

Pilares de la educación para el siglo XXI e inclusión educativa: interrelaciones y horizontes compartidos

Autor: Bell Rodríguez, Rafael (Doctor en Ciencias Pedagógicas, Vicerrector académico).

Público: Docentes de Educación Superior. **Materia:** Atención a la diversidad. **Idioma:** Español.

Título: Pilares de la educación para el siglo XXI e inclusión educativa: interrelaciones y horizontes compartidos.

Resumen

Los cuatros pilares de la educación para el siglo XXI reflejados en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación presidida por Jacques Delors, constituyen el fundamento de la educación a lo largo de la vida que, entre otros criterios, ha de regirse por el principio de la inclusión educativa. En ese sentido, en el artículo que se presenta se analizan los referidos pilares y las potencialidades de la inclusión educativa para contribuir a su materialización en los estudiantes de la Educación Superior.

Palabras clave: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a ser, inclusión educativa.

Title: Pillars of education for the 21st century and educational inclusion: shared interrelations and horizons.

Abstract

The four pillars of education for the twenty-first century reflected in the report to UNESCO of the International Commission on Education chaired by Jacques Delors, are the basis of lifelong education that, among other criteria, must be followed by the principle of educational inclusion. In this sense, in the article that is presented, the aforementioned pillars and the potentialities of educational inclusion are analyzed to contribute to their materialization in students of Higher Education.

Keywords: Learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be, educational inclusion.

Recibido 2017-11-13; Aceptado 2017-11-24; Publicado 2017-12-25; Código PD: 090065

INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI se caracteriza, entre otros factores, por el incesante desarrollo de las Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC), por la alta producción del conocimiento unida a su pronta obsolescencia y por la incertidumbre, consecuencia de la complejidad y de la multidimensionalidad de los fenómenos y procesos que plantean la permanente necesidad de cuestionarlo todo, de pensar siempre en una posible opción diferente que pueda conducir a la mejor solución de los diversos problemas que inevitablemente surgirán y que continuarán poniendo a prueba las capacidades de todos los seres humanos para superarlos.

En consonancia con ello, se redimensiona la comprensión del papel de la educación y de modo particular de la educación superior, a cuyo contexto no le es ajeno el contenido del denominado informe Delors (1996), en el que, entre otros aspectos, se subraya que enseñar y aprender la diversidad de la especie humana es una de las tareas fundamentales de la educación para el siglo XXI.

Así, y de acuerdo con lo señalado por Castellana y Sala (2005) la presencia de estudiantes con discapacidad en la universidad:

Ha impulsado algunos cambios en las políticas educativas debido a las muchas dificultades que tienen estos estudiantes para llevar a cabo su proyecto educativo. La gran mayoría de las universidades de nuestro país no están preparadas para poder atender la diversidad (p.58).

Consiguientemente, y como con justeza señalan Mas y Olmos (2011) se impone la necesidad del establecimiento de la inclusión como un requerimiento de la Educación Superior, que encierra grandes potencialidades para la promoción del desarrollo de los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1996), reflejados en el siguiente esquema:



Fig. Pilares de la educación para el siglo XXI (Delors, 1996)

Derivado de lo antes señalado, el objetivo de este artículo es analizar las interrelaciones existentes entre los pilares de la educación para el siglo XXI y la inclusión educativa, considerando las oportunidades que con esta última se generan para alcanzar el logro de los referidos pilares, sin cuya materialización sería difícil juzgar acerca de los resultados de la transformación que la educación y la sociedad actual reclaman.

APRENDER A CONOCER

Los vertiginosos cambios que tienen lugar en la sociedad actual, en la que, entre otras características, la escuela ha perdido el monopolio sobre la transmisión del conocimiento, evidencian, de modo incontestable, la necesidad de una profunda transformación de la educación y específicamente de la escuela, que como apunta

Tedesco (2011, p. 40) “ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos”.

Este indispensable giro en la orientación estratégica de la educación fundamenta la necesidad del establecimiento del aprender a aprender como uno de sus pilares fundamentales, para lo cual una de las principales premisas radica en el trabajo para la concentración de la atención, la ejercitación de la memoria y el desarrollo del pensamiento (Delors, 2013).

Al mismo tiempo, Boichenco y Kundozerova (2012) subrayan la importancia de trabajar para promover en cada estudiante la construcción de su propio aprendizaje, el dominio de técnicas de estudio y de los métodos para una mejor comprensión del mundo en el que vive, la estimulación de la motivación, el desarrollo de un pensamiento crítico y el deseo de aprender durante toda la vida revelando, como con absoluta vigencia escribió el pensador cubano José Martí (1975, p. 392) “la educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte”.

Se trata, en esencia, de encontrar las vías, los métodos y los procedimientos para desarrollar en los estudiantes las capacidades que les permitan aprender a aprender a lo largo de la vida, a partir de la comprensión de que el proceso de construcción del conocimiento no concluye nunca y que se nutre de las más diversas experiencias.

Dentro de las referidas experiencias se destacan las de los estudiantes con alguna discapacidad, que recurren a vías y métodos de aprendizaje diferentes, en virtud de lo cual aportan nuevas visiones sobre las maneras de aprender y ponen de manifiesto las enormes reservas del ser humano y de su cultura para enfrentar y superar, como parte del colectivo estudiantil y con su ayuda, los retos que las exigencias educativas y sociales imponen.

APRENDER A HACER

Según Delors (2013) resulta prácticamente imposible separar el aprender a conocer del aprender a hacer, si bien esto último se vincula directamente con la capacidad de utilizar los conocimientos aprendidos en la práctica (Boichenco y Kundozerova, 2012).

Cabe apuntar que en la historia del pensamiento pedagógico latinoamericano y universal se encuentran importantes antecedentes que pueden ser asumidos como fundamentos para el actual planteamiento de este pilar. Así, por ejemplo, Martí (1975, p.15) precisó: “Escuela no debería decirse sino talleres. Y la pluma debería manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana la azada”.

En la actualidad la comprensión de este pilar implica la movilización de los conocimientos, de los valores y de las habilidades prácticas para el desarrollo de diferentes actividades de aprendizaje y de la vida diaria, propiciando la estimulación del pensamiento para actuar en consonancia con las exigencias de cada tarea.

Consecuentemente a las Instituciones de Educación Superior (IES) les corresponde potenciar el valor de este pilar, especialmente en el caso de las IES de perfil tecnológico superior, pues coloca en el centro de su atención el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes, que se forman en condiciones en las que el desarrollo tecnológico muestra un incesante avance que de manera constante se refleja en la transformación de los requerimientos para que la actividad productiva resulte cada vez más exitosa.

De ese modo aprender a hacer implica el desarrollo de las capacidades para aplicar los conocimientos, como premisa para el desarrollo de la inteligencia práctica y de las capacidades operativas en las que la misma se manifiesta como uno de los rasgos distintivos de la formación tecnológica superior.

Derivado de lo anterior se demanda, cada vez con mayor fuerza, que los nuevos tecnólogos accedan al ámbito laboral con el dominio de las competencias requeridas para su mejor desempeño, unido a un correcto comportamiento social, a la disposición para trabajar en equipo y la capacidad de iniciativa y para asumir riesgos.

En este contexto las IES se convierten en un ambiente propicio para promover y desarrollar la inclusión y han de aprovechar la participación de los estudiantes con diferentes discapacidades para compartir las disímiles formas de lograr el dominio de las competencias y para poner al alcance de estos estudiantes los recursos y medios que les permitan aprender a hacer con las mismas posibilidades de éxito que todos sus compañeros.

APRENDER A CONVIVIR

Los graves problemas a los que se enfrenta la sociedad del siglo XXI repercuten directamente en la labor educativa y en el trabajo de la escuela, llamada a redoblar sus esfuerzos con la intención de contribuir a la preparación de las nuevas generaciones para la convivencia basada en el respeto mutuo, en la confianza y en la negación de cualquier forma de violencia como vía para la superación de las contradicciones que surgen en el contexto mismo de la convivencia y que, entre otros factores, tienen que ver, como señala Skliar (2011, p.105) “con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia”.

Lo que sucede hoy es que las contrariedades humanas han alcanzado en algunos casos un grado de expresión en el que se generan ciertos antagonismos, que a veces se tornan aparentemente insuperables y para cuya posible y no deseada vía de solución se recurre a la violencia, a las agresiones y maltratos físicos y verbales, que han empezado a convertir la sociedad y también las escuelas en espacios con crecientes niveles de inseguridad.

Ante estas y otras realidades, que se gestan en sociedades y escuelas en la que es cada vez mayor la presencia de estudiantes de diversas culturas y nacionalidades, distintos por sus creencias religiosas, por sus gustos y preferencias, por citar sólo algunas fuentes de su diversidad, el aprendizaje de la convivencia adquiere un carácter prioritario.

En ese sentido, la educación, según Skliar (2011, p. 109):

Tiene que ver con una responsabilidad y un deseo por un “deseo de convivencia” que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia.

En ese empeño, en la construcción de la convivencia la consideración de la vivencia del pluralismo en el plano cultural, religioso, ideológico y lingüístico, ha de ser asumida como premisa para generar el diálogo y el intercambio, requisito indispensable para la generación de relaciones humanas sin ningún tipo de discriminación y violencia (Ander-Egg, 2009).

Por tanto, las IES han de partir de la intención de aprovechar todas las oportunidades que su labor educativa brinda para fomentar en los estudiantes una actitud de respeto hacia sus discípulos, acompañada del genuino reconocimiento del valor de las diferencias como fuente de enriquecimiento humano y profesional, que se verá reforzada por la participación en proyectos cooperativos, en actividades deportivas, culturales y sociales.

En consecuencia, la formación para la convivencia implica asumir una concepción intercultural e inclusiva, lo que le permite estar atenta a las necesidades y requerimientos de la diversidad del estudiantado, incluidos los que presentan alguna discapacidad.

Al respecto y en consonancia con lo reflejado en el Reglamento de Régimen Académico, los estudiantes con discapacidad “tendrán el derecho a recibir una educación que incluya recursos, medios y ambientes de aprendizaje apropiados para el despliegue de sus capacidades intelectuales, físicas y culturales”.

Por consiguiente, se demanda la realización de acciones dirigidas a mejorar la preparación y el acceso de los estudiantes con discapacidad a las IES, a favorecer la atención individualizada durante su trayectoria académica, así como su plena inclusión laboral y social. Todo ello genera la necesidad de investigar para innovar, pues se trata de un proceso relativamente reciente que está en pleno proceso de evolución.

Desde esa perspectiva una de las líneas de acción está asociada con el desarrollo y la aplicación de los conceptos de convivencia inclusiva, democrática y pacífica, comprendiendo claramente que, como precisa Fierro (2013, p. 14)

Hablar de convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se agota en la relación interpersonal. Remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria.

Precisamente la transformación en los diferentes ámbitos arriba mencionados constituye una de las claves para que definitivamente la educación y las escuelas avancen en su interminable travesía hacia la inclusión, cuya orientación general asume el respeto, la paz, la seguridad y la democracia como invariables ejes para su desplazamiento exitoso.

APRENDER A SER

La educación debe garantizar las condiciones que permitan el desarrollo integral de la personalidad de todos los estudiantes, asumiendo el desarrollo del sujeto como un todo, no de sus diferentes procesos por separado (Fariñas, 2008). Como argumenta Delors (2013, p. 109) “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”.

Lo antes señalado implica para las IES la formación de nuevos profesionales con capacidad para el desarrollo de todas sus potencialidades, incluido el pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como premisa para la elaboración de un juicio propio ante cada una de las decisiones que deberán adoptar tanto en su vida personal como profesional.

La aspiración radica en formar a todos los profesionales de tal manera que sean al mismo tiempo ciudadanos comprometidos con los grandes retos que les corresponde asumir y para ello han de educarse en la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación, lo que propiciará el desarrollo de sus diversos talentos, que podrán alcanzar la plenitud para asumir el verdadero protagonismo de sus propias vidas.

Por consiguiente, el aprender a ser incluye ineludiblemente el aprender a ser ciudadano, sobre todo en la formación para el ejercicio de sus formas prácticas de expresión (Ander-Egg, 2009), que se reflejan en el siguiente cuadro:



Fig. Formas prácticas de expresión de la ciudadanía (basado en Ander-Egg, 2009)

En ese entorno la inclusión brinda a todos los estudiantes la posibilidad del encuentro con lo diverso y de su reconocimiento como una riqueza que no solo muestra su valor vinculado exclusivamente con el desarrollo de las personas con discapacidad, sino que impacta la formación de la personalidad de todos sus compañeros y les ofrece la posibilidad de seguir creciendo como seres humanos.

Al hilo de lo señalado no hay que obviar que en el aseguramiento del ejercicio de los derechos de toda la ciudadanía, incluidos los derechos de las personas con discapacidad, tiene la educación y la sociedad en su conjunto un claro indicador que permite juzgar acerca de su carácter inclusivo y verdaderamente democrático.

PROFESORADO UNIVERSITARIO E INCLUSIÓN

El logro de los pilares antes descritos todavía está distante de encontrar en los escenarios de aprendizaje de la educación superior su plena realización pues la universidad, como precisan Luque y Rodríguez (2008) ha presentado y en muchos casos todavía presenta limitaciones en la atención a los estudiantes con alguna discapacidad.

Al respecto cabe subrayar que la inclusión educativa en general y específicamente a nivel universitario es, como precisan Castellana y Sala (2005, p.59) “un enfoque muy nuevo y para afrontar las diferentes necesidades de los individuos en ambientes naturales con éxito es imprescindible un cambio de mentalidad”.

En este sentido, no parecen existir dudas para afirmar que la principal innovación potencial de la inclusión en el ámbito universitario está directamente relacionada con el profesorado que se coloca ante el reto de lo poco o nada conocido, y ello se convierte en un motivo para la reflexión personal y profesional, para el análisis y la búsqueda de fuentes de información y de opciones de formación que le permitan asumir los retos que plantea el trabajo con estudiantes con capacidades especiales.

Lógicamente, el requisito indispensable para responder a los retos que la inclusión plantea es el compromiso de los docentes (Ainscow, 2001), quienes tendrán la posibilidad de enfrentarse a situaciones que demandarán la aplicación de nuevas ideas, procedimientos, metodologías y alternativas que enriquecerán su arsenal de herramientas didácticas para una mejor respuesta a los requerimientos de todo el estudiantado.

Para favorecer su mejor desempeño los profesores han de disponer de un conocimiento profundo de las características de sus estudiantes y por las vías existentes en cada IES, entre las que se incluyen las áreas de Admisiones y de Bienestar Estudiantil, será necesario acceder a información de interés para la actividad docente a desarrollar con aquellos que presentan alguna discapacidad.

Una valiosa ayuda en esa dirección la brindan los intercambios profesionales entre docentes que han trabajado con ese tipo de estudiantes y aquellos que se preparan para comenzar a interactuar con ellos en sus respectivas materias. La utilidad de los referidos intercambios se incrementa si los mismos se acompañan de observaciones docentes interprofesionales, que les permiten a los profesores que inician su actividad con algún estudiante con discapacidad, observar y registrar los modos de actuación y las estrategias metodológicas efectivas que en esos casos son empleadas en los diferentes ambientes de aprendizaje por docentes con mayor experiencia en ese ámbito.

Al hilo de lo señalado Luque y Rodríguez (2008) proponen los siguientes principios para una actuación docente en la discapacidad:

- Reconocimiento de la educación como medio de desarrollo personal y social, en cuyo centro de gravedad se encuentra el núcleo de la persona del estudiante.
- Generación de un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo de competencias, capacidades y habilidades.
- Comprensión de la discapacidad como expresión de la interacción entre el estudiante y el contexto.
- Promoción de la accesibilidad y de la adaptación como mecanismos favorecedores del desarrollo y de respuesta a las necesidades y potencialidades de los estudiantes con alguna discapacidad.
- Desarrollo de una práctica educadora justa, que responda a las características del estudiante y que se fundamente en los valores del respeto a la diferencia, la cooperación y el apoyo mutuo.

La aplicación de estos principios implica el aprovechamiento de una variedad de recursos educativos, didácticos y curriculares entre los cuales las adaptaciones curriculares ocupan un importante lugar pues las mismas se acometen con el propósito de ajustar la respuesta educativa a las características, necesidades y potencialidades de la diversidad del estudiantado. Por su naturaleza y alcance, estas adaptaciones curriculares se clasifican de la siguiente manera:

Adaptaciones de acceso al currículo: Implican modificaciones o provisión de recursos especiales, tecnológicos y materiales que facilitarán que el estudiante con alguna discapacidad o necesidad educativa especial pueda acceder al currículo (Alcantud, Ávila y Asensi, 2000). Estas adaptaciones incluyen la ubicación del estudiante en el lugar más adecuado, la adaptación del mobiliario o de los espacios, la eliminación de barreras arquitectónicas y en la comunicación, entre otras.

Adaptaciones curriculares propiamente dichas que como precisa Ortego (2000) se subdividen en significativas y no significativas.

Adaptaciones no significativas: Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar (agrupamientos de los estudiantes, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, procedimientos, instrumentos de evaluación, tareas de enseñanza-aprendizaje y evaluación).

Adaptaciones significativas: Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar (objetivos, contenidos y criterios de evaluación- adecuar, priorizar, ajustar la temporalización, aplazar, enriquecer y eliminar).

Las adaptaciones curriculares y sus diferentes tipos están apenas empezando a ser consideradas en algunos contextos universitarios por lo que queda un largo camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico para lograr que las mismas sean utilizadas de manera efectiva y logren revelar todas sus potencialidades para la innovación de la práctica educativa universitaria.

CONCLUSIONES

En el ámbito de la Educación Superior es difícil identificar una propuesta que rebase la capacidad potencial del enfoque de la inclusión educativa para promover la innovación y el mejoramiento de la calidad de la gestión universitaria pues su aplicación consecuente genera nuevos retos para todo el quehacer integral de las IES.

En este contexto se han expuesto algunas de las potencialidades de la inclusión educativa relacionadas con la promoción del logro de los pilares de la educación para el siglo XXI en los estudiantes universitarios y se ha precisado que la formación y la elevación de la calidad del desempeño profesional del docente constituyen los dos ámbitos en los que las potencialidades de la inclusión para la innovación están llamadas a alcanzar su mayor impacto.

Asimismo, se refuerza la importancia del dominio de las características de los estudiantes por parte del docente como premisa indispensable para el ajuste de la respuesta educativa a sus necesidades y potencialidades, incluida la posibilidad de realización de determinadas adaptaciones curriculares.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones
- Alcantud, F., Ávila, V. y Asensi, M. C. (2000). Integración de estudiantes con discapacidad en los estudios superiores. Valencia: Universitat de València.
- Ander-Egg, E. (2009). Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Asunción: SERVILIBRO.
- Бойченко, Г. Н., & Кундозерова, Л. И. (2012). Образование как ценность личности, семьи и социума. Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров, (3). (Boichenko, G. N. y Kundozerova, L. I. (2012). La educación como valor de la personalidad, de la familia y de la sociedad).
- Castellana, M. y Sala, I. (2005). La universidad ante la diversidad en el aula. Aula Abierta, 85 (2005) 57-84. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART9632/universidad_ante_diversidad_en_el_aula.pdf
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en "La Educación encierra un tesoro". México: El Correo de la UNESCO, 91-103.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. Galileo, 23, 103-110.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Fariñas, G. (2008). Maestro. Para una didáctica del aprender a aprender. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Luque, J. y Rodríguez, G. (2008). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. REOP, 19 (3), 270-281. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3382/338230780002/>
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. Sinéctica, (40), 01-18. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2013000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- Martí, J. (1975) Obras completas. Tomo 18. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí J. (1975). La Escuela de Artes y Oficios de Honduras. Obras Completas. Tomo 8. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Mas, O., & Olmos, P. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de educación inclusiva, 5(1), 159-174.
- Ortego, J. (2000). Estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en los estudios superiores. Educació i Cultura, 13, 207-218. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/75846/96441>
- Skliar, C. (2011). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. Revista educación y pedagogía, (56), 101-111. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/9824>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. Revista iberoamericana de educación, 55(1), 31-47.