given the freedom to express their ideas and proposals in different ways, so the data collected was heterogeneous. The products collected from the time capsules contained writings, drawings, lists, artwork, textual quotations from the children and reports from the teachers in the case of the youngest children. The information was read and analyzed in depth and, subsequently, categories were opened for the themes according to their meaning, presence and constancy. We have already defined what the categories consist of in part 4.5. Data analysis, however, we consider it important to make the following points.

An inductive-deductive approach was used for categorization, since we had a theoretical framework, the contents of the report, and specific questions were posed to the children and, from the students' productions, more specific categories emerged. Mejía (2011) describes this process in four steps: starting from broad categories defined by theoretical frameworks and question guides, elaborating specific lists based on a thorough and repeated analysis of the field texts, reflecting on the thematic units, categorizing, grouping by codes and reviewing the whole process to detect inconsistencies.

Mejía (2011) considers this qualitative analysis process as flexible, since it adapts, molds and emerges according to the dynamics of the research. In our case, we always considered it important to respect the diverse forms of expression of the children, so flexibility was a point in our favor, taking into consideration that we collected drawings, writings, summaries of main ideas, etc. The same author mentions that, at the beginning, the researcher may have a general and ambiguous view, but after several revisions, a more concrete and real image is obtained.

In addition, the criteria of Romero (2005) were taken into account:

- **Relevance:** this allows the exclusion of some inputs from the system, depending on the reality encountered.
- **Exclusivity:** The same element cannot be placed in two categories at the same time.
- **Complementarity:** it seeks to establish an articulated relationship with reality.
- **Exhaustiveness:** refers to the total thematization of the reality under study without leaving out any relevant observation.

Categorization and coding are moments of the same process that aim to establish units of information associated with the contents of the categories, which are represented by codes. The codes are related to the content of the category, i.e., they are marks that correspond to the meanings of the categories, which can be terms or abbreviations of words (Mejía, 2011). In turn, each of the productions written by the children was labeled with an identifying code different from that of the categories. This code had the purpose of identifying where the production came from, that is, in which school and in which school grade it was elaborated, since at a certain moment the drawings and writings were exhibited in a collective mural. This can be read in detail in the chapter on results.

## **6.5. Closing of the “The futures of education” campaign**

To bring the "Futures of Education" campaign to an end and, at the same time, to thank all the people who participated in it, we decided to hold the Futures of Education Party. It took place on April 24, 2023, at the Maria Zambrano Campus of the University of Valladolid. We invited all the children and young people who participated in the campaign and contributed their proposals, as well as their teachers, the management team and the entire educational community. The invitation was also extended to the student teachers who participated as volunteers in carrying out the activities, to the teaching staff of the Faculty of Education of Segovia and to some people interested in the campaign.

The party consisted of various activities: a video was shown showing the process of the campaign and the visits to the schools; a selection of the children's contributions on what they would like to change for the education of the future was read; the outcome of the story of Okrad and Koi, who thanks to their help arrived in their country to implement good education, was presented; the students of the 1st year of Teacher Training presented

a play on the elimination of prejudices. The party also included an exhibition of time capsules and a collective mural on the ideas collected from the children of Segovia. Some images can be seen in figures 10 and 11, as well as in the annexes.

*La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia de las personas, en la creencia de que ellas no sólo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia*

**Paulo Freire**



## **CAPITULO V**

### **RESULTADOS DEL INFORME**

### ***LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO***

En este capítulo se presentan los principales resultados de la investigación en relación con el informe *La educación encierra un tesoro*. Está dividido en dos secciones. Como se ha mencionado en diversas ocasiones, la presente investigación es la continuación de un estudio que comenzó en el 2020, por lo que nos pareció importante mencionar lo que ya se había descubierto para tener una perspectiva más amplia del tema en cuestión. Por lo tanto, las primeras dos secciones corresponden al primer y segundo Delphi, los cuales están relacionados con el informe *La educación encierra un tesoro*. En la primera sección titulada *Resultados de un estudio prospectivo sobre aprendizaje y pedagogías inclusivas para el siglo XXI* se realiza un breve resumen de los principales hallazgos que se obtuvieron en la primera investigación (Meza, 2020) y en la segunda sección titulada *El aprender a ser y el aprender a vivir juntos siguen siendo un tesoro* se exponen los resultados obtenidos del segundo Delphi que se realizó en los meses de septiembre, octubre y noviembre del 2021.

#### ***Consideraciones previas a la lectura***

Antes de comenzar a exponer la primera parte de los resultados, correspondientes al primer Delphi, es importante mencionar dos cuestiones importantes:

- a) Como ya se ha dicho, lo que trasladamos aquí es una síntesis de nuestro trabajo de fin de máster. Nuestro interés se centra en reproducir las cuestiones principales del análisis que se realizó en aquel momento (curso académico 2019-2020)
- b) Dado el momento en que se realizó esa primera investigación también se abordaron ciertos aspectos con relación a la pandemia COVID-19, la cual estaba en pleno auge, así como su relación y prospección en el ámbito educativo.

Además, se trataron otras temáticas como los fines de la educación y otros aspectos que no abordaremos en este apartado y se pueden consultar en Meza (2020). Nos centraremos, pues, en hacer un resumen sobre los aspectos relacionados con los pilares del informe Delors.

En algunas ocasiones se ejemplificará el análisis elaborado con citas textuales de respuestas. Para conservar el anonimato de las personas expertas que constituyeron el

panel Delphi se utilizará un código que permita identificar de quién y de cuándo proviene la respuesta, de la siguiente manera:

- E y M para identificar el país de procedencia: la E para España y la M para México.
- El rol de las personas participantes se refleja del siguiente modo: S para identificar estudiantes, P para profesorado no universitario, U para formadores universitarios y se utilizará la I para identificar a las y los investigadores.
- 1, 2 y 3 para identificar la ronda en que se produjeron las respuestas que se transcriben.

También se utilizarán códigos identificativos para respuestas del segundo Delphi, para los grupos de discusión y para las propuestas recogidas de los niños y niñas. Sin embargo, esos códigos se presentarán antes de cada apartado con el fin de facilitar y agilizar la lectura, de modo que la persona lectora no tenga que regresar constantemente a la introducción del capítulo de resultados.

## **1. Resultados de un estudio prospectivo sobre aprendizaje y pedagogías inclusivas para el siglo XXI**

### **1.1. El dominio del aprender a conocer y hacer**

Los cuatro pilares de la educación han tenido mucha influencia entre los teóricos de la educación. Sin embargo, este tipo de declaraciones programáticas se quedan en eso: declaraciones. Esto se demostró en el primer cuestionario, en el cual se pidió a las personas expertas medir en una escala del 1 al 10 la prioridad que se brinda en la escuela actual a los pilares de la educación. Para interpretar la tabla 17 hay que tener en cuenta que 10 significa prioridad absoluta y 1 ausencia total de importancia de esas áreas. Los resultados arrojados son los siguientes:

**Tabla 17**

*Prioridad que se brinda a los pilares en la escuela actual*

	aprender a conocer	aprender a hacer	aprender a ser	aprender a vivir juntos
Media	8,812	7,625	6	6,187
Mediana	9,5	8	6	6,5

Moda	10	9	6	10
Desv. Tip.	1,333	1,690	2,573	2,674
Mínimo	6	5	1	2
Máximo	10	10	10	10

*Nota.* Elaboración propia

La escuela actual no ha sido capaz, a nivel general y con honrosas excepciones, de cambiar el paradigma de la escuela del siglo XIX y sigue priorizando la transmisión del saber por encima del saber hacer, aunque el discurso de aprender por competencias sea el oficial y debería servir, al menos, para articular el saber y el hacer de forma habitual. Esto se muestra en la tabla 17, pues en ella se refleja que el pilar de aprender a conocer es el que recibe mayor puntuación (la moda es 10 y la mediana 9,5)

A nivel general, las escuelas (con honrosas excepciones), se plantean como una herramienta de perpetuación del sistema patriarcal y capitalista, no dan cabida a una educación crítica que prepare para el cambio hacia una justicia social y a la equidad. Eso se refleja en que se otorga menor puntuación a los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos (medianas de 6 en ambos pilares).

La escuela actual está enfocada hacia el conocimiento y los aprendizajes que considera útiles, debido a una obsesión por llegar a un sumatorio de contenidos frente a actitudes más acordes de convivencia social. Aún cuesta trabajo desprenderse de un modelo memorista con una fuerte influencia conductista, así es que actualmente tenemos una escuela academicista en que se prima el conocer, debido a que la dimensión de acceso a saberes posee gran importancia en la escuela. “Solo hay que echar una ojeada al currículo actual de los diferentes niveles educativos: se verá que se insiste en que las cabezas estén "bien llenas" más que "bien hechas” (MP1).

La escuela no recoge cuestiones fundamentales de los pilares de ser y aprender a convivir juntos, como la corresponsabilidad y sostenibilidad ambiental, el internacionalismo solidario, la inclusión educativa, etc. “No se valora de manera igualitaria al ser individual, se tienen en cuenta otras cuestiones y estos pilares son los más abandonados a nivel escolar” (EP2). El individualismo asegura el éxito de algunas personas y el trabajo en colaboración a veces obedecerá a objetivos individualistas, esto es un legado que dejan las sociedades que dan más importancia a la competencia que a la cooperación. Sin duda alguna el conocimiento es importante, pero es tan importante como eso darle una utilidad,

ser buenas personas y saber vivir en comunidad. También se debe conceder importancia a educar para vivir en un mundo compartido.

Esto materializa una de las fallas del sistema educativo: la disociación entre lo que la escuela enseña y lo que el alumno necesita para hacerle frente a una realidad muy distinta. Y es que, en ocasiones, “hasta entre los mismos docentes es difícil una convivencia entre el respeto y la empatía y la construcción de trabajo en equipo, sobre todo por la falta de valores” (MP2).

La educación debe contribuir a que exista una sociedad más justa, más equitativa y a buscar el bien común, por lo que se deberían desarrollar habilidades que les permitan a las y los alumnos trabajar en colaboración, comprender su sentido de existir, de pertenecer y trascender. Eso parece estar claro para muchas personas expertas, pues quedó demostrado al solicitarles que eligieran los pilares que se deberían abordar en la escuela futura: no se trata de que describan lo que sucede en la realidad, sino lo que debería ser. En esta ocasión las puntuaciones aparecen mucho más equilibradas, aunque puede verse como hay dos pilares (aprender a vivir juntos y aprender a ser) con medianas más elevadas que las otras dos (aprender a hacer y aprender a conocer). En efecto, estos últimos tienen medianas de 8 frente a las de 9 y 9,5 que tienen las otras dos como se puede observar en la tabla 18

**Tabla 18**

*Prioridad que se debería brindar a los pilares en una escuela ideal*

	aprender a conocer	a aprender a hacer	a aprender a ser	aprender a vivir juntos
Media	8,125	8,25	8,812	9,312
Mediana	8	8	9	9,5
Moda	7	8	9	10
Desv. Tip.	1,053	1,198	2,098	0,845
Mínimo	7	6	1	7
Máximo	10	10	10	10

*Nota.* Elaboración propia

Podemos resumir que, entre las personas expertas consultadas, hay dos posturas predominantes que justifican las elecciones que encontramos:

La primera consiste en que todos los pilares deben tener el mismo valor, ya que tienen por objeto el despliegue completo del ser humano en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos. Si se hace realidad eso, supondrá una transformación total de las instituciones educativas y estaremos en el camino de la consecución del resto de objetivos. “Por lo tanto, debe haber un equilibrio, todos son esenciales ya que los cuatro tienen su función para sostener una buena educación de forma equilibrada” (EU2). La segunda presenta los pilares de ser y vivir juntos como prioridad y se justifica como forma de reacción ante la sociedad actual; se hace mención que el saber es también muy importante, pero no se puede dar de forma aislada. Ser y convivir deben entrelazarse en un ser fuerte para poder estar juntos y vivir felices en la igualdad o en la lucha por ella. Se entiende que por las siguientes razones es primordial dar énfasis a estos dos pilares: al ser, porque primero es la persona indistintamente de quien sea y de donde venga, es fundamental la realización plena del ser humano, objetivo total de la educación. Es primordial que todo ser humano tenga libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, de imaginación que le permitan comprender el mundo que le rodea, que crezca personalmente en valores y, así, sea capaz de enfocar sus conocimientos y habilidades hacia un bien común. Se considera fundamental el pilar del vivir juntos para que se desarrollen los otros tres, ya que aprender a vivir juntos debe ser un elemento vital de toda relación, lo que nos permite avanzar en una pedagogía inclusiva y en los valores correspondientes, ya que como sociedad urgen acciones empáticas tales como garantizar el bienestar y el trato digno hacia otras personas, tomar perspectiva en situaciones de desacuerdo o conflicto, reconocer prejuicios asociados a la diversidad, mostrar sensibilidad hacia personas y grupos que sufren exclusión o discriminación y desarrollar el cuidado de otros seres vivos y de la naturaleza. Es decir, si no sabemos vivir juntos, no tienen sentido el resto de los pilares. Además, la práctica de valores como el respeto, la empatía, el trabajo en equipo, la tolerancia, etc. llevarán a la construcción del conocimiento, al hacer y al ser en un grupo en donde la diversidad y los diferentes ritmos y niveles de aprendizaje nos permitan aprender unos de otros.

Descubrir el valor del otro pasa forzosamente por el desarrollo del saber ser, por ello se concede al pilar del aprender a ser y aprender a vivir juntos la misma importancia. El saber ser reconoce las potencialidades y las valora en pos de objetivos determinados. Las personas que aprenden a conocerse y comprenden el valor del otro, sin duda trabajarán mancomunadamente por el bienestar de las sociedades: “el mundo sería un lugar mejor si

desde nuestra más tierna infancia se nos enseñara sobre la diversidad y la importancia de la interdependencia de los seres humanos” (MU2). Es importante mencionar que esta respuesta inspiró algunas de las cuestiones que se trabajaron en el siguiente Delphi.

Es urgente repensar un concepto de educación más integral. Los contenidos que se enseñan deben ser revisados a la vista de las transformaciones que han tenido lugar en el mundo, dado que gran parte de lo que actualmente se enseña a nivel global no es permitente para las y los estudiantes. Tal vez, en algún momento del siglo pasado, se pensara que fue suficiente que la escuela se centrara en la comprensión, en la memorización y el desarrollo cognitivo, pero ahora, con la evidencia que se desprende de lo que sabemos, podemos afirmar que es imprescindible abordar también las dimensiones sociales y personales mediante otras formas de aprendizaje.

## **1.2. Aprendizajes inherentes al aprender a ser y al aprender a vivir juntos**

En esta investigación se concretaron algunos contenidos y aprendizajes necesarios para la escuela ideal futura, que actualmente no son tomados en cuenta y, sin embargo, son necesarios. Tal y como señala el denominado informe Delors:

La educación ha sido siempre, y sigue siéndolo, una tarea eminentemente social. El desarrollo pleno de la personalidad de cada cual se sigue tanto del fortalecimiento de la autonomía personal como de la construcción de una alteridad solidaria o, dicho de otra manera, del proceso de descubrimiento del otro como actitud moral (Delors, et al., 1996, p. 150).

Así, por nuestras personas expertas, se determinaron los aprendizajes inherentes al aprender a ser que habrían de procurarse: autoconocimiento, autocuidado, autorregulación, autonomía, autoestima, gestión de emociones, estabilidad y regulación emocional, resiliencia emocional, pensamiento propio, empatía y valores, aprender de nuestros propios errores como grandes fuentes de oportunidad, aprender a vivir en la incerteza, aprender a afrontar las adversidades, aprender a sentir, aprender a transformar y a crear, aprender a hacer frente a la precariedad y la complejidad, tolerancia a la frustración, desarrollo personal, confianza en uno mismo, valoración de la vida y el propio cuerpo y mente, capacidad de iniciativa, capacidad de reflexionar sobre las propias

fortalezas y áreas de oportunidad, capacidad de resiliencia, flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad, asunción de riesgos, curiosidad, imaginación y creatividad.

Otros contenidos que desarrollan aspectos fundamentales del aprender a vivir juntos y deberían ser incluidos, los cuales surgieron de nuestro panel, fueron: aprendizaje cooperativo, aprendizaje inclusivo, aprendizaje dialógico, aprendizaje sinérgico, trabajo colaborativo, trabajo en equipo e interconexión; habilidades sociales, comunicación oral y escrita eficaz, aprender a dialogar, expresar, comunicarse y escuchar al otro, habilidades para dar opiniones, generar convicciones y comunicar experiencias, aprender a compartir y aprender a solucionar conflictos mediante el diálogo, reflexionar y respetar el mundo natural y lo importante de su cuidado, aprender a utilizar y administrar los recursos de forma pertinente buscando el ahorro y las diversas maneras de utilizar o reutilizar los bienes que se adquieren, buscar, respetar y valorar la diversidad (cultural, social, religiosa) empatía y compasión. A ellos hay que añadir la ciudadanía cívica y digital, la competencia global, la competencia intercultural y para la ciudadanía mundial, la capacidad de transformar para conseguir una justicia social y la valoración del bien común por encima del bien individual desde la perspectiva de la libertad como un valor que se ha de ejercer con los demás y no contra los demás.

En nuestro estudio se puso de manifiesto que la educación debe proporcionar un modelo educativo interactivo, emocional y dinámico, donde se redirijan los conocimientos hacia el desarrollo de habilidades que permitan a las personas enfrentar los desafíos de la vida. Este desafío implica una educación que humanice, es decir, fomente actitudes, valores y habilidades que promuevan el respeto por la vida, la ecología y la diversidad. Esto se logra a través de una escuela que se preocupe por todo su alumnado, que ponga las emociones en el centro del proceso educativo y que atienda las diferencias en capacidades, ritmos de aprendizaje y experiencias personales.

### **1.3. El tipo de pedagogía que se necesita**

En la investigación se expuso la necesidad de que la pedagogía del siglo XXI debe basarse en educar para vivir en un mundo compartido, por lo tanto, se respeta y valora a cada ser del entorno en el que se vive. Esta pedagogía debe ser adaptable y moldeable a cada contexto, de modo que se permita que el aprendizaje pueda ser guiado por el maestro o cambie de ser dirigido por el docente a un aprendizaje autónomo según lo requiera cada

situación, pero siempre basado en contextos de la vida real, en la personalización, la colaboración, la comunicación, el aprendizaje informal y la creación de contenidos acordes al contexto.

Es necesaria una pedagogía en la que las y los docentes conciban actividades colaborativas e individuales con un verdadero aprendizaje que implique el desarrollo de la comprensión, las habilidades, competencias y los valores de todo el estudiantado con miras a que puedan usar y crear herramientas que les permita ir resolviendo los problemas a medida que aparecen y brinden soluciones viables a las divisiones culturales de todo el mundo.

La velocidad con la que se producen los cambios en el mundo actual hace que la educación se rezague y no responda a la realidad. La educación y, especialmente la escuela debe transformarse continuamente para ser una educación permanente, el aprendizaje no puede centrarse solo en aspectos cognitivos, sino que debe desenvolverse bajo una perspectiva holística que tome en cuenta al ser humano de manera integral. Para ello, la escuela no solo debe abrirse a la diversidad, sino también a la comunidad, a las familias y a la sociedad.

## **2. El aprender a ser y el aprender a vivir juntos siguen siendo un tesoro**

En esta segunda parte se presentan los resultados del segundo panel Delphi. Con el fin de conservar el anonimato de las personas expertas, se utilizará un código que permita conocer de quién y de qué momento del estudio proviene la respuesta. El código para cada respuesta se presenta en la tabla 19.

**Tabla 19**

*Descripción de códigos de identificación de respuestas*

<b>Códigos</b>	
DU	para docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado
DD	para profesorado universitario que ocupe funciones de dirección de una

		estructura universitaria o de coordinación académica.
	I	para investigadores.
<b>Personas expertas</b>	DE	para docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
	PM	para padres y madres de familia.
	E	para egresado o egresada, que ha finalizado recientemente los estudios de Magisterio.
	EM	para estudiantes de Magisterio.
<b>País de residencia</b>	E	España
	M	México
	1	Respuesta recogida en la primera ronda
<b>Ronda de respuestas</b>	2	Respuesta recogida en la segunda ronda
	3	Respuesta recogida en la tercera ronda

*Nota.* Elaboración propia

De manera que si, por ejemplo, al lado de una frase textual se observa DU-M2 significa que la respuesta citada es de un docente universitario dedicado a la formación del profesorado en México, que ha surgido en la segunda ronda del panel Delphi. A su vez, queremos mencionar que algunas de las ideas que se destacan en este apartado provienen de los informes que se hicieron después de cada ronda, mismos que fueron enviados a las personas expertas y que se pueden consultar en los anexos 4, 5 y 6.

Esta sección dedicada al segundo estudio Delphi está dividida en tres partes: en la primera parte, *La realidad de los pilares, casi 30 años después*, se exponen las categorías relacionadas con la implementación práctica del informe Delors en diversos contextos educativos, casi 30 años después de su publicación. En la segunda parte, *Propuestas de mejora*, se comparten, como su nombre lo dice, sugerencias y propuestas para llevar la teoría de los pilares a la práctica. En la tercera parte *Prospecciones* se presentan los resultados de lo que sucedería si en las escuelas se abordaran los cuatro pilares de la educación, con especial énfasis en el tercero y cuarto.

Es importante mencionar que, en los cuestionarios, se les propuso a las y los participantes participar en simulaciones o situaciones ficticias, por ejemplo, se les indicó que habían sido invitados a formar parte de una comisión de expertos y expertas del Ministerio de Educación, la cual tenía como finalidad asesorar para que se pudiera realizar una nueva reforma educativa en su país, es decir, con esto, se trataba de poner a las y los expertos en situaciones donde debían tomar decisiones. Los cuestionarios se pueden observar en los anexos 1,2 y 3.

## **2.1. La realidad de los pilares, casi 30 años después**

El informe Delors es mundialmente reconocido y usualmente citado en la teoría de diversos discursos políticos, planes y programas educativos. No obstante, nuestro interés se centra en la influencia sobre la realidad educativa, sobre la aplicación que de ellos se ha realizado. En esta investigación indagamos en cómo son llevados a la práctica en diversos contextos educativos y estos son los resultados encontrados, los cuales se derivan de nuestro panel Delphi.

### **2.1.1. La igualdad entre los pilares**

En el primer Delphi se investigó sobre la igualdad de importancia y, por tanto, del tiempo escolar que se le debería dedicar a cada uno de los pilares que se presentan en el informe Delors. Se evidenció que en la realidad dominaban los conocimientos relacionados con el aprender a conocer y aprender a hacer, pero aún no se tenía claridad acerca de la relevancia y dedicación que se deberían asignar a los distintos pilares en la escuela ideal. Por lo tanto, decidimos retomar este tema con el objetivo de obtener un consenso y una perspectiva más clara.

Las personas expertas alcanzaron un consenso en la idea de que todos los pilares son importantes. Sin embargo, tras esta idea inicial, aparecieron dos posturas diferenciadas en cuanto a la dirección y relevancia. En nuestra opinión, la primera postura se basa en las necesidades actuales de la sociedad, es decir, como forma de apoyo a la urgente exigencia de los problemas que ocurren en el mundo. Esto permitiría a las personas desarrollar herramientas mejores y, sobre todo, hacerles más conscientes para desenvolverse en esa realidad.

Por eso una mayoría de las personas expertas confirma que los cuatro pilares tienen importancia, pero dado el funcionamiento de la sociedad actual, es necesario brindar un mayor énfasis o prioridad a los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos. Estos dos pilares nos permitirán avanzar hacia una pedagogía inclusiva y a los valores correspondientes a la misma.

La segunda postura, por otro lado, se basa en un ideal, en una idea de educación en un contexto favorecedor, en un mundo modelo en el cual se podrían controlar muchos de los factores externos a la educación, como la cuestión política y la influencia neoliberalista. Con esto no queremos decir que la educación no deba relacionarse con la política, sino que la segunda postura, expresada por una minoría de las y los expertos, sería ideal en otras condiciones distintas a las actuales. Esa minoría, que representa casi una cuarta parte de nuestro panel, sostiene que todos los pilares deben tener el mismo valor, ya que tienen por objeto el despliegue completo del ser humano en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos. Si se hace realidad eso supondría una transformación total de las instituciones educativas y estaríamos en el camino de la consecución del resto de objetivos.

Resulta evidente que los cuatro pilares son sumamente importantes. Sin embargo, la importancia de enseñar a ser y a convivir en la escuela conlleva mayor trascendencia en los casos en que no se potencia esa educación en el hogar, adquiere más valor una intervención sistemática externa al contexto familiar. La escuela y el profesorado deben actuar como compensadores de esta desigualdad. La escuela es la institución insigne para superar las brechas educativas de los niños y niñas, una institución que debe proporcionar una oportunidad única para que ellos y ellas se apropien de la cultura, las dinámicas sociales, la autocomprensión, la empatía, etc. Ello lleva a que, si existiera una supuesta neutralidad de la educación, más bien se estaría reforzando una visión de la educación aséptica, sin implicación en valores que debe ser la seña de identidad de una escuela transformadora en la que todas las personas tengan cabida y en la que se enseña a vivir y a convivir desde el respeto.

### **2.1.2. La distancia entre el discurso y la práctica**

En el ámbito educativo es común encontrar una brecha entre el “deber ser” y el “hacer”, es decir, hay una clara discrepancia entre lo que se considera ideal o deseable y lo que realmente se hace o se lleva a cabo en la práctica. El discurso educativo se relaciona con

las normas, valores o estándares que se espera que se sigan a nivel moral, ético, profesional, social, etc. Por otro lado, las prácticas educativas son aquellas acciones o comportamientos reales que se realizan en la vida cotidiana. En la mayoría de los casos, existe una discrepancia entre lo que se sabe y se espera que se haga, y lo que realmente se realiza. Esta incoherencia es algo con lo que la mayoría de los profesionales de la educación han aprendido a vivir. Aparece así un doble discurso sobre la función de la escuela: por una parte, aquel que los componentes de la comunidad educativa y las autoridades de este sector tienen idealizada y, por otra, la que considera que ocurre en la práctica, que es bien diferente y se aparta de los ideales expresados en el primero, para lo cual se buscan justificaciones variadas.

Dicha cuestión se vio reflejada al proporcionar a las personas expertas una lista de aprendizajes de todo tipo, con la consigna de elegir únicamente diez y, posteriormente, ordenarlos, siendo uno aquel aprendizaje al que se le brinda mayor importancia en la realidad, dos el siguiente y así sucesivamente. Se trata, pues, de determinar en este momento a qué aprendizajes se les presta mayor atención en la realidad educativa actual, en la educación realmente existente, no en la ideal.

Aprendizajes como el dominio de la lengua escrita, dominio del lenguaje matemático, atención y memoria, habilidades técnicas o específicas y trabajo en equipo fueron puntuados como aquellos aprendizajes que más les ocupan a las y los maestros en las prácticas diarias. Por otro lado, aprendizajes como optimismo, resiliencia, integridad, empatía, proactividad, equidad, gratitud, gestión emocional, gestión de estrés y manejo de la ambigüedad sin agotarse emocionalmente, fueron elegidos con menor cantidad, en algunos casos anulados por completo de la lista de aprendizajes que se aborda regularmente en la escuela.

En una siguiente cuestión se les pidió a las personas expertas ponderar la misma lista de aprendizajes. Pero en esta ocasión, debían enumerar los aprendizajes que a su consideración el estudiantado debería desarrollar en la escuela, eligiendo únicamente diez, siendo el uno el que les parezca más pertinente trabajar en la escuela, dos el siguiente en pertinencia y así sucesivamente. Es decir, ahora nos situamos en el plano de la educación que deseamos, la ideal. En esta cuestión los aprendizajes como pensamiento crítico y creativo, comunicación asertiva y escucha activa, empatía, equidad, gestión emocional, resiliencia y dominio de la lengua escrita fueron puntuados como aquellos aprendizajes que se deberían enseñar en la escuela con mayor urgencia. Los últimos

lugares, en esta ocasión, se otorgaron a la atención y la memoria, a los principios y métodos de la ciencia, a las habilidades procedimentales y específicas y al conocimiento teórico.

Esto enfatiza la gran distancia que existe entre lo que se enseña en la realidad y lo que debería enseñarse. A pesar de que se tiene una idea clara de lo que se debería enseñar, esto no se traduce a la práctica. Una vez constatada esta discrepancia, decidimos profundizar más en el tema e invitar a las personas expertas a compartir experiencias concretas, es decir, a describir situaciones cotidianas relacionadas con el aprendizaje de ser y vivir juntos, con el fin de examinar las respuestas y encontrar algunas razones por las que esta distancia se crea.

En el caso de los docentes de educación infantil, primaria, secundaria y enseñanzas no universitarias se encontraron coincidencias entre los países de España y México en donde se le da mayor importancia al saber conocer y saber hacer, dejando de lado el convivir y ser. Si bien, los aprendizajes inherentes al ser y convivir aparecen en los programas, estos pilares no se abordan por igual. Además, en muchos de los casos, los libros de texto siguen siendo los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje y eso conlleva que se releguen algunos de los pilares:

Se abordan los 4 pilares, pero no todos x igual. Por desgracia, los libros de texto siguen presidiendo la labor docente de una gran mayoría. Si no actúas como esa gran mayoría e intentas cambiar la manera de enseñar, tu alumnado te lo agradece, pero puede acarrear malestar entre los compañeros y parte de las familias (las más tradicionales) (DE-E1).

Para hacer cambios, es necesario que las y los maestros mantenga su ética y compromiso por el bien común, a pesar de las presiones de las familias, de los directivos y de otros factores externos. Si el profesorado tiene claridad sobre la finalidad y la importancia de su trabajo en el aula, no debe dejarse influenciar por comentarios simplistas.

Dentro de mi experiencia profesional dentro del nivel preescolar, en los primeros años de trabajo docente fue de aprendizaje para mí, sobre cómo favorecer en alumnos de entre 4-5 años de edad el autoconocimiento, el que aprendieran a autorregular sus emociones, y confieso que a veces al sentir la presión de los padres por ver los avances de sus hijos en Lenguaje y comunicación y

Pensamiento matemático, a veces dejaba a un lado el área de la Educación Socioemocional. Pero conforme vas adquiriendo experiencia e intercambiando estrategias y opiniones con los colegas vas aprendiendo a dividir el trabajo por igual de todos los campos y lograr favorecer las competencias de saber, saber hacer, saber ser, y lograr así lo que el Programa de Preescolar pide, el brindar una EDUCACIÓN INTEGRAL (DE-M1).

Otros factores influyentes en la realidad educativa son la organización del tiempo escolar y la presión de las pruebas estandarizadas. Las personas investigadoras de ambos países coinciden en que estos factores influyen a la hora de poner en práctica el trabajo de los cuatro pilares y destacan que, a falta de tiempo, las y los maestros prefieren priorizar los contenidos conceptuales y las habilidades debido a que estos serán evaluados, bueno, en realidad calificados:

No se les da tanta importancia, el tiempo siempre es poco y muchos maestros priorizan el conocimiento y la acción dejando de lado, el ser y convivir adecuado, esto funciona mejor cuando el maestro vive en forma natural el respeto, la convivencia sana, trabaja con responsabilidad y ese ejemplo arrastra en los alumnos, pero reitero no son todos, de hecho, es la minoría (I-M1).

En las escuelas que trabajé hace algunos años había conciencia de la importancia de los pilares, aunque por motivos relacionados con las pruebas estandarizadas (centradas fundamentalmente en el conocer y hacer), se brindaba menos tiempo en la planificación a los pilares del ser y convivir. En la actualidad desconozco si mi institución los trabaja y espero prontamente tener oportunidad de conocer más profundamente cómo educan mis compañeros de labores (I-E1).

En el caso de los docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado también existen coincidencias entre México y España en donde se menciona que los pilares del aprender a ser y convivir forman parte de las declaraciones e incluso están presentes en las programaciones y proyectos, pero es infrecuente encontrarse con un trabajo sistemático y planificado de estos aspectos. Por lo tanto, depende mucho de cada docente si los lleva a cabo en sus prácticas diarias. “Hay mucha declaración, pero pocos hechos” (DD-E1).

Por lo tanto, la figura del maestro o maestra al frente del grupo es otra cuestión que aparece como relevante al momento de aprender bajo los cuatro pilares que se mencionan en el informe Delors, esto, a su vez apareció en diversas cuestiones y debido a su importancia, dedicamos un apartado especial al tema. Este papel clave de la figura del docente atraviesa el discurso de las personas expertas de nuestro panel:

A nivel escolar, en cualquiera de los niveles, creo que depende de los docentes. Aquellos que están implicados en su labor y ven necesario desarrollar acciones relacionadas con valores más sociales, sí abordan los pilares de aprender a ser y a convivir, aunque aún en estos casos, conviene hacer una revisión y reflexión para aprender desde lo que se hace y mejorar la práctica en busca de acciones formativas que sean lo más enriquecedoras posibles para el alumnado. Por otro lado, hay docentes, y sobre todo lo he encontrado en mi experiencia con la Educación Secundaria y la Universidad, y en menor medida en el colegio, que no tienen este aspecto en cuenta (DD-E1).

En mi caso creo que tengo muy en cuenta los cuatro pilares. He procurado que mi formación permanente a nivel profesional me haya facilitado ponerlo en la práctica. No sabría hacerlo de otra manera. Creo que lo más importante es que hayas llegado a la conclusión como profesional que la verdadera educación parte de este planteamiento de educación integral. Por otro lado, el posicionamiento político en favor de la igualdad me ha ayudado siempre a buscar la mejor alternativa para el futuro de mi alumnado. Tener solo en cuenta el conocimiento y el saber hacer deja en franca desventaja a los niños y niñas de medios familiares más desfavorecidos. Me planteo también que el aprender a convivir es un gran paso para que fructifique la cultura de la paz (DE-E1).

Se utilizó un caso contextualizado para recoger información sobre situaciones en las que los pilares de aprender a ser y a vivir juntos deberían estar presentes, como es el caso de la llegada a la escuela de un alumno o alumna de otra etnia o con dominio de otro idioma. Una vez más, la responsabilidad recae en la figura docente frente al aula, aunque, en el caso de México, también se hace mención a la falta de recursos y a la poca inversión en educación como causantes de dificultad para el acceso a la educación por parte del alumnado. También, en el discurso de las personas expertas, aparece el poco respeto a los principios de la educación inclusiva y de la educación intercultural. “Normalmente se

realizan dinámicas durante los primeros días, pero después, se da por hecha la adaptación del menor” (DE-M1).

En la mayoría de los casos se brinda la atención al alumnado, se realizan ajustes para facilitar su adaptación al nuevo contexto, sin embargo, pocas veces se ha observado que se considere mantener y fortalecer su cultura. La estrategia que se desarrolla es la asimilación; es decir, se intenta que el niño o niña “diferente” se adapte a la situación existente y se ignoran sus peculiaridades culturales (DE-E1)

Por lo tanto, en el caso de las personas expertas de México se evidencio que no consideran el apoyo del gobierno o cualquier otra institución y se enfocan principalmente en lo que se puede hacer directamente en el aula y en el contexto escolar. Mientras que, por otro lado, las respuestas del profesorado que reside en España denotan en su discurso que cuentan con el apoyo de otras instancias en conjunto con la educación para hacer un esfuerzo de cooperación y dar mejores oportunidades a las y los alumnos.

En el caso de las respuestas de los profesionales de nivel universitario se encontró que esta situación es poco común y en algunos casos a las personas expertas nunca les ha ocurrido y afirman que: “quizá sea porque, desgraciadamente, la mayoría de las personas de origen indígenas, gitanas o inmigrantes no llegan a la universidad al no tener las mismas oportunidades” (DD-E1). Estos comentarios son bastante alarmantes, porque muestran cómo muchas veces la escuela reproduce e incluso aumenta las desigualdades y abre más brechas para algunos estudiantes, cuando en realidad se necesita que la escuela actúe como agente de compensación social.

Estas experiencias educativas evidencian la ausencia de la educación para el ser y el vivir juntos en la mayoría de los contextos educativos, resaltando la falta de coherencia entre lo que se dice que se debería enseñar y lo que realmente se enseña. Muchas veces, esto se justifica por la falta de tiempo, por la presión de otros miembros de la comunidad educativa, por la falta de formación o recursos, pero, en definitiva, queda claro la relevancia del profesorado, pues la persona a cargo de los niños y niñas puede marcar la diferencia al brindar igualdad de oportunidades y trabajar por la justicia social en su aula.

Por lo tanto, es importante que los sistemas educativos reconozcan la importancia de la educación del ser y convivir, y que se brinden recursos y formación adecuada a los docentes para que puedan llevarla a cabo de manera efectiva. Solo así se difundirá en la sociedad en general la idea y la conciencia de la importancia de ver la educación como

un agente de cambio social y que apoye y exija políticas educativas que promuevan la justicia social y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes.

### **2.1.3. Las maestras y los maestros como modelos a seguir**

La UNESCO en sus informes confiere una importancia capital al profesorado como agente de la nueva educación que quiere impulsar. De ahí nuestro interés por explorar en el estudio que impulsamos algunas dimensiones de esa figura, como es el caso de la coherencia de su discurso con su conducta profesional, La implicación del docente frente al grupo puede tener tanto un impacto positivo como negativo en los alumnos y alumnas. Esto no implica que las y los maestros sean responsables de todo lo que sucede en términos de educación, sin embargo, sí deben ser conscientes de la labor tan fundamental e importante que desempeñan. Cualquier persona que decida dedicar su profesión a la docencia, debe asegurarse de entender que es necesario un sólido compromiso ético y social.

La importancia de la figura del maestro o maestra como modelo de referencia directo para los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje se resaltó a lo largo de las tres rondas del Delphi. Aunque son minoría, existen aquellos casos en los que las y los maestros hacen un esfuerzo para incluir a todos y todas las alumnas sin importar que existan condiciones desfavorables a su alrededor. Por lo tanto, es la elección del personal educativo el poder efectuar lo que se manifiesta y lo que cada docente dentro de su grupo hace y fomenta con sus alumnos. Esta voluntad inclusiva ha sido puesta de manifiesto en nuestro panel:

Respetar a una persona significa respetar su cultura y su lengua. Darle las herramientas necesarias para poder compartir en igualdad con sus compañeros también es una necesidad. Yo siempre he jugado con la baraja de que la diversidad cultural es un activo para todos mis alumnos y por ello he ayudado a querer las lenguas y culturas de todos usándolas incluso cuando ellos ya hablan la lengua mayoritaria (DE-E1).

Las y los profesionales de la educación no pueden permitir que la escuela sea un contexto en donde se reproduzcan las injusticias, deben estar convencidos de que todas las personas tienen los mismos derechos y deberían dárseles las mismas oportunidades y esto, lamentablemente, en muchas ocasiones no sucede:

Durante los últimos 6 años he hecho investigación sobre procesos de inclusión educativa en diversas escuelas. Fui testigo de acciones de exclusión y marginación en escuelas que invisibilizaban a aquellos grupos que pertenecían a minorías; pero también fui testigo del trabajo de maestros y maestras que luchaban contra estas acciones en busca de una mejor educación. Vi y trabajé en ambientes en los que los niños y niñas que pertenecían grupos vulnerados eran capaces de aprender en un ambiente seguro y amoroso que los invitaba a demostrar su individualidad. Esto se hacía con un trabajo fundamentalmente centrado en una lógica docente que valoraba la diferencia, que demostraba un compromiso ético con la justicia social, que trabajaba métodos de aprendizaje colaborativos, etc. (I-M1).

El profesorado tiene un fuerte impacto en la vida de todos sus alumnos y alumnas. El profesor o profesora enseña a ser y a convivir con su propio ejemplo. Por lo tanto, los pilares aprender a ser y a convivir forman parte de la propia acción docente. La o el maestro es el primero que tiene que aprender a convivir con la diversidad en la escuela, fortalecer los valores de respeto y sobre todo de aprender a convivir en una forma respetuosa con las diferencias individuales en todos los sentidos.

Dada la importancia de la figura docente, decidimos indagar en la existencia de experiencias de implicación de estos en proyectos de cooperación comunes, en el fomento de la cooperación y en la ayuda mutua. Y como resultado encontramos que desafortunadamente este tipo de actividades no es común en las escuelas,

... se suelen hacer actividades puntuales en navidad o cuando ocurre fenómenos que ponen a alguna comunidad en riesgo, pero en general se desconoce el desarrollo de proyectos solidarios de aprendizaje y cooperación ciudadana en los centros educativos, al igual que el desarrollo profesional de los docentes como compromiso (DE-M2).

Ser docente no puede implicar simplemente actuar de cierta forma o pretender hacer algo para que los estudiantes creen algo. Ser docente implica el compromiso por el bien común en la escuela y en la vida, pues los estudiantes aprenden de las palabras del profesorado, pero más aún de la experiencia y del testimonio que den. “En mi experiencia este tipo de acciones no se llevan a cabo si no hay un interés del directivo de la institución principalmente y el trabajo y recursos que se invierten son fuera del horario laboral y con medios financieros también personales” (MP-M2). En las escasas instancias educativas

donde se puede observar este fenómeno poco recurrente, un factor común es que se cuenta con una figura de liderazgo sensible, empática y con valores que estimula a los alumnos y a los participantes de la comunidad educativa a involucrarse en este tipo de actividades.

No es habitual, pero en nuestra ciudad, Segovia, se desarrollan proyectos en contacto con las ONGD, en concreto hay una línea de trabajo con un proyecto de teatro con el que se trabajan contenidos vinculados a los ODS en las escuelas. Igualmente, en la Universidad, en la titulación de grado de maestro, hay una asignatura, Educación para la paz y la igualdad, que trata el tema de los proyectos de cooperación e incluso hay un programa de prácticas vinculado a uno de estos proyectos y también hay becas de la universidad, las becas PACID, que favorecen que el alumnado pueda conocer y trabajar en proyectos de cooperación (DU-E2).

También resultó difícil encontrar ejemplos, vivencias o casos reales que pudieran ilustrar la forma en que se fomentan aprendizajes inherentes al vivir juntos como la comprensión y el respeto al gusto, intereses y preferencias de la otra persona. Es importante mencionar que esta parte del Delphi fue la que generó más respuestas en blanco, o, respuestas cortas como: “no”, “pocas veces”, “no hay fomento”, etc. En el caso de las y los maestros de instituciones no universitarias, se hizo mención de la carga administrativa, que en muchas ocasiones actúa como obstáculo para el tiempo que se podría dedicar a actividades relacionadas con el aprendizaje del ser y convivir juntos.

Esto conlleva a reflexionar sobre el hecho de que no se les puede exigir a los niños y niñas algo que no se enseña ni se practica. Es decir, si el profesor o la profesora no tiene ese interés por el bien común, por la colaboración y por la justicia social, difícilmente podrá transmitirlo a sus estudiantes. Debe tener claro que la educación va más allá de la adquisición de conocimientos cognitivos y conceptuales y que ser docente implica reflexionar críticamente sobre la labor, no en solitario, sino en conjunto con otros profesionales de la educación. Si el maestro o la maestra no asumen esta forma de ser y convivir, no podrán transmitirla a su alumnado, ya que no son aprendizajes teóricos, sino que se transmiten con el ejemplo.

#### **2.1.4. Los pilares de la educación y el aprendizaje en la formación docente**

Al hablar de la figura del maestro o maestra, es necesario hacer referencia a la formación docente. Es lógico que si evidenciamos el desarrollo y compromiso personal y profesional

del profesorado, es necesario hacer cambios sustanciales a la manera en la que se forma al estudiantado de Magisterio. Hacemos una crítica a las instituciones universitarias de formación docente, porque, al igual que otras instituciones de nivel superior, se enfocan principalmente en el desarrollo del conocimiento y en la memorización de conceptos teóricos. Muchas veces estos conceptos se presentan de forma aislada y desconectada de la realidad, lo cual resulta completamente incoherente con la forma en que se enseña a enseñar. Es decir, a los estudiantes de Magisterio se les pide que basen su enseñanza en las necesidades y el contexto de sus futuros alumnos, fomentando la formación integral, la colaboración y la solidaridad. Sin embargo, en las escuelas de Magisterio se habla muy poco del desarrollo personal y existen escasos espacios para ello. La formación docente todavía se presenta como una tarea solitaria que se evalúa principalmente a través de los contenidos cognitivos adquiridos: “en la mayoría de los casos, las y los maestros reciben formación didáctica, es decir, se puede observar cómo hasta en las Universidades priman los pilares de aprender a conocer y a hacer en la formación docente, en detrimento de los pilares de aprender a ser y a convivir” (DD-E2).

Tanto los estudiantes de Magisterio como los docentes activos de nuestro panel evidenciaron la necesidad de incluir los aprendizajes inherentes al ser y convivir en la formación docente. Así, un estudiante de Magisterio señala: “En diversas ocasiones he mostrado mi postura defendiendo la poca o, mejor dicho, nula formación emocional a lo largo de nuestra formación universitaria como futuro docente” (EM-E2). Otro, por su parte, señala: “Concuerdo en que los docentes en su mayoría no contamos con las herramientas emocionales adecuadas para afrontar las diferentes situaciones que se nos presentan día con día” (E-M2). Existe, pues, un consenso en el discurso de la insuficiencia del modelo actual de formación inicial del profesorado para acceder a una educación integral, que no descuide ninguna de las dimensiones señaladas en el informe que aquí nos ocupa.

Para transformar la formación inicial del futuro profesorado, el proceso se debe iniciar con la ruptura de la asignaturización y con dejar de utilizar como base la cultura academicista-enciclopédica. Se propone, por el contrario, por parte de las personas participantes de la investigación, salir del aula e interactuar con proyectos de transformación social y educativos reales desde la colaboración y la convivencia. También, según ellas, es necesaria la inclusión de un eje curricular que se centre en aspectos de desarrollo humano. Estas medidas no deberían ser aisladas, sino que deberían

ponerse en marcha simultáneamente, ya que se refuerzan unas a otras. Todo ello se ha de hacer teniendo en cuenta el rol que juega la y el docente, el cual, es primordial para generar un impacto realmente transformador en la educación por lo que es fundamental generar planes de formación inicial y continua que apunten a los objetivos del informe desde perspectivas críticas y transformadoras.

## **2.2. Propuestas de mejora**

En esta sección presentamos las categorías relacionadas con sugerencias, ideas, y estrategias para llevar a la práctica los pilares del informe Delors aprender a ser y aprender a vivir juntos, que, como ya se ha señalado, nos interesan particularmente porque ya en nuestro primer panel Delphi se puso de manifiesto que en la realidad educativa estaban siendo relegados. Nuestro foco de interés está determinado por el objetivo de evitar que estos pilares se queden reducidos a meros discursos y, por el contrario, en contribuir a lograr su implementación efectiva.

### **2.2.1. De la teoría a la práctica**

Es evidente que el informe *La educación encierra un tesoro* no es nuevo y que la mayoría de las y los profesionales de la educación lo conocen o, al menos, tienen cierta conciencia de la importancia de brindar una educación integral para sus estudiantes. Sin embargo, esto no ha sido suficiente para implementarlo. Por eso decidimos recolectar algunas propuestas, ideas y sugerencias de nuestras personas participantes sobre cómo mejorar la implicación de estos aprendizajes en la realidad, ya que, hasta ahora hemos encontrado que la aplicación de los pilares en la cotidianidad es lo más complejo.

En primera instancia, el discurso del panel se concretó en afirmar que la enseñanza escolar no se puede limitar a currículos cerrados e inflexibles que traten únicamente de conocimientos y habilidades de forma singular y única, cuando en realidad el aprendizaje es un proceso dinámico y continuo que se va adaptando a las situaciones distintas. De hecho, señala la voz de expertos y expertas, en la vida cotidiana se nos presentan innumerables situaciones para desarrollar nuestro ser y nuestra forma de vivir juntos, de ahí que la tarea de la escuela es no ignorar lo que sucede en la vida personal del estudiantado, sino aprovecharla para coser el tejido de los aprendizajes: “Lo ideal sería dotar al alumnado con experiencias activas, vinculando la enseñanza en contextos reales,

desarrollando los enfoques comunitarios, los ecológicos, ayudando al alumno a reconocer que él o ella es uno que vive con el otro y juntos son un grupo” (DE-E3).

Al estudiantado se le debe proporcionar la posibilidad de que descubra por sí mismo todos estos aprendizajes del ser y convivir, mediante la experiencia directa y con la guía del profesorado, a través de situaciones reales que incidan en el entorno. Es así, señalan las expertas y los expertos, como se construye una educación transformadora y no simplemente adaptativa, que es la predominante en la actualidad. De ahí que, en su opinión, se deban “brindar espacios donde se escuche, se construya, donde puedan escuchar su propia voz, pero también las de las demás y lo demás (los animales, las plantas, los que están más allá de la escuela)” (DU-M3). Se trata también de aprender a construir consensos y que, desde ellos, aprendan a incidir en el entorno, con situaciones reales. En definitiva, se trata de que descubran por sí mismos, mediante la experiencia directa y con la guía del profesorado, todos estos aprendizajes del ser y convivir.

El discurso experto que emerge de nuestro estudio señala que para lograr esto, es necesario una educación que promueva aprendizajes sin parcelar el conocimiento, que trabaje de manera holística el mundo. Sería recomendable trabajar por proyectos, en pequeños equipos, y en donde profesores de diferentes áreas trabajen juntos y juntas con las y los alumnos, con la intención de aplicar los cuatro tipos de aprendizaje y que esos aprendizajes sean evaluados en todos los ámbitos, no solo mediante una evaluación final, sino durante el proceso de aprender y aplicar conocimientos, así como en el de convivir con sus compañeros y compañeras y en el de conocerse a sí mismo.

Por lo tanto, se sugiere empezar por proyectos dialogados y coordinados por el profesorado, en los que se rompa la asignaturización y la cultura academicista-enciclopédica. Se propone que el profesorado debería debatir sobre la construcción del conocimiento integral, con una perspectiva ética y romper con los límites del tiempo y espacio en el aprendizaje, saliendo del aula e interaccionando con proyectos de transformación social y educativos reales desde la colaboración y la convivencia.

En nuestro panel se afirma que los pilares de aprender a ser y a vivir juntos requieren de espacios detonadores que permitan la reflexión e interacción. Sin estos dos procesos no es posible el desarrollo de actitudes como empatía, colaboración, manejo de conflictos y solución de problemas. Esos dos procesos —la reflexión y la interacción— son esenciales, también, para lograr que los alumnos y alumnas sean responsables por sus

actitudes, logren conocerse a sí mismos y puedan desenvolverse en su contexto. Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje experiencial, dinámico, colaborativo, solidario, justo y equitativo, debe tener un enfoque comunitario; es decir, el y la docente, el alumnado, la comunidad, las familias, etc., deben generar una simbiosis cuyo objetivo fundamental sea un aprendizaje que devuelva el deseo de conocer, ser, vivir y convivir. Tras estas aportaciones de las personas participantes, se sustenta una idea muy importante, una condición necesaria para ese enfoque comunitario que señalan como la base de una educación integral: la necesaria construcción de una verdadera comunidad educativa en cada centro escolar.

Hemos hablado ya sobre la importancia de la figura docente, por lo que, en consonancia con esa apreciación, propusimos a nuestros expertos y expertas que mencionaran medidas y actividades para llevar a cabo específicamente en la formación inicial del profesorado, con la intención de que se tenga en cuenta la importancia de hacer una educación integral desde el momento en el que una persona decide tomar el compromiso docente. Nos señalaron, con un grado de acuerdo muy considerable, que en la formación docente del futuro profesorado es necesario reducir los contenidos a memorizar y dedicar más tiempo a enseñar a pensar y a conocerse a sí mismo, a reflexionar sobre su comportamiento y cómo sus futuros alumnos y alumnas aprenderán de él día a día, a responsabilizarse de su ejemplo, ... Estas aportaciones pueden sintetizarse diciendo que el discurso que emerge del panel es educar reflexivamente más que acumulativamente.

Y para ello se propone:

realizar cursos/ talleres en la que los participantes hablen de un tema específicamente designado por un moderador, los temas serán relacionados con la esencia del ser. Por ejemplo, hablar del perdón, la aceptación, la paz, el ego, el equilibrio emocional, el amor incondicional, la felicidad, la verdad, etc. El objetivo de esta actividad es incrementar el nivel de consciencia del ser, para aprender a ser y aprender a convivir mejor con la humanidad (DU-M2).

Propongo como actividad el planteamiento de dilemas morales como herramienta para promover la reflexión crítica, lenta y contextualizada en situaciones conflictivas que puedan suceder en la realidad escolar actual (es muy importante que estas situaciones estén contextualizadas de manera cercana y directa con la realidad, para facilitar su credibilidad y puesta en escena). De esta manera

podríamos trabajar aprendizajes inherentes al aprender a ser y a convivir como la empatía, la colaboración docente, la comunicación asertiva con las familias, el compromiso ético con el alumnado y sus circunstancias personales, etc. (E-E2).

Por otro lado, es importante mencionar que se encontraron algunas similitudes en las respuestas de todos aquellos profesores y profesoras que se dedican a la enseñanza infantil, primaria, secundaria y otras enseñanzas no universitarias sin importar el país en el que residen. Este grupo de profesorado coincide en la importancia de involucrar a las familias, sea cual sea la medida implementada, mientras que aquellos que se dedican a la formación del profesorado en ambos países enfatizan la importancia de la actualización magisterial y la renovación de la formación docente.

### **2.2.2. Lo que no se evalúa no se puede mejorar**

Para lograr la implementación efectiva de algo, es importante poder medir los avances que se produzcan en el proceso de puesta en marcha. Es evidente, a su vez, que la evaluación reflexiva nos permite mejorar, identificar si las estrategias que hemos aplicado son adecuadas y hacer cambios en función de las necesidades identificadas. Por lo tanto, si queremos llevar a cabo una implicación seria y formal de los pilares del aprender a ser y el aprender a vivir juntos en las aulas, es necesario implementar una estrategia de monitoreo constante de los avances en relación con los aprendizajes del ser y del convivir. Planteamos esto a nuestras personas expertas y lo primero que nos señalaron, en este sentido, es que es crucial comprender la diferencia que existe entre evaluar y calificar, ya que el desarrollo personal no puede calificarse, cada persona tiene su propio ritmo y procesos individuales y no se les puede apurar o reprobar simplemente por no ir al mismo ritmo que los demás:

el problema parte de que lo que llamamos evaluación es, en realidad, calificación. Y el aprender a ser y convivir no pueden calificarse. Se debe dar más importancia a la evaluación que a la calificación. Introducir la autoevaluación y coevaluación, esto, por sí solo, supondría un avance en el aprender a ser y convivir. La evaluación tendría que recuperar el carácter formativo y alejarse de las "notas", al menos en la educación básica y obligatoria (DD-E2)

Es importante mencionar que, usualmente, la evaluación mal implementada fomenta la competencia y la idea de que una persona puede ser mejor que otra, promueve la

productividad y aleja al estudiantado de la cooperación y la construcción colectiva. Este peligro, el de la competitividad generada por una evaluación entendida como calificación, emerge de las opiniones de nuestras expertas. Por lo tanto, proponen ellas, se deben utilizar estrategias e indicadores adecuados, significativos y bien pensados para evaluar de manera justa y equitativa los aprendizajes de las y los estudiantes.

Se puede construir algo cercano a indicadores entre los alumnos y comunidad, que incluya actitudes, valores, prácticas a las que se pueda dar seguimiento con observación participante y con algunos otros elementos más específicos y que incluya secciones donde se puedan autoevaluar, coevaluar, retroalimentar unos a otros, proponer; que incluya elementos clave de inicio que permitan fortalecer el proceso de aprendizaje y también sea procesual y formativa, con retroalimentaciones al inicio, durante el proceso y el final, que dé seguimiento lo mismo a lo individual que a lo colectivo (I-M1).

Son necesarias estrategias personalizadas, que enfoquen y destaquen el proceso individual de cada persona, evitando comparaciones con los demás. Por ejemplo:

Para evaluar los aprendizajes del aprender a ser y a convivir, creo que serían útiles como estrategias: (1) la observación docente en el aula orientada con unos ítems predeterminados; (2) la elaboración de un diario personal por parte del alumnado; (3) actividades de aprendizaje cooperativo; (4) a modo metaevaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, así como de la práctica docente, la participación de otro docente en el aula que haga de observador de nuestra propia práctica, no como juez, sino como apoyo (E-E2).

Ya sea mediante la observación, el diario, la autoevaluación, coevaluación, etc., se debe elegir una estrategia que evalúe el proceso y que promueva un crecimiento para las y los alumnos, no que califique, sino que invite a la reflexión profunda y personalizada, a la comprensión y respete el ritmo y la evolución personal del estudiantado, el cual va a estar influenciado por las experiencias a las que haya estado expuesto o expuesta.

### **2.2.3. La importancia de actualizarse en un mundo de constante evolución**

Ha transcurrido bastante tiempo desde la publicación del informe Delors y, a pesar de que dicho informe aborda lo que la sociedad necesitará en nuestro siglo actual, consideramos importante mencionar algunas cuestiones que se deberían modificar o agregarse en los

pilares del informe Delors. Planteamos esta cuestión a las participantes en nuestro Delphi y a continuación se recoge una síntesis de sus aportaciones.

En el pilar de aprender a ser se sugiere enfatizar el tema de la inteligencia emocional, así como la gestión, canalización e interacción con las propias emociones en diferentes contextos. También destacó, en la información recogida en nuestro panel, la importancia de la resiliencia, de la adaptabilidad y de la resolución de conflictos para enfrentar de manera exitosa las situaciones complejas o extremas que se presenten en la vida. En la figura 12 se ofrece una síntesis gráfica de los principales elementos complementarios que emergieron en nuestro panel con respecto a este pilar.

**Figura 12**

*Pilar de aprender a ser para la sociedad actual*

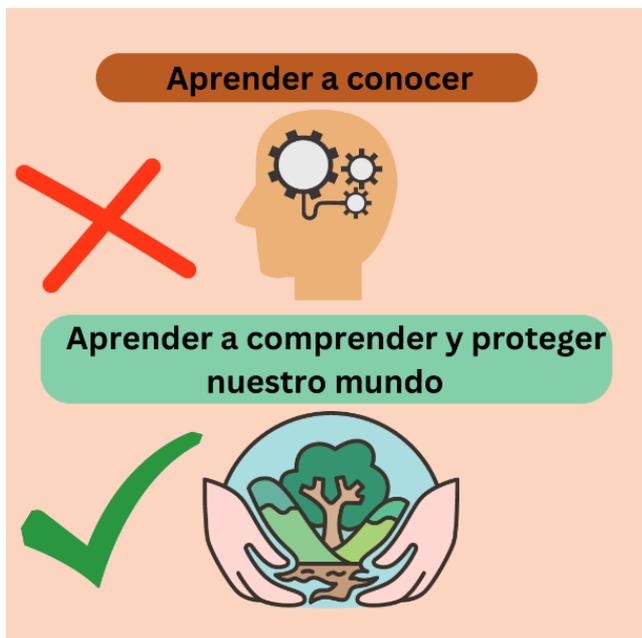


*Nota.* Elaboración propia

En el pilar de aprender a conocer se propone cambiar el conocer por comprender, es decir, ir más allá del conocimiento: “aprender a comprender el mundo” (E-M3) para que las personas puedan saber lo suficiente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades y comunicarse con los demás, así como “comprender, descubrir y proteger nuestro mundo” (DE-E3). Como en el caso del anterior pilar, se ofrece una síntesis gráfica, en este caso en la figura 13.

**Figura 13**

*Modificaciones del pilar de aprender a conocer*



*Nota.* Elaboración propia

En el pilar de aprender a vivir juntos se sugiere incluir todos los aspectos relacionados con aprender a convivir sanamente de manera virtual y mediática como, por ejemplo, la capacidad de emitir y procesar mensajes críticos en las redes sociales. También se propone trabajar estos aprendizajes bajo el enfoque de buscar el bienestar dentro del otro o de los otros con los que convive en su entorno. Una de las personas expertas plantea un nuevo nombre para este pilar: “aprender a comprendernos y convivir en sociedad” (I-E3), ya que el pilar original explica que la educación tiene una doble misión, enseñar a la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Puede verse una representación gráfica en la figura 14.

Con respecto al pilar de aprender a hacer se recogieron un menor número de aportaciones. Puede afirmarse que lo que se propone es que no solo debería enfocarse a conocimientos o habilidades aprendidas, sino también a entender su utilidad dentro del contexto social, de manera que las personas lo compartan y lo pongan al servicio de los demás, tal y como se expresa gráficamente en la figura 15.

**Figura 14**

*Modificaciones al pilar de aprender a vivir juntos*



*Nota. Elaboración propia*

**Figura 15**

*Modificaciones al pilar de aprender a hacer*



*Nota. Elaboración propia*

#### **2.2.4. Por dónde empezar....**

Una de nuestras intenciones con esta investigación, además de crear consciencia sobre la necesidad de abordar los aprendizajes inherentes al ser y al vivir juntos, es ofrecer sugerencias concretas que sirvan de inspiración sobre cómo y por dónde empezar. Por supuesto, cada contexto y realidad es distinta, por lo que el objetivo es inspirar y proporcionar ideas sobre qué aspectos podrían elegirse para comenzar a trabajar en los espacios educativos. Con este fin, decidimos brindar a los expertos y expertas una lista que contenía más de 55 aprendizajes de todo tipo, la cual fue elaborada con documentos y materiales utilizados en el marco teórico de esta tesis, y se les pidió seleccionar únicamente aquellos aspectos necesarios para fortalecer el aprender a ser. Se encontró un elevado grado de acuerdo en los siguientes aprendizajes, pues fueron elegidas por más de las tres cuartas partes de las personas participantes:

- Aprender a afrontar las adversidades
- Aprender de nuestros propios errores como grandes fuentes de oportunidad
- Autoconocimiento
- Autoconocimiento emocional
- Tolerancia a la frustración

Muy cercanos a ese grado de acuerdo, pues fueron mencionadas por más de las dos terceras partes de las expertas, aparecen estos aprendizajes.

- Autoestima
- Autonomía
- Comprensión y aceptación de uno mismo en términos de sentimientos, pensamientos, emociones, responsabilidades y experiencias
- Empatía
- Pensamiento crítico y creativo
- Resiliencia
- Valoración de la vida y del propio cuerpo y mente

La misma cuestión se les pidió a las personas participantes con respecto al pilar de aprender a convivir: se les proporcionó una lista con más de 55 aprendizajes de todo tipo, la cual fue elaborada con documentos y materiales utilizados en el marco teórico de esta tesis, y se les pidió seleccionar únicamente las relacionadas al aprender a convivir. Se

encontró un grado de acuerdo aún más elevado en los siguientes aprendizajes señalados por la totalidad de las personas participantes o casi todas (excepción de una o dos personas):

- Aprender a convivir en una sociedad multicultural, (acoger y aceptar al otro, así como a descubrir aquello que tenemos en común)
- Aprender a expresar
- Aprendizaje cooperativo
- Empatía

Valores muy altos de acuerdo (superiores a las tres cuartas partes de las personas expertas) suscitan estos aprendizajes:

- Aprendizaje inclusivo
- Buscar, respetar y valorar la diversidad
- Cooperación
- El respeto y la libertad de conciencia y creencia del otro
- Sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad
- Trabajo colaborativo
- Desarrollar un sentido de comunidad
- Manejo y resolución de conflictos
- Trabajo en equipo e interconexión

Estos aprendizajes deberían ser parte de lo que se trabaja y se enseña en los entornos educativos, independientemente del nivel. Son aspectos inherentes a los seres humanos y a la convivencia, por lo que tienen distintos niveles de concreción y aspectos que evolucionan y trascender según cada etapa de la vida de una persona. Se invita a elegir aquellos que necesitan ser trabajados con mayor prioridad según las necesidades que se encuentren en la realidad educativa propia. A partir de ahí, se inicia un proceso continuo, que no termina porque, en realidad, tiene tanta importancia la meta que nos señala el rumbo como el camino que hay que seguir para conseguir esa educación integral que la UNESCO esboza.

## **2.3. Prospecciones**

En esta parte de los resultados, se presentan las categorías que describen lo que ocurriría si los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos se aplicaran en la práctica diaria. Consideramos que las prospecciones contienen información valiosa y respuestas informadas para tomar decisiones, planificar estrategias o generar cambios en el tema. Por eso, en nuestro panel, exploramos el futuro y pedimos a nuestros y nuestras participantes que nos ayudaran a delimitar las características y consecuencias de esa educación completa.

### **2.3.1. Aprender a ser y aprender a vivir juntos, piedra angular de una pedagogía inclusiva**

Como acabamos de señalar, en esta investigación obtuvimos una opinión prospectiva, sobre lo que ocurriría si, en la realidad, toda práctica educativa estuviese basada en los cuatro pilares del aprendizaje, especialmente si se les diera la debida importancia a los pilares de aprender a ser y aprender a vivir juntos.

Nuestro panel nos dice que si esto ocurriera, se producirían cambios significativos al egresar los y las estudiantes: egresarían personas autónomas, asertivas, críticas, positivas, con buena autoestima, respetuosas con la diversidad humana y con un fuerte compromiso ético y social. Tendríamos en la sociedad personas solidarias, empáticas, coherentes y con un sistema de valores bien desarrollado. Personas más humanas, comprensivas, tolerantes, amorosas, amables y sensibles.

Ahora se comparten algunas de las respuestas, que destacan por su valor representativo de las aportaciones:

Serían personas autónomas, dotadas de pensamiento propio, críticas con los mensajes de la publicidad, la persuasión y el poder, orientadas a la cooperación y movidas por la solidaridad, que disfrutaran de la cultura y el medio ambiente y rechazan la discriminación en cualquiera de sus formas. Son también, personas con hábitos saludables y que les gustan las expresiones artísticas (DD-E3)

Sería un ser humano con mayor comprensión de quién es él, de su valor dentro de todas las interacciones, con mayor empatía y respeto por el otro, con mayor conciencia de la función de los grupos y la importancia de respetar valores o

principios de funcionamiento, pero a la vez abierto a impulsar cambios que sumen a lo colectivo. Un ser humano que respete la vida en general, humana, animal, vegetal y que sea proactivo. Un ser humano con capacidad para sentir amor y desarrollar compromiso por aquello que considere relevante (I-M3)

Es importante destacar que la empatía, la aceptación por la diversidad y la colaboración con la sociedad para buscar el bien del otro o el bienestar de su comunidad son aspectos que destacan en casi todas las respuestas. La puesta en marcha de los pilares permite defender una educación sin exclusiones, respetuosa de los valores propios de la diversidad que es inherente al ser humano. Además, se estaría orientando a los estudiantes a la conformación de una sociedad humanista, basada en el respeto y la colaboración.

Nuestro estudio indica, con un grado de acuerdo pleno, que la sociedad que tendríamos y que deberíamos construir es una presidida por los valores de paz y solidaridad, más justa e igualitaria, de respeto al medio ambiente e intercultural. Una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, empática y comprometida con valores éticos. Una sociedad en la que no se discrimine por origen o color de piel, basada en el respeto al otro, la colaboración y la participación, que sea dialogante, no violenta, que respete los derechos de todo el mundo, que se preocupe por el bien común y no por el personal, que vea por las necesidades e intereses de todos y no de unos. Una sociedad que dé soluciones justas en el marco de los valores del bien común. Una sociedad en donde se respete a las personas sin importar de dónde vengan o qué características tengan, una sociedad en la que cada ser sea valorado, aceptado y amado.

La educación puede ayudar a fomentar el tipo de sociedad anteriormente descrita mediante el desarrollo del espíritu crítico y el fomento de los valores de cooperación, respeto y solidaridad. Esto ha de desarrollarse, según la opinión experta, en una escuela que sea pública, democrática e inclusiva, en donde el currículum esté orientado al bien común y al desarrollo de personas sabias y colaboradoras. En esa escuela, las y los educadores son conscientes de su importancia para la transformación social, ya que educar en el compromiso ético y social es fundamental.

Se insiste en que se debería brindar una educación para todos y todas, y no solo para unos pocos. Se debe promover una educación centrada en las necesidades y características del alumnado, así como de la sociedad. Una educación que no solo se centre en el

conocimiento y en las habilidades como la memorización de los contenidos, sino que tenga en cuenta el aprender a ser y a vivir juntos.

La educación es vital para la transformación social y se sugiere cambiar el sistema educativo competitivo, basado en la meritocracia, por uno que potencie el placer de aprender, la autonomía y lo colectivo como forma de construir este nuevo sistema social más justo y equitativo.

Del panel puede extraerse una síntesis que afirma que debemos comprometernos a brindar una educación que no se enfoque únicamente en herramientas cognitivas para el éxito académico o profesional, sino también en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales que permitan a los estudiantes afrontar los desafíos de la vida en sociedad. Esto incluye el fomento de valores como la empatía, la colaboración, la resolución de conflictos y la responsabilidad, que son fundamentales para la formación de ciudadanos comprometidos y conscientes de su papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Además, se debe tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, y por diversidad nos referimos a todo tipo, desde la lingüística, la socioeconómica, la cultural, etc., promoviendo una educación intercultural que respete la pluralidad y la inclusión y que valore las diferencias como una oportunidad para enriquecer la convivencia en la sociedad.

*La voz de los niños y niñas enriquece la democracia*

**Francesco Tonucci**



# **CAPITULO VI**

## **RESULTADOS DEL INFORME**

### ***REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS: UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN***

Este segundo capítulo de resultados está relacionado con el nuevo informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Está dividido en dos secciones. En la primera sección se presentan los resultados de los grupos de discusión a manera de líneas temáticas, y en la segunda sección, se muestran los resultados del análisis de contenido de las propuestas e ideas de los niños y niñas de Segovia recogidas en el proyecto *Los futuros de la educación*. Además, se destina un espacio para analizar el cierre de la campaña *La fiesta de los futuros de la educación*, momento en que se expusieron las propuestas e ideas recogidas en el proceso de participación abierto con motivo de este reciente informe.

#### **1. Los grupos de discusión**

Para una mejor exposición de los resultados obtenidos de los tres grupos de discusión, tras su transcripción, decidimos organizar nuestro análisis del contenido del discurso generado en líneas temáticas basadas en las unidades de registro y en categorías, es decir, en la presencia, el significado, la regularidad y la frecuencia con la que aparecían las cuestiones que luego se expondrán en los tres grupos. Esto a su vez permitió el estudio de las motivaciones, actitudes, valores y creencias expresadas en el transcurso de cada uno de los grupos. El análisis de contenido permitió interpretar los resultados, dando respuesta a las tres preguntas de investigación que se plantearon en la metodología.

Se establecieron cuatro líneas temáticas, que se exponen a continuación. Se utilizan los códigos GD1, GD2 y GD3 para citar textualmente comentarios que se hicieron en los grupos de discusión 1, 2 y 3, respectivamente.

##### **1.1. Necesidad de espacios de reflexión docente**

El informe *Reimaginar juntos nuestros futuros* sostiene que podemos renovar la educación para hacer posible un futuro justo, equitativo y sostenible. Esa posibilidad pasa, inevitablemente, por el diálogo. En realidad, el informe entero es una invitación a construir un nuevo contrato social para la educación a través de su contextualización

mediante diálogos públicos.: "Pretende ser un catalizador y generar debates y discusiones en todo el mundo sobre lo que significa un contrato social para la educación en la práctica y en contextos particulares (UNESCO. 2022, p. 150

Los espacios de reflexión y diálogo profundo son importantes y necesarios porque permiten a las y los maestros analizar y reflexionar sobre su práctica educativa, compartir experiencias, métodos y estrategias. Además, estos espacios de reflexión docente fomentan la colaboración entre las personas al obtener nuevas perspectivas y compartir ideas y recursos que pueden mejorar no solo la enseñanza sino también la convivencia dentro y fuera de la escuela.

En los tres grupos de discusión, las y los profesores expresaron la necesidad de tener más espacios y momentos en donde se dedique tiempo a debatir, compartir experiencias y reflexionar en conjunto hacia dónde se dirigen: "Hace falta llegar a encuentros a través del diálogo profundo y con respeto" (GD2).

Los espacios de diálogo y reflexión docente son importantes porque son una herramienta para abordar los problemas y desafíos específicos que pueden surgir en el aula. El informe presenta el trabajo docente como una profesión colaborativa que funciona a través del trabajo en equipo y se reconoce al profesorado como profesionales reflexivos y productores del saber; al tener estos espacios, las y los maestros contribuyen a aumentar los conocimientos para transformar los entornos educativos.

Para ello, es necesario tener una visión común que permita al equipo docente trabajar en colaboración hacia objetivos comunes y así, coordinar sus esfuerzos de manera efectiva para la mejora de la escuela. A través de estos espacios también se llega a la definición de esa visión común que es crucial para cualquier equipo. Con ella las personas tienen una comprensión compartida de lo que se espera que logren juntos, esto a su vez, permite colaborar y trabajar de una mejor manera, en lugar de trabajar de manera aislada o en diferentes direcciones.

Precisamente esta situación salió a la luz en uno de los grupos de discusión donde se encontraban algunos miembros del departamento de Pedagogía. A través de las preguntas, el tema de conversación se llevó hacia el debate de los fines de la educación. En este punto, aparecieron concepciones completamente distintas que evidenciaron que el profesorado está dirigiendo su práctica docente hacia dos destinos diferentes:

Existe la diferencia y de forma mucho más marcada de lo que yo pensaba. Seguimos pensando de forma completamente distinta y no queremos llegar a acuerdos comunes y eso me duele como educadora porque me parece que estoy repitiendo algo que pensé que ya estaba erradicado, es como volver a la diferencia en la escuela y esto es algo que no nos hace bien (GD2).

Esto evidenció que, si para el profesorado es difícil llegar a un acuerdo porque no comparten la misma visión sobre el propósito de la educación, será muy difícil exigir al estudiantado un trabajo armonioso y colaborativo. “Un elemento necesario es la erradicación de las concepciones individualistas y hablar más de cooperación y colaboración” (GD2).

Cuando el profesorado comparte una visión, esto ayuda a establecer una cultura escolar sólida y cohesiva. El estudiantado aprende no solo de lo que escucha sino también de lo que ve en el profesorado, y si el equipo docente trabaja bajo un enfoque compartido, esto creará sin duda un ambiente escolar más unificado y colaborativo.

Lo que está pasando hoy es lo que se reproduce socialmente, falta de diálogo. Y por eso no llegamos los acuerdos a los que tenemos que llegar y por eso reproducimos los errores que seguimos haciendo” “Falta la capacidad de empatía, de entender al otro. Y si vemos como nos tiramos nosotros a la cabeza es inviable que la sociedad no va a reproducir esos modelos (GD2).

Por lo tanto, queda comprobada la necesidad de espacios de reflexión y diálogo. Aunque se trabaje mucho tiempo en el mismo lugar con las mismas personas, es necesario plantear siempre preguntas que lleven a la reflexión, al análisis y al diálogo y por supuesto, tener siempre clara la misma visión y la dirección hacia la que se dirige el equipo. El problema no es tener opiniones distintas, sino la falta de espacios de diálogo en donde se puedan expresar, argumentar, compartir y comprender los diferentes puntos de vista para encontrar un punto común. “La necesidad de diálogo debe ir unida a la necesidad de escucharse con respeto y de manera positiva” (GD2). El informe coincide con la importancia de que el profesorado encuentre constantemente momentos de diálogo, justificando que este trabajo relacional de las y los maestros es insustituible debido a que no hay dos situaciones pedagógicas iguales y, además, “...el conocimiento docente profesional se basa en el diálogo entre la teoría y la práctica, y se desarrolla a través de la

reflexión individual y colectiva sobre la base de un repertorio creciente de experiencias” (UNESCO, 2022, p. 88).

## **1.2. Llegar al futuro educativo que nos imaginamos depende más de las acciones que de las palabras**

Una acción vale más que mil palabras. Freire decía que cuando la teoría y la práctica se separan, la teoría se convierte en mero verbalismo sin efectividad práctica. Del mismo modo, si se desconecta de la teoría, la práctica se vuelve un activismo ciego. En la educación es común encontrarnos con discursos inclusivos, ideales y políticamente correctos, pero la realidad siempre es distinta. Hemos hablado de este tema a lo largo de la tesis y se volvió a presentar en los tres grupos de discusión: la necesidad de tener una coherencia pedagógica., debido a la evidente existencia de la gran distancia entre la teoría y la práctica con la que se desenvuelven los procesos educativos. No se puede educar desde la falsedad descarada que muchas veces se encuentra entre lo que se dice en el discurso y como se actúa en el ejercicio docente.

En los tres grupos de discusión se mencionó que siempre se está de acuerdo con la teoría que aparece en los informes y con la política de la UNESCO. Las y los profesores aseguran conocer los informes, hacen mención de ellos y los referencian. Sin embargo, consideran que hace falta la coherencia, es decir, llevar a la práctica todo eso se predica y se defiende. Por lo tanto, la coherencia, aunque no se refleje textualmente en el informe, guarda una relación directa, ya que es necesaria para que todas las propuestas de la UNESCO se lleven a cabo con éxito, por esa razón consideramos relevante dedicar este apartado a la coherencia, aunque en el informe aparezca poco. Paulo Freire habla de la coherencia y muchas veces nos unimos a discursos de la transformación y la acción hablando del profesorado, pero nos ha faltado la reflexión para que ese discurso se transforme en prácticas. Deberíamos dejar de centrarnos en las palabras y centrarnos más en la coherencia, ser más reflexivos, y dejar de decir que hacemos lo que no estamos haciendo (GD2).

Es necesario tener coherencia, no basta con aceptar y defender posturas ideológicas y teóricas acerca de la educación ideal, sino también llevar las teorías a las praxis y esta es la dificultad. El nuevo informe insiste en esta misma necesidad de coherencia al referirse

a la concordancia que debe haber entre el marco analítico, los objetivos de las innovaciones que proponamos y la evaluación que realicemos de las mismas (UNESCO, 2022, p. 137). Se menciona que “el aspecto más limitante de esta transformación de la educación es el profesorado” (GD3), y en la mayoría de las veces esto se debe a una cuestión actitudinal. También se argumenta que llevar la teoría de una educación transformadora a la práctica “requiere de valentía y compromiso ético por parte del profesorado” (GD3).

La relación del ser docente, del saber que le debe respeto a la autonomía y dignidad del educando. “A pesar de todos los factores que pudieran existir es posible llevar esa teoría a la práctica. El factor más limitante de esta transformación en la educación es el profesorado” (GD2).

Por lo tanto, esta coherencia, a la que Freire denominaba una virtud que implica disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, es un punto clave y necesario para lograr esa transformación que tanto se desea en la educación y, aunque debemos ser realistas y no esperar que la educación resuelva los problemas del mundo, podemos comenzar siendo coherentes nosotras mismas, porque como dice Freire (2003) “la primer pelea que un docente progresista debe dar es consigo mismo, ese es el comienzo del cambio” (p.52).

### **1.3. Un currículum educativo transdisciplinario: sin asignaturas**

Es necesario establecer una relación renovada entre la educación y los conocimientos, es fundamental considerar los planes de estudio como algo que trasciende una simple enumeración de asignaturas escolares. Muchos de los problemas y desafíos a los que las personas se enfrentan en la vida, no pueden abordarse de una manera aislada desde una sola disciplina, la realidad no es así. Es crucial salir de la concepción tradicional de segmentar las disciplinas académicas en compartimentos, y en su lugar, trabajar desde enfoques interdisciplinarios e interculturales que fomenten la conexión y sinergia entre diferentes áreas de estudio, permitiendo al estudiantado aprender bajo interconexiones y aplicar los conocimientos de manera holística y contextualizada. A eso se refiere la UNESCO (2022, p. 54), cuando afirma que los planes de estudio tienen que cultivar, intencionadamente la capacidad del alumnado para reconocer y resolver problemas, involucrándolo “... en proyectos, iniciativas y actividades de descubrimiento que requieran colaboración. Ante metas y objetivos claros, los estudiantes deben trascender

los límites disciplinarios para encontrar soluciones viables e imaginativas”. Por lo tanto, debemos dejar de entender la escuela tal y como está estructurada actualmente: con el profesor y el alumno dentro de un aula y los contenidos divididos por asignaturas. Este enfoque hace que el alumnado pierda el sentido y el significado de lo que está aprendiendo. Por eso, las personas participantes vuelven su mirada a realidades que aún resisten y que pueden conectarse al nuevo enfoque que necesitamos en educación: “En Infantil todavía queda la pureza de la educación, no existen asignaturas y todo se enseña de forma global y natural” (GD1).

En el discurso que se produce en los grupos se pone de manifiesto que en los demás niveles educativos lo que se hace es fragmentar el día por horarios y separar el contenido por asignaturas, dificultando aún más a los niños y niñas establecer una relación entre lo que aprenden y cómo aplicarlo en su vida diaria. La mayoría de los niños y niñas consideran las materias como algo que se hace en la escuela para aprender y aprobar los exámenes: “Llega un maestro al aula y les pide a los estudiantes que cierren, guarden y olviden lo de la clase anterior y se enfoquen en su materia, no se hace relación alguna entre los contenidos de las materias” (GD2) “Si hiciéramos las cosas de manera global y natural los alumnos serían capaces de relacionar la información” (GD3).

La asignaturización plantea otro problema, en opinión de las personas participantes en nuestro estudio: la relación entre la asignatura y el examen. Las y los maestros se centran en métodos de enseñanza que carecen de sentido más allá de aprobar los exámenes, mientras que el alumnado estudia y aprende solamente para aprobar un examen o un curso. Sin embargo, esto no debería ser así. Los estudiantes deberían ir aprendiendo y, a la par, aplicando esos aprendizajes en su vida diaria, y nosotros, como profesorado, deberíamos ayudarles a que encontraran el sentido a lo que están aprendiendo. Si enseñáramos bajo una perspectiva interdisciplinaria, desafiaríamos a los estudiantes a pensar de manera crítica y creativa, lo que implicaría que analizaran desde múltiples perspectivas, utilizando diversos conocimientos para generar soluciones creativas. Con estas palabras se expresa esta idea en el primero de los grupos:

El aprendizaje significativo tiene que estar conectado con la vida. El currículum recibe mucha importancia y es muy extenso y no es necesario tampoco tanto concepto, contenido, quizá nos estamos olvidando de enseñarles habilidades, actitudes, para su vida en general porque lo interesante sería, que a lo largo de la

Primaria, pudiesen descubrir lo que a ellos les gusta hacer, lo que les apasiona. Para seguir aprendiendo por sí mismos, para que sean más independientes y autónomos en el aprendizaje y que eso les permita seguir aprendiendo a lo largo de la vida porque ahora tenemos acceso a contenidos y a conocimientos. Si sabemos gestionar eso con esas habilidades para conocer, para aprender, para pensar de forma crítica, vamos a estar preparados para para otro tipo de sociedad más actual, no pasada (GD1).

Un nuevo obstáculo se señala en el discurso emanado de los grupos de discusión: aunque el profesorado tuviera la intención de trabajar bajo un enfoque transdisciplinar, tampoco sabría cómo conectar los contenidos, debido a que, desde su formación inicial, se les especializa en un área en concreto: “por ejemplo, nosotros formamos maestros que son especialistas en educación física, en música, de tutoría o de lo que sea y realmente tendríamos que rechazar esa idea, porque no nos sirve para nada” (GD1). Además, los libros de texto y la segmentación horaria son vistos como aspectos que tampoco resultan beneficiosos, por lo que habría que reestructurar y reimaginar la manera en que se organiza la escuela, no solo en términos de tiempo, sino también de espacio y estructura.

#### **1.4. Una escuela abierta, la educación como proyecto común**

Es imposible que la escuela y el profesorado proporcionen aprendizajes significativos y contextualizados desde sus cuatro paredes. La escuela no se puede limitar únicamente al espacio físico, como sucede ahora en una buena parte de ellas. Actualmente, la escuela se encuentra aislada del mundo que le rodea y, en muchas ocasiones, no se permite que la realidad externa influya en el entorno educativo. No se fomenta la interacción con miembros de la comunidad ni se abordan noticias o situaciones que afectan la vida del estudiantado. En otras palabras, se ignora todo lo que ocurre fuera de la escuela: “como le dijo una niña a Tonucci, que no se habían enterado del COVID porque estaban en la escuela y no se habían enterado de la pandemia ni de nada” (GD3).

Frente a este modelo de escuela, el más reciente informe de la UNESCO se atreve, incluso, a reflejar en sus páginas principios organizativos muy distintos, presididos por la inclusión y la colaboración, que dan lugar a concreciones escolares como esta:

Podemos imaginar estos nuevos entornos escolares como una gran biblioteca donde algunos estudiantes estudian solos, conectados a Internet o no, y otros

presentan su trabajo a compañeros y profesores. Mientras, otros tantos están fuera de la biblioteca en contacto con personas y el mundo exterior, posiblemente en lugares lejanos. (UNESCO, 2022, p. 101).

En las aportaciones de nuestros grupos de discusión se pone de manifiesto que una escuela que se encuentra aislada de su entorno no solo pierde la oportunidad de relacionar los contenidos con la realidad del estudiantado, haciéndolos más abstractos y poco relevantes para la vida cotidiana de los estudiantes, sino que también se priva de acceder a los recursos y conocimientos que existen en el entorno local. La escuela se caracteriza por tres “C”, que, en realidad, se centran en ausencias: ni consciente, ni coherente y además está cerrada. “No está abierta a la sociedad, niños y niñas están aprendiendo un montón de cosas y están siendo influidos por cosas que ocurren mayoritariamente fuera de la escuela y, sin embargo, en la escuela se ignora todo lo que ocurre fuera de la escuela” (GD3).

Es urgente abandonar la idea de la que clase está limitada por las cuatro paredes y recuperar la certeza de que la escuela también está afuera, a nuestro alrededor, en nuestro entorno. Como se afirma en el informe objeto de análisis: “...el espacio social de la escuela, no tiene por qué estar encerrado entre cuatro paredes. Puede ser abierto y flexible y aprovechar un amplio conjunto de recursos sociales, culturales y ambientales” (UNESCO, 2022, p. 103). Es fundamental, se señala en los grupos, que las y los estudiantes sepan que podemos ir de excursión y seguir aprendiendo, no como lo ven ahora: “no hay clase, día libre” (GD1). Es preciso dejar claro la relación directa que existe con el entorno en donde vivimos.

La mayoría somos formadores de formadores y estamos abogando por un cambio en la metodología en el aula y lo estamos consiguiendo, pero eso tiene que llegar al aula. Desde la formación de formadores debemos de seguir luchando por ese cambio en las metodologías de la educación (GD1).

La escuela debe esforzarse por expandirse hacia la comunidad en la que se encuentra, abriendo sus puertas y fomentando activamente la participación de los miembros de dicha comunidad. Debería convertirse en un punto de encuentro y colaboración, proporcionando interacciones significativas con los miembros de la comunidad para intercambiar experiencias, conocimientos, habilidades y recursos valiosos. Así se expresa esta idea por una de las personas participantes:

... hay que volver a la idea de Dewey que tiene una definición de maestro o maestra que a mí me encantaría que se pudiera llevar a cabo, que es: el maestro es el líder intelectual de un grupo social, es decir, que es capaz de influir en los niños y las niñas y en las familias de tal manera que les abra puertas del modo de vida, esto es lo que debería ser la educación. Y entonces tendríamos que rechazar una educación mucho más pobre, que es la de hacer los currículums cerrados que habéis dicho, los que crean niños que son dependientes y que solo saben responder y no son autónomos para enfrentarse, para crear, todo esto hay que rechazarlo (GD1).

Es esencial, según se ha expresado en nuestros grupos de discusión, que la escuela establezca conexiones sólidas y estrechas con su entorno, promoviendo una relación recíproca, en la cual tanto la escuela como la comunidad se beneficien mutuamente, esto permitirá al estudiantado aprender de situaciones y desafíos reales. Esta relación contribuirá a crear una red de apoyo y colaboración; así se promoverá el crecimiento integral del estudiantado, su sentido de pertenencia a la comunidad y la búsqueda del bien común.

### **1.5. Eliminar los términos economicistas de la educación**

La UNESCO se hace eco en su informe de una cuestión que también ha sido abordada en el proceso de discusión de los grupos que organizamos: “De cara a 2050, debemos abandonar los modos pedagógicos, las lecciones y las mediciones que priorizan las definiciones individualistas y competitivas de los logros” (UNESCO, 2022, p. 152). El individualismo y la competitividad que aparecen en esta cita se han traducido en una visión de la educación marcada por el utilitarismo económico; en otras palabras, parece como si las instituciones educativas se tuvieran que organizar en pro de servir los intereses de la economía.

Utilizar términos asociados a perspectivas económicas en la educación distorsiona y limita la naturaleza de la educación como proceso de desarrollo humano integral, según la opinión extendida entre las personas que participan en nuestro estudio. Es urgente eliminar los términos educativos economicistas que se han vuelto cotidianos en los contextos escolares como la competitividad, el logro, la calidad, porque “la calidad viene

del mundo de la empresa y es utilizada para medir determinadas cosas o productos y la educación no es una empresa”. (GD2)

La escuela no es una empresa y, por lo tanto, no debería de enfocarse únicamente a desarrollar habilidades y competencias específicas requeridas por el mercado laboral. En cambio, la escuela debe tener como objetivo principal el desarrollo integral de las personas, no de futuros empleados y empleadas. Además, el lenguaje economicista acentúa las desigualdades al medir todo bajo los estándares de “calidad” o al evaluar el éxito solo bajo aspectos numéricos.

Es necesario entender la educación de otra manera y ver a las personas como lo que son: personas. Dejar de calificar a las personas como si fueran productos de mercado y eliminar el fomento del individualismo que viene de las lógicas de mercado que han colonizado el territorio escolar. Hay que recordar que estamos formando seres humanos no trabajadores y que

la misión de la escuela es de naturaleza utópica, pero no debemos renunciar a ella: cambiar los horizontes de felicidad de la gente. Es decir, cuando se asumen los valores de compromiso, cooperación, colaboración, solidaridad, respeto, etc., dejan de ser palabras y pasan a ser asumidos de manera que, comportarte así, te hace feliz. Eso sería un logro extraordinario de la escuela y la escuela no se cree que esta tarea tan hermosa y útil social y humanamente sea la que tenga que llevar a cabo (GD3).

A su vez, es prioritario eliminar de nuestro vocabulario el individualismo y el discurso dominante de la meritocracia, la productividad, la sociedad competitiva. Y trabajar bajo pedagogías solidarias, de colaboración, de cooperación e inclusivas. Es decir, formar en valores y actitudes que reconozcan, acepten y valoren la diversidad.

Si la escuela mantuviera características esenciales como: capacidad de acogida y de universalización, cambiar los horizontes de felicidad de la gente y mantener los viejos sueños y utopías de poner al hijo del carbonero y al hijo del marqués en la misma escuela, que ningún niño pudiera ser excluido, nos ayudarían a cambiar la escuela de una manera determinante (GD1).

Si el informe afirma que nuestro futuro interconectado y nuestro mundo compartido tienen que sostenerse en el respeto de los derechos humanos y en la preocupación por la

educación como bien común, puede concluirse que el discurso que emerge de los grupos que hemos llevado a cabo se alinea con ese propósito. Es necesario, se dice, que la educación siga apareciendo como un bien común, porque nos ayuda a ser mejores tanto individual como colectivamente y eso significa que no tiene que ser un producto ni una cosa que se compra.

Tiene que estar fuera de todos los intereses ajenos al mercado y ahora hay tendencias hacia esa cuestión, hay gente que compra educación para que sus hijos se distingan del resto, para que sea más rentable, más productiva, etc. Pero si es un bien en sí mismo y si es educación y no solo instrucción, esto lo deberíamos de conservar (GD2).

## **1.6. Escuela pública, que acepte a todas las personas**

La educación no es una mercancía, no debería comercializarse como un producto. Los estudiantes y las familias no deberían ser vistos como consumidores, en donde el valor de la educación se mida por la capacidad de generar ingresos o beneficios económicos. El predominio de los rankings de las instituciones educativas no debería existir y mucho menos basar los mismos en indicadores económicos como los salarios de los graduados, u otros aspectos elitistas. Así se expresa por una de las personas participantes:

La educación es un derecho y es un derecho de educar en un mundo real igualitario o intentar por lo menos educar para esa igualdad, sin embargo, si lo que hacemos es reducir la educación pública a algo muy pequeñito y elevamos la educación privada a algo elitista, lo que estamos haciendo es segregar totalmente (GD1).

El informe de la UNESCO que estudiamos en este capítulo propone un nuevo contrato social para la educación basado en dos principios: garantizar el derecho a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común. Si nos detenemos en este segundo principio, observaremos que no se afirma, explícitamente, una defensa de la educación pública, pero implícitamente sí hay una apuesta decidida por sus características: se considera que la educación debe tener objetivos comunes y debe permitir que individuos y comunidades prosperen juntos y ha de basarse en la participación de todos y todas, además de convertirse en una forma de bienestar compartido que se logra conjuntamente y se basa en la inclusión y en una efectiva igualdad de oportunidades y sirve para combatir cualquier forma de

discriminación social. Desde nuestro punto de vista, estos elementos solo pueden darse en la escuela pública. No es solo un punto de vista personal, sino el emanado mayoritariamente en las conversaciones de los grupos.

La educación privada contribuye a la segregación y a la profundización de las desigualdades, ya que promueve principios y valores del neoliberalismo, donde se enfatiza el éxito individual y la competencia entre estudiantes. Es decir, se promueve la idea de que el éxito se alcanza a través del esfuerzo individual y se premia a aquellos que logran destacarse en términos académicos o profesionales. Esta consideración se expresó así en nuestros grupos:

El neoliberalismo lo tiene muy claro y en cuanto más pequeño sea el Estado pues más contento van a estar, entonces dentro de esta idea, cuanto más pequeña hagamos la pública, más campo hay para la educación privada... un día yendo por la carretera vi un cartel enorme de un colegio privado que salía en las fotos, con 2 niños rubitos con sus uniformes que ponía “formando los líderes del futuro”, queda un poco la idea de qué es lo que venden hoy (GD1).

Yo creo que deberíamos dejar de subvencionar a la escuela concertada y prohibir la escuela privada directamente y que todo fuese público. Para que fuese realmente de calidad, porque estamos haciendo de la educación un gasto en vez de una inversión y estamos dejando de lado la calidad de la educación pública, porque estamos favoreciendo este tipo de centros que yo creo que no deberían existir. Yo quitaría los concertados y los privados (GD2).

La educación es un derecho al que todas las personas deberían tener acceso, y todos los Estados deberían garantizarlo, sin importar los ingresos, raza, religión, género, sexo, origen, idioma, cultura, orientación sexual, discapacidad o cualquier otra característica de la persona o su contexto. Cuando la educación se ve como un proyecto común y público permite la creación de objetivos comunes, cuando la educación se comparte implica el compromiso y la participación de la sociedad- Esto refuerza la idea de bienestar compartido que se construye y se alcanza con el esfuerzo de todas las personas:

La educación debería ser vista como un bien, como una cosa que es muy deseable porque nos ayuda a ser mejores, tanto individual como colectivamente. y eso significa que no tiene que ser un producto ni una cosa que se compra y tiene que

estar fuera de todos los intereses ajenos del mercado y de todo esto. Y ahora hay tendencias que llevan a esa cuestión, hay gente que compra educación para que sus hijos se distingan del resto para que sea más rentable y más productiva, más no sé qué, para que esté al servicio del mercado o para que mis hijos no se junten con determinada gente y puedan llegar a donde sea, pero si es un bien en sí mismo y si es educación y no solo instrucción, pues esto lo deberíamos de conservar: hay una idea ahí que es bastante importante (GD1).

Promover la educación como un proyecto público y un beneficio compartido implica que los gobiernos locales y nacionales se enfoquen en regular y salvaguardar la educación de la influencia comercial. Es crucial evitar que los mercados sigan interfiriendo en el logro de la educación como un derecho humano, ya que su objetivo principal debe ser beneficiar a la sociedad en general.

Partiendo de este punto, se subraya por las personas participantes, la educación tiene la responsabilidad de valorar y dar la bienvenida a todas las personas. De igual manera, debe garantizar el progreso y el desarrollo pleno de cada individuo, esto debe llevarse a cabo bajo un enfoque democrático y de cooperación entre todas las personas, de manera que, como se señala en el informe de la UNESCO, se potencie y maximice la participación, y, al mismo tiempo, contribuya a lograr altos estándares de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas.

## **2. Los futuros de la Educación**

A lo largo del tiempo, se han hecho ya muchos informes, legislaciones, teorías, documentos, etc. que especifican lo que se debería de enseñar en la escuela. Específicamente el nuevo informe de la UNESCO plantea la necesidad de colaboración de todas las personas. En concreto, se dice: "Es esencial que todos puedan participar en la construcción de los futuros de la educación: niños, jóvenes, padres, docentes, investigadores, activistas, empresarios, líderes culturales y religiosos" (UNESCO, 2022, p. 6), El informe parte de la convicción que tiene sobre la capacidad colectiva, la inteligencia y la creatividad de los seres humanos e invita, explícitamente, a que se pregunte a todos esos colectivos, incluyendo al alumnado de nuestras escuelas, sobre los rasgos de la educación del futuro. Decidimos recoger esa invitación dado que, a nosotras, las personas investigadoras, nos pareció sumamente importante preguntar a los niños y

niñas sobre sus sugerencias hacia la educación, ya que, usualmente este tipo de cuestiones se dirigen a las personas adultas.

Como se mencionó en el *capítulo IV, Metodología*, los niños, niñas y jóvenes de Segovia expresaron sus ideas y propuestas sobre las situaciones que deberían cambiarse en la educación del futuro, así como algunas cosas que sería bueno mantener o reinventar. Los datos fueron recopilados mediante diferentes formas: dibujos, frases, listas, escritos, obras plásticas, fragmentos de diálogo, etc. Por lo tanto, la mejor manera de presentar los resultados, según nuestra perspectiva, es a través de categorías que, a su vez, den respuesta a las preguntas que se plantearon a los niños, niñas y jóvenes de Segovia.

Para evidenciar de mejor manera los resultados, se presentarán algunas imágenes de las producciones de los niños y niñas, las cuales tienen etiquetas para identificar el grado y la procedencia de la opinión mediante códigos que se presentan de la siguiente manera:

- “A” para representar al CEIP Fray Juan de la Cruz
- “S” para representar al CEIP San José
- “C” para representar al CEIP Carlos de Lecea
- “I” para identificar que es un grupo de la etapa de Educación Infantil
- “P” para identificar que es un grupo de Educación Primaria

Los números 1,2,3,4,5,6 para identificar el grado o curso concreto.

De manera que si aparece el código (AI2) significa que la producción es de un estudiante de Educación Infantil del CEIP Fray Juan de la Cruz, si aparece un código (SP4) significa que se hace referencia a un estudiante del Colegio San José, de 4º de Primaria. Y si aparece, por ejemplo, el código (CP2) significa que la opinión proviene del alumnado del CEIP Carlos de Lecea de 2º de Primaria.

Antes de comenzar con la exposición de resultados, es necesario mencionar que, en muchos casos, los niños y niñas tuvieron dificultades para expresar sus ideas y opiniones de manera crítica. Esto se debe a que, en la mayoría de los casos, no están acostumbrados a que personas adultas les den la libertad de expresar sus ideas y sus opiniones. Además, durante la investigación, nos dimos cuenta de dos limitaciones: la del tiempo, ya que es necesario disponer de más tiempo para hablar sobre estos temas y la que se concreta en la necesidad de trabajar mucho más en la participación de los niños y niñas o, en otras palabras, la necesidad de una educación previa en la participación. No podemos esperar

que tengan opiniones críticas y reflexivas si no les damos los espacios y el tiempo necesario para fomentar este tipo de diálogos y debates, por lo que muchas de las respuestas de los niños y niñas se quedaron en aspectos más simples como “comer helado, tener una piscina, tener un tobogán”. Si bien sabemos que esos deseos son normales y característicos de la infancia, nuestra intención era que después de escuchar la historia de Okrad y Koi, los personajes que creamos para fomentar el diálogo, dieran una opinión más crítica.

## **2.1. ¿Cómo debería ser la escuela del futuro, qué deberíamos de mantener, seguir haciendo o agregar?**

### **2.1.1. Más tiempo de movimiento, patio y educación física**

Una de las respuestas más frecuentes evidenció la necesidad que tienen los niños y niñas de movimiento. En una cantidad bastante predominante aparecieron opiniones como “más clases de educación física”, “más tiempo de patio”, “más tiempo de recreo”, “hacer más excursiones a la naturaleza”, “un gimnasio para jugar a todos los deportes”, “un espacio de 5 minutos entre clase y clase”, “hacer más excursiones a la naturaleza”, “más horas de educación física porque hay niños que necesitan más deporte”.

La necesidad del movimiento está recogida en el informe de la UNESCO, de manera que puede decirse que responden a una premisa allí expresada. Así se plasma en el texto del informe:

En demasiados lugares del mundo, los niños y los jóvenes se pasan el día sentados, absorbiendo pasivamente grandes cantidades de información. Esta norma está integrada en la arquitectura escolar, el diseño del mobiliario y los objetos y materiales presentes en las aulas. Un estudiante silencioso y obediente se ha convertido en sinónimo de concentración y productividad. Con demasiada frecuencia, la enseñanza cualificada se equipará con el mantenimiento del orden y la eliminación de ruidos o movimientos “innecesarios”. Cuando la inmovilidad se considera un requisito para el aprendizaje, la escuela y sus aulas se convierten en lugares tediosos y desagradables. (UNESCO, 2022, p. 103).

En general, en sintonía con lo que acabamos de expresar, los niños y niñas prefieren actividades que les permitan estar en movimiento y rechazan por completo la idea de la

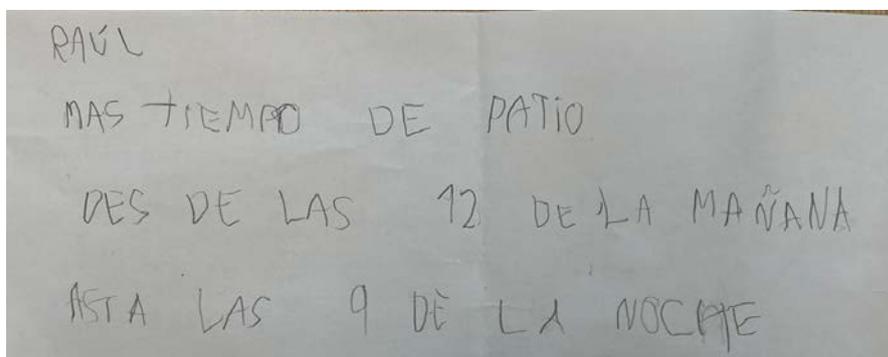
escuela tradicional, donde pasan 5 horas sentados escuchando a uno o varios profesores. Los niños y niñas están expresando que aprenderían mejor si se les permitiera más movimiento. Aunque varios pedagogos de la Escuela Nueva como Tonucci, Malaguzzi, las hermanas Agazzi, Froebel, ya lo han mencionado, parece que esta idea se ha olvidado por completo. Quizá sería necesario cuestionarse si se ha dejado de hacer por comodidad del profesorado o por tradición. Sin embargo, es importante retomar esa visión de tratar al alumnado como seres humanos completos y aprender a reconocer sus necesidades y capacidades corporales en las distintas etapas de la vida.

En el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* se destaca, así mismo, la importancia de la educación física, no solo para que el estudiantado desarrolle un estilo de vida saludable, sino también para que las y los niños desarrollen relaciones empáticas y respetuosas a través de actividades en donde se comparta, interactúen y contribuyan juntos y juntas. A su vez, se menciona que una educación física de calidad promueve habilidades de movimientos, aumenta la confianza y la seguridad en uno mismo, la coordinación, el control, el trabajo en equipo, la capacidad de respuesta, la mejora de la comunicación verbal y no verbal, entre otras cosas. Por lo tanto, la educación física y el movimiento deben estar presentes en la vida escolar, no solo en la clase de “educación física” ni solo para los que se crea que son “más competentes físicamente” sino para todas las personas.

Las figuras 16, 17 y 18 reproducen gráficamente propuestas del alumnado que reflejan las aspiraciones que acabamos de comentar:

### **Figura 16**

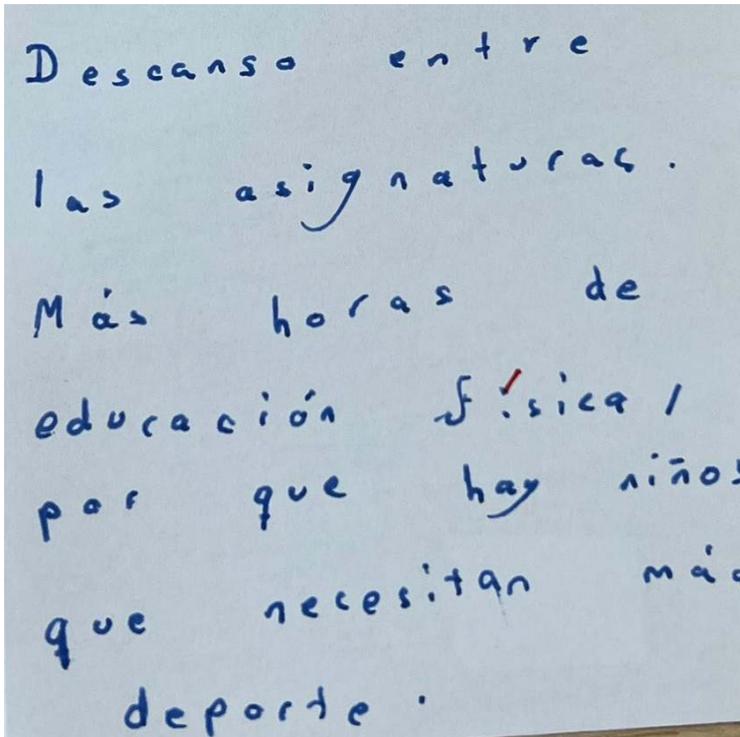
*Más tiempo de patio*



*Nota.* Aportación de un alumno o alumna “CP2”

**Figura 17**

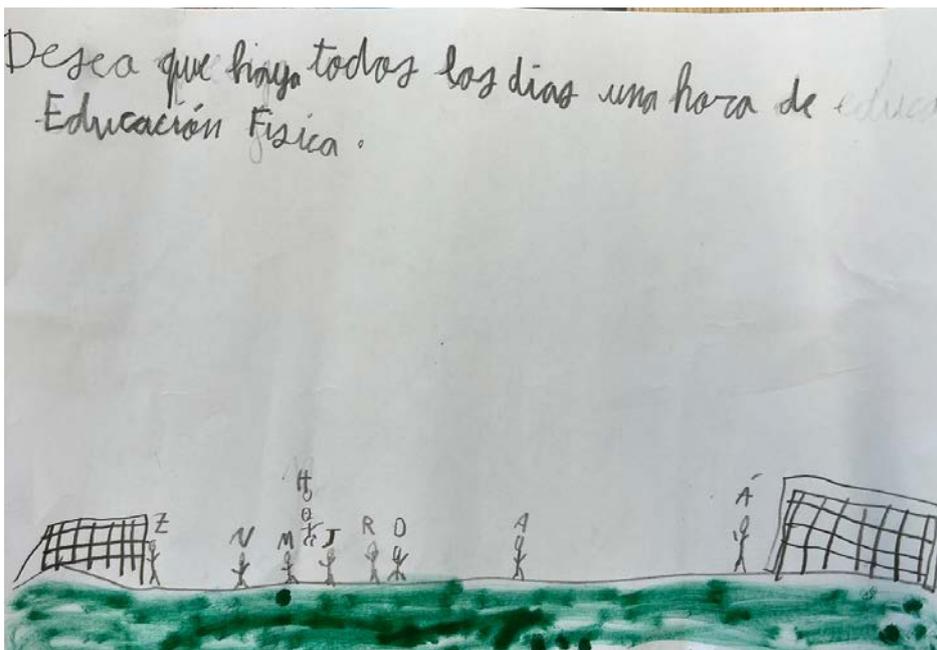
*Hay niños que necesitan más deporte*



*Nota. Aportación recolectada de "CP5"*

**Figura 18**

*Todos lo días Educación Física*



*Nota. Sugerencia de un alumno o alumna de "AP2"*

### **2.1.2. La dimensión colectiva de la educación**

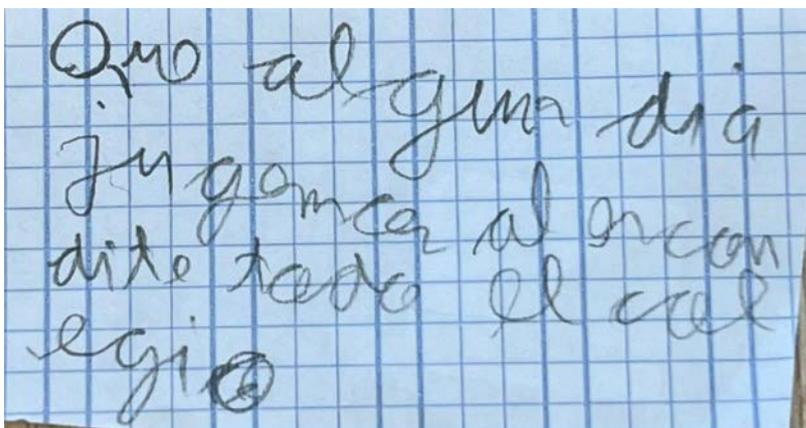
En esta categoría agrupamos algunas respuestas que incluían los deseos y necesidades de los niños y niñas respecto a dos ideas principales: ver a la educación como un proyecto común y ver a la educación como derecho para todas las personas. En cuanto a la primera idea, los niños y niñas sugieren que exista tiempo para participar, convivir e interactuar como una comunidad con todas y todos los miembros del colegio, por ejemplo, algunos dijeron: “Quiero que un día juguemos al escondite todo el cole” “Que hagamos actividades juntas todas las clases” “Educación para conocer a otras personas”. Esta última aportación tiene una relación directa con el nuevo informe de la UNESCO, en el cual se mencionan dos características de una educación dirigida al bien común, la primera es que para que la educación se viva en común, es necesario poner a las personas en contacto con las demás, de esta manera se fomentará la co-creación, se afirmará la dignidad, la creación de objetivos comunes y fortalecerá el sentido de la humanidad común. Es necesario, pues, incluir una diversidad de personas para que puedan aprender unos de otros a través de sus diferencias.

La segunda idea es que la educación implica a muchas personas y deben integrarse las voces y perspectivas no solo de quienes están en la política o en posición de liderazgo, sino de todas las personas implicadas en la educación. Los resultados muestran que para los niños y niñas esta dimensión colectiva de la educación debe ser parte de las actividades escolares y así consolidar esta idea. Además de brindar los tiempos y el espacio, es necesario dejar de fomentar los logros individuales y celebrar los progresos compartidos que benefician a todas las personas.

Esta dimensión colectiva de la educación se expresa de una manera original por un niño de 4º curso de Educación Primaria, como puede verse en la figura 19.

## Figura 19

*Que algún día juguemos a las escondidas todo el cole*



*Nota.* Aportación de “CP4”

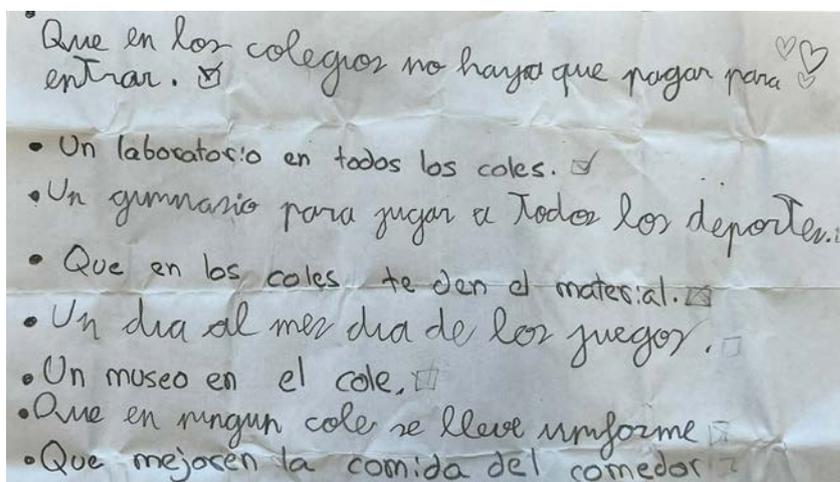
La segunda idea contiene aportaciones que exigen una escuela pública y abierta a todas las personas. Aunque es una idea distinta a la anterior, decidimos agruparla en la misma categoría porque engloba la importancia de los saberes comunes, el derecho a todas las personas a la educación y la noción de actuar juntas: “Que en los colegios no haya que pagar para entrar”, “permitir que todos los niños y las niñas puedan ir a la escuela”, “que todos los niños tengan un colegio”, “que todas las personas tengan buena educación”, “que haya educación con respeto e igualdad”. Estas aportaciones reflejan que los niños y niñas demandan y exigen el derecho a una buena educación para todas las personas, una educación en la que no se tenga que pagar para acceder a ella y en la que se respete y acepte a todas las personas. La educación pública va mucho más allá de su subvención o financiación, es aquella que se imparte en un espacio público, que promueve intereses públicos y que es responsable ante todos. Esta definición de la educación pública proviene del informe en donde se deja claro que independientemente de quien gestione la escuela, se debe educar siempre para promover los derechos humanos, valorar la diversidad y contrarrestar la discriminación.

Esto es, como hemos señalado en otro apartado de este capítulo, precisamente uno de los dos principios fundamentales del informe: reforzar la educación como un proyecto público y común mediante el diálogo y la participación que permita compartir una visión común de los fines de la educación, así como forjar compromisos y objetivos comunes con miras a compartir un futuro pacífico, justo y sostenible.

Estas ideas de una escuela inclusiva, para todos y todas, que garantice el derecho humano a la educación, aparecen en las aportaciones reproducidas en las figuras 20, 21 y 22.

### Figura 20

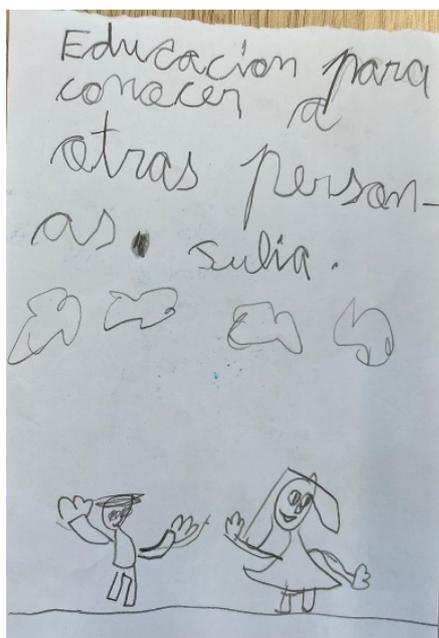
*Que en los colegios no haya que pagar para entrar*



Nota. Aportación de estudiante de "AP4"

### Figura 21

*Educación para conocer a otras personas*



Nota. Dibujo recogido de "AP1B"

## Figura 22

*Que todos los niños y niñas tengan colegio*



*Nota.* Aportación de “AP1B”

### 2.1.3. El planeta y el medio ambiente

El nuevo informe de la UNESCO parte de la afirmación de que los seres humanos somos parte de un planeta Tierra vivo. Hay numerosas referencias a la necesidad de recuperar nuestra relación y nuestra capacidad de disfrutar de la naturaleza, de nuestra obligación de cuidar ese planeta y de cambiar nuestro comportamiento actual porque caminamos hacia el desastre:

... a medida que nuestro uso de los recursos sigue creciendo, el planeta tarda ahora un año y ocho meses en regenerar lo que usamos en un solo año. Si no se corrige el rumbo, en 2050 estaremos utilizando los recursos a un ritmo cuatro veces superior al que tardan en reponerse y entregaremos a las generaciones futuras un planeta gravemente agotado. (UNESCO, 2022, p. 32)

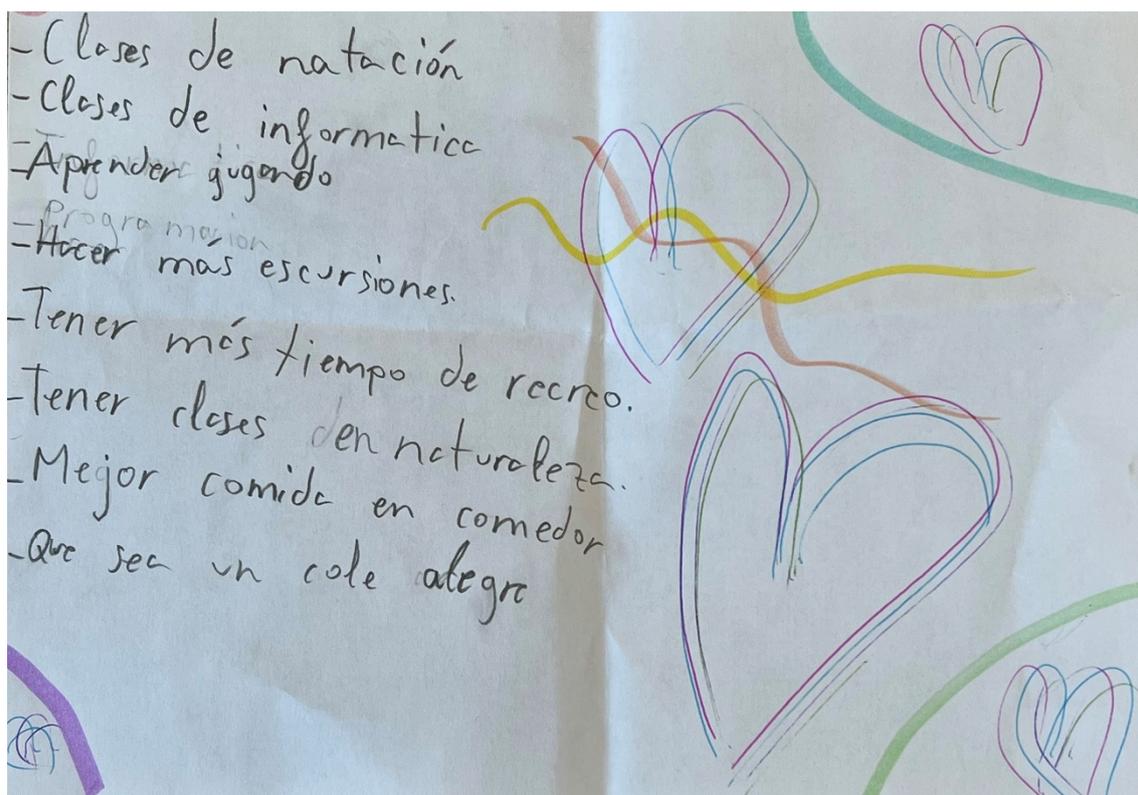
Respondiendo a ese sentido, en conexión con él, hemos encontrado que a los niños y niñas de Segovia les gustaría “tener clases en la naturaleza” y “hacer más excursiones en la naturaleza”, lo que muestra una predisposición por esa conexión tan necesaria entre el ser humano y el planeta Tierra. Tal vez, si hiciéramos caso a las sugerencias de los niños y niñas y comenzamos a dar clase en espacios abiertos de la naturaleza, ya no se vería como

aquello que esta “allá afuera”. Así comenzaríamos a fomentar esa interconexión que tanto necesitamos y comprenderíamos que somos parte de ella y somos interdependientes. Los niños y niñas desean “que haya más árboles”, “cuidar las plantas para que el aire este limpio”, “que en el futuro se recicle y se enseñe a cuidar el medio ambiente” y que se convenga a todos y todas de que limpien el planeta. Parece ser que, para los niños y niñas, las excursiones y campamentos en la naturaleza son algo muy deseado y a la vez muy lejano. Por lo tanto, nos invitan a cuestionarnos si somos los adultos quienes, por comodidad, preferimos estar dentro de un aula con cuatro paredes, simplemente porque así lo hemos hecho toda la vida.

Las figuras 23, 24 y 25 son producciones de nuestro alumnado en el que se reflejan algunas de las ideas aquí comentadas.

### **Figura 23**

*Tener clases en la naturaleza*



*Nota.* Aportación recogida de “AP5”

**Figura 24**

*Un colegio verde*



*Nota.* Dibujo de un alumno o alumna de la clase “AP1B”

**Figura 25**

*Árboles y mucho verde como en el campo*



*Nota.* Dibujo de “CI2” la escritura que aparece es la respuesta que dio el niño sobre que había dibujado

#### **2.1.4. Desarrollo de valores**

Los niños y niñas quieren que en el colegio se “eduquen a los niños y niñas con respeto y con tranquilidad”. Tienen muy claro que en la escuela deberían aprender más aspectos relacionadas con la colaboración y la solidaridad como “aprender a ceder”, “trabajar la igualdad”, “ayudar a todas y todos con respeto y a la naturaleza”, “aprender a compartir”, “que no haya racismo entre los compañeros y que haya más justicia”, “que no se aprendan a hacer cosas malas”, “que los alumnos se conviertan en mediadores”, “aprender a ser más educados”.

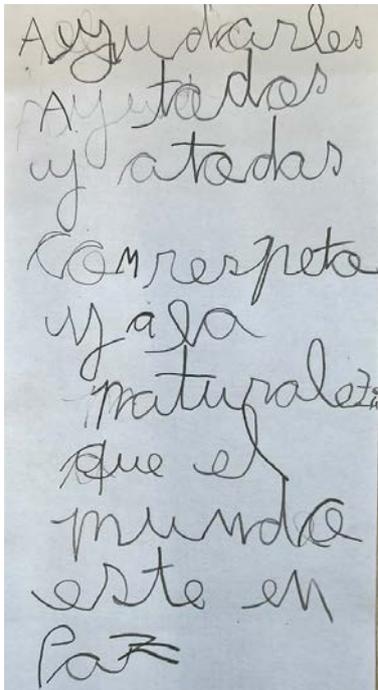
Precisamente en el informe hay un capítulo dedicado al fomento de pedagogías basadas en la cooperación, la colaboración y la solidaridad para que todas las personas aprendan a apreciar y a mantener la diversidad, que esté enfocada a la resolución de problemas, y especialmente a desaprender prejuicios y divisiones. El informe es muy insistente en estos valores: la palabra cooperación aparece en el texto en casi un centenar de ocasiones, con una similar frecuencia aparece en el informe el vocablo colaboración y, en cuanto, a la solidaridad, su aparición se repite en 55 ocasiones. El respeto, el mantenimiento, la aceptación o el fomento de la diversidad se contabilizan en 51 ocasiones en el informe.

En la escuela los valores como el respeto, la empatía, la igualdad, la equidad, la solidaridad, etc. deben estar implícitos en las actividades diarias, también se deben brindar las condiciones necesarias para diálogos horizontales y democráticos. Debemos alejarnos de la transmisión limitada de hechos e información y fomentar además de conceptos y habilidades, especialmente valores y actitudes.

Reproducimos en las figuras 26 y 27 sendas aportaciones de nuestro alumnado sobre la temática aquí abordada.

### Figura 26

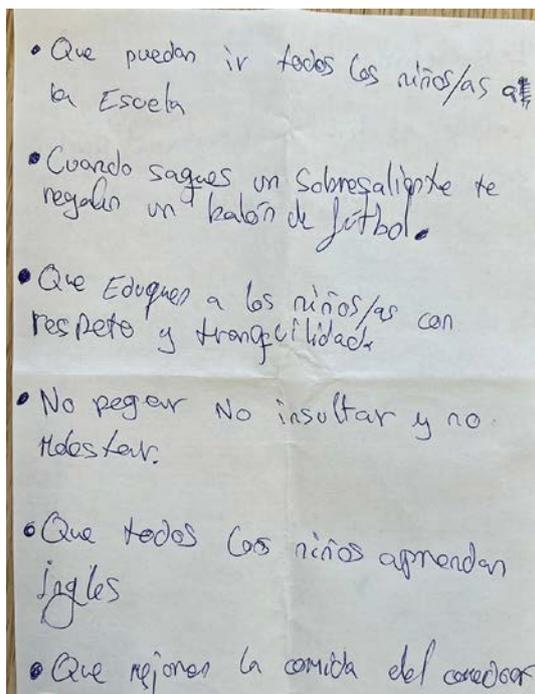
*Ayudar a todos y todas con respeto y a la naturaleza, que el mundo este en paz*



Nota. Aportación que proviene de "AP1B"

### Figura 27

*Que puedan ir a la escuela todos los niños y niñas*



Nota. Sugerencias de un alumno o alumna de "AP4"

## **2.2. ¿Qué deberíamos dejar de hacer o eliminar de la escuela actual?**

### **2.2.1. Eliminar el racismo, la discriminación y aprender a vivir juntos**

Algunos aspectos que deberían eliminarse por completo de la escuela, según los niños y niñas son el racismo, el bullying, las peleas, la violencia y las discusiones. Para los niños y niñas la escuela debería de ser un espacio seguro en donde todos y todas puedan aprender, opinar y convivir de manera armoniosa y pacífica. Además, si ellos y ellas pudieran, eliminarían la guerra y desaparecería la discriminación en el mundo. Para ellos y ellas es evidente que si aprendiéramos todo lo antes mencionado no habría guerras y la gente se llevaría mejor.

Por lo tanto, las escuelas deberían convertirse en espacios seguros, libres de violencia, en donde se utilice el diálogo para resolver conflictos, se aprenda a respetar el punto de vista y opinión del otro. Y, principalmente las escuelas deben ser lugares en donde las personas puedan formarse aspiraciones de transformación, cambio y bienestar tanto individual como común.

La escuela debe fomentar el aprendizaje a través del conocimiento de uno mismo para conocer y respetar al otro, a aprender gracias a la riqueza de las diferencias y similitudes, ya que es a través de contextos compartidos que se adquiere significado a lo que se aprende.

El informe de la UNESCO también se refiere a estas cuestiones, pues hay en él referencias a aumentar la seguridad que ha de percibir el alumnado en las escuelas, seguridad tanto física como en entornos digitales, así como a la necesidad de construir una pedagogía solidaria, que reconozca y corrija las exclusiones impuestas por el racismo, el sexismo y el autoritarismo. Todo el texto está recorrido por el deseo de fomentar una educación presidida por el respeto y por la cultura de la paz que, son, precisamente las ideas contenidas en las aportaciones que reproducen las figuras 28, 29 y 30.

**Figura 28**

*Educación, amor, respeto, igualdad*



*Nota.* Aportación de estudiante de “APIA”

**Figura 29**

*Que la guerra desaparezca*



*Nota.* Elaboración de alumno o alumna de “CP2”

**Figura 30**

*Portal que todos seamos amigos*



*Nota.* Producción elaborada por estudiante de “SP3”

### **2.2.2. La escuela tradicional vs. una escuela con el compromiso ambiental**

Las clases tradicionales y aburridas son algo que, según los niños y niñas, los maestros y maestras deben dejar de hacer. Tienen muy claro que se puede aprender de otras maneras, como “aprender de forma divertida, con juegos”, “algunos días aprender jugando” y saben que los profesores no están haciendo el esfuerzo suficiente.

También piden que haya un descanso entre asignaturas, porque es demasiada información y demasiado esfuerzo para ellos y ellas estar tanto tiempo sentados y prestando atención. Relacionado con esto, los exámenes representan mucha presión para el estudiantado, mencionan que “quitar los exámenes tan seguido” y “cambiar los exámenes por trabajos” sería la mejor opción para evaluarles de una manera justa y equitativa, si fuera su decisión.

Según las respuestas de los niños y niñas, es necesario que las y los maestros dejen de lado las metodologías tradicionales que se basan en la transmisión de información, que se enfocan a la memorización y repetición para medir resultados a través de exámenes y

calificaciones. Al hacer uso de este tipo de metodologías y evaluaciones se tiende a limitar la capacidad del estudiantado, a limitar la creatividad, afectar negativamente la motivación y a fomentar la competencia y la discriminación.

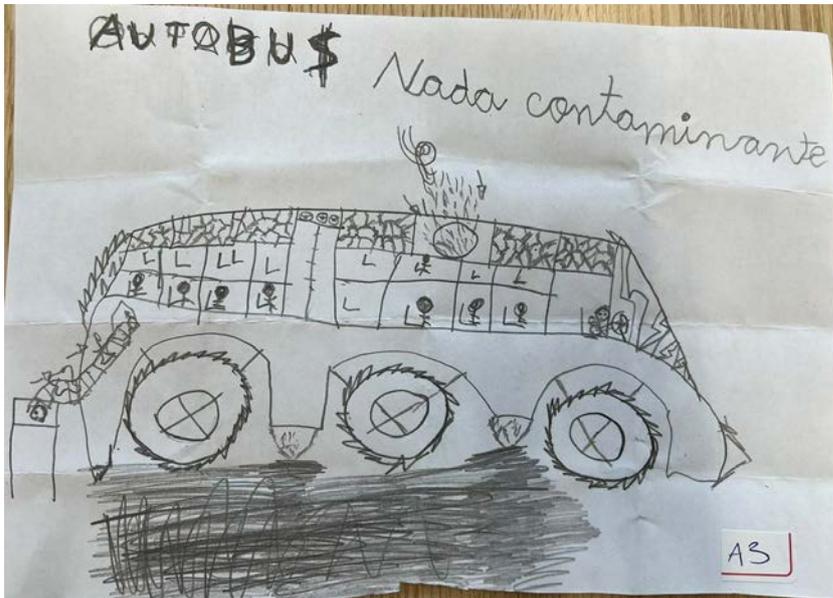
En su reemplazo, la escuela actual y del futuro necesita de enfoques metodológicos que tomen en cuenta la diversidad del alumnado, sus motivaciones, estilos de aprendizaje, intereses personales, que fomenten el pensamiento crítico y reflexivo, que se centren en el aprendizaje activo y la colaboración y que se utilicen métodos de evaluación que realmente brinden información personal sobre el progreso y las áreas de oportunidad de manera cualitativa de los alumnos y alumnas.

Este segundo grupo de ideas en relación con que la escuela tenga un compromiso con el planeta Tierra, ya que, para los niños y niñas “la escuela debería utilizar solo energía renovable”, “los coches deberían ser todos eléctricos para no contaminar” y que los autobuses que los llevan al cole no deberían ser contaminantes. Para crear una sociedad sostenible y respetuosa es fundamental que en la escuela se desarrolle una consciencia y un compromiso ambiental, que se enseñe a vivir de manera sostenible y se fomente la participación activa de los niños y niñas en proyectos del planeta Tierra.

Estas preocupaciones también están presentes en el informe estudiado, que destaca la insuficiencia de los métodos tradicionales —... “los diseños convencionales de las lecciones tienen también considerables limitaciones, especialmente cuando se definen exclusivamente como un bloque fijo de tiempo que se repite diaria o semanalmente.” (UNESCO, 2022, p. 103) — o que nos sitúa en una encrucijada vital —“Nos enfrentamos a una elección existencial: continuar por un camino insostenible o cambiar radicalmente de rumbo. Continuar por el camino actual es aceptar [,,] la continua destrucción ambiental y una peligrosa y tal vez catastrófica pérdida de biodiversidad.” (UNESCO, 2022, p. 7). En realidad, estas premisas son el punto de partida del informe y de los principios que desarrolla. Son las aspiraciones del alumnado autor de las portaciones que se reflejan en las figuras 31 y 32.

### Figura 31

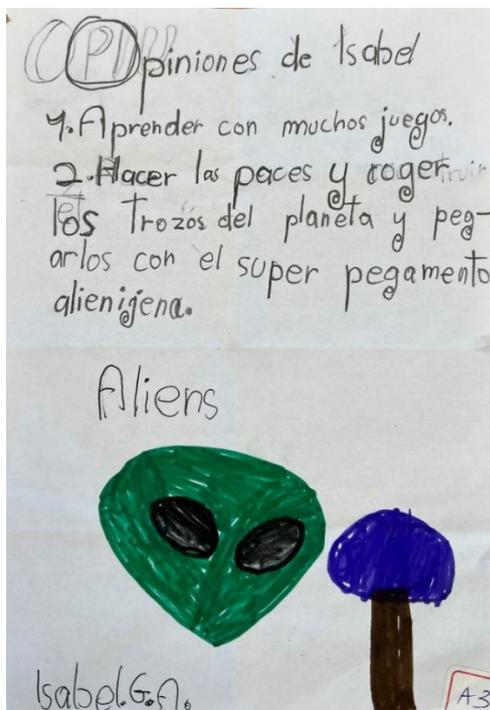
*Autobús nada contaminante*



*Nota.* Dibujo elaborado por niño o niña de “AP3”

### Figura 32

*Opiniones de Isabel*



*Nota.* Producción elaborada por alumna de “AP3”

## **2.3. ¿Qué debería de reinventarse de manera creativa?**

### **2.3.1. Tecnología**

Como punto principal, es urgente reinventar la relación que las personas tienen con la tecnología. Fue sorprendente la cantidad de solicitudes que los niños y niñas de Infantil hicieron sobre la tecnología: más tablets, más móviles, más pantallas. Los más pequeños no ven absolutamente nada malo en el uso indiscriminado de la tecnología, para ellos la funcionalidad es entretenimiento y por eso quieren más y más. Esto es alarmante y preocupante. El currículo escolar debería apoyar al profesorado y al alumnado a desarrollar una comprensión crítica del funcionamiento y las implicaciones o consecuencias de las tecnologías y decidir de manera democrática cómo y hasta cuándo utilizarlas. Precisamente, el informe advierte que la adopción sin mirada crítica de tecnologías contribuye a que nos separemos peligrosamente los unos de los otros y dejan a muchas personas detrás. La tecnología nos ha conectado más estrechamente que nunca, pero también está contribuyendo a la fragmentación y las tensiones sociales. Como se reconoce en el informe, tenemos que estar atentos para asegurarnos de que las transformaciones técnicas en curso nos ayudan a prosperar y no amenazan las perspectivas futuras de conocimiento o nuestra libertad intelectual y creativa, nuestro pensamiento libre y creativo.

Ser conscientes y críticos sobre el uso de la tecnología es fundamental para que estos medios digitales sirvan como apoyo a la enseñanza y aprendizaje y no como herramientas de dominio. A su vez, jamás deberán sustituir a la figura del docente, los encuentros interpersonales o las relaciones entre profesorado y alumnado, y por supuesto, nunca se debe utilizar como método de exclusión o discriminación. Las figuras 33 y 34 ofrecen ejemplos de lo que aquí hemos expuesto.

**Figura 33**

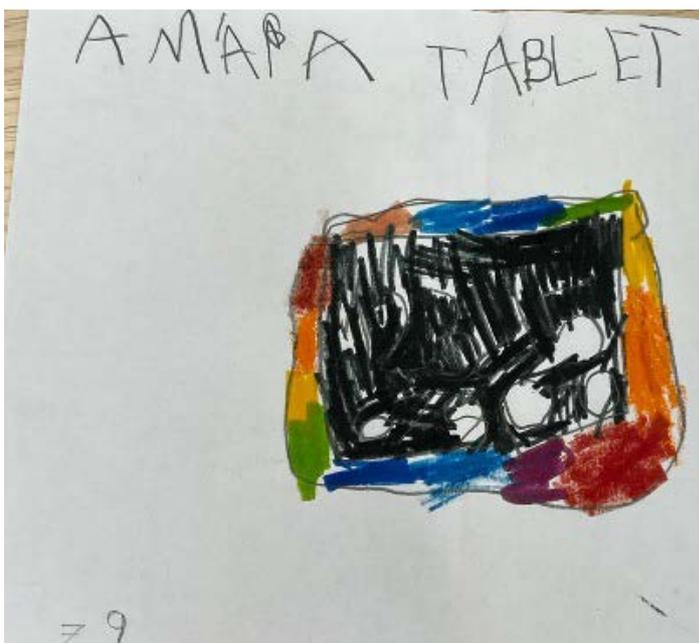
*Los más pequeños piden más tablets*



*Nota.* Dibujo hecho por alumno o alumna de “AI2”

**Figura 34**

*Tablets en edades de Infantil*

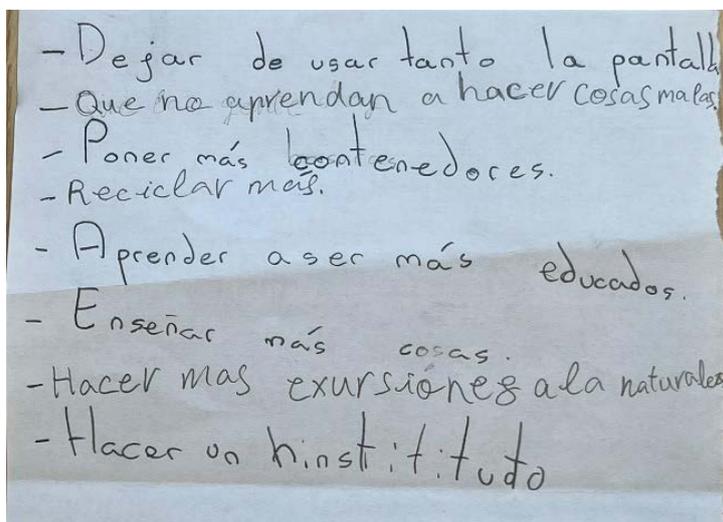


*Nota.* Dibujo hecho por alumno o alumna de “AI2”

En edades escolares mayores también aparece la tecnología, pero se ve como un recurso que puede proporcionar apoyo: “que nos enseñen a usar las tablets bien para mejorar” y con intención de que sea un instrumento de apoyo al estudio. Pero también se ve como entretenimiento: “llevar el móvil para usarlo en el recreo”, “que haya al menos media hora con ordenadores”. Solo una respuesta menciona que es mejor “dejar de usar tanto la pantalla” (véase la figura 35). Por lo tanto, es necesario reinventar la forma en que se utiliza la tecnología en la escuela, es evidente que no se puede excluir, pero se tiene que enseñar a utilizar de manera crítica y segura, y que, así, fomente la responsabilidad, la colaboración y una sociedad más democrática.

### Figura 35

*Dejar de usar tanto la pantalla*



*Nota.* Sugerencias de un estudiante de “AP4”

#### 2.3.2. Libertad y participación

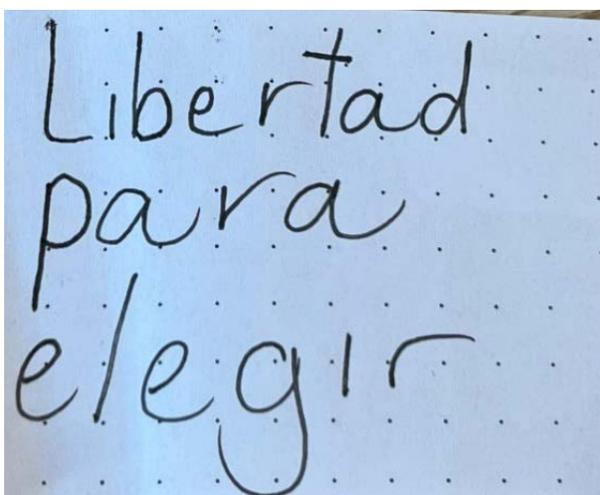
La libertad es un tema que aparece repetidamente en los comentarios de los estudiantes, especialmente en los de quinto y sexto grado. Desde la libertad de expresión como: “que los niños puedan opinar”, “que nos den media hora para hablar”, “más horas de plástica” hasta la libertad de elección: “libertad para elegir donde sentarse”, “que podamos elegir con quien sentarnos”, “que los alumnos elijamos clases”. También se menciona libertad de movimiento: “más tiempo de patio”, y la libertad de pensamiento: “en religión dar más de una religión” “permiso para manifestaciones” “más charlas” “asignaturas que nos sirvan como cocina, jardinería”, ya que algunos estudiantes no les encuentran sentido a

algunas de las asignaturas existentes. En general, los estudiantes sienten que la libertad es importante en la escuela y esperan tener más opciones y autonomía en su aprendizaje.

Además de la libertad, los aportes del alumnado denotan un deseo de participación y de la búsqueda de sentido al aprendizaje. Es precisamente este énfasis en la participación lo que refuerza la educación como un bien común, así como encontrar el sentido a lo que se aprende. No se trata simplemente para obtener una nota en un examen, sino de comprender cómo lo que se vive y aprende en el aula está relacionado con situaciones de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera de la escuela. Cuando se logra esta conexión, aparece la motivación y con ella la participación, que, elegida libremente, se convierte en una fuente de bienestar compartido tanto para estudiantes como para maestros y maestras. Precisamente, el informe de la UNESCO insiste en que la educación debe ir más allá de la mera difusión y transmisión del saber y garantizar que el conocimiento empodera a los alumnos y que se utiliza de forma responsable, posibilitando la participación activa del alumnado en sus propias experiencias de aprendizaje. Para dar forma a estos principios es interesante comprobar cómo lo concreta nuestro alumnado en las figuras 36, 37 y 38.

### **Figura 36**

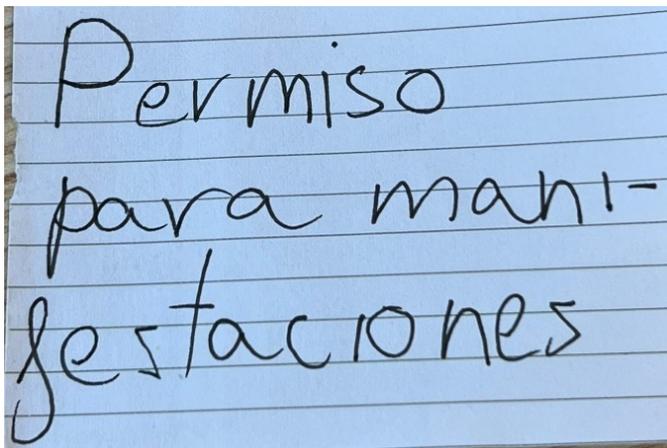
*Libertad para elegir*



*Nota.* Elaborada por estudiante de “AP5”

**Figura 37**

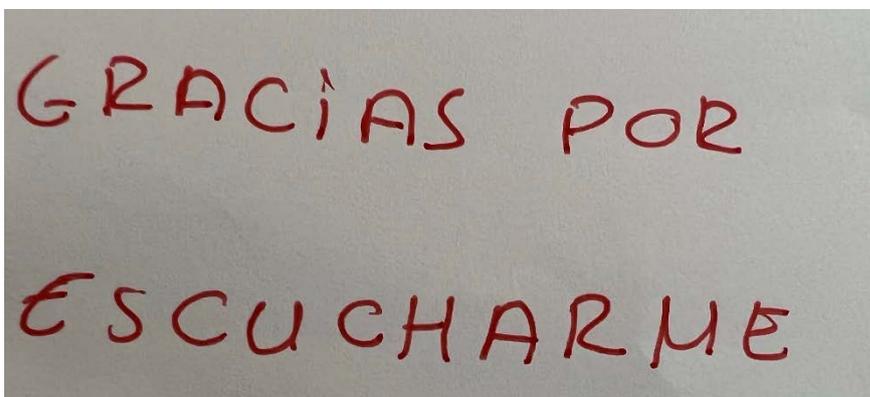
*Permiso para manifestaciones*



*Nota.* Elaborada por estudiante de "AP5"

**Figura 38**

*Gracias por escucharme*



*Nota.* Hecha por alumno o alumna de "CP5"

### **2.3.3. Aspectos relacionados con el profesorado**

El más reciente informe de la UNESCO dedica un capítulo al profesorado y a su formación, dando a entender que para una nueva educación es necesario un cambio en la profesión docente. Ese cambio se concreta en variadas cuestiones, pero merece la pena detenerse en esta: "Los profesores lideran la creación de conocimiento cuando participan con los alumnos en la investigación-acción, la resolución de problemas y el trabajo en proyectos o en la experimentación de nuevas técnicas." (UNESCO, 2022, p. 91). Esta

conexión, este trabajo conjunto entre profesorado y alumnado tiene un amplio reflejado en las ideas que hemos recogido entre los niños y niñas.

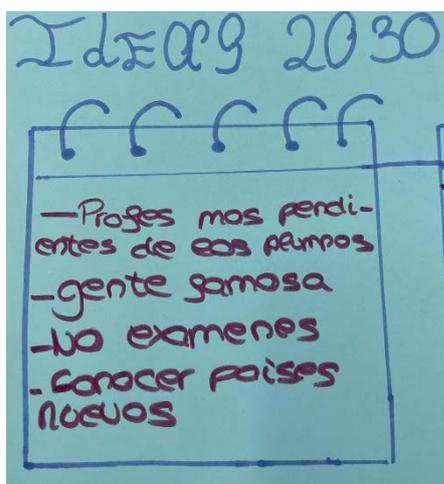
Para los niños y niñas es importante que en la escuela del futuro existan “profes buenos que los escuchen”, “profes más pendientes de nosotros”, “que los profes sean majos”, “que haya profes jóvenes que nos entiendan mejor”. Además, consideran que debería haber al menos una hora de tutoría diaria para establecer una relación más cercana con el profesorado y establecer relaciones horizontales bidireccionales.

Este tipo de relaciones promueven una comunicación más efectiva entre estudiantes y docentes, permiten el intercambio de ideas y la retroalimentación constructiva. Deben estar basadas en la confianza, el diálogo y el respeto mutuo. Además, tener una relación cercana entre estudiantes y profesorado es fundamental para la creación de ambientes de aprendizaje positivos, inclusivos y acogedores, en los que se fomente el respeto, la solidaridad y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Los niños y niñas también consideran necesario que las clases sean más divertidas, que se aprendan cosas jugando o que “algunos días aprender divirtiéndonos”. Por último, algunos aspectos relativos a la organización escolar es que los niños y niñas desean que en la escuela se pueda ser feliz y quieren, sin duda alguna, “un cole alegre”. Pueden consultarse estas cuestiones en las figuras 39 y 40.

### **Figura 39**

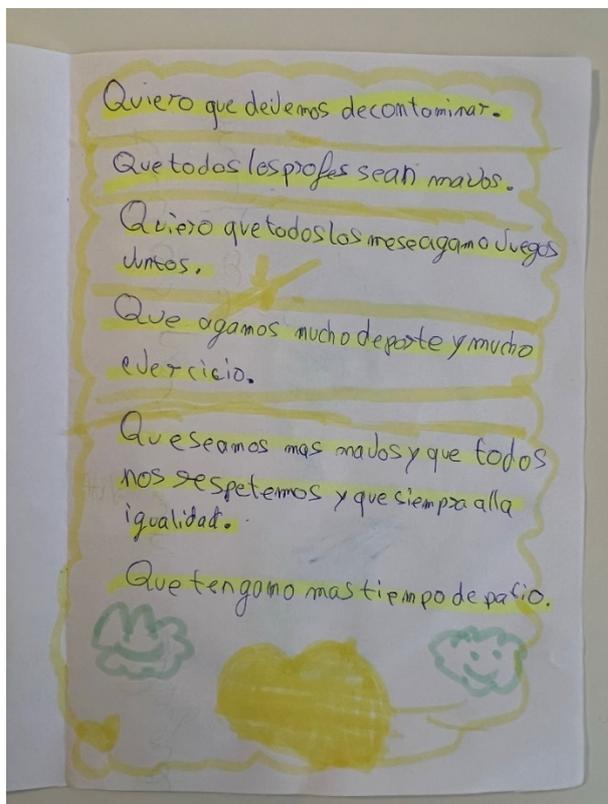
*Profes más pendientes de los alumnos*



*Nota.* Opiniones de alumnos y alumnas de “GII”

**Figura 40**

*Que todos los profes sean majos*



*Nota. Deseos de un alumno o alumna de “SP4”*

### **3. Cierre de la campaña “la fiesta de los futuros de la educación”**

La campaña de los futuros de la educación tuvo como principal objetivo la participación de los niños y niñas, mediante la aportación de ideas, en la elaboración de un nuevo contrato social para la educación, tal como lo menciona el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Con ese objetivo en mente, decidimos realizar un cierre de la campaña donde los niños y niñas pudieran apreciar la dimensión e importancia de sus opiniones y sugerencias.

Para ello realizamos una invitación personal (véase la figura 41) a las escuelas que participaron en la campaña para asistir a la fiesta el 24 de abril del 2023 en el Campus Universitario María Zambrano de la Universidad de Valladolid. Para nuestra fortuna, tuvimos una respuesta muy positiva, ya que todas las escuelas que participaron aceptaron la invitación y acudieron al evento.

**Figura 41**

*Invitación al cierre de la campaña*



*Nota.* Elaboración propia

El cierre de la campaña se organizó con diferentes fases y con la colaboración de muchas personas, por lo que con muchos días de anticipación se comenzó con la preparación del evento. Las escuelas fueron citadas a las 11 am. Al entrar a las puertas de la universidad, fueron recibidas por personas voluntarias, en su mayoría estudiantes de Magisterio que les saludaban y les guiaban en el camino. Antes de llegar al salón de actos, las y los invitados pasaron por dos exposiciones: la primera de las cápsulas del que se utilizaron para las actividades y que fueron elaboradas por las alumnas de Magisterio y la segunda exposición, consistente en un mural colectivo con algunas de las muestras de dibujos, escritos o obras de arte que elaboraron ellos y ellas mismas. Guiados por personal voluntario, los niños y niñas se detuvieron en cada una de las exposiciones y pudieron comentar lo que consideraron más destacable.

## Figura 42

*Exposición de las capsulas del tiempo y del mural colectivo*



*Nota. Elaboración propia*

## Figura 43

*Exposición del mural colectivo*



*Nota. Elaboración propia*

Al terminar de ver las exposiciones de sus producciones, los alumnos y alumnas eran acompañados al salón de actos, donde eran recibidos por más estudiantes que les colocaron en sus lugares y les brindaron un material didáctico que sería utilizado en una de las actividades siguientes, para que el estudiantado sintiera su participación activa todo el tiempo.

Al iniciar la fase central de la fiesta, además de dar la bienvenida y agradecer su participación y asistencia, presentamos un video que contaba la historia de toda la puesta en marcha de la campaña, (el video se puede consultar en el anexo 17). Los niños y niñas se mostraron muy entusiasmados de ver sus colegios y sus propias ideas y propuestas en la gran pantalla.

#### **Figura 44**

*Proyección del video en la fiesta de los futuros de la educación*



*Nota.* Elaboración propia

Después de observar el video se presentó una obra de teatro protagonizada por los alumnos y alumnas de 1º curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia, con el mensaje principal de ver la diversidad como algo común e inherente a los seres humanos, así como la necesidad del desaprendizaje de estereotipos.

Como siguiente acto, se pidió la participación de todas las personas presentes. Algunos niños y niñas pasaron al frente y salieron al escenario a dar lectura a 10 propuestas seleccionadas. Cada una de ellas fue leída por un niño o niña, mientras que las demás personas, desde sus asientos debían participar activamente mediante el movimiento del material didáctico que se les había entregado al inicio, como se puede ver en la figura 46. Moverlo hacia los lados significaba “sí” o que estaban de acuerdo con la propuesta leída, mientras que no realizar ningún movimiento significaba “no”.

### **Figura 45**

*Lectura solemne de las propuestas de los niños y niñas*



*Nota.* Elaboración propia

### **Figura 46**

*Participación activa de los niños y niñas*



*Nota.* Elaboración propia

Acto seguido se presentó una segunda obra de teatro que mostró el desenlace de la historia de Okrad y Koi, los extraterrestres, que llegaron de vuelta a su mundo Reimaginar y gracias a las aportaciones recogidas de los niños y niñas del planeta Tierra, lograron hacer cambios significativos en su planeta, implementando una buena educación, basada en lo

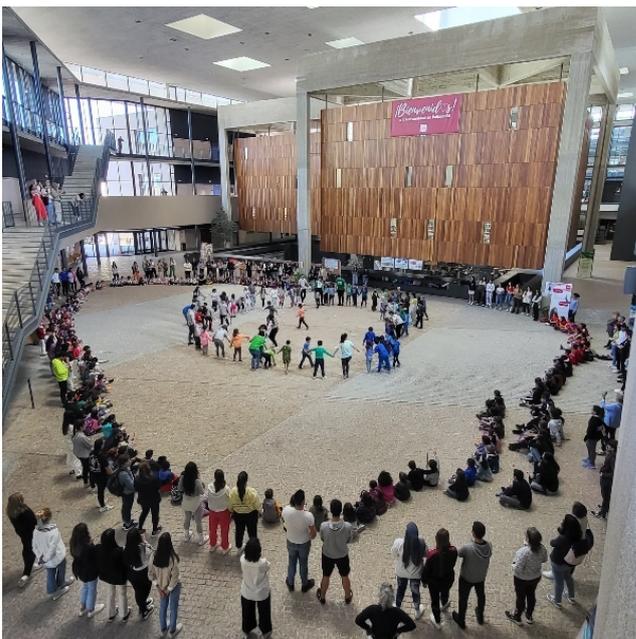
que aprendieron que se debe hacer y en lo que no se debe hacer. El diálogo de la obra se puede consultar en el anexo 19.

Como punto final y cierre del acto, contamos con la participación de la profesora María Teresa Archilla y sus estudiantes de tercer año de Magisterio, quienes habían estado ensayando un número musical con algunos de los niños y niñas de las escuelas. La intención era expresar a través de la música y el baile lo sucedido en la campaña. Los niños y niñas elaboraron estrellas con las propuestas y sugerencias para mejorar la educación., La canción elegida para bailar fue “A Sky full of stars”, del grupo Coldplay, con la intención de hacer una analogía entre la letra de la canción y los materiales que llevaban.

Por motivos de espacio, este acto final se llevó a cabo en el Ágora de la Universidad, en la denominada fase I. Los grupos de niños y niñas que habían preparado y ensayado el baile se colocaron en el centro, mientras que todos los demás alumnos y alumnas se situaron alrededor de ellos en forma de círculo animando y bailando. El final de la fiesta de los futuros de la educación se sintió realmente como una fiesta llena de esperanza, amor y muchas ganas de hacer cambios y reimaginar la educación para convertirla en un bien común y compartido.

### **Figura 47**

*Acto final de la fiesta de los futuros de la educación*



*Nota.* Elaboración propia

*Uno de los principales males de la escuela es su carácter ajeno a la vida de los  
alumnos*

**Francesco Tonucci**



# **CAPITULO VII**

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

En el capítulo anterior hemos presentado los resultados obtenidos en el estudio de las implicancias de las propuestas de la UNESCO para la mejora de la educación en los contextos en los que nos hemos desenvuelto. Los resultados expuestos han mostrado una serie de mejoras que se pueden llevar a cabo en la educación desde diferentes perspectivas, tanto desde los formadores del profesorado hasta los niños y niñas de Educación Infantil. Este último capítulo está dedicado principalmente a dos cuestiones: en primer lugar, desde una perspectiva crítica, se discuten los resultados encontrados en relación con otras investigaciones. En segundo lugar, se presentan algunas conclusiones respecto a los hallazgos encontrados, con la pretensión de dar respuestas en relación con el objetivo general y a los objetivos específicos que se expusieron en el capítulo I. Por último, abordaremos las limitaciones que se encontraron durante el estudio, las futuras líneas de investigación y un resumen de los aprendizajes que se han obtenido al realizar esta investigación.

### **1. Discusión de los resultados**

#### **1.1. La influencia ejercida por el informe “La educación encierra un tesoro”**

A partir de los resultados de la aplicación de los dos métodos Delphi, se detectó que los pilares del informe Delors, en general, se mencionan en forma escueta y superficial en los contextos de estudio. Esto concuerda con lo recogido en investigaciones como las de Barragán Machado et al., (2019), Cabrales et al. (2015) y Rajadell-Puiggròs, (2016) quienes solo mencionan la propuesta en sus títulos y resúmenes, sin desarrollar un análisis teórico profundo sobre su importancia y alcances en el cuerpo mismo de sus publicaciones.

A su vez, durante la revisión de los trabajos seleccionados para la revisión sistematizada, fue evidente constatar que usualmente el informe Delors es utilizado como justificación ideológica más que como herramienta práctica. En la gran mayoría de las investigaciones, las y los autores solo se centran en mencionar los pilares expuestos en el documento para

demostrar la importancia de otras teorías, las cuales una vez se presentan no establecen relaciones teórico-analíticas con lo desarrollado en el informe.

Con lo anterior, se observa que los pilares han tenido mucha influencia en la justificación de los discursos, pues vemos en la literatura que forman parte de la hoja de ruta de varios países del mundo como Venezuela, España y México. Sin embargo, su contenido no evidencia investigación empírica que efectivamente demuestre sus alcances a nivel social y en la escolaridad que efectivamente se lleva a cabo, por lo que la teoría solo queda impresa en el papel (Meza-Cortés y Gajardo, en prensa). Esta limitación, que identifica la influencia de la visión teórica del informe, pero no su uso práctico, concuerda con lo expuesto en los resultados del primer y segundo Delphi.

Tawil y Cougoureux (2013) intentan justificar esta limitación exponiendo que el informe Delors se considera una referencia clave para la conceptualización de la educación y del aprendizaje en todo el mundo. Sin embargo, destacan que sus postulados son tan abstractos y complejos que no son fáciles de llevar a la práctica.

Otra idea que se puede destacar sobre este mismo punto, y que Elfert (2005) también ejemplifica, es que los cuatro pilares del aprendizaje se convirtieron en un eslogan más que en una herramienta práctica. A este respecto vemos que la retórica y los ejercicios intelectuales son patentes en el desarrollo de investigaciones sobre la propuesta, sin embargo hay pocas pruebas de su materialización en las escuelas del mundo. Este aspecto de la escasa materialización de las ideas que conforman los pilares del informe es señalado también por el discurso consensuado de las personas participantes en nuestros paneles Delphi.

Ahora bien, en lo relativo a los pilares “aprender a ser” y “aprender a convivir”, nuestro estudio, al igual que el de Mimoun-Sorel (2010), argumenta que, más de 10 años después de la publicación del informe Delors, el “aprender a ser” sigue siendo difícil de aplicar en el aula a pesar de la enorme necesidad que tenemos como humanidad de establecer los principios de una educación conciliadora. Esa afirmación, ahora que ha transcurrido ya más de un cuarto de siglo desde la aparición del informe, sigue teniendo vigencia, en nuestra opinión. Por otro lado, Patel (2021) menciona que el “aprender a vivir juntos” se ha utilizado con frecuencia como un término paraguas que abarca la educación para la ciudadanía global, la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la paz, la resolución de conflictos, la educación en valores, los derechos humanos y las

responsabilidades cívicas. Esto ha llevado a una conceptualización difusa, simplista y carente de objetivos claros. No hemos constatado en nuestro estudio esta apreciación, quizá por no habérsela expuesto con detalle a las personas expertas que han participado en el mismo.

Mehendale (2017) menciona que el pilar más importante, según el informe, es el “aprender a convivir”, que se centra en educar al estudiantado a aprender a construir solidaridad y convivencia. Sin embargo, al igual que hemos constatado en nuestro estudio, el autor señala que el pilar parece estar fuera de muchos sistemas educativos a nivel mundial, debido a sus importantes matices políticos en comparación con los otros tres pilares.

La realidad es que llevar a la práctica ideales tan importantes siempre resulta más complicado de lo que parece:

Las dificultades de traducir en hechos una visión de aprendizaje a lo largo de toda la vida y de supervisar la calidad y pertinencia de la educación a través de los cuatro pilares del aprendizaje, son muy grandes, porque suponen marcos de referencia a nivel del conjunto del sistema y enfoques interdisciplinarios (Tawil y Cougoureux, 2013, p.5).

Sobre este punto, algunos analistas han argumentado que la visión del informe Delors es demasiado utópica y no resulta fácil de traducir para la formulación de acciones pues requiere de posturas filosóficas e ideológicas declaradas por parte de los actores y actrices que llevan a cabo el acto educativo. Sea como fuere, todos estos trabajos coinciden con nuestra investigación en el hecho de constatar la insuficiente puesta en práctica de la educación que se recoge en el informe.

Para transformar las sociedades es necesario establecer un ideal utópico (Delors et al., 1996). Está claro que el informe es un documento de visión que propone un planteamiento filosófico de la educación, por lo tanto, requiere un gran esfuerzo para transformar el marco en estrategias y prácticas educativas.

Se coincide con Castillo (2015), quien en su investigación tuvo como finalidad valorar una visión de futuro acerca de la educación inclusiva con el fin de obtener lineamientos prospectivos en torno a la formación docente y obtuvo como resultados que las necesidades de la sociedad actual demandan una preparación académica más integral y

humana para afrontar una realidad cada vez más compleja y dar respuestas de calidad en la formación de un docente reflexivo y respetuoso de la diversidad, capaz de construir escenarios de aprendizaje y garantizar una educación inclusiva. Estos mismos hallazgos los encontramos también en nuestra investigación.

En cuanto a la formación docente, la misma autora evidencia que el enfoque puramente técnico de la formación docente no preparará adecuadamente a los profesionales de la educación para enfrentar los desafíos. Por su parte, Burguet (2012) indica que en las universidades usualmente predomina el aprendizaje del saber y en cierto tipo de formación el saber hacer, pero es común que se descuide el aprender a vivir juntos y aprender a ser. Y no solo eso, sino que el carácter academicista que se tiene en el nivel universitario minusvalora el saber ser y el saber vivir juntos, tal y como has expresado las personas participantes en nuestros paneles Delphi.

En este sentido, es fundamental tener claro que para que el trabajo de los educadores contribuya al desarrollo de una identidad docente sólida, es necesario desarrollar actitudes, valores, competencias, conocimientos y comprensión apropiados. En línea con lo que hemos apuntado en nuestros capítulos de resultados, se deben formar profesionales capaces de crear, innovar, visualizar, ser críticos, flexibles y adaptables que sepan detectar prioridades educativas (Castillo, 2015).

Esto implica una reflexión continua basada en los entornos educativos y en la realidad. Es decir, se trata de un proceso constructivo y en constante evolución. Es posible que se encuentren limitaciones e incertidumbres, pero al final se traducirán los avances, proporcionando a los futuros docentes los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desempeñarse de manera segura, tanto durante su formación como en su carrera profesional. Sin embargo, si se cambia la forma de llevar a cabo la formación docente, podrían lograrse grandes transformaciones en la educación: para ser un buen profesional de la educación no basta con tener mucha información, que no le es útil ni pertinente en su práctica educativa, sino que es necesario tener conciencia, saber cómo enseñar la condición humana, afrontar la incertidumbre, enseñar a transformarse y a autoformarse (Castillo, 2015).

## **1.2. Los Grupos de discusión y el informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”**

En este apartado discutiremos los resultados de la investigación en relación con el nuevo informe de la UNESCO, en el cual se propone, como su nombre lo dice, crear un nuevo contrato social para la educación. Por esta razón queremos comenzar citando a Toukan (2023), quien argumenta que existen algunas dificultades para realmente llegar a un contrato social educativo, debido a cómo funciona la sociedad. De manera más concreta: es imposible ignorar las desigualdades y diferencias de posición, poder y perspectiva que influirían en los términos de un contrato, incluso a pesar de las diferencias de poder. “Imaginar un nuevo contrato social para la educación requiere reexaminar los presupuestos ontológicos y las formas que los sistemas, procesos y las prácticas educativas contribuyen al acuerdo del contrato social” (p.5). Si tomamos en consideración lo que acabamos de apuntar, la implicación de un contrato social para la educación debe asegurar que no se repliquen las desigualdades, el individualismo, las diferencias de posición y de poder que suelen existir en la sociedad. Según la autora, “la exigencia de un nuevo contrato social para la educación debe formar parte necesariamente de una transición más amplia hacia un nuevo paradigma del desarrollo del ser humano” (p.11). En otras palabras, no puede pensarse en un contrato social educativo sin asegurarse de que el “interés general” defienda las condiciones de justicia y bienestar para todas las personas y de que no existan intereses individualistas escondidos. En el discurso surgido de nuestros grupos de discusión se ha esbozado, sin acabar de concretar, esa necesidad de un nuevo paradigma del desarrollo humano.

### **1.2.1. Necesidad de espacios de reflexión docente**

En los resultados de los grupos de discusión, una de las líneas temáticas que apareció con mayor constancia fue la de la necesidad de las y los profesores de tener espacios de reflexión conjunta. Esta línea se ha concretado, por ejemplo, en declaraciones que defienden la importancia de construir visiones conjuntas de mejora educativa. “Necesitamos construir desde bases conjuntas, desde visiones conjuntas para mejorar la educación” (GD3). Este punto coincide con lo expresado por Cochran-Smith y Lytle (2011), quienes mencionan que un elemento clave del trabajo colaborativo es la reflexión de todos los miembros que trabajan en colaboración dentro de una comunidad profesional de aprendizaje. Por lo tanto, desarrollar y potenciar el diálogo reflexivo dentro de la

universidad es esencial para que las y los profesores trabajen de manera armoniosa y colaborativa. Esta misma necesidad de colaboración se recoge insistentemente en el informe de la UNESCO de 2022.

A su vez, aparecen coincidencias con Reimers (2022) acerca de cómo los diálogos son necesarios en las comunidades docentes porque las ideas se contextualizan sobre las necesidades, fortalezas y posibilidades de cada institución concreta. Además, estos espacios de diálogo permiten indagar y conversar sobre las creencias y los valores compartidos que definen la cultura educativa del centro.

Cadavieco et al., (2016) mencionan que el trabajo cooperativo entre los docentes contribuye a la mejora de la calidad de la docencia. Por lo tanto, es necesario potenciar culturas docentes colaborativas en donde se destaque la importancia de cada persona dentro de una comunidad de diálogo y reflexión. Por otro lado, es ideal que todas las personas contribuyan con su interacción a la resolución de algún problema o a la consecución de los objetivos compartidos, conclusiones a las cuales se llegó también en el estudio que se presenta en esta tesis doctoral, en línea con el enfoque que preside el más reciente informe de la UNESCO.

Los hallazgos de la investigación acerca de la importancia de que las y los profesores compartan sus maneras de pensar en relación con los objetivos y fines de su labor para encontrar puntos comunes sobre los objetivos que se persiguen en el centro se relacionan con una investigación que se llevó a cabo en la Universidad de Harvard a cargo de Reimers (2022), quien identificó que uno de los principales obstáculos para implementar propuestas de cambio educativo son las maneras de pensar (*mindsets*) del profesorado.

Concluimos este apartado afirmando que es necesario potenciar culturas docentes colaborativas desde la formación del profesorado, pues esto permitirá ver el trabajo colaborativo como una competencia profesional, en donde todos los miembros de un equipo docente tengan objetivos y compromisos compartidos. Según Cadavieco et al., (2016) existe la necesidad de diseñar programas de formación del profesorado que integren la interrelación social, el diálogo, la reflexión, las metodologías participativas basadas en trabajos por proyectos, etc., es decir, un programa que integre conocimientos cognitivos, sociales y compartidos. Es esta una pretensión que ha surgido también en el transcurso de nuestros grupos de discusión.

### **1.2.2. Coherencia entre el discurso y la práctica educativa**

Las acciones son fundamentales para construir el futuro que deseamos. Es más importante convertir nuestros discursos en acciones concretas que limitarnos a hablar sobre lo que debería ser. Esta premisa, que también aparece en el informe de la UNESCO de 2022, se basa en los resultados de los grupos de discusión y guarda una estrecha relación con la perspectiva de Freire (1997) sobre la coherencia del docente entre su ser y su hacer en el ámbito de la formación humana. Freire sostiene que las maestras y los maestros no pueden mantener un discurso desvinculado de la práctica y afirma que es fundamental buscar una identificación prácticamente total entre lo que se dice y lo que se hace.

Esplot y Nubiola (2013) mencionan que la coherencia es conexión, por lo que la credibilidad de un profesor o profesora va siempre unida a la coherencia que muestra en su día a día, es decir, en el hecho de que exista una coincidencia entre lo que la persona piensa, dice y hace. En sus palabras, “no basta con enseñar, también hay que vivir lo que se enseña” (p.19). Solo de esta forma se es auténtico, y el alumnado quiere profesorado auténtico, ya que la incoherencia les decepciona profundamente.

Castro (1997) menciona que la práctica de la educación de ciertos aspectos, como la solidaridad, se determina por el grado de sensibilización del profesorado, lo que se expresa en el currículo oculto, es decir, en su actuar más que en su hablar. Además, menciona que, en la mayoría de los centros, estos aspectos no se consideran como eje vertebrador ni tampoco se aplican de manera transversal, como muchas maestras y maestros lo justifican.

Por su parte, Tonucci argumenta que el hecho real es que estas “educaciones” no se pueden enseñar, es necesario vivirlas. Solamente se pueden aprender, asimilar e incorporar a través de la práctica cotidiana y real de la experiencia. De hecho, su objetivo no es tanto, ni principalmente, aumentar los conocimientos sino modificar los comportamientos para construir modos de vida nuevos y mejores. Por ser rigurosos, hay que reconocer que la necesidad de coherencia entre las propuestas educativas y el comportamiento de los educadores vale también para las consideradas como materias curriculares (Tonucci, 2009, p.18).

### **1.2.3. Un currículum educativo transdisciplinario, sin asignaturas**

Otra de las cuestiones que resultó de los grupos de discusión, también apuntada en el informe reciente de la UNESCO, fue la necesidad de trabajar bajo currículos transdisciplinarios y evitar hacer una parcelación de los contenidos. Esta idea tiene una conexión con lo sostenido por Jiménez (2018) quien menciona:

Des-asignaturizar la formación de los Derechos Humanos en la escuela se convierte en una expresión de respeto y seriedad para lograr su vivencia, ejercicio, disfrute y asunción por parte de todos sus integrantes. Los currículos no pueden ser cerrados y jerarquizados, soportados en asignaturas y materias aisladas y atomizadas, deben sustentarse en procesos de investigación e indagación permanentes (p. 45)

Guimarães (2020) es otro autor que habla sobre la importancia de la flexibilidad del currículo, la cual es fundamental para superar la crisis de aprendizaje que existe en el mundo, indicando que establecer objetivos fundamentales y comunes de aprendizaje puede ser una opción para mejorar la situación educativa.

En este tema, Díez-Gutiérrez (2020) expone que es necesario revisar y llevar a la práctica concepciones que van pasando de moda sin ni siquiera haber hecho mella en la mayoría de los centros educativos, tales como: la ciudad educadora, el aula sin muros, la escuela abierta, la comunidad educativa, etcétera. Esta revisión, sostiene el autor, hay que hacerla desde tres niveles de participación: el comunitario, que respecta al contexto del centro; el político que conlleva la gestión del centro y el académico que se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje. La existencia de estos procesos implica la participación democrática de toda la comunidad educativa para la gestión de los centros educativos. A su vez, coincidimos con Michel (2002), quien argumenta que, en un mundo como el nuestro, se requiere adaptabilidad, movilidad y flexibilidad, por lo que es necesario considerar de manera seria la pedagogía y los currículos educativos. La pedagogía actual es tan importante como la lista de conocimientos y habilidades que deben ser adquiridos. En primer lugar, es crucial enseñar lo fundamental, lo cual puede resultar difícil de definir. Sin embargo, los programas contienen una carga excesiva de conceptos o conocimientos factuales cuya relevancia es discutible. Además, los programas de las distintas disciplinas son cerrados en sí mismos. Se debe fomentar la interdisciplinariedad, ayudando al estudiantado a establecer conexiones entre lo que aprende en las diferentes asignaturas

escolares y a integrar los conocimientos adquiridos. También es importante fomentar un enfoque heurístico de los problemas y fomentar la creatividad. A su vez, el autor propone la necesidad de tomar conciencia del papel esencial de la escuela, así como su carácter de bien público, tal y como es insistentemente definida en el informe que nos ocupa.

#### **1.2.4. Una escuela abierta, la educación como proyecto común**

En este tema, estamos de acuerdo con Barrientos (2013), quien expresa que actualmente muchos maestros y maestras consideran que el aprendizaje cognitivo equivale a una mejor educación y el uso de la tecnología es innovación educativa, cuando lo que se necesita, sin embargo, es una educación para formar seres humanos integrales, incluyente de todas las culturas humanas, a través de una comunidad de aprendizaje. El autor defiende que la educación debe implicar la participación del profesorado, familias, estudiantes, etc. Y eso no puede ocurrir únicamente en un aula, sino en la comunidad, solo así se tendrá un significado relevante para la vida.

Cuando reconocemos que aprender y vivir no están separados, que son elementos centrales de la evolución de la conciencia humana, tenemos la base de una genuina cultura del conocimiento; un compromiso común de todos los miembros de la comunidad con el aprendizaje integral. En este sentido la institución educativa se transforma en comunidad de aprendizaje, para una educación con rostro humano (p.62).

Este autor sugiere la adaptación de las comunidades de aprendizaje porque rompen con la dirección unidireccional de alumno-maestro dentro de un aula. En contra de ese limitado canal de comunicación, las comunidades de aprendizaje permiten que el aprendizaje se vuelva un proceso social, físico, emocional, cognitivo, estético y espiritual. Es decir, permiten construir el aprendizaje sobre las necesidades humanas vitales, cuestión esta que también emerge del discurso producido en nuestros grupos.

A su vez, Merino Fernández (2009) realiza dos críticas a la escuela tradicional, la primera es que desarrolla una cultura escolar propia desconectada de la cultura social y la segunda es que la escuela tradicional no está respondiendo a las necesidades de la sociedad actual, debido a que se ha convertido en una institución academicista. El desafío con el que se encuentra la escuela es el de atender a la exigencia de que “se abra a la sociedad haciéndose cada vez más permeable a la misma en la doble dirección de permeabilidad

hacia fuera (escuela hacia el entorno) y de permeabilidad hacia adentro (entorno hacia la escuela), (p.34).

Locatelli (2018) define la educación como bien común: “como una especie de continuo conforme con el objetivo de desarrollar instituciones políticas democráticas que permitan a los ciudadanos tener mayor voz en las decisiones que afectan a su bienestar” (p.10). Es decir, procesos democráticos en donde las y los alumnos, maestras, profesores y familias sean protagonistas en la toma de decisiones. La autora menciona que la conceptualización de la educación como bien público puede resultar problemática debido a las diversas interpretaciones y limitaciones teóricas del concepto que se tiene. La autora define las siguientes facetas:

- 1) puede ser utilizado como una visión humanística e integrada de la educación en contraste con un enfoque más utilitario; 2) como un enfoque político, que preserva el interés público y el desarrollo social/colectivo en contraste con una perspectiva individualista; 3) como principio de gobernanza, en donde se reafirma el papel del Estado como garante o encargado principal a la luz de la mayor participación de agentes no estatales a todas las escalas de la actividad educativa.

Por otro lado, Fernández-González (2016) propone pensar en la educación no solo como un bien público, sino como un bien común mundial, lo que implica el énfasis en el carácter colectivo de la educación frente a verlo como un bien individual para entender la educación como un proceso participativo de toda la sociedad. Esta idea del rechazo de la visión individual de la educación y de la necesidad de la apertura de la educación a la participación de la sociedad es un elemento del discurso de los grupos de discusión realizados en esta investigación.

Según Scott (2015c), la pedagogía del siglo XXI debe desarrollarse en dos cuestiones fundamentales: el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje participativo. Según la autora, este último no se trata únicamente de una cuestión de interacción, sino que converge en la creación conjunta de conocimiento. Por lo tanto, es fundamental lograr la participación de todo el estudiantado. En cuanto al aprendizaje colaborativo, se destaca que promueve la libertad de pensamiento. Además, las y los alumnos desarrollan habilidades para exponer y comprender distintos puntos de vista, así como para asimilar, procesar y colaborar con personas de diferentes procedencias sociales.

### **1.2.5. Eliminar los términos educativos economicistas**

En los grupos de discusión se acordó que la educación no puede convertirse en un mercado o en una empresa, ni puede ser vista como algo que se vende, etiquetando al alumnado como productos. Esto está relacionado con lo aportado por Díez-Gutiérrez (2020), quien expone que en las últimas reformas educativas en España se han importado y aplicado ideas y prácticas del sector empresarial en el sector público educativo, con la colaboración de nuevos actores privados. El autor defiende, al igual que nosotros, que la educación no puede ser una propiedad privada que se pueda comprar ya que esto solo fomenta la exclusión y la desigualdad.

En el nuevo informe de la UNESCO (2022) se menciona que el punto de partida para una visión compartida es tener claridad en las finalidades públicas de la educación y recuperarla como un bien común. Por lo tanto, una educación basada en la compraventa no está siguiendo los lineamientos que esta institución sugiere para un nuevo contrato social para la educación.

En los resultados, se puntualizó la necesidad de eliminar las formas individualistas con las que se enseña y se promueven en las escuelas. En específico, la UNESCO (2021) hace un llamado a la solidaridad y la cooperación renovadas para apoyar la educación como un bien público y común. Sus autores y autoras argumentan que una educación privatizada únicamente promueve la segregación, la exclusión y la discriminación.

Se coincide con Michel (2002) quien hace una prospección en la educación sobre la necesidad de abandonar la lógica demasiado individualista en la escuela y preparar a los alumnos y alumnas para que trabajen en grupo, en equipo. Este autor insiste en que el profesorado debe tener una experiencia profesional rica y variada y en que se trabaje en equipo con colegas y actores externos.

En esta línea, Pascual-Morán (2014) menciona que, si se quiere educar bajo el plano de igualdad, se debe liberar de la tensión de competir, dejando atrás la cultura de la competitividad para encauzarnos a una cultura de cooperación, reciprocidad, sensibilidad, mediante estrategias de autogestión, de valores y cooperativas.

La autora también argumenta que las escuelas deben contribuir a democratizar los espacios compartidos mediante tiempo destinado a abordar problemas cotidianos y conflictos del contexto, ya que de esta forma se estará formando al estudiantado bajo

culturas de colaboración y participación dirigidas a la solución de problemas comunes. “Debemos tener en agenda aquellos valores solidarios necesarios para formar seres informados, críticos y activos para una sociedad que urge transformar y democratizar” p. 240.

En la línea con el informe de la UNESCO (2022) y de lo expresado en los grupos de nuestra investigación, urge dar a todas las personas la oportunidad de aprender mediante pedagogías solidarias, de equidad, desde la diferencia y la diversidad. Esto se debe practicar bajo diversos constructos con el fin de educar para una ética solidaria y recíproca que posibilite el sentido de lo plural, para contrarrestar la exclusión y las relaciones asimétricas.

Por su parte, Jares (2002) menciona que la formación del profesorado no debe situar los comportamientos y los aprendizajes en ideologías neoliberalistas que favorezcan la competitividad, la eficacia, la productividad, el consumismo, el individualismo, etc. Y los centros educativos, especialmente, los de la formación del profesorado debe hacer frente a las políticas neoliberales mediante la democracia, el pensamiento crítico, el estado de bienestar común, el derecho a la educación, etc. “Se trata de alejar y superar una concepción utilitarista y al servicio del mercado, para acercarse a una educación de carácter humanista, preocupada por la persona, por sus talentos y aptitudes” (Sanz-Ponce y González-Bertolín, 2018, p.161)

#### **1.2.6. Escuela pública, que acepte a todas las personas**

Lo recogido en los resultados coincide ampliamente con lo que se propone en el nuevo informe de la UNESCO, donde se menciona que un compromiso con la educación como proyecto público y bien común significa que los modos de gobernanza educativa a nivel local, nacional y mundial deben ser inclusivos y participativos. “Los gobiernos deben centrarse cada vez más en la regulación y en proteger la educación de la comercialización” (p.14). Es importante evitar que los mercados continúen interfiriendo en la realización de la educación como un derecho humano. Por el contrario, la educación debería estar al servicio de los intereses públicos compartidos. Si deseamos que la educación contribuya a construir un futuro justo y sostenible en términos sociales, económicos y medioambientales, es necesario que el nuevo contrato social se base en el derecho a la educación y en el compromiso con la educación como un bien público y compartido.

En esta línea, Locatelli (2018) argumenta que la ideología neoliberal supone que el sector privado imparte una educación de mejor calidad y más eficiente. Esto da lugar a la mercantilización de la educación, de manera que esta intención de ánimo de lucro hace que las escuelas se vean obligadas a actuar como empresas y los alumnos se vean como consumidores. Esta dinámica de consumo se ve reflejada en las prioridades de la educación (si es que se le puede llamar así), en donde la constante medición y comparación del rendimiento académico del alumnado son los fines últimos de la enseñanza. Asegura Locatelli que la educación privada da lugar a diversas formas de discriminación en la educación, limita al Estado y beneficia únicamente intereses privados.

### **1.3. Los futuros de la educación que desean los niños y niñas de Segovia**

Queremos iniciar este apartado reflexionando sobre los resultados de la actividad sobre “Los futuros de la educación” realizada en Segovia. Al llevar a cabo la iniciativa y analizar los resultados, se encontró evidente que, desafortunadamente, en muchos de los grupos se constató que los niños y niñas no están habituados a reflexionar; a que se les pregunte su opinión y a participar democráticamente. En esta línea se encontraron respuestas de los mismos como: “que nos escuchen”, “que podamos hablar u opinar”, y cuando algunos niños y niñas daban opinión, algunas maestras intervenía modificando su respuesta o haciendo comentarios como: “si hemos hablado de eso en clase”.

Esta situación concuerda con lo que menciona Fuentes y Candela (2021) sobre la paradoja que existe en la escuela:

el profesorado y los adultos desean que los niños y niñas aprendan habilidades sociales, sean empáticos, pensadores críticos, aprendan sobre la igualdad, respeten las opiniones y sus diferencias con otras personas; pero como Decaro (2011) refleja, cuando intentan hacer cambios a través del activismo social no son apoyados y sus preocupaciones y necesidades a menudo son desestimadas (p.107).

Estas autoras plantean que, por lo general, cuando los niños y niñas participan, suelen ser cuestionados, subestimados, etc., lo que impide que desarrollen habilidades de pensamiento crítico y reflexivo y que participen democráticamente. Por lo tanto, no podemos pretender que desarrollen ciertas habilidades si no damos espacio, tiempo y

dedicación a desarrollar esas habilidades en el día a día. La escuela debe reflexionar sobre sus funciones como agente socializador y facilitar la participación de los niños y niñas.

Según Susinos y Ceballos (2012), la participación estudiantil tiene espacios muy limitados en las escuelas y, generalmente, se suelen ofrecer a los niños y niñas “oportunidades aisladas para opinar sobre asuntos previamente fijados y acotados por los adultos; así pues, su finalidad es estrictamente consultiva” (p.27), lo cual está directamente relacionado con las respuestas analizadas en cuanto a la necesidad de libertad de expresión y de participación que expresan los niños y niñas.

Susinos y Ceballos (2012) argumentan que hemos construido un modelo de escuela en el cual “las estructuras y las normas escolares se erigen como barreras que limitan o impiden la presencia activa y protagónica de los jóvenes” (p.37).

Uno de los hallazgos principales surgidas de las propuestas de los niños y niñas gira en torno a la necesidad de movimiento y de más tiempo para el ejercicio: la Educación Física, el tiempo de patio, etc. Esto evidencia su falta en la escuela. Kirk (2008) argumenta que esto puede deberse a que las prácticas educativas en Educación Física han sido desplazadas de su contexto y catalogadas como no pedagógicas. Por lo tanto, es fundamental recuperar la noción de que es un asunto de importancia crucial para el desarrollo de prácticas sociales y culturales, así como para la mejora de las prácticas escolares.

Esto ya lo afirmaba Pablo Montesino, el impulsor, en la primera mitad del siglo XIX, de la primera Escuela Normal para la formación de los maestros en España, quien decía que la educación física antecede a la intelectual, ya que equivale no solo al fortalecimiento del cuerpo de los niños y niñas, sino también a la educación de los sentidos. Para este autor, el aprendizaje depende de la capacidad de ejercitar el cuerpo y mantener una buena salud, lo que permitirá “una mente sana en un cuerpo sano” (Berrio, 2010, p. 103)

Rodríguez, et. al., (2016) demuestran en su trabajo la importancia de la Educación Física en el sistema educativo y argumentan que el ejercicio físico trae como resultado una mejora en la salud y en la calidad de vida al brindar una sensación de felicidad y autorrealización, y, además, mejora los procesos de aprendizajes académicos.

Los niños y niñas, en línea con el reciente informe de la UNESCO, sugieren una escuela comprometida con el bienestar ambiental. Núñez et al., (2010) han realizado

investigaciones sobre escuelas sostenibles y argumentan que es posible vivir la escuela desde planteamientos más abiertos, responsables y coherentes con la educación ambiental. Para ello es necesario el trabajo en colaboración y el compromiso de toda la comunidad educativa. Esto conlleva a fomentar una visión más universalizadora, pasando por la creatividad y la imaginación para la búsqueda de alternativas a situaciones complejas, hasta la valoración del aprendizaje dialéctico en donde todas las personas aprenden de todas. Es importante interiorizar estos conocimientos para lograr un cambio de perspectiva en la relación de las personas con el planeta Tierra.

El tema de la tecnología en la educación es otro punto que surgió en los resultados de la investigación. Los niños y niñas pequeñas pedían más y más tecnología, mientras que los mayores se encuentran en un punto medio, deseando más tecnología, pero, a la vez, un menor uso de las pantallas. Sobre esta cuestión Romero et al., (2022) argumentan que es una necesidad urgente que la escuela desarrolle una reflexión crítica en los niños y niñas para prepararlos para vivir en entornos digitales y para que sean personas capaces de afrontar de manera constructiva el impacto de los medios. Por ello estos autores proponen una alfabetización mediática crítica en formación, exigencia que ha sido puesta de manifiesto en muchas ocasiones por uno de los directores de esta tesis, quien, por ejemplo, en Gutiérrez, Torrego y Vicente (2019) sostiene que hay que asumir una imprescindible alfabetización mediática como tarea de todos los agentes educativos: escuela, medios y grupos sociales.

En el libro *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación* (Reimers, 2022) se recopilan experiencias en países en donde se ha trabajado el informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022). Se encontraron algunas similitudes y diferencias con nuestra investigación. Como diferencias podemos mencionar que en este libro aparecen experiencias de la puesta en práctica del informe con personas adultas. En nuestro caso, además de hacerlo con las personas integrantes de los GID, lo llevamos a las aulas de los colegios y lo trabajamos con niños y niñas. En el libro hay un capítulo destinado a el aprendizaje híbrido, en nuestro caso consideramos que la educación debe ser presencial y debe contener la interacción entre las personas para desarrollar los aprendizajes inherentes al vivir juntos.

Las similitudes que encontramos son la necesidad de estimular el pensamiento crítico y creativo orientado hacia soluciones en los niños y niñas, la importancia de trabajar la educación ambiental en las escuelas, la escuela como un lugar de bienvenida para todas

las personas, en donde se trabaje la inteligencia colectiva a partir de la contribución de todas las personas, con el fin de transformar las escuelas en lugares donde poco a poco se construya una sociedad más incluyente y sustentable.

## **2. Conclusiones generales**

Consideramos necesario recordar que esta investigación tiene una doble finalidad. En primer lugar, se pretendió analizar la presencia y la aplicación de los pilares que aparecen en el informe Delors en diferentes contextos educativos. En segundo lugar, se buscó invitar al diálogo común para analizar las ideas sobre la educación futura por medio de las siguientes preguntas: qué aspectos de la educación deberían seguir existiendo, cuáles deberían ser eliminados y cuáles deberían ser transformados de manera creativa desde dos perspectivas distintas; la del profesorado de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid y la de las y los niños y niñas de Segovia.

Estas dos finalidades dan lugar a cinco objetivos específicos; los primeros tres se relacionan directamente con los pilares del informe Delors: 1) analizar los elementos que constituyen su núcleo, 2) su aplicación y 3) su relación con la equidad y la inclusión en la educación. Los últimos dos objetivos específicos, 4) y 5), analizan las opiniones y percepciones de los formadores de docentes y de los niños y niñas de Segovia sobre la educación futura. Comenzamos este apartado con las conclusiones sobre la finalidad de la investigación y, posteriormente, damos respuesta a los objetivos específicos.

### **2.1. Sobre la doble finalidad de la investigación**

Queremos iniciar este apartado con la exposición de algunas conclusiones generales obtenidas a partir de los resultados de las investigaciones y de la reflexión personal y compartida. En primera instancia queremos resaltar que la educación no conlleva únicamente la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Es preciso, por ello, comprender que las cuestiones éticas son fundamentales en el proceso de enseñanza – aprendizaje en todos los niveles educativos. Entender esto mejora la función que cumple la educación en el desarrollo de las capacidades necesarias para que las personas puedan llevar una vida con sentido y dignificada.

Estamos convencidos de que al brindar una educación integral basada en los cuatro pilares de la educación —aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos— se formarían a personas con mayor conocimiento y comprensión personal, mayor empatía y respeto por las otras personas. Formaríamos a personas más conscientes del respeto a uno mismo y a los demás, personas críticas que aceptan la diversidad y que están abiertas a la colaboración con la sociedad y a impulsar cambios que sumen a lo colectivo y al bienestar de la comunidad.

En nuestra investigación se ha puesto de manifiesto que la puesta en marcha efectiva de los cuatro pilares de la educación nos conduciría, directamente, al desarrollo de la educación equitativa e inclusiva. Pensamos que una educación basada en los cuatro pilares permite defender una educación sin exclusiones, respetuosa de los valores propios de la diversidad que es inherente al ser humano. Además, estaría orientando a los y las estudiantes a la conformación de una sociedad humanista, basada en el respeto y la colaboración.

Por lo tanto, no sería necesario hablar de una educación que incluya a ciertas personas o grupos específicos, ya que está implícito que esto es lo que se vive en las aulas desde las edades más tempranas: hablaríamos solo de la educación.

Si siguiéramos la premisa anterior nos aproximaríamos a construir una sociedad presidida por los valores de paz y solidaridad, más justa e igualitaria, de respeto al medio ambiente e intercultural. Una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, empática y comprometida con valores éticos, como la que se ha apuntado por las personas participantes en nuestra tesis.

En este punto, creemos que la formación del profesorado debe remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes, tal como se evidencia en nuestro estudio. La formación pedagógica en todos sus niveles, desde el más general al más especializado, debe integrar mejor la esencia misma del espíritu transdisciplinario: un planteamiento interdisciplinario capaz de permitir a maestros, maestras y profesores guiarnos por la vía que conduce a la creatividad y la racionalidad. Lo anterior, motivaría un humanismo de progreso y desarrollo compartido, respetuoso de nuestro patrimonio común natural y cultural.

Hay que formar a los docentes para que faciliten el aprendizaje, entiendan la diversidad, sean inclusivos y adquieran competencias para la convivencia, así como para la protección y mejora del medio ambiente. Deben fomentar un entorno que sea respetuoso y seguro, favorecer la autoestima y la autonomía y recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas.

Nos permitimos señalar aquí algunas conclusiones en forma de afirmaciones que extraemos de los resultados derivados del Delphi y que nos ayudan a concretar la educación que respondería a las finalidades que se planteaban en nuestra investigación:

- Es necesario partir de la idea de que el mundo que habitamos se caracteriza por la diversidad.
- Los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana deben presidir la educación.
- Las cuestiones éticas son cruciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.
- La formación del profesorado debe estar dispuesta a reformarse, de manera continua, a la luz de las exigencias de un mundo globalizado.
- La formación pedagógica debe integrar el espíritu transdisciplinario, en pos de un humanismo de progreso y desarrollo compartidos.
- La formación docente se caracteriza por perseguir el desarrollo de la autonomía, la autoestima, el entendimiento de la diversidad, la inclusión.
- La formación docente, además de estar dirigida a la convivencia, al respeto y a la sostenibilidad, debe recurrir a múltiples estrategias pedagógicas y didácticas.

## **2.2. En referencia a los objetivos específicos**

En este apartado se exponen las conclusiones a las que se llegaron en la investigación a partir de los objetivos específicos que se propusieron.

### **2.2.1. Elementos principales que constituyen el aprender a ser y el aprender a vivir juntos**

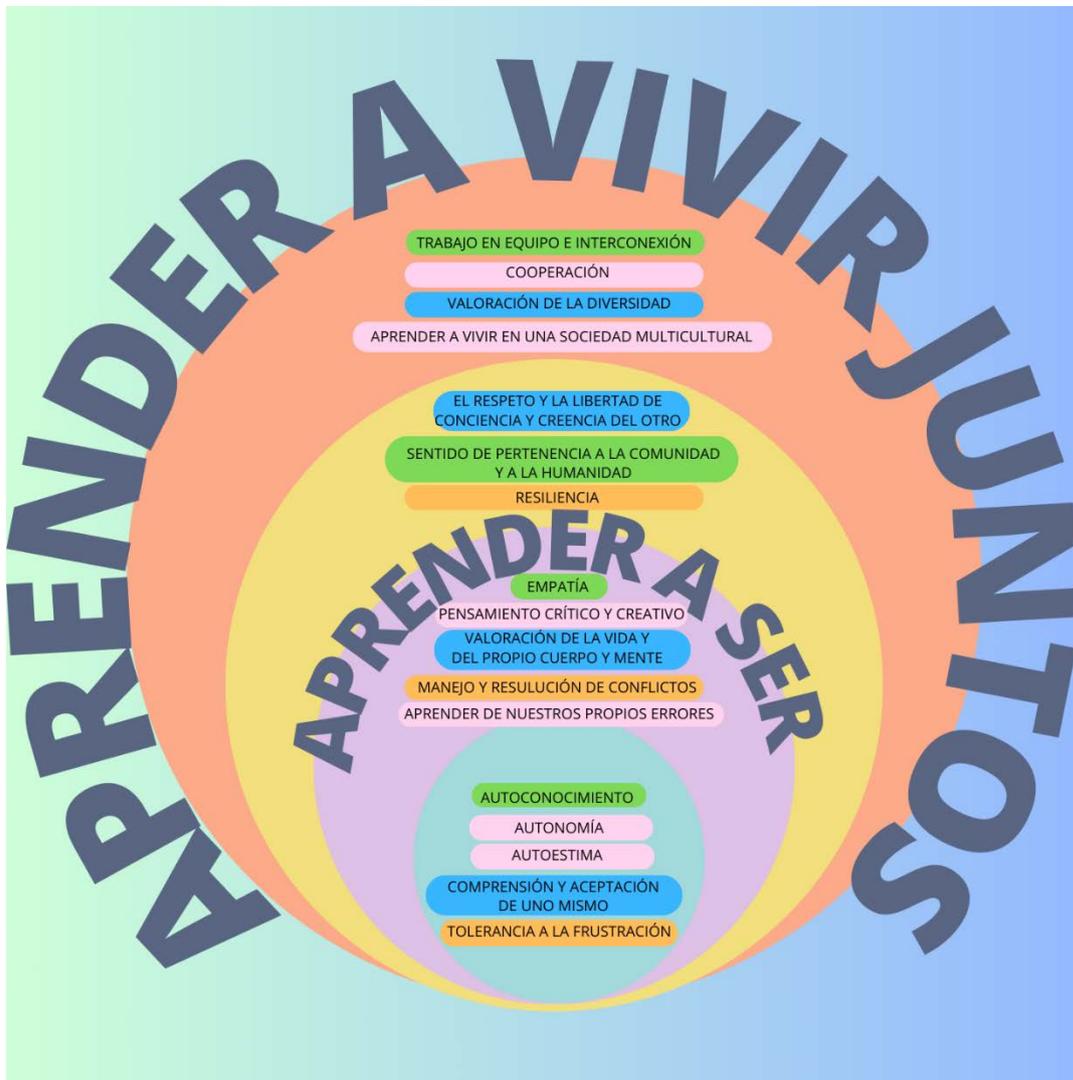
A partir de los resultados obtenidos en este proceso de investigación, se considera que este objetivo específico fue alcanzado. En síntesis, se lograron identificar y concretar los contenidos y aprendizajes inherentes al ser y convivir de la siguiente manera:

- a) Elementos principales que constituyen el aprender a ser, tal y como han sido expresados por las personas participantes en la investigación: autoconocimiento, autocuidado, autorregulación, autonomía, autoestima, gestión de emociones, estabilidad y regulación emocional resiliencia emocional, pensamiento propio, empatía y valores, aprender de nuestros propios errores como grandes fuentes de oportunidad, aprender a vivir en la incerteza, aprender a afrontar las adversidades, aprender a sentir, aprender a transformar y a crear, aprender a hacer frente a la precariedad y la complejidad, tolerancia a la frustración, desarrollo personal, confianza en uno mismo, valoración de la vida y el propio cuerpo y mente, capacidad de iniciativa, capacidad de reflexionar sobre las propias fortalezas y áreas de oportunidad, capacidad de resiliencia, flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad, asunción de riesgos, curiosidad, imaginación y creatividad.
- b) Contenidos que implican aprender a vivir juntos, según lo recogido en nuestra investigación: aprendizaje cooperativo, aprendizaje inclusivo, aprendizaje dialógico, aprendizaje sinérgico, trabajo colaborativo, trabajo en equipo e interconexión; habilidades sociales, comunicación oral y escrita eficaz, aprender a dialogar, expresar, comunicarse y escuchar al otro, habilidades para dar opiniones, generar convicciones y comunicar experiencias, aprender a compartir y aprender a solucionar conflictos mediante el diálogo. Reflexionar y respetar el mundo natural y lo importante de su cuidado, aprender a utilizar y administrar los recursos de forma pertinente buscando el ahorro y las diversas maneras de utilizar o reutilizar los bienes que se adquieren. A ellos hay que añadir los consistentes en buscar, respetar y valorar la diversidad (cultural, social, religiosa), la empatía y la compasión, desarrollar la ciudadanía cívica y digital, la competencia global, la competencia intercultural y la ciudadanía mundial, así como la capacidad de transformar una justicia social, la valoración del bien común por encima del bien individual, desde la perspectiva de la libertad como un valor que se ha de ejercer con los demás y no contra los demás.

Esta síntesis se concretó aún más para brindar una orientación más visual a quien desee tener una guía o apoya para iniciarse en la implicación de los elementos principales del aprender a ser y aprender a vivir juntos (figura 48):

**Figura 48**

*Elementos del aprender a ser y aprender a vivir juntos*



*Nota.* Elaboración propia.

Una cuestión fundamental que recordar, y que se ha mencionado en diversas ocasiones, es que más importante que hablar de los pilares es vivirlos en el día a día. Estos aprendizajes no se pueden aprender por memorización o lectura, sino que deben ser llevados a cabo en nuestra vida diaria y deben regir nuestras prácticas docentes.

### **2.2.2. Presencia e importancia del aprender a ser y aprender a vivir en distintos contextos educativos en México y España**

Los pilares del aprendizaje han repercutido favorablemente como elemento para analizar la situación de las escuelas y han creado consensos en el espectro teórico de la pedagogía y la política educativa, pero no han tenido mucha repercusión en la práctica general y

auténtica en las aulas. No basta solo con dar a conocer los alcances de esta propuesta, sino que hay que generar una educación que los abarque en la práctica y esto dista mucho de lo que actualmente vemos en las aulas del mundo, como han señalado las personas participantes en nuestra investigación.

Es una realidad que en muchos contextos se muestra un serio desequilibrio a nivel social a favor de las clases dominantes, específicamente en los pilares de conocer y hacer. Esto muestra que vivimos en un mundo cada vez más individualista, perdiendo así la importancia que merecen los derechos de los demás.

Si no se le da la importancia urgente al respeto personal y social, mediante los aprendizajes que revisten el ser y el aprender a vivir juntos, seguirá sucediendo lo que pasa actualmente. Así pues, para poder entender la diversidad es imprescindible – primero- conocernos a nosotros mismos como persona y aceptarnos; de lo contrario no se podrá aceptar y convivir con el otro. Desde esa aceptación surge el poder de crear y de construir para y con otros desde el sentimiento de las vicisitudes humanas. De ahí la importancia de trabajar en la escuela no solo una educación centrada en los aprendizajes inherentes al conocer y al hacer, sino también el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, tal y como han expresado, de manera consensuada, las personas expertas en nuestro estudio.

Anteriormente, en las discusiones mencionamos a algunos autores como Tawil y Cougoureux (2013) quienes justifican que los informes son demasiado teóricos e idealistas y por esa razón no se aplican en la práctica. En este estudio hemos comprobado que, si bien los informes pintan un panorama educativo ideal, deben ser considerados como una visión inspiradora que impulse a los docentes a avanzar poco a poco desde lo concreto de su aula, de manera que, teniendo en cuenta que no se puede lograr todo ni cambiar al mundo, sirva para iniciar un proceso de educación transformadora.

A su vez, los resultados encontrados nos permiten afirmar que los informes no son demasiado teóricos, ya que las y los maestros los conocen y los utilizan para justificar sus planeaciones. Por lo tanto, la responsabilidad recae en parte en el compromiso ético y moral del profesorado para llevar a cabo estas prácticas en las aulas, así como en la organización del sistema educativo, responsabilidad de las autoridades y de las administraciones educativas. Es importante mencionar que existen profesores que se mantienen firmes en su ética, a pesar de las exigencias de los directivos o de la sensación

de luchar contra corriente, porque se tiene muy claro el fin de la educación y la labor como docente.

Sentimos que es necesario dejar claro, tal y como se ha evidenciado por las personas participantes en nuestro estudio, que, si bien la figura del maestro o maestra es crucial, la formación integral de los alumnos es una tarea compartida entre los diferentes actores educativos y en los distintos escenarios donde se desenvuelve la persona, enfatizando que la educación es un proceso multicontextual en el que intervienen la familia, la sociedad y la escuela. Además, no todos los alumnos tienen un contexto familiar favorable y es ahí cuando es aún más importante favorecer los aprendizajes relacionados con el aprender a ser y convivir.

### **2.3. Influencia directa entre los pilares de la educación y la equidad e inclusión en la educación**

Los aprendizajes inherentes al aprender a ser y al aprender a vivir juntos aparecen como una piedra angular para una pedagogía inclusiva, ya que, mediante la práctica constante y la vivencia de una educación basada en los cuatro pilares, especialmente bajo el fomento del aprender a ser y aprender a vivir juntos es como se desarrolla el reconocimiento del ser humano en relación con los demás en diversas maneras, ya que desde el conocimiento, la aceptación y el respeto a uno mismo se aprende a respetar y a aceptar a las demás personas, tal y como se ha puesto de manifiesto tanto en los paneles Delphi como en los grupos de discusión. De lo contrario, no se puede aceptar y aprender a convivir con el otro. Desde esa aceptación surge el poder de crear, de construir para el bien común y el sentido de pertenencia a la comunidad.

Por lo apuntado, al asumir una buena educación, una educación integral basada en los cuatro pilares del aprendizaje que rige como nuestro actuar, no como una imposición, sino porque realmente estemos convencidos de que es la mejor manera de contribuir a un mundo mejor, estaremos educando para vivir en un mundo compartido que se caracteriza por respetar y valorar a cada ser del entorno en el que se vive. De ese modo, implícitamente, estaríamos educando bajo la equidad y la inclusión mediante el desarrollo del espíritu crítico y el fomento de los valores de cooperación, respeto y solidaridad.

#### **2.3.1. La educación futura según las percepciones y opiniones de los formadores de docentes y de los niños y niñas**

Con las aportaciones que obtuvimos en los grupos de discusión celebrados en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano) y con las propuestas, ideas y sugerencias de los niños y niñas de los colegios de Segovia en los que desarrollamos nuestra campaña de difusión del reciente informe de la UNESCO y de recogida de iniciativas de ese alumnado, se puede dar respuesta a los objetivos específicos cuatro y cinco de la investigación, que, a su vez, pueden considerarse invitaciones y propuestas, para aquellas personas lectoras que ejercen la docencia, a cambiar y mejorar algunas prácticas docentes.

Para dar respuesta a la pregunta —realizada con la mirada puesta en el horizonte de 2050 y más allá, tal y como establece el informe de la UNESCO de 2022— ¿qué debemos seguir haciendo en la educación del futuro, se concluye que es necesario abogar por una educación pública, universal e inclusiva; una que reciba, acepte y cobije a todo el mundo. Esto nos ayudará a mejorar -tanto individual como colectivamente- y permitirá que la escuela siga siendo un bien público. En nuestros resultados surge la necesidad de una educación alejada de la mercantilización y de la privatización.

El discurso que hemos encontrado nos muestra la necesidad de mantener una actitud política militante a favor de la equidad y de la justicia social. Se indica que hay que enseñar para que los niños y niñas aprendan a leer y escribir en un sentido amplio, es decir, alfabetizar para enseñar a leer el mundo; vincular los aprendizajes con la vida, mediante pedagogías en donde se vea y valore al alumnado como las personas que ya son, no como proyecto de personas adultas.

Reiteramos, que a partir del punto anterior, es preciso entender la educación como algo más allá de lo que sucede en el aula: incluir el entorno y las familias – por ejemplo- bajo un enfoque global abierto y flexible, tal y como ha aparecido en los resultados de nuestra investigación.

Por otro lado, también debemos considerar otra pregunta realizada en nuestra investigación, en coherencia con la propuesta del informe de la UNESCO: ¿qué debemos dejar de hacer? Nuestra investigación propone que lo que se debe cambiar se orienta a la transdisciplinariedad, a pensar más allá de las asignaturas o de impartir contenidos que no están contextualizados en la realidad. Lo ideal sería dejar de pensar que la clase se conforma por cuatro paredes, por el profesor que enseña y el alumno que aprende. Esta concepción de la educación, que es una idea manifiestamente deficiente de lo posible, una

imagen de una educación empobrecida, que crea alumnos dependientes que solo saben responder, pero no plantear preguntas ni crearlas, debe ser rechazada.

Por otro lado, tal y como se ha afirmado en este estudio, el profesorado debe buscar más la coherencia, ser más reflexivo para realmente llevar a la práctica todo lo que dice sobre el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir de manera armoniosa, cooperativa y solidaria.

De nuestra investigación emerge la necesidad de fomentar la enseñanza al aire libre, en espacios abiertos, de utilizar los recursos que nos ofrece el planeta Tierra para enriquecer las prácticas docentes y, al mismo tiempo, de impulsar el respeto e interacción con la naturaleza. A su vez, es preciso que recuperemos el protagonismo de los niños y niñas como sujetos activos en el proceso de enseñanza aprendizaje (es decir, de apoyarnos en el paidocentrismo frente al logocentrismo en que se traducen nuestros currículos), que respetemos las necesidades de la infancia en cuanto a juego y movimiento, al brindar espacios y actividades de aprendizaje basados en los intereses y necesidades del estudiantado, no del profesorado.

Algunos elementos que deben ser erradicados de la escuela son, tal y como se ha puesto de manifiesto en los resultados, todas las concepciones individualistas, la obsesión por la competencia, la productividad, la subordinación de la educación a una sociedad competitiva y la exclusión en la escuela. Es preciso eliminar todas las formas posibles de lenguaje (y acción) empresarial en la escuela. En este punto nuestra investigación llega a la conclusión de que hay que dejar de ver a los estudiantes como productos de mercado o como clientes y verlos como personas con diferentes capacidades, características, cualidades, etc.

En este último punto, creemos que debemos apostar por procesos de evaluación formativa, compartida e inclusiva, alejados de las concepciones de evaluación tradicional en donde la calificación, que suele absorber la esencia de la evaluación hasta pervertirla, atribuye un valor numérico a los aprendizajes.

En cuanto a la tercera pregunta derivada del reciente informe de la UNESCO, ¿qué debemos reinventar completamente?, la investigación que desarrollamos en esta tesis propone que lo que se debe reinventar de manera creativa es el propio sistema de evaluación a uno que respete que no todas las personas aprenden al mismo tiempo y con los mismos modos. Por lo tanto, no todos los alumnos y alumnas deben ser evaluados por

igual, debe tomarse en cuenta el proceso personalizado de cada estudiante más que un resultado estandarizado.

También se deben reorganizar y optimizar los recursos que existen en las escuelas para optimizar la atención e inclusión del alumnado, así como mejorar la forma en que la escuela se relaciona con todas las partes de la comunidad educativa, para ello es necesario integrar a las familias, abrir las puertas a la comunidad para que la escuela sea un punto de encuentro, un espacio no solo de aprendizaje sino también de convivencia.

Se debe reinventar de manera creativa la función de la escuela frente al cambio climático: no es solo reciclar, sino trabajar actitudes y valores que generen en los individuos un espíritu crítico y de compromiso, amor, cuidado y responsabilidad con el medio ambiente, así como el uso consciente -bajo lineamientos éticos y morales- de la tecnología, de manera que se frene la difusión de información falsa mediante una alfabetización digital y humanística que refuerce la capacidad de distinguir la mentira de la verdad y el uso consciente de la información.

Se concluye, en este punto, que es necesario dejar de lado todo tipo de terminología que etiquete y encasille a una persona en un cierto nivel de aprendizaje y se propone valorar a cada persona por el simple hecho de existir; así como eliminar el individualismo y las lógicas de mercado que han colonizado el territorio escolar, poniendo etiquetas y términos empresariales en la educación, como la competitividad, el logro, la calidad, etc. Se invita a pensar, por el contrario, en un enfoque de derecho, ecológico, feminista, abierto, responsable con el medio ambiente.

Se plantea también un currículo contextualizado, flexible y basado en la sostenibilidad, en donde la formación del ser sea tan importante como la del saber. Un currículo que sea compatible con los espacios de reflexión, de cuestionamiento, de aprendizaje basado en problemas que guíen a una alfabetización múltiple para desarrollar el espíritu crítico de las personas que les permita transformar la sociedad.

Se propone a las universidades que formen al estudiantado, no solo con conocimientos teóricos, sino también con aptitudes para mejorar la articulación entre la teoría y la práctica. Es decir, potenciar culturas docentes colaborativas desde los programas de formación del profesorado que integren la interrelación social, el diálogo y la reflexión mediante espacios y vínculos compartidos entre las escuelas, los centros comunitarios, los hospitales, las empresas, etc. y la universidad.

Asimismo, se propone que actuales y futuros docentes lleven a cabo prácticas contextualizadas, ecológicas, didácticas, inclusivas, justas e interdisciplinarias y, a su vez, pongan en práctica pedagogías basadas en la cooperación, la colaboración y la solidaridad, que prioricen la diversidad y el pluralismo.

Se resalta el papel crucial de las y los maestros, porque nada es más poderoso que las actitudes y formas de pensar del profesorado. Por lo tanto, se propone la puesta en marcha de diálogos educativos continuos en los que se reflejen las maneras de pensar y las creencias del profesorado sobre cómo debe enseñarse, para qué hacerlo y sobre la valoración de la educación. Son, precisamente, estas creencias y valores compartidos los que definen una cultura educativa.

Esos diálogos también deben trasladarse al aula para que exista una participación democrática de todas las personas. Al brindar más espacios de diálogo y participación, se fomenta el reconocimiento de uno mismo y del otro, ya que se aprende mientras se comparte con otros. Además, se crean comunidades que se educan bajo el respeto, la colaboración y la solidaridad, lo que lleva a una educación que tome en cuenta a todas las personas y que enseñe bajo las posturas del bien común y de la justicia social. “La participación como derecho universal está en el corazón de un modelo de escuela inclusiva y este es uno de los principios que han de orientar las acciones que la escuela debería emprender” (Susinos y Ceballos, 2012, p. 35).

Puede afirmarse, en síntesis, que las personas participantes en las distintas fases de nuestra investigación (paneles Delphi, grupos de discusión, aportaciones de ideas infantiles sobre el futuro de la educación) han contribuido a diseñar una educación que coincida, en lo fundamental, con lo proyectado en los informes de la UNESCO, que señala las carencias y las derivas erróneas de la educación actual y que esboza una educación valiosa y humanizadora que ha de ser configurada mediante la participación de todos y todas.

### **3. Limitaciones del estudio**

El camino doctoral es un proceso de aprendizaje, por ello mismo este estudio posee limitaciones que nos han enseñado a mejorar. En primer lugar, pensamos que nuestro estudio ha abarcado mucha información en poco tiempo. Sin embargo, pese a no estar contemplado inicialmente, consideramos fundamental el análisis del segundo informe de la UNESCO una vez publicado. Es importante mencionar que este proceso sigue siendo parte de una formación doctoral, por lo que cada día se aprende algo nuevo y esto conlleva

que el diseño de la investigación puede ser modificable cada día, mejorado, contrastado, analizado de otras formas. Por lo tanto, somos conscientes que hay muchos aspectos que se pueden agregar, cambiar o mejorar.

Respecto a la realización de la técnica Delphi y de los grupos de discusión, creemos que la investigación habría obtenido resultados aún más enriquecedores si se hubiera ampliado la invitación a participantes de otros países. No obstante, esto habría implicado la dificultad de realizar un seguimiento efectivo de los participantes y del posterior análisis de la información. En cuanto a este tema, es importante resaltar que uno de los riesgos del método Delphi es la deserción de las personas participantes durante el proceso de la investigación (Landeta, 2002).

Otra limitación en un área del estudio, en este caso de la puesta en marcha de la actividad dentro de las aulas con los niños y niñas, fue el tiempo escaso que se disponía para poder ser llevada a cabo. Dedicar una hora dentro de cada una de las aulas para que el voluntariado informase sobre el contenido del informe y animase a la participación, no resultó suficiente para abordar muchas otras cuestiones que aparecen en el nuevo informe de la UNESCO. Consideramos que se hubiera trabajado de una mejor manera con varias sesiones y con mayor colaboración del profesorado en espacios en donde los niños y niñas pudieran desarrollar una mirada más crítica. Pensamos que, por esta misma limitación, algunas de las respuestas cayeron en aspectos más simples. También nos hubiera gustado que se llevara a cabo a nivel de toda la comunidad de Segovia, es decir, contando con la implicación del Ayuntamiento. El Consejo Escolar Municipal aprobó nuestra iniciativa, pero no puso los medios para llevarlo a cabo. Sin embargo, sabemos que esto hubiera requerido más tiempo y más personas voluntarias para llevar a cabo la actividad, lo cual también podría haberse convertido en una limitación.

Otra limitación en cuanto al análisis de las contribuciones de los niños y niñas es la variedad de formas en las que se presentan sus propuestas, como escritos, dibujos, obras, entre otras. No ha sido posible realizar un análisis exhaustivo utilizando un método determinado, como lo puede ser el análisis de contenido concretado en un modelo único y uniforme. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, si tratáramos de unificar estas contribuciones para los fines del análisis, no estaríamos respetando ni valorando la diversidad de expresiones, de personalidad, de edades, etc.

Una de las limitaciones más grandes fueron algunas carencias en la expresión escrita por parte de la investigadora principal. Sin duda alguna, esto fue uno de los mayores retos, que implicó aprender, practicar y adaptarse a otro tipo de lenguaje y escritura al que no estaba acostumbrada.

#### **4. Líneas futuras de investigación**

Sería interesante que se propusieran investigaciones de maestros y maestras que lleven a cabo una formación integral con sus estudiantes en sus aulas, es decir, que el profesorado que aborda en su día a día los pilares del informe Delors compartiera sus experiencias para inspirar a otras personas a hacer lo mismo, y que, a su vez, sirvan como modelo y referencia para aquellas personas que desean implicarse en este proceso y no saben cómo hacerlo.

Otra línea de investigación interesante sería indagar con mayor profundidad las perspectivas que tienen los niños y niñas sobre la educación, es decir, investigar aún más en los aspectos que ellos y ellas consideran que funcionan en la educación, así como los que no funcionan y deben eliminarse por completo.

Proponemos también investigar sobre la coherencia del profesorado que forma a estudiantes de Magisterio, así como las perspectivas y conceptualizaciones que se tiene de los aprendizajes del ser y del convivir, cómo se aplican o más bien cómo se viven en la Universidad.

Se propone, también, una línea de investigación sobre las perspectivas y opiniones de las autoridades educativas, es decir, las personas a cargo de realizar los planes y programas, las Secretarías de Educación y Ayuntamientos, acerca de las declaraciones e informes de la UNESCO y su traducción a la práctica.

Por último, se considera necesaria una investigación-acción en las Escuelas de Magisterio y en las Facultades de Educación de las Universidades que implique la formación integral del alumnado, desde metodologías que fomenten la colaboración, la solidaridad, el aprendizaje servicio y se haga énfasis además de en los conocimientos y habilidades, en los aprendizajes inherentes al ser y al vivir juntos.

## **5. Final del proceso, comienzo del viaje**

En este último apartado de la tesis doctoral, deseamos presentar algunas ideas principales que nos gustaría que cualquier persona que lea este documento se lleve consigo. Es decir, queremos compartir algunos aportes de la investigación y, por último, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que implicó la realización de esta tesis doctoral.

### **5.1. Aportación de la investigación**

Con este trabajo queremos defender la educación pública y democrática como un derecho de todas las personas, como un bien común y compartido que es responsabilidad de todas las personas y, por lo tanto, debemos fomentarla y cuidarla entre todos y todas. De esta forma, se fomenta la participación democrática y equitativa de todas las personas y así se comienza a formar sociedades que trabajen de manera conjunta para lograr el bienestar compartido. Esto es algo que una educación privatizada no puede ni podrá lograr, ya que excluye desde el inicio.

Destacamos la necesidad de brindar una buena educación, una educación integral que abarque todos los aspectos del desarrollo humano, sin dejar fuera o minimizar ningún área. Si logramos esto, desde el principio trabajaremos con la idea y la aceptación de la diversidad, reconociendo que vivimos en mundo compartido. De esta manera aprenderíamos a convivir desde temprana edad, ya que, al conocernos y aceptarnos a nosotros mismos, seremos capaces de conocer y aceptar a los demás. En consecuencia, el término “inclusión” se volvería redundante, es decir, no sería necesario, porque estaría implícito en las personas.

Al hacer esto, la educación cumpliría con su función de compensación social, ya que proporcionaría las habilidades necesarias y garantizaría que todas las personas tengan la oportunidad de adquirir aprendizajes que quizás no se fomentan en el entorno familiar. La escuela y el profesorado deben actuar como agentes compensadores de esta desigualdad. La escuela es la institución emblemática para superar las brechas educativas de los niños y niñas y representa una oportunidad única para que ellos y ellas se apropien de la cultura, las dinámicas sociales, la autocomprensión, la empática, etc.

Para lograr esto, es necesario tener en cuenta dos puntos fundamentales: en primer lugar, no puedo enseñar algo que no vivo, por lo tanto, debo trabajar primeramente en mi propio crecimiento personal y profesional para poder enseñar todos los aspectos inherentes al

aprender a ser y al vivir juntos. En segundo lugar, la formación pedagógica debe replantearse desde la transdisciplinariedad, abarcando no solo conocimientos y estrategias pedagógicas sino también la convivencia, el respeto, la sostenibilidad, el desarrollo del ser, el fomento del humanismo y el desarrollo personal.

Por último, es imprescindible escuchar a los niños y niñas, tomar en cuenta sus necesidades, fomentar en ellos y ellas desde pequeños la participación democrática en todas las formas posibles, ser empáticos y conscientes de sus procesos de desarrollo, de sus situaciones personales y sobre todo, quererles.

## **5.2. Aprendizajes y experiencias**

La tesis doctoral representa la culminación de un trabajo de investigación importante que realiza un estudiante de doctorado por varios años como parte del programa de estudios de posgrado. Por lo tanto, representa el final de un proceso, pero también el comienzo de un viaje, de una carrera investigadora, ya que, en definitiva, el proceso de una tesis doctoral es el punto de partida que abre las puertas a un mundo que antes para mí era desconocido. He aprendido que la investigación es un proceso muy apasionante, pero que también está lleno de frustraciones y desilusiones. Personalmente, me parece maravilloso poder contribuir a la construcción del conocimiento, sin embargo, debo admitir que me entristece la situación que existe en la carrera de investigación en cuanto a la producción, fabricación e industria del mundo de las publicaciones académicas.

Es realmente desalentador escuchar a profesores y profesoras de Magisterio mencionar que las clases les quitan tiempo que podría utilizar para publicar o producir. En lo personal, uno de los momentos que más he disfrutado es estar dentro del aula con las alumnas, por lo que aún estoy debatiendo si quiero entrar en la dinámica que se plantea en la Universidad de competencia y producción, donde los números tienen más valor que el trabajo como docente. La finalidad de la Universidad, además de generar conocimiento, es formar personas críticas y reflexivas, y si esto se deja de lado, se olvida o no se valora, entonces yo no quiero ser parte de ello.

A lo largo de este proceso, adquiriré experiencia impartiendo clases a nivel universitario y allí aprendí que enseñar me lleva a profundizar y reflexionar aún más. Me permite ampliar mis conocimientos y, además, confirma que lo que realmente me gusta y apasiona es la

docencia: compartir con las personas, dialogar y ayudar a construir y desarrollar sus procesos.

En este proceso, aprendí a mejorar mi escritura a través de mucho trabajo, y principalmente, gracias a la paciencia de mis tutores y compañeras de trabajo. Además, adquirí conocimiento sobre distintos procesos metodológicos y tipos de investigación, experiencias en cursos, congresos, estancias de investigación, etc.

Como mencioné anteriormente, el tema de investigación me llevó a reflexionar, trabajar y crecer en mis propios procesos de desarrollo personal, lo cual tuvo un impacto positivo en mis relaciones con las personas con que me desenvuelvo.

También aprendí la importancia (y lo mucho que lo aprecio) de rodearme de personas que me apoyan, me ayudan a ser mejor y me animan cuando siento que ya no puedo más. Sin embargo, también experimenté lo difícil que es no estar acompañada de ciertas personas en el proceso y lo mucho que hacen falta, tener el corazón dividido.

Pero, en definitiva, lo que más valoro son los aprendizajes y experiencias que obtuve de las personas con la que me relacioné, apasionados por la educación, ya que tuve la fortuna de formar parte de diferentes iniciativas como el GID de “Educación Inclusiva y Formación en la Práctica Investigación Acción y Transformación en la Escuela”, y el Movimiento de Renovación Pedagógica “La Conspiración Educativa”. Viví lo maravilloso que es ser parte de una comunidad que comparte los mismos fines y valores en la educación y lo reconfortante que es saber que no se está solo en este proceso. También aprendí que es posible trabajar en colaboración en la universidad, lo cual es sumamente enriquecedor.

*Nuestros alumnos no nos recuerdan por los contenidos que impartimos, sino por cómo los tratamos, qué relación significativa establecimos, la vinculación emocional que les permitió desplegar sus fortalezas, capacidades, talentos y valores desde la mejor actitud*

**Francisco Riquelme**



## REFERENCIAS

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Almenara, J. C., & Moro, A. I. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, (48), 1-16.
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad: aprender a ser desde uno mismo*. NARCEA.
- Alonso Sainz, T. (2019). *La Agenda Educativa de los Organismos Internacionales* [Conferencia de verano]. Repositorio académico UDIMA.  
<https://www.udima.es/es/agenda-educativa-organismos-internacionales>
- Álvarez-Acevedo, G. (2020). *Aprender a convivir un derecho por la educación hoy*. Medellín: Universidad Católica del Oriente.
- Anderson, M. (30 de enero de 2018) *¿Todavía la necesitamos?: ¿Tiene futuro la UNESCO?* <https://www.sinpermiso.info/textos/todavia-la-necesitamos-tiene-futuro-la-unesco>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Universidad de Granada. <https://bit.ly/3nCy5HA>
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77.
- Ariño, M. (2013). Grupos de discusión y grupos focales. En Guinot, C. (Coord.), *Métodos, Técnicas y documentos utilizados en Trabajo Social*. Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/34055>
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.

- Asamblea General de la ONU. (1989). Convención sobre los Derechos del niño y la niña. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>
- Astigarraga, E. (2003). El método delphi. *San Sebastián: Universidad de Deusto*, 14, 2-14.
- Barragán Machado, N., Evangelista Ávila, I. I., y Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 10(18), 193-206. DOI: 10.33010/ie\_rie\_rediech.v10i18.519.
- Barrett, D. y Heale, R. (2020). What are Delphi studies? *Evidence-based nursing*, 23(3), 68-69.
- Barrientos, P. (2013). Visión integral de la educación. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 61-65.
- Bautista C. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno Colombia. <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/71140>
- Berrio, J. R. (2010). Pablo Montesino y las primeras escuelas de párvulos en España en C. Sanchidrián y J. Ruiz (coords.) *Historia y perspectiva actual de la educación infantil* (pp. 91-112). Graó.
- Biesta, G. (2022). Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. *International Review of Education*, 68(5), 655-672.
- Blat, J., y Marín, R. (1980). *La formación del profesorado de educación primaria y secundaria*. Estudio comparativo internacional. Teide-UNESCO.
- Blaxter, L., Hughes, C., y Tight, M. (2001). *Cómo se hace una investigación* (Vol. 1). Editorial Gedisa.
- Bokova, I. (2015), Repensar la educación. ¿Hacia un bien común universal?, UNESCO.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Burget, M. (2012). Educar los alfabetismos relacionales. *Cuadernos de teología*, 4(1), 22-32. DOI:10.22199/S07198175.2012.0001.00002

- Burnett, N. (2008). The Delors Report: a guide towards education for all. *European Journal of Education*, 43(2), 181-187. DOI:10.1111/j.1465-3435.2008.00347.x
- Cabero, Almenara J. y Infante, Moro, A. (2014) Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista electrónica de Tecnología Educativa*, (48), A272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabrales Salazar, O., y Centeno, V. (2015). Seven fundamental learnings. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 58-73. DOI:10.18359/reds.946
- Cadavieco, J., Martínez, M. y Cabezas, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educacao & sociedade*, 37, 519-538.
- Canales, M. y Peinado, A. (1998) Grupos de discusión. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. p. 287-316. Síntesis
- Carneilo, R., y Draxler, A. (2008). “Education for the 21st Century: Lessons and challenge”. *European Journal of Education*, 43(2) 145-148. DOI:10.1111/j.1465-3435.2008.00348.x
- Carneiro, R. (2007). The big picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*. Vol. 42, (No. 2), 151-172. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/j.1465-3435.2007.00303.x/>
- Carrasco, C. y López, J. (2019). *Asesorando en convivencia escolar*. Santiago de Chile: La Pataleta.
- Carrascosa, M. (2015) El porqué y el para qué de la UNESCO. *Boletín del centro de estudios “Pedro Suárez”*, 28, 327-336
- Carvajal, B. (2010). La heterodoxia como alternativa metódica en la teoría y práctica investigativa universitaria. Reflexión acerca de los aportes que realizan en Venezuela Alejandro Moreno y Miguel Martínez. *Espacio abierto*, 19(1), 117-136.

- Castañeda, E. A. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 59-68. Recuperado de:  
<https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/1812>
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 15.
- Castro, M. (1997) La educación para la solidaridad: de la teoría a la práctica. El caso de Córdoba. *Revista de Fomento Social* 52, 403-432.
- Celis, J. (2008). Estudio crítico de la obra: " la educación encierra un tesoro". Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- Cervantes, C. (2002). El grupo de discusión en el estudio de la cultura y la comunicación. Revisión de premisas y perspectivas. *Revista mexicana de Sociología*, 64(2), 71-88.
- Chaves, M., Zapata, A., y Arteaga, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(2), 86-100.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (2011). Commentary: Changing perspectives on practitioner research. *Learning Landscapes*, 4(2), 17-23.
- Codina, L. (11 de abril de 2018). *Revisiones sistematizadas para trabajos académicos*. Lluís Codina. Recuperado de <https://ww.lluiscodina.com/revisiones-sistematizadas-fundamentos/>
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación y UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>

- Conde Núñez, M. D., Moreira Blanco, Á., Sánchez Cepeda, J. S., y Mellado Jiménez, V. (2010). Una aportación para las “escuelas sostenibles” en la década de la educación para el desarrollo sostenible. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 363-374.
- Corbella, M. R. (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Madrid: Ariel.
- Cortés, R. y Lorente, Ángel. (2011). La supervisión educativa en América Latina ante las Metas Educativas de 2021, propuestas por la OEI. *Revista Iberoamericana De Educación*, 57(1). <https://doi.org/10.35362/rie5711479>
- Daza, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 9-28.
- Delors, J., et al. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, (23), 103-110.  
Recuperado de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Delors, J. (2016). Educación emocional y convivencia escolar: necesidades del presente siglo. *Comité Editorial Internacional*, 2(4), 99. 140-144. Recuperado de <https://www.alfepsi.org/wp-content/uploads/2016/08/Revista-Huellas-4-Observatorio-Peru.pdf#page=99>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.
- Dixon-Woods, M., Bonas, S., Booth, A., Jones, D. R., Miller, T., Sutton, A. J., ... & Young, B. (2006). How can systematic reviews incorporate qualitative research? A critical perspective. *Qualitative research*, 6(1), 27-44.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

- Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 1(12), 26-46.  
<http://evidence.thinkportal.org/handle/123456789/29118>
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the faure report, the delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.  
DOI:10.1111/ejed.12104
- Elfert, M., y Morris, P. (2022). The long shadow between the vision and the reality: A review of the UNESCO report “Reimagining our futures together: A New social contract for education”. *Quaderni di pedagogia della scuola*, 2, 37-44.
- Espinoza Freire, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110
- Espot, M. y Nubiola, J. (2013) Pensamiento y vida: La coherencia del profesor. *Vanguardia Educativa* (11), 18-19.
- Faure, E., et al. (1972). *Aprender a ser: La educación del futuro*. UNESCO
- Fernández, L. (2008). ¿Cómo se elabora un cuestionario? *Butlletí LaRecera* 8, 1-9.  
Recuperado de  
<https://148.202.167.116:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1222/C%c3%b3mo%20se%20elabora%20un%20cuestionario.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fernández-González, N. (2016). UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? *Journal of Supranational Policies of Education* (4), 207–209.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of educational change*, 2(2), 123-141.
- Flick, U. (2013) Introducción a la investigación cualitativa (3ª. ed.) Ediciones Morata, S.L. <https://elibro.net/es/lc/uva/titulos/51798>
- Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires.
- Freire, P. (2014). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Fuentes, A. y Candela, P. (2021). Escuchar las voces de la Infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, (5),105-120.
- García, J. (6 de julio de 2016). *La vigencia del informe Faure*. <https://ined21.com/la- vigencia-del-informe-faure/>
- García, M. y Suárez, M. (2013). El método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Galeano, M. (2004) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Fondo editorial universidad EAFIT.
- Gentili, P. (2014). Salir de PISA. *Revista Integra Educativa*, 7(2), 59-69.
- Giráldez, H. y Sue, E. (2017). *Habilidades para la vida: Como aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. SM
- Gomes, R. (2003). El análisis de datos en la investigación cualitativa. En De Souza, M. (Coord.), *Investigación social: teoría método y creatividad*. 53-62 Lugar editorial
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C., y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423–442. DOI: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.21501/issn.2216-1201>
- González, L. (2014). *Maestros del corazón: hacia una pedagogía de la interioridad*. Wolters Kluwer.
- González Ávila, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (29), 85-103.
- Grant, M. J., and Booth, A. (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108. DOI:10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x
- Guerrero Valverde, E., y Moral Mora, A. (2018). Los grupos de discusión como una experiencia de investigación evaluativa para el alumnado en prácticas de educación social. *RES. Revista de Educación Social*, (26), 177-186.

- Guillén Celis, J. M., (2008). Estudio crítico de la obra: “La educación encierra un tesoro”. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *Laurus*, 14(26), 136-167.
- Guimarães, P. (2020). El aprendizaje a lo largo de la vida. *Quaderns d'educació contínua*, (43), 14-26.
- Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, A., y Vicente-Mariño, M. (2019). Media education with the monetization of YouTube: the loss of truth as an exchange value / Educación mediática frente a la monetización en YouTube: la pérdida de la verdad como valor de cambio. *Cultura y Educación*, 31, 267 - 295.
- Halbert, J., and Kaser, L. (2015). Learning to Be. A Perspective from British Columbia, Canada. *European Journal of Education*, 50(2), 196-213.  
DOI:10.1111/ejed.12125
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hernando, A. (2022) *La corriente de la historia (y la contradicción de lo que somos)* Traficantes de sueños.
- Hirsch, A. y Navia, C. (2018). Ética de la investigación y formadores de docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 1-10.  
<https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1776>
- Jares, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (44), 79-92.
- Jiménez, N. (2018). Dilemas entre el contexto de formulación y el ejercicio y la vivencia de los derechos humanos en la escuela. *Revista Entornos*, 31(2), 44-47.
- Johnson- Mardones, D. F. (2017). Investigación cualitativa y educación. Tensiones en su propuesta, desarrollo, escritura y publicación. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6(Especial), 83–88.  
<https://doi.org/10.22235/ech.v6iEspecial.1455>

- Kirk, D. (2008). Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de Educación Física. In AA. VV. *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte. León: Universidad de León.*
- Landeta, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro.* Ariel.
- Latapí, P. (2006). 60 años de la UNESCO: un aniversario en el que México tiene mucho que celebrar. *Perfiles educativos*, 28(111), 113-123.
- Leibfried, S. y Martens, K. (2009). PISA: Internalización de la política educativa o ¿cómo se llega de la política nacional a la OCDE?. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 13(2), 1–11.
- León, O. y Montero, I. (2003) *Métodos de investigación en psicología y educación.* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education. A user's guide.* (3th ed.). SAGE
- Linstone, H. y Turoff, M. (Eds.). (2002). *The Delphi Method.* Addison-Wesley Pub.
- Liñán, J. (31 de enero de 2023) *Paz, educación y... ¿Agenda 2030?*  
<https://www.elsaltodiario.com/revista-pueblos/paz-educacion-agenda-2030->
- Locatelli, R. (2018) La educación como bien público y común: Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Investigación y prospectiva de educación documentos de trabajo.* UNESCO.
- López, N. C., y Rada, T. S. (2012). Reconociendo la voz del alumnado como medio de construcción de escuelas democráticas e inclusivas: análisis de experiencias. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (71), 20.
- López-Gómez. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21(1), 17–40.  
<https://doi.org/10.5944/educXX1.15536>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22(87), 51-75.

- Manzano, V. (2012). La función comprometida de la universidad. (Tesis doctoral).  
Universidad de Valladolid.
- Martínez, F. (2002). *El cuestionario: un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Laertes.
- Martínez-Usarralde, M.J. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115,  
<http://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Mayor, F. (1999) Entrevista con D. Federico Mayor Zaragoza: Director General de la UNESCO / Entrevistado por Lizcano Álvarez, J. y Marco Cuellar, R.  
Universidad Autónoma de Madrid <http://hdl.handle.net/10486/684770>
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.
- Mcmillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson
- Mehendale, A. (2017). Re-visiting the Delors report: lessons for India. *Learning Curve*, (27), 55-57. Recuperado de: <http://publications.azimpremjifoundation.org/842/>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de metodología de la investigación social*, (1), 47-60.
- Merino Fernández, J. (2009). La escuela centrada en la comunidad. Un modelo de escuela inclusiva para el siglo XXI. *Revista complutense de educación*, 20(1), 33-52.
- Meza Cortés, A. F. (2020) Estudio prospectivo sobre aprendizaje y pedagogías inclusivas en el siglo XXI a partir de documentos de trabajo de la UNESCO. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Valladolid] <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/43159>
- Meza Cortés, A. F., y Torrego Egido, L. (2022). Influencia del Informe Delors en la práctica docente de contextos educativos de España y México. *Reidocrea* 11(46), 540-552.

- Michel, A. (2002). Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades. *Revista de Educación. núm. extraordinario*, pp. 13-23
- Milana, M. (2018). El trabajo de la UNESCO sobre la educación de personas adultas y la educación como bien común: Aportes y reflexiones. *Revista Lusófona de Educação*, (42), 147-160. DOI:10.24140/issn.1645-7250.rle42.10
- Miles, A., Matthew, B., Michael, H. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook*. SAGE.
- Mimoun-Sorel, M. L. (2010). 'Learning to Be' for Tomorrow's Schools: A Transcultural Dimension into Teaching. In J. Zajda (Ed.), *Global Pedagogies* (pp. 183-196). London: Springer.
- Mireles-Vargas, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 149-166. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.miop>
- Monarca, H. (2018). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas. Calidad de la educación en Iberoamérica: discursos, políticas y prácticas*. Madrid: Dykinson.
- Monclús, A., y Saban, C. (1996). Análisis de la creación de la UNESCO. *Revista Iberoamericana de Educación*, 12, 137-190.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana, 1-216.  
<http://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFPbnxpbnZlc2l0aWN8Z3g6NmMxYzcxOTFjOWRkYjkxYw>
- Mora, R. (2022). 19.-El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: Un examen crítico. *Revista EDUCARE* 26(1), 389-405.
- Morales de Frías, S. (2016). *Importancia de la inteligencia emocional en Educación Infantil y su abordaje en los centros educativos* [Trabajo de Fin de Grado de la Universidad de Salamanca. Gredos. Recuperado de <https://gredos.usal.es/handle/10366/140565>
- Muñoz, D. (2006). Docente democrático en pedagogos del siglo XX. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 191-213.

- Muñoz, T.G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana, 1*(1), 1-47.
- Núñez, M., Blanco, Á., Cepeda, J., y Jiménez, V. (2010). Una aportación para las "Escuelas Sostenibles" en la década de la Educación para el Desarrollo Sostenible. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias, 7*, 363-374.
- OEI (2008). Metas Educativas 2021: La educación que queremos para el bicentenario. Recuperado de <http://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-inicial>
- OEI (2017). Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Recuperado de <http://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>
- Ospina Díaz, P. (2021). *Un análisis crítico del discurso sobre Educación para la Ciudadanía Mundial de la UNESCO*. [Trabajo de Fin de Maestría, Universidad de los Andes.]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/55731>
- Pascual-Morán, A. (2014). Pedagogía de las diferencias y la equidad... Desde y hacia una educación-cultura inclusiva de paz positiva e integral. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 10*(4), 227-276.
- Patel, J. (2021). Learning to live together harmoniously: A conceptual framework. *Cambridge Journal of Education, 52*, 327-347.  
DOI:10.1080/0305764X.2021.1993791
- Pérez, G. (2012). Estructura del desempeño idóneo: saber hacer, saber conocer y saber ser en la formación por competencia. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 7*(12), 169-181. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4172828>
- Pérez, C., Martínez, A., & Fernández, E. (2014). *Atrévete a innovar: Recetas para diseñar proyectos de innovación docente*. La Rioja: Universidad Internacional de La Rioja.

- Quesada Rojas, F. (2008). Los cinco pilares de la educación. Estrategias para una educación humanista. *Humanitas. Revista de investigación*, 5(5), 92-115.  
Recuperado de: <http://74.208.91.144/uccr/index.php/humanitas/article/view/33>
- Quiala, B. y Basil, M. (2017). Aprendiendo a ser y el Desarrollo de conceptos metacognitivos en la secundaria básica cubana. Un estudio exploratorio con directivos y docentes. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, 1(1), 16-28.  
Recuperado de:  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/151/151858005/15185005.pdf>
- Ramirez, R. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. *Educare*, 26(1), 410-426.
- Rajadell-Puiggros, N. (2016). The teaching strategies and the key-elements to advance in education in a complex, accelerated and globalized world. *Revista Práxis Educativa*, 12 (22), 23-28. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/155297>
- Reguant-Álvarez, M. y Torrado-Fonseca, M. (2016). El método Delphi. REIRE. *Revista de Innovación e Investigación en Educación*, 9 (1), 87-102. DOI: 10.1344/reire2016.9.1916
- Reimers, F. (2022). Inteligencia Colectiva para Re imaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación. *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*, 5-19.
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., and Koffel, J. B. (2021). PRISMA-S: an extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1-19. DOI:10.1186/s13643-020-01542-z
- Resnik, D. (23 de diciembre de 2020). *What is Ethics in Research and Why is it important?* National Institute of Environmental Health Sciences. Recuperado de <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/>
- Ribeiro, S. P. (2017). Digital storytelling: learning to be in higher education. In M. Thomas, J. Palfrey and M. Warschauer (Eds.). *Digital storytelling in higher education* (pp. 207-223). London: Palgrave Macmillan.

- Riquelme, F. y García J. (2020). *Educar para ser. El reto de acompañar en busca de sentido*. SM.
- Rodríguez, A., Valenzuela, A., y Martínez, B. (2016). La importancia de la educación física en el sistema educativo. *EmásF: revista digital de educación física*, (43), 83-96.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999) *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ed. Alebrije
- Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168.
- Romero, C. (2005). La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa, *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11 (11), 113-118.
- Romero, W., Morante, M., y López, B. (2022). Alfabetización mediática crítica para mejorar la competencia del alumnado. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (70), 47-57.
- Rubio, M. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. CCS.
- Sánchez, I. (1996). Metodología de la investigación educativa de la profesión docente: referencia a la educación secundaria. *Revista complutense de educación*, 7 (2), 107-236.
- Sánchez, M. (2007). Aprender a ser. Educación y sociedad. *Razón y fe*, 256(1308-1307), 105-116.
- Sánchez-Gómez, M., Hernández-Ramos, J., y Costa, A. (2019). Investigación cualitativa en Ciencias Sociales: El caso de la educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(1), 12-17.
- Santos, D. M., y Leal, N. M. (2020). Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 6(1), 76-87. DOI:10.17561/riai.v6.n1.07

- Sanz-Ponce, R., y González-Bertolín, A. (2018). La educación sigue siendo un “tesoro”. Educación y docentes en los informes internacionales de la UNESCO. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(25), 157-174.
- Schmill, V. (2019). *Aprender a convivir en la escuela*. PEA.
- Schuller, T., y Watson, D. (2015). 'The treasure within' and 'learning through life': A review and prospectus. *European Journal of Education*, 50(2), 214-224.  
DOI:10.1111/ejed.12123
- Scott, C. (2015 a). El futuro del aprendizaje (i) ¿Por qué deben cambiar el contenido y los métodos de aprendizaje en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 13]. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807\\_spa?posInSet=2&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234807_spa?posInSet=2&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9)
- Scott, C. (2015 b). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14]. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996\\_spa?posInSet=4&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa?posInSet=4&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9)
- Scott, C. (2015 c). El futuro del aprendizaje 3 ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 15]. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126\\_spa?posInSet=3&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126_spa?posInSet=3&queryId=3f003c3c-fe1e-4d21-808e-c9cd58313cc9)
- Sekayi, D., & Kennedy, A. (2017). Qualitative Delphi method: A four round process with a worked example. *The Qualitative Report*, 22(10), 2755-2763.
- Silisqui Flores, P. L. (2011). Método Delphi. *Revista de Actualización Clínica Investiga*, 10, 495-498.
- Silveira, D., Colomé, L., Heck, T., Nunes, M., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.

- Stramiello, C., y Ferreyro, J. (2011). La escuela: un lugar de construcción de la autonomía docente. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 1, 1-17. Recuperado de: <https://www.cite2011.com/wp-content/Comunicaciones/Escuela/054.odf>
- Strauss, A., y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Suárez, M. (2005) *El grupo de discusión: una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Susinos, T. (2009). “Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva”. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T., Rojas, S., y Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de Educación Infantil y Primaria. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 83-99.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar: apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*. (359), 24-44.
- Talisayon, S. D. (2014). Healing a Divided Planet: Proposed Actions on Transboundary Learning and Innovation. *Global Education Magazine*, (9)1, 25-31. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7345472>
- Tawil, S., and Cougoureux, M. (2013). *Revisiting learning: The treasure within—N 4—assessing the impact of the 1996 ‘Delors Report’*. UNESCO.
- Taylor, C. (2015). Learning in Early Childhood: experiences, relationships and ‘Learning to Be’. *European Journal of Education*, 50(2), 160-174. DOI: 10.1111/ejed.12117
- Tebar Belmonte, L. (2015). Educar, camino integral de interioridad. *Conhecimento & Diversidade*, 7(14), 26-37. Recuperado de: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls/vol2015/iss68/14/>

- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación En La Escuela*, (68), 11–24.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.02>
- Tonucci, F. (03 de enero de 2017). Francesco Tonucci: “La voz de los niños y niñas enriquece la democracia”. Universitat de Barcelona.  
<https://web.ub.edu/es/web/actualitat/w/francesco-tonucci-childrens-voice-strengthens-democracy>
- Torres, M. V., y Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (44), 175-189. Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27404409.pdf>
- Torres Mesías, A., Vega, N. y Portilla, J. (2002) *Investigar en educación y pedagogía*. Pasto Universidad de Nariño.
- Toukan, E. (2023) A new social contract for education: advancing a paradigm of relational interconnectedness. Education research and foresight working papers. 1-13 UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384218?posInSet=18&queryId=b5844d2f-e90f-4bd3-aacb-b8aa972737b3>
- Trejo, C. D. J. (2019). Ser antes de hacer: el pensamiento complejo en el aula. Psicólogos en CDMX. Recuperado de: <https://psicologos.mx/ser-antes-de-hacer-el-pensamiento-complejo-en-el-aula.php>
- Trianes, M. y García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44), 175-189.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. UNESCO-Santillana.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento. Publicaciones Unesco. París.*

- UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)
- UNESCO. (2009). Intervenir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187828>
- UNESCO. (2015a). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París, UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Declaración de Incheon Marco de Acción*. Documento Público, 1–84. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación. Reporte de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. Paris. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *75 años de historia al servicio de la paz*. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/75th-anniversary>
- UNESCO. (s.f.). *ODS 4: Educación*. UNESCO. <https://bit.ly/3I89wvD>
- Vaillant, D., y Rodríguez, E. (2018). Perspectivas de la UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación en H. Monarca (Ed.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Valderrama, F. (1982). Datos para la historia de la UNESCO: XV. *Revista de información de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO*.
- Valdés, M. y Marín, M. (2013). Delphi method for the expert consultation in the scientific research. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Valdivia, M. (2007). Aprender a ser. Educación y sociedad. *Razón y fe*, 256(1308-1307), 105-116.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española De*

*Educación Comparada*, (10), 17–60. Recuperado de <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7389>

Vargas, G. y Calvo, G. Seis modelos alternativos de investigación documental para el desarrollo de la práctica universitaria en educación. *Educación superior y desarrollo*, 5 (3), 7-37.

Yus, R. (2002). Educación integral y educación democrática. *Barbecho: revista de reflexión socioeducativa*, (1), 12-15.

Zabalza Beraza, M. Á. (2011). El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*. 354, 21-43.

Zander, B. (27 de junio de 2008) *Benjamin Zander sobre música y pasión* [video]. Youtube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=r9LCwI5iErE>

## ANEXOS

Acceda a los anexos dando clic en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1kczgQhXF-mKUGtlbwRC4FJbwF267O-QA/view?usp=sharing>

o si lo prefiere utilice el código QR.



### ÍNDICE DE ANEXOS

1. Cuestionario 1 del Delphi
2. Cuestionario 2 del Delphi
3. Cuestionario 3 del Delphi
4. Informe 1 del Delphi
5. Informe 2 del Delphi
6. Informe 3 del Delphi
7. Descripción de las personas expertas para el Delphi
8. Transcripción de los grupos de discusión 1
9. Transcripción de los grupos de discusión 2
10. Transcripción de los grupos de discusión 3
11. Artículo en prensa de uno de los grupos de discusión
12. Propuesta al Ayuntamiento de *Los futuros de la educación*
13. Tríptico informativo
14. Enlace a video con invitación para participar en la campaña

15. Tabla con información de los colegios participantes
16. Diálogos de *Okrad* y *Koi* 1
17. Enlace a video con el proceso de la campaña
18. Evidencias de los niños y niñas
19. Diálogos de *Okrad* y *Koi* 2
20. Invitación a la fiesta de los futuros y programa
21. Algunas fotos de la fiesta de los futuros de la educación