

LOS FUTUROS DE LA EDUCACIÓN: DIÁLOGOS EN TORNO AL INFORME “REIMAGINAR JUNTOS NUESTROS FUTUROS, UN NUEVO CONTRATO SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN”.

Fabiola Meza-Cortés

Miriam Arribas de Frutos

Universidad de Valladolid

anafabiola.meza@uva.es

PALABRAS CLAVE

UNESCO, futuro educación, grupo de discusión.

RESUMEN

La Unesco publicó un nuevo informe “Reimaginar juntos nuestros futuros”, en el cual invita a todas las personas a colaborar mediante el diálogo a formar un nuevo contrato social para la educación. La presente investigación tiene como propósito dar respuesta a las preguntas planteadas en el Informe antes mencionado. Para ello, la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, Campus Segovia, como plan de difusión del informe y diálogos en torno al mismo, realizó como primera actividad; tres grupos de discusión con los integrantes de cada uno de los Grupos de Innovación Docente de la Facultad. En los resultados destaca el papel crucial que juega el profesorado para la transformación de la educación y la importancia de definir las creencias y valores compartidos que definen la cultura educativa del centro. Así como la eliminación del lenguaje los términos educativos economistas y la necesidad de replantear la división del conocimiento en asignaturas.

1. INTRODUCCIÓN / MARCO TEÓRICO

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, en adelante) desempeña un papel relevante en el ámbito de la educación. Su influencia se puede observar en el desarrollo de políticas educativas desarrolladas en diversos países mediante la difusión de ideas y líneas de reforma de los sistemas escolares, así como la generación de una infinidad de debates pedagógicos.

1.1. El papel de la UNESCO en la educación

Este organismo se creó hace 75 años y durante todo este tiempo ha defendido su postura de que la educación es un derecho humano para todas las personas a lo largo de la vida. Asimismo,

también busca responder a los desafíos mundiales mediante la enseñanza y la educación, para lo que la Unesco ha publicado una serie de informes en momentos críticos de la historia.

Concretamente, en 1972 publicó el Informe “Aprender a ser: el mundo de la educación hoy y mañana”, en el que se hace referencia a las desigualdades sociales y a la necesidad de garantizar oportunidades de desarrollo para todas las personas, independientemente de su condición personal, gracias a la educación a lo largo de toda la vida y a la construcción de sociedades del aprendizaje (Faure et al., 1973).

Posteriormente, en 1996 publicó un segundo informe denominado: “La educación encierra un tesoro”. En dicho documento se hace referencia a que la educación debería ser considerada en un contexto más amplio, proponiendo así una visión humanista e integradora de la educación. Asimismo, se menciona que la educación debe basarse en cuatro principios, que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (Delors et al., 1996).

Más adelante, en 2019 la Unesco formó una Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación conformada por dieciocho expertos de diversos países, quienes tuvieron la tarea de analizar y replantear el futuro de temas críticos como la sostenibilidad; el conocimiento; el aprendizaje; el profesorado y la enseñanza; el trabajo, las capacidades y competencias; la ciudadanía; la democracia e inclusión social; la educación pública y educación superior, la investigación e innovación (Unesco, 2021).

1.1.1. Un nuevo contrato social para la educación

Como resultado de este trabajo colectivo de la Comisión, después de dos años, además influidos por la pandemia mundial, en noviembre de 2021 la Unesco publicó su más reciente informe titulado: “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación”. Este informe parte de la realidad coetánea, mencionando que el mundo está en un momento crítico y que las personas nos encontramos en un momento decisivo en el que es necesario tomar acción. Especialmente con la educación, ya que, hasta el día de hoy, la educación no ha logrado cumplir su promesa de contribuir a forjar un futuro pacífico, justo y sostenible. Además, plantea que algunas de nuestras problemáticas actuales provienen de la manera en la que hemos estado educando (Unesco, 2021).

Por ello, se defiende que la educación, el conocimiento y el aprendizaje son la base para la renovación y la transformación y propone elaborar un nuevo contrato social para la educación en el que el punto de partida sea una visión compartida sobre las finalidades públicas de la educación, en base a dos principios fundamentales: garantizar el derecho de todas las personas

a una educación de calidad a lo largo de toda la vida y reforzar la educación como proyecto público y bien común.

La meta es que este nuevo contrato social supere la discriminación, la marginación y la exclusión. Es decir, sumar esfuerzos para “garantizar la igualdad de género y los derechos de todos independientemente de la raza, etnia, religión, discapacidad, orientación sexual, edad o ciudadanía. Es necesario un compromiso masivo con el diálogo social, el pensamiento y la acción conjunta” (Unesco, 2021, p. 5).

Por ello, se hace una llamada a la investigación, a la innovación, a la solidaridad mundial y a la cooperación internacional. Esta llamada se dirige especialmente a las universidades y a otras instituciones de enseñanza superior, para que participen activamente en todos los aspectos de la construcción de este nuevo contrato social para la educación. También se invita a niños, niñas, jóvenes, padres, madres, docentes, investigadores e investigadoras, activistas, personas empresarias y personas líderes culturales y religiosas a participar en un proceso de construcción colectiva en el que se dé respuesta a tres preguntas esenciales: “¿Qué debemos seguir haciendo?”, “¿Qué debemos dejar de hacer?” y “¿Qué debemos reinventar completamente?”. Y así, respondiendo a estas tres cuestiones poder formar un nuevo contrato social colectivo con el compromiso de todos y todas para reimaginar futuros juntos e interdependientes. Por lo tanto, el Informe es más una invitación a pensar e imaginar que un plan de acción (Unesco, 2021).

La Facultad de Educación de Segovia se propuso trabajar el nuevo informe de la Unesco “Reimaginar nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” y, como plan de difusión y diálogos en torno al mismo, la primera actividad que realizó fue la implementación de grupos de discusión en los cuales participaron los integrantes de cada uno de los Grupos de Innovación Docente de la Facultad.

2. OBJETIVOS / HIPÓTESIS

La presente investigación tiene como propósito formar grupos de participación y discusión colectiva en la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid para dar respuesta a las tres preguntas principales planteadas en el Informe “Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación” publicado por la Unesco en el 2021.

- ¿Qué debemos seguir haciendo?
- ¿Qué debemos dejar de hacer?
- ¿Qué debemos reinventar completamente?

3. METODOLOGÍA / MÉTODO

Acorde a lo establecido en el Informe de la Unesco, los investigadores optaron por utilizar un método de investigación colectivista, más que individualista, que se centrara en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes.

Se optó por utilizar la técnica de grupos focales, que según Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013) es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Por su parte, Kitzinger (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información.

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.

La invitación a los participantes se hizo a través del correo electrónico, en donde se realizó una invitación a los Grupos de Innovación Docente 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.

Posterior 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, que se eligieron de acuerdo con la mayor disponibilidad de los participantes.

Así, se abrieron tres grupos de discusión con un total de siete personas cada uno, que fueron en su mayoría 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 de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación.

También se contó con la figura de la facilitadora, quien fue la responsable de dirigir la agenda de trabajo, realizó una presentación breve del Informe y, posteriormente, guio 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.

Las y los participantes fueron citados en las instalaciones de la Facultad de Educación del Campus de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Al iniciar la sesión, la facilitadora realizó una breve presentación del Informe, expuso el objetivo de la reunión y se plantearon las cuestiones a ser tratadas. 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, las personas participantes fueron informadas de que estas sesiones serían recogidas en una grabación en audio con la finalidad de facilitar la posterior transcripción de las conversaciones. Cada una de las reuniones tuvo una duración aproximada de 120 minutos, al terminar las sesiones se agradeció y valoró la participación de cada una de las personas.

Para el análisis de 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 profunda y repetida de las conversaciones, las grabaciones fueron transcritas utilizando un editor de textos para su posterior análisis.

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 sobre la naturaleza del discurso y permite analizar con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación. Al realizar la exploración del material en repetidas ocasiones (grabaciones, transcripciones y notas) se encontraron temas que fueron surgiendo de manera natural y repetida en los grupos de discusión, es decir, se construyeron Unidades de Registro. Y, a partir de la identificación de

estas, se crearon categorías que emergieron de los datos.

Esta categorización debe ser entendida, tal y como expone Silveira Donaduzzi, Colomé Beck, Heck Weiller, Nunes da Silva Fernandes y Viero (2015), comprendiendo el término “categorizar” como clasificar elementos constitutivos de 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 de los resultados se decidió concretarlos en líneas temáticas basadas en las unidades de registro y categorías, es decir, en la presencia, el significado, la regularidad y la frecuencia con la que aparecían estas cuestiones en los tres grupos. Esto, a su vez, permitió el estudio de las motivaciones, actitudes, valores y creencias de los grupos. El análisis de contenido permitió interpretar los resultados, dando respuesta a las tres preguntas de investigación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se establecieron cuatro líneas temáticas, que se exponen a continuación. Para ello, se ha diseñado un sistema de codificación que recoge el grupo de discusión al que se hace referencia, empleando así los códigos GD1, GD2 Y GD3 para citar textualmente comentarios que se hicieron en los grupos de discusión 1, 2 y 3, respectivamente.

Necesidad de espacios reflexión docente

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). Ya 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).

Cochran-Smith y Lytle (2011) 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. “Necesitamos construir desde bases conjuntas, desde visiones conjuntas para mejorar la educación” (GD3).

Esta perspectiva concuerda con lo que propone Reimers (2022) acerca de cómo los diálogos son necesarios porque las ideas se contextualizan sobre las necesidades, fortalezas y posibilidades de cada institución concreta. Además, permite hablar acerca de las creencias y los valores compartidos que definen la cultura educativa del centro.

A su vez, Cadavieco, Martínez y Cabezas (2016) menciona 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, en el que todas las personas contribuyan con su interacción activa a la resolución de algún problema o a la consecución de los objetivos compartidos.

Llegar a un futuro educativo depende más de las acciones que de las palabras

Un tema importante del que se habló fue de la gran distancia que existe entre la teoría y la práctica. La falsedad que muchas veces se encuentra entre lo que se dice en el discurso y cómo se actúa en el ejercicio docente. Al respecto, la coherencia pedagógica se describe como la relación que existe entre el rol del docente y la práctica profesional, dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la responsabilidad que esa relación tiene sobre los estudiantes y la academia (Isaac, 2014).

Por ello, es necesario tener coherencia, no basta con aceptar y defender posturas ideológicas y teóricas acerca de la educación ideal; sino que también se debe llevar la teoría a la praxis y esta es la dificultad, pues se menciona que “el aspecto más limitante de esta transformación de la educación es el profesorado” (GD3), pues en la mayoría de las ocasiones es una cuestión actitudinal. Además, 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).

Al respecto, Freire (1997) expone la necesidad de buscar la coherencia del docente entre el ser y el hacer en cuanto a la dimensión de la formación humana. Es decir, la relación del ser docente, del saber que le debe respeto a la autonomía y dignidad del educando, como persona plena de derechos. Esta postura coincide con lo discutido en los distintos grupos, pues se defiende que “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).

Esto concuerda con las investigaciones que se han llevado 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 o (mindsets) del profesorado.

Un currículum educativo transdisciplinario: sin asignaturas

Es imperante dejar de entender la escuela como está formada actualmente, la escuela del profesor y el alumno dentro de un aula como únicos agentes participantes en el proceso educativo, donde los contenidos están divididos por asignaturas. Esto conlleva a que el alumnado pierda el sentido y el significado de lo que está aprendiendo. “En Infantil todavía queda la pureza de la educación, no existen asignaturas y todo se enseña de forma global y natural” (GD1). En donde el alumnado va aprendiendo y aplicando esos aprendizajes en su vida diaria, no solo para aprobar un examen o un curso.

Además, se menciona que la escuela se caracteriza por la carencia de las tres “C”: por la falta de consciencia, por la falta de coherencia y, además, por estar 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).

Con relación a ello, Jiménez (2018) explica que es necesario “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).

Y, para ello, la flexibilidad del currículo, indicando los objetivos fundamentales de aprendizaje para la recuperación del alumnado, es fundamental para superar la crisis de aprendizaje de estos, perjudicados por la pandemia (Guimarães, 2020, p. 28).

Por todo lo expuesto, las y los participantes mencionan que es urgente erradicar esa idea de la que el aula se reduce a la arquitectura acotada por cuatro paredes y reivindicar que la escuela la tenemos afuera, a nuestro alrededor, en nuestro entorno. Es fundamental 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), sino que hay que dejar claro la relación directa que existe con el entorno en donde vivimos.

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.

Eliminar los términos educativos economicistas

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). 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 para 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 tan útil socialmente y humanamente sea la que tenga que llevar a cabo” (GD3).

Díez-Gutiérrez (2020) expone que, en España, con sus últimas leyes educativas, se importan y aplican ideas y prácticas del sector empresarial al sector público educativo, con la colaboración de nuevos actores privados y con la finalidad de que las escuelas se gestionen cada vez más como empresas.

A su vez, es necesario 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).

Morán (2014) argumenta que urge de manera acuciante dar a todas las personas la oportunidad de aprender mediante pedagogías solidarias, de equidad, desde la diferencia y la diversidad; practicadas 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.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Gracias a los datos obtenidos de los grupos de discusión de la Facultad de Educación del Campus Segovia de la Universidad de Valladolid, se puede dar respuesta a las preguntas de investigación, que a su vez son invitaciones y propuestas al lector para llevar a cabo en su práctica docente.

Para dar respuesta a la pregunta “¿Qué debemos seguir haciendo?”, se concluye que es necesario abogar por una educación pública, universal e inclusiva, que reciba, acepte y cobije a todas las personas. Esto ayudará a ser mejores, tanto individual como colectivamente, y ayudará a que la escuela siga siendo un bien público y común, resignificándola, pues no es un producto ni una cosa que se pueda comprar. Tiene que estar fuera de todos los intereses ajenos al mercado.

Debemos mantener una actitud política militante a favor de la equidad y de la justicia social. 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, vinculando los aprendizajes significativos con la vida mediante pedagogías con un carácter paidocéntrico, en donde se vea y valore al alumnado como la persona que ya es, no como proyecto de persona que será en un futuro. Así como entender la educación fuera del aula incluyendo el entorno, las familias, bajo un enfoque global, abierto y flexible.

Por otro lado, “¿Qué debemos dejar de hacer?”. Lo que se debe cambiar, es dejar de encasillar la enseñanza en asignaturas, de dar contenidos poco significativos que no sirven para la vida porque no están contextualizados a la realidad. Quitarse la idea de que la clase son cuatro paredes y existen solo el profesor que enseña y el alumno que aprende, se debe rechazar la educación empobrecida que crea alumnos dependientes que solo saben responder. Así como para el profesorado dejar de centrarse en las palabras y centrarse más en la coherencia, en ser más reflexivos y realmente llevar a la práctica todo lo que se dice, llevar a la práctica el aprender a conocer, hacer, ser y a vivir de manera armoniosa, cooperativa y solidaria.

Otros elementos que son necesarios erradicar de la escuela son todas las concepciones individualistas, vinculadas a contravalores como la competencia, la productividad, la sociedad

competitiva y la exclusión en la escuela. Eliminar todas las formas posibles de lenguaje empresarial en la escuela. Dejar de ver a los estudiantes como productos de mercado o etiquetado; y verlos como personas que son, con diferentes capacidades, características, cualidades, etc. Por lo tanto, dejar la evaluación tradicional en donde se le atribuye un valor numérico a cada persona.

Finalmente, en cuanto a “¿Qué debemos reinventar completamente?”, lo que se debe reinventar de manera creativa es el sistema de evaluación porque todas las personas aprenden, pero no todas tienen que aprender lo mismo, ni al mismo tiempo. Por lo tanto, no deben ser evaluadas por igual, debe tomarse en cuenta el proceso personal e individualizado de cada estudiante, más que un resultado estandarizado. También se debe reorganizar y optimizar los recursos que existen en las escuelas para mejorar 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.

Asimismo, se debe reinventar de manera creativa la función de la escuela frente al cambio climático, no es solo reciclar, reutilizar o reducir; 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. Frenar 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 bajo lineamientos éticos.

Se concluye que es necesario dejar de lado todo tipo de terminología que etiquete, señale y encasille a una persona en un determinado nivel de aprendizaje y, por el contrario, se propone valorar a cada persona por el simple hecho de ser. Así como eliminar el individualismo y 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. Y se invita a pensar 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 desde la praxis activa y consciente con aptitudes y actitudes para mejorar la

articulación entre la teoría y la práctica. Es decir, que las instituciones de enseñanza superior potencien 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 se ha puesto de manifiesto que nada es más poderoso que las actitudes y formas de pensar del profesorado para provocar verdaderos cambios educativos significativos, pues tienen un doble filo como limitante o potenciador, para apoyar a la práctica educativa o bien obstaculizarla.

Por todo lo expuesto, se propone la puesta en marcha de diálogos educativos continuos porque, en ellos, se reflejan las maneras de pensar y las creencias del profesorado sobre cómo debe enseñarse, para qué hacerlo y sobre la valoración de la educación. Y son precisamente estas creencias y valores compartidos los que definen una cultura educativa, que para transformarla será necesario reconocerla, examinarla, contrastarla. Y solo así se lograrán traducir las ideas en acciones, propuestas de cambio e implementación efectiva de los propósitos educativos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada*, 10(2), 1 - 34.
- Cadavieco, J., Martínez, M. y Cabezas, I. (2016). El trabajo colaborativo en la educación superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educação & Sociedade*, 37, 519-538.
- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). La gobernanza híbrida neoliberal en la educación pública. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 13-29.
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser: la educación del futuro*. Alianza.

- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Isaac, M. (2014). *Coherencia pedagógica y práctica docente en la educación superior*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/12935>.
- 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.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.
- Martínez, M. y González, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16.
- 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.
- Reimers, F. (2022). Inteligencia Colectiva para Reimaginar Juntos Nuestros Futuros y construir un Nuevo Contrato Social para la Educación. *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación*, 5.
- 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.
- Silveira, D., Colomé, C., 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.