

Rememorar el aprender a ser y a convivir en las aulas: un estudio cualitativo en México y España

Ana Fabiola Meza Cortés ^a 
Katherine Gajardo Espinoza ^b 

Resumen

Ante la reciente publicación de un nuevo informe de la Unesco es necesario rememorar más que nunca a su predecesor: “La Educación encierra un tesoro”, informe en el que se establecen los cuatro pilares de la Educación y el aprendizaje. Aprender a conocer y aprender a hacer han dominado la práctica educativa, pero ¿qué sucede con el aprender a ser y aprender a vivir juntos? Se presenta un estudio que utiliza el Método Delphi para responder esa interrogante en el contexto español y mexicano. En los resultados se expone la necesidad de no olvidar estos pilares en la cotidianidad de las aulas. En ambos países el Informe Delors se defiende en la teoría, pero no en la práctica, y se identifica el aprender a ser y a vivir juntos como una urgencia actual. Se concluye la necesidad de no solo “reimaginar” la Educación, sino el necesario compromiso en su implementación para transformar los discursos en acciones.

Palabras clave: Aprendizaje. Educación. Práctica Pedagógica. Investigación Pedagógica. Educación Inclusiva.

1 Introducción

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) ha desempeñado, a través de la publicación de estudios, boletines e informes, un papel orientador en las políticas educativas. Así, ha cuestionado el tipo de Educación que necesita un mundo en constante cambio, velando si los sistemas escolares en el mundo satisfacen las necesidades del alumnado (Loidi, Santana, Villavicencio, Baez, 2022).

^a Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Segovia, España.

^b Universidad de Valladolid, Facultad de Educación, Segovia, España.

Recibido en: 03 abr. 2024

Aceptado en: 02 jul. 2025

Especialmente, la Unesco se hace presente en momentos críticos de la historia, con el fin de repensar el papel que la Educación debería desempeñar en las transformaciones sociales, con ello, reúne expertos para elaborar informes de gran magnitud, como Aprender a Ser: La Educación del Futuro [*Learning to be: the world of education today and tomorrow*] (Faure et al., 1972), La Educación encierra un tesoro [*Learning: the treasure within*] (Delors, 1996) y el más reciente, Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la Educación [*Reimagining our futures together: a new social contract for education*] (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2021).

El presente artículo, presta especial atención al segundo informe: La Educación encierra un tesoro (Delors, 1996), ya que, por un lado, busca identificar la importancia que se le ha dado a los cuatro pilares de la Educación que propone en sus líneas y, por otro lado, busca valorar la incidencia práctica de los pilares “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” a más de 25 años de su publicación.

Con lo anterior se plantea la necesidad de rememorar los valiosos aportes del informe Delors, sin olvidar su conexión con el informe más reciente. Se plantea que, en lugar de considerar al nuevo informe como un reemplazo, es esencial reconocer que se erige sobre la sólida base establecida por su predecesor.

Con lo anterior se plantean algunas preguntas cruciales sobre la vigencia y aplicación de las ideas propuestas por Delors. Meza-Cortés (2023) señala que a pesar de los años que han pasado, aún no se logran implementar plenamente las recomendaciones del informe de publicado en 1996 en el sistema educativo, por lo trato, con la nueva publicación de Unesco no se trata simplemente de “cambiar un currículo por otro”, sino de comprender y abrazar la continuidad de principios que han resistido la prueba del tiempo ¿Cómo podemos asegurar que el nuevo informe tenga un impacto real si no hemos logrado integrar completamente las enseñanzas de su predecesor en nuestra práctica educativa diaria?

1.1 El Informe de Faure

Para comprender la propuesta del Informe Delors (1996) es necesario referirse a su antecesor, el informe Aprender a Ser: La Educación del Futuro (1972).

En 1972, luego de una época convulsa marcada por guerras y violencia, la Unesco encargó a una comisión presidida por Edgar Faure —importante político francés y presidente, en ese entonces de la Asamblea Nacional de Francia— la elaboración de una propuesta que sirviera para reflexionar sobre el futuro de la Educación. Dicha comisión elaboró el informe de Aprender a

Ser, la Educación del Futuro, documento que se sustenta en cuatro premisas: 1) la existencia de una comunidad internacional con aspiraciones y problemas comunes; 2) la creencia en la democracia como derecho al desarrollo personal y participación; 3) el desarrollo humano completo en todas sus expresiones, y 4) la necesidad de una Educación global y permanente. Estas premisas fundamentan un informe compuesto por tres apartados principales: El primer apartado revisa los objetivos históricos de la Educación y establece un marco de referencia para su futuro desarrollo; el segundo apartado aborda los dilemas relacionados con los avances científicos y técnicos que afectan a las instituciones educativas y su orientación futura; el tercer apartado se centra en las estrategias educativas, las innovaciones necesarias y la importancia de la solidaridad internacional.

El informe de Faure es el responsable de “la nueva Educación”, aquella en donde se pone el acento en un desarrollo holístico de la persona y cómo esta se despliega y actúa en su entorno, por lo que su publicación supuso un antes y un después en la organización educativa (Meza-Cortés, 2023).

1.2 El Informe Delors

En 1996 la Unesco formó la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por el político francés Jacques Delors, con el objetivo de exponer cómo la Educación podría representar “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, 1996, p. 11). Se pretendía hacer frente a las problemáticas que existían en el mundo en aquel momento y proponer acciones para enfrentar las que vendrían el próximo siglo.

Como resultado, surge el Informe: La Educación encierra un tesoro (Delors, 1996), el cual sostiene que es necesario reconsiderar de manera crítica las finalidades de la Educación en cuanto a siete tensiones sociales (Delors, 1996). Destaca la importancia de la Educación continua y propone un modelo basado en cuatro pilares: 1) aprender a conocer: acceder a un amplio conocimiento general que permita la profundización y reflexión crítica; 2) aprender a hacer: competencias que permitan colaborar de forma solidaria a la construcción de un mundo mejor; 3) aprender a ser: desarrollar la personalidad y ser capaz de cultivar la autonomía, juicio y la responsabilidad personal y 4) aprender a vivir juntos: comprender a los demás y profundizar las relaciones de interdependencia.

El informe destaca que “aprender a vivir juntos” es fundamental entre los cuatro pilares, promoviendo un “nuevo espíritu” que enseña desde la diversidad humana y

la conciencia de la interdependencia global (Delors, 1996). Este pilar se considera crucial para abordar los desafíos globales del siglo XXI, mientras que los demás pilares se perciben como fundamentos para este propósito.

El informe Delors ha sido una fuente de inspiración para la elaboración de programas y políticas educativas a nivel mundial, teniendo presencia en más de 50 países (Reimers, 2020). Según Sanz-Ponce y González-Bertolín (2018), en el informe Delors se responsabilizaba a la escuela de la edificación de un mundo más solidario y humano, convirtiéndola en un instrumento de “cohesión social”, de atención a la diversidad y de lucha frente a la exclusión social. De ahí que recordar sus postulados y repensar cómo concretarlos sea una necesidad en pleno siglo XXI.

1.3 Los pilares de aprender a ser y a convivir

El informe Delors, en su apartado “aprender a ser”, describe el desarrollo humano como un proceso continuo desde el nacimiento hasta la muerte, comenzando con el autoconocimiento y expandiéndose hacia las relaciones con los demás. Destaca la Educación como un viaje interior que acompaña la maduración de la personalidad, siendo esencial para otorgar libertad de pensamiento autónomo y crítico. Este pilar busca que los individuos cultiven su personalidad, aumentando su autonomía, juicio y responsabilidad.

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 de pluralismo, comprensión mutua y paz (p. 10, p. 16).

El pilar “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: el descubrimiento del otro, que pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo y trabajar hacia objetivos comunes. Jackson (2022) indica que este pilar debiera ser el fundamental; sin embargo, los sistemas educativos dieron más importancia al “aprender a conocer” debido a que el conocimiento conceptual suele ser menos complejo de desarrollar (Akther, 2020; Trisnawati y Prasetyono, 2018).

Quiroz (2022) señala que en la escuela actual se ha promovido un cóctel del academicismo cognitivo y profesional que configura el currículo como cauce operativo, con el fin de educar al “hombre cognitivo y productor consumista, no al hombre integral y multidimensional” (p. 47).

Garcés (2021) y Elfert (2015) suman argumentos, defendiendo que los pilares centrados en aprender a construir solidaridad y convivencia están ausente en las prácticas educativas reales, aunque presentes en las leyes.

1.4 Objetivos de la investigación

La investigación tiene por fin indagar cómo un grupo de docentes, futuros docentes, investigadores, directivos y representantes de unidades familiares de España y México, valoran y aplican los pilares del aprender a ser y aprender a vivir juntos que se mencionan en el informe Delors. Por otro lado, el estudio busca identificar, a partir de la opinión de estos, cuáles son los aprendizajes pertinentes que deberían incluirse en el aprender a ser y aprender a vivir juntos en la actualidad.

2 Metodología

Se eligió un método cualitativo, por su capacidad de construir conocimiento social y describir fenómenos sociales y educativos desde la perspectiva de los propios agentes sociales (Albert, 2023) por medio del método Delphi, una técnica que consulta a expertos para obtener opiniones de consenso sobre un área específica. Este método, definido por Linstone y Turoff (2002), estructura la comunicación grupal para abordar problemas complejos. Según Ramírez Chávez y Ramírez Torres (2024), la fiabilidad del método Delphi requiere varias rondas sucesivas de consulta anónima para lograr el consenso, manteniendo la autonomía de los participantes.

Siguiendo las directrices de Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016), el método Delphi es iterativo, permitiendo a los participantes emitir opiniones en múltiples rondas y reflexionar entre consultas. Ofrece un *feedback* controlado donde el investigador analiza y representa todas las opiniones, resaltando contribuciones significativas, acuerdos explícitos y divergencias, además de proporcionar análisis estadísticos del grupo y tendencias en las rondas subsiguientes.

El método Delphi es considerado una técnica muy versátil al usar información que proviene de la experiencia y de los conocimientos de los y las participantes de un grupo (Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca, 2016).

2.1 Participantes

El método Delphi recomienda un mínimo de siete y un máximo de cincuenta participantes para evitar la dispersión de la información y dificultades en el

seguimiento (Landeta, 2002). Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) destacan que los resultados, aunque no se caracterizan por resultados estadísticos, reflejan una valiosa síntesis del pensamiento de un grupo especializado, combinando evidencia científica y valores sociales.

Se utilizó el método de representatividad de rasgo para seleccionar al panel de expertos, asegurando que fueran residentes de México y España, países elegidos por la composición del equipo de investigación. Se buscó diversidad ocupacional entre los seleccionados, incluyendo docentes, investigadores, directivos de centros educativos, estudiantes y exestudiantes de Magisterio o Educación, así como representantes familiares de estudiantes de Educación Infantil y Primaria. En total, participaron 20 personas seleccionadas en base a criterios de nacionalidad, experiencia y conocimiento en el campo educativo (Tabla 1).

Tabla 1 – 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 ocupa 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, como representantes de familia, pero con formación en Educación
2	1	1	Un egresado o egresada, que ha finalizado recientemente los estudios de Magisterio con un alto expediente académico
4	2	2	Estudiantes de Magisterio con una trayectoria destacada

Fuente: Elaboración propia (2024)

El grupo de personas expertas fue diseñado con la intención de tener una diversidad de visiones y perspectivas de la Educación, en distintos niveles, con distintos agentes educativos, asegurando que todas las instituciones a las que pertenecen

las personas participantes fueran públicas. Y con el objetivo de obtener una perspectiva más enriquecedora e inclusiva de lo que sucede realmente en las prácticas educativas. Las personas son consideradas expertas por sus estudios, experiencias, iniciativas y compromiso hacia la Educación. Además, se decidió incluir a padres y madres de familia con formación en Educación, ya que el desarrollo de una persona no solo se realiza en el contexto escolar, sino que también se comparte con el familiar. 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 se seleccionaron por sus destacados expedientes académicos.

El instrumento elegido para la consulta fue el cuestionario. Cada cuestionario fue diseñado y elaborado teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, validándose por miembros del GID INCLU_IA de la Universidad de Valladolid. Las personas expertas fueron sometidas individualmente a una serie de tres cuestionarios en profundidad con un máximo de diecisiete preguntas en el primero, utilizado a modo de diagnóstico.

Las preguntas contenidas en los cuestionarios fueron elaboradas con atención al formato y contenido, siguiendo las recomendaciones técnicas de validez y fiabilidad propuestas por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) y Landeta (2002).

Las preguntas fueron redactadas de forma clara, sencilla y comprensible, evitando sesgos, preguntas en negativo o que indujeran respuestas. Se incluyeron preguntas abiertas, cerradas y de ponderación, además de ítems sociodemográficos para describir al grupo y permitir análisis diferenciados. Los cuestionarios se estructuraron por temas, con preguntas enumeradas y en un formato atractivo y profesional. Para su aplicación, se utilizaron Formularios Google, lo que permitió el acceso mediante enlace o invitación por correo electrónico, garantizando el anonimato de las respuestas. Antes de su envío, se realizó una prueba piloto para verificar su funcionamiento. La elaboración de los cuestionarios se basó en documentos de la Unesco, referencia central de la investigación, y su contenido fue ajustado progresivamente en función de los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio.

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.

2.2 Proceso

Para llevar a cabo esta investigación, se siguieron las pautas propuestas por Landeta (2002):

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

Se contactó a expertos internacionales por correo electrónico para participar en el estudio. Tras aceptar la invitación inicial, se les proporcionó un enlace para completar el primer cuestionario en la fecha acordada. Se recopilaron sus respuestas para elaborar un informe inicial. Este proceso se repitió en tres rondas sucesivas, enviando nuevos cuestionarios junto con los informes previos de respuestas (Tabla 2).

Tabla 2 – Descripción del procedimiento de la investigación

Fase	Fecha
Establecimiento del objetivo	Primera quincena de junio 2021
Construcción del panel de expertos	Segunda quincena de junio 2021
Elaboración de las preguntas o ítems de la primera ronda	Julio 2021
Envío del primer cuestionario a expertos	Primera quincena de septiembre de 2021
Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis e informe	Segunda quincena de setiembre de 2021
Envío de un segundo cuestionario	Primera quincena de octubre de 2021
Recogida de respuestas y confección del documento de síntesis e informe	Segunda quincena de octubre de 2021

Continúa

Continuación	
Envío de un tercer y último cuestionario	Primera quincena de noviembre de 2021
Recogida de respuestas del tercer cuestionario	Segunda quincena de noviembre
Confección del documento de síntesis y del informe final	Diciembre 2021 y primera quincena de enero 2022
Fuente: Elaboración propia (2024)	

2.3 Análisis de datos

Para el análisis de las respuestas, se procedió a poner en marcha un análisis de contenido cualitativo por medio de un proceso de codificación inductiva (Ruiz Bueno, 2021), utilizando el *software* Atlas.ti V.22 para organizar y gestionar los datos. Se eligieron palabras o frases cortas que se asignaron simbólicamente a un atributo destacado (codificación descriptiva). Para algunas cuestiones se utilizaron códigos según los atributos, como el nivel educativo en el que las personas expertas trabajan, su rol en el contexto educativo o los datos demográficos (Tabla 3).

Posteriormente, se categorizó la información recabada y para una mejor exposición de los resultados se decidió concretarlos en las líneas temáticas que se exponen en el apartado de resultados.

Tabla 3 – Descripción de códigos de identificación de respuestas

Códigos	
Personas expertas	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
	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

Continúa

Continuación		
País de residencia	-E	España
	-M	México
Ronda de respuestas	1	Respuesta recogida en la primera ronda
	2	Respuesta recogida en la segunda ronda
	3	Respuesta recogida en la tercera ronda

Fuente: Elaboración propia (2024)

2.4 Ética

La investigación se ha desarrollado siguiendo las pautas de validez y confiabilidad de Guba y Lincoln (2012). Se utilizaron consentimientos informados y se aseguró el anonimato de los participantes, de acuerdo con las normativas solicitadas por el GID INCLU_IA de la Universidad de Valladolid, así como las normas éticas exigidas por la ley española.

3 Resultados

Se presentan algunos de los resultados del estudio. Para conservar el anonimato de las personas expertas se utiliza un código que representa quién y cuándo se expuso la respuesta. Por ejemplo, si al lado de una frase textual se observan los códigos “DU-M2” significa que la respuesta citada es de un docente universitario, dedicado a la formación del profesorado en México y cuya respuesta se dio en la segunda ronda del panel Delphi.

3.1 El papel del informe Delors en diversos contextos educativos

Se investigó el impacto del informe Delors en diversos contextos educativos, evaluando el conocimiento y la aplicación de sus cuatro pilares. Se analizó si se discuten estos temas, si se implementan en la práctica educativa y si se consideran en la planificación curricular. Se observaron similitudes entre docentes de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y enseñanzas no universitarias en España y México, destacando una mayor atención a los pilares de aprender a conocer y aprender a hacer en detrimento de aprender a ser y aprender a vivir juntos, que, aunque presentes en los programas, no reciben igual énfasis:

En una ocasión dentro de mi planeación di más tiempo para trabajar con mis alumnos aprendizajes de autoconocimiento y regulación emocional. Y me sorprendió que los padres de familia hicieron presión por ver los avances de sus hijos en los aprendizajes relacionados con los pilares de aprender a conocer y aprender a hacer (español y matemáticas) (DE-M1).

Los docentes universitarios dedicados a la formación del profesorado en México y España coinciden en que los pilares del aprender a ser y convivir están presentes en declaraciones, programaciones y proyectos educativos. Sin embargo, señalan la escasez de trabajos sistemáticos y planificados en estos aspectos: “Hay mucha declaración, pero pocos hechos” (DU-M1).

Los investigadores, en su mayoría, mencionan que no se les da mucha importancia a los pilares de aprender a ser y convivir debido a la premura del tiempo. Otra experiencia relata que, si bien

hay conciencia de la importancia de los pilares por parte de los docentes, por motivos relacionados a las pruebas estandarizadas (centradas fundamentalmente en el conocer y hacer) se brinda menos tiempo en la planificación a los pilares del ser y convivir (I-M1).

Los estudiantes de Magisterio de México mencionan que sí se abordan los pilares en la formación docente, pero de una manera superficial. Por otro lado, en España se menciona que suele depender del profesorado; sin embargo, “la mayoría se centra en el conocimiento, en el aprender a convivir (por medio de trabajos en equipo), pero nadie realmente enseña a trabajar en colaboración y al aprender a ser no se le suele dar importancia” (EM-E2).

En la mayoría de los contextos educativos, se conocen los cuatro pilares de la Educación, que generalmente se abordan teóricamente en los planes de estudio. Sin embargo, en la práctica escolar, los pilares de aprender a conocer y de aprender a hacer suelen ocupar la mayor parte del tiempo en la agenda educativa.

3.2 En cuanto a la diversidad cultural

Se presentó a las y los expertos una situación simulada en la que eran parte de una comisión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se les pidió compartir experiencias exitosas en cuanto al respeto a la diversidad cultural por medio de preguntas como: ¿qué sucede cuando un niño/a indígena, inmigrante,

gitano, etc. llega a la clase? ¿Se respeta su lengua indígena/idioma y se enseña a los demás niños? ¿Se hace algún tipo de dinámica con sus tradiciones, su historia, cultura o se considera más benéfico para el alumno/a que se adapte a su nuevo contexto?

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” (DD-E1).

En el caso particular de México se menciona que “debido a la formación actual y a los recursos limitados con los que cuentan los y las docentes a causa de la poca inversión en Educación, es difícil acercarse al alumnado por medio de su idioma. Por lo que, normalmente se realizan dinámicas durante los primeros días, pero después se da por hecha la adaptación del menor” (I-M1).

Por otro lado, en 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” (DU-E2).

Se evidencia el papel crucial de la figura docente frente al grupo; según su grado de implicación para atender a la diversidad, es también la influencia y el impacto que causa en el estudiantado.

En cuanto a la implicación de las y los docentes en proyectos de cooperación común sobre el fomento de la cooperación y la ayuda mutua, la mayoría de las personas expertas señala que este tipo de actividades no es común en sus contextos. En algunos casos puntuales, exponen que se suelen hacer actividades aisladas en efemérides, 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 y las docentes como compromiso.

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 (DE-M2).

En las escasas instancias educativas donde se puede observar este fenómeno, un factor común es que se cuente con una figura de liderazgo sensible, empática y con valores, que estimula al alumnado y a los participantes de la comunidad educativa a involucrarse en este tipo de actividades.

En cuanto al fomento de la comprensión y el respeto al gusto, intereses y preferencias del otro, dos cuestiones fueron planteadas a las personas expertas en este ámbito: ¿se fomenta la comprensión y el respeto al gusto, intereses y preferencias del otro? y ¿conoces alguna experiencia en donde se hayan abordado estos aprendizajes?

Las respuestas, en la mayoría de los casos, fueron comunes: “No”, “pocas veces”, “no hay fomento”, etc. Sin embargo, un grupo reducido de respuestas se enfocaron en reflexiones como:

Sí, pero aún es débil. Por ejemplo, si en el aula hay un alumno indígena, se fomenta la comprensión de su experiencia si y solo si viene como una actividad propuesta en el plan de estudios, no como algo permanente, en lo general, de todos conocer los intereses, o gustos de los otros (sean del origen que sean), además el programa es muy saturado y aunque sí incluye espacios para ello, son limitados (DD-M1).

3.3 Aprendizajes que se deben incluir en el aprender a ser y aprender a vivir juntos

En los cuestionarios se pidió a los y las participantes seleccionar de una lista los aprendizajes que consideran que deben incluirse en el pilar de aprender a ser. Aunque no se produjo un consenso pleno, sí se alcanzó un acuerdo amplio, pues tres cuartas partes eligieron lo siguiente:

- Aprender a afrontar las adversidades.
- Aprender de nuestros propios errores como grandes fuentes de oportunidad.
- Autoconocimiento.
- Tolerancia a la frustración.

Muy cercanos a ese grado de acuerdo, pues fueron mencionadas por más de las dos terceras partes de las personas expertas, aparecen los siguientes aprendizajes:

- Autoestima.
- Autonomía.
- Comprensión y aceptación de uno mismo
- Empatía.
- Pensamiento crítico y creativo.
- Resiliencia.
- Valoración de la vida y el propio cuerpo y mente.

La misma cuestión se les pidió en referencia al aprender a vivir juntos. Se encontró un grado de acuerdo más elevado en los siguientes aprendizajes señalados (un 90% de acuerdo):

- Aprender a convivir en una sociedad multicultural (acoger y a 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.
- Desarrollar un sentido de comunidad.
- Manejo y resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo e interconexión.

3.4 Alumnado que abraza la diversidad

En el cuestionario, se consultó a los expertos sobre el tipo de estudiantes que egresarían de la Educación Básica si se integraran los cuatro pilares del informe Delors con igual valor a lo largo de su escolaridad. Las respuestas mayoritarias describen a individuos autónomos, asertivos, críticos, positivos, con buena autoestima, respetuosos de la diversidad humana y con un fuerte compromiso ético y social.

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 disfrutan 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 (DE-M3).

Por último, 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 se destacan en casi todas las respuestas.

Una sociedad presidida por los valores de paz y solidaridad: de acuerdo con las expertas y los expertos, la Educación puede ayudar a fomentar un tipo de sociedad más justa, igualitaria y solidaria mediante el desarrollo del espíritu crítico y el fomento de los valores de la cooperación, el respeto y la solidaridad. Todo lo anterior debe situarse en una escuela que sea pública, democrática e inclusiva, en donde el currículo esté orientado al bien común y al desarrollo de personas sabias y colaboradoras. En esa escuela, el profesorado es consciente de su importancia para la transformación social, ya que educar en el compromiso ético y social es fundamental: “El currículum debe estar orientado al bien común y al desarrollo de personas sabias y colaboradoras. Las educadoras y educadores deben ser conscientes de su importancia para la transformación social” (I-E3).

Por último, se menciona que 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: “Se debe potenciar el placer de aprender, la autonomía y lo colectivo como forma más justa y equitativa de construir este nuevo sistema social más justa y equitativa. Educar en el compromiso ético y social es fundamental” (DE-E3).

4 Discusión

En este estudio, se observó que los pilares de aprender a conocer y aprender a hacer ocupan la mayor parte del tiempo en la agenda escolar, lo cual coincide con la investigación de Buitrago (2020). Este autor destaca la importancia de las relaciones interpersonales y la interacción social como fundamentales para un aprendizaje significativo, y subraya que los sentimientos son inseparables del proceso de aprendizaje de cada individuo.

En las experiencias de las y los expertos se resalta un punto importante: la implicación del docente frente al grupo. Existe una minoría de casos en los que las maestras y los maestros hacen un esfuerzo por incluir a todo el estudiantado, sin importar que existan condiciones desfavorables a su alrededor. Por lo tanto, como indican autores y autoras como Arnaiz Sánchez y López Gómez (2016) o Sanchez y Ainscow (2018), 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 su alumnado.

En las escasas instancias educativas donde se puede observar este fenómeno, un factor común es que se cuente con una figura de liderazgo sensible, empática

y con valores, que estimula al alumnado y a los participantes de la comunidad educativa a involucrarse en este tipo de actividades.

En este punto, Quiala y Basil (2017) hacen hincapié en la importancia de la formación del profesorado, ya que en los resultados de su investigación demuestran que el aprender a ser no puede desarrollarse en el alumnado si el personal docente no está capacitado para ello. Y que el aprender a ser debe ser desarrollado en vínculo con la vida y en contextos actualizados en donde se desenvuelve el estudiantado.

Es relevante señalar que aspectos como la empatía, la aceptación de la diversidad, la colaboración y el bienestar mutuo son destacados en la mayoría de las respuestas de los expertos. Estos hallazgos coinciden con los argumentos de Patel (2021), quien sostiene que las pedagogías centradas en el aprender a vivir juntos tienen objetivos distintos a los de la Educación tradicional enfocada en el conocer y hacer.

A su vez, los resultados encontrados en la presente investigación son coherentes con lo expuesto por Halbert y Kaser (2015), quienes describen que las escuelas de Columbia Británica que centran su pedagogía en el desarrollo de habilidades inherentes al ser y convivir, orientándose específicamente en la salud y el bienestar, la construcción de relaciones fuertes y saludables y el desarrollo de la fuerza emocional para afrontar los conflictos de forma reflexiva, obtienen como resultado un desarrollo integral y holístico en su estudiantado.

Según Matusov (2021), aprender a ser, incluso después de muchos años desde la publicación del informe Delors, sigue siendo difícil de comprender y aplicar en el aula, como también se evidenció en esta investigación. Su análisis subraya la crucial función del profesorado en la preparación de los estudiantes para enfrentar desafíos globales, sociales y culturales a lo largo de sus vidas. La autora destaca en su investigación que aprender a ser implica alcanzar sabiduría a través de la transformación personal, desarrollando identidades individuales y colectivas. También enfatiza la necesidad de entender y aceptar aprender a ser como un derecho humano fundamental, un conjunto de valores y una responsabilidad social esencial. Subraya que esta perspectiva debe ser prioritaria para integrar una nueva dimensión del bienestar en la pedagogía del aula.

5 Conclusiones

Esta investigación ha tenido por objetivo indagar cómo un grupo de agentes educativos de España y México, valoran y aplican los pilares de informe Delors en sus respectivos contextos personales y profesionales, con un enfoque particular

en aprender a ser y aprender a vivir juntos. Además, se revisaron los aprendizajes relevantes que deberían incluirse en estos pilares en la actualidad. A partir de los resultados y su discusión, se derivan reflexiones significativas.

En primer lugar, el estudio defiende que, si en los centros educativos se fomentara una Educación sustentada en los cuatro pilares promovidos por el informe Delors, se desarrollaría en el alumnado una mayor libertad individual y colectiva. Esta, a su vez, permitiría la transformación de las sociedades en colectivos más justos, inclusivos y solidarios.

En segundo lugar, el aprender a ser y aprender a vivir juntos deben ser la piedra angular de una pedagogía inclusiva. A raíz de las respuestas recogidas de las y los expertos se concluye que son precisamente estos pilares los que permiten defender una Educación sin exclusiones, respetuosa de los valores propios de la diversidad que son inherentes al ser humano. Además, se estaría orientando a los estudiantes a la conformación de una sociedad humanista, basada en el respeto y la colaboración.

En tercer lugar, de la investigación se extrae la necesidad de promover una formación pedagógica que integre el espíritu transdisciplinario. Los programas de formación de profesorado deberían organizarse en torno a los principios de cooperación, colaboración y solidaridad; con ello, los planes de estudios deberían hacer hincapié en un aprendizaje ecológico, intercultural, ético e interdisciplinario.

Como futura línea de investigación se propone responder a preguntas orientadas a la dimensión práctica: ¿cómo y de qué manera se podrían abordar estos objetivos en las aulas del mundo? Esta pregunta es especialmente pertinente en las universidades y, más concretamente, en las escuelas o facultades de formación del profesorado.

Aprender a ser e a viver juntos na sala de aula: um estudo qualitativo no México e em Espanha

Resumo

Com a recente publicação de um novo relatório da Unesco, é mais necessário do que nunca relembrar seu antecessor: “Learning: The Treasure Within” (Aprendizagem: o tesouro interior), um relatório que definiu os quatro pilares da Educação e da aprendizagem. Aprender a conhecer e aprender a fazer dominaram a prática educacional, mas e quanto a aprender a ser e aprender a viver juntos? Um estudo usando o método Delphi é apresentado para responder a essa pergunta no contexto espanhol e mexicano. Os resultados mostram a necessidade de não esquecer esses pilares na vida cotidiana da sala de aula. Em ambos os países, o Relatório Delors é defendido na teoria, mas não na prática, e aprender a ser e a viver juntos é identificado como uma urgência atual. A conclusão é que é necessário não apenas “reimaginar” a Educação, mas também se envolver em sua implementação para transformar o discurso em ação.

Palavras-chave: Aprendizagem. Educação. Prática Pedagógica. Pesquisa Pedagógica. Educação Inclusiva.

Learning to be and to live together in the classroom: a qualitative study in Mexico and Spain

Abstract

With the recent publication of a new Unesco report, it is more necessary than ever to recall its predecessor: “Learning: The Treasure Within”, a report that sets out the four pillars of Education and learning. Learning to know and learning to do have dominated educational practice, but what about learning to be and to live together? A study using the Delphi Method is presented to answer this question in the Spanish and Mexican contexts. The results show the need not to forget these pillars in the daily life of the classroom. In both countries, the Delors Report is defended in theory but not in practice, and learning to be and to live together is identified as a current urgency. The conclusion is the need not only to “reimagine” Education but also the need for commitment in its implementation to transform discourse into action.

Keywords: Learning. Education. Teaching Practice. Educational Research. Inclusive Education.

Referencias

- AKTHER, J. Influence of Unesco in the development of lifelong learning. *Open Journal of Social Sciences*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 103-119, 2020. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.83010>
- ALBERT, M. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: Mc Graw Hill, 2023
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P., LÓPEZ GÓMEZ, R. Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Ciudad Real, v. 31, n. 2, p. 41-56, jul./dic. 2016.
- BUITRAGO, D. La emoción y el sentimiento: más allá de una diferencia de contenido. *Digithum*, Barcelona, n. 26, p. 10-23, 2020.
- DELORS, J. *La educación encierra un tesoro*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1996.
- ELFERT, M. Unesco, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, London, v. 50, n. 1, p. 88-100, mar. 2015. <https://doi.org/10.1111/ejed.12104>
- FAURE, E. *et al. Learning to be: the world of education today and tomorrow*. París: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 1972.
- GARCÉS, V. H. Educación ciudadana y convivencia democrática Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, Bogotá, n. 53, p. 19-30, ene./jun. 2021. <https://doi.org/10.17227/folios.53-12906>
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Manual de metodología cualitativa*. Ciudad de Mexico: Gedisa, 2012.
- HALBERT, J.; KASER, L. Learning to be: a perspective from British Columbia, Canada. *European Journal of Education*, London, v. 50, v. 2, p. 196-213, 2015. <https://doi.org/10.1111/ejed.12125>
- JACKSON, L. Learning to live together: the hidden curriculum. In: KENNEDY, J.; PAVLOVA, M.; CHI-KIN, J. (Eds.). *Soft skills and hard values*. London: Routledge, 2022. p. 180-196.

LANDETA, J., *El método Delphi: una técnica de previsión del futuro*. Madrid: Ariel, 2022.

LINSTONE, H. A.; TUROFF, M. *The Delphi method: techniques and applications*. London: Addison-Wesley; 2002.

LOIDI, J.; SANTANA, M.; VILLAVICENCIO, M.; BAEZ, R. Informe de política de educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, v. 41, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2022.

MATUSOV, E. The relationship between education and learning and its consequences for dialogic pedagogy. *Dialogic Pedagogy*, Newark, v. 9, p. 1-19, 2021. <https://doi.org/10.5195/dpj.2021.425>

MEZA-CORTÉS, A. F. *La propuesta educativa de los informes de la Unesco: una mirada a sus pilares ya los desafíos del futuro*. (Tesis Doctoral) – Universidad de Valladolid, Segovia, España, 2023.

PATEL, J. Learning to live together harmoniously: a conceptual framework. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 2, n. 52, p. 327-347, 2021. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1993791>

QUIALA, B.; BASIL, M. The learning to be and the development of metacognitive concepts in the basic Cuban secondary school: an exploratory study with principals and teachers. *Revista Electrónica Desafíos Educativos*, Sinaloa, v. 1, n. 1, p. 16-28, 2017

QUIROZ, F. Los desafíos de la Academia en el siglo XXI: entre los imperativos de calidad técnica y la temporalidad del sentido. *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, Santiago, v. 8, n. 8, p. 64-78, 2022.

RAMÍREZ CHÁVEZ, M., RAMÍREZ TORRES, T. El método Delphi como herramienta de investigación. *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, Asunción, v. 5, n. 1, 3368-83, 2024.

REGUANT-ÁLVAREZ, M.; TORRADO-FONSECA, M. El método Delphi. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, Barcelona, v. 9, n. 1, p. 87-102, 2016. <https://doi.org/10.1344/reire2016.9.1916>

REIMERS, F. *Educación global para mejorar el mundo: cómo impulsar la ciudadanía global desde la escuela*. Madrid: SM, 2020.

RUIZ BUENO, A. *El contenido y su análisis: enfoque y proceso*. Burgos: Universidad de Burgos, 2021.

SANCHEZ, A. M. H.; AINSCOW, M. Equidad e inclusión: retos y progresos de la Escuela del siglo XXI. *Revista Retos XXI*, El Dorado, v. 2, n. 1, p. 13-22, 2018. <https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>

SANZ-PONCE, R.; GONZÁLEZ-BERTOLÍN, A. La educación sigue siendo un “tesoro”: educación y docentes en los informes internacionales de la Unesco. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Ciudad de México, v. 9, n. 25, p. 157-174, jun. 2018. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.25.347>

TRISNAWATI, E.; PRASETYONO, R. Learning to know and learning to do in science against critical thinking ability. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENCE AND TECHNOLOGY FOR AN INTERNET OF THINGS, 1., Yogyakarta, Indonesia. *Proceedings [...]* Gent: European Alliance for Innovation, 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Reimaginar juntos nuestro futuro: un nuevo contrato social para la educación*. París, 2021.



Información sobre las autoras

Ana Fabiola Meza Cortés: Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Investigadora asociada en el Departamento de Educación Primaria y Didáctica (Diversidad) de la Universidad de Ratisbona. Contacto: afmezac@gmail.com

Katherine Gajardo Espinoza: Doctora en Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Profesora ayudante doctora en el Departamento de Pedagogía de la misma universidad. Contacto: katherine.gajardo@uva.es

Contribución de las autoras: Ana Fabiola Meza Cortés - recopilación y análisis de los datos de las investigaciones; discusión de los resultados; concepción, elaboración y redacción del manuscrito de este artículo; revisión de las versiones y revisión crítica del contenido. Katherine Gajardo Espinoza – elaboración y redacción del manuscrito de este artículo; revisión de las versiones y revisión crítica del contenido.

Datos: Todo el conjunto de datos que respalda los resultados de este estudio se publicó en el propio artículo.

Conflictos de intereses: Las autoras Ana Fabiola Meza Cortés y Katherine Gajardo Espinoza declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

Editor que revisó este artículo:
Cândido Alberto Gomes

Evaluador:
Carlos Ângelo de Sousa