



# DIÁLOGOS

— PARA LA —

# EDUCACIÓN INCLUSIVA 2

**Gustavo García**  
**Javier Augusto Nicoletti**  
**Francisco José García Moro**  
(Coordinadores)



**PEQUÉN**  
ACADÉMICO

García, Gustavo

Diálogos para la educación inclusiva II / Gustavo García ; Javier Augusto Nicoletti ; Francisco José García Moro ; compilación de Gustavo García ; Javier Augusto Nicoletti ; Francisco José García Moro. - 1a ed revisada. - General Rodríguez : Pequeño Académico, 2021.

Libro digital, DOCX

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-47972-3-0

1. Ciencias de la Educación. 2. Discapacidad. 3. Inclusión. I. Nicoletti, Javier Augusto. II. García Moro, Francisco José. III. Título.

CDD 371.9046

ISBN 978-987-47972-3-0



# INDICE

## **Sumando diálogos para la educación inclusiva**

Gustavo García / Javier Augusto Nicoletti / Francisco José García Moro

..... 5

## **La formación de formadores en salud y su colaboración para la inclusión**

Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García /Gustavo Barletta

..... 8

## **Miradas y un haciendo por la inclusión**

María del Mar González Barroso / Florentina Isabel Expósito Valera /

Manuel Delgado González / Santiago Gallardo Garrido

..... 21

## **Apuntes para una filosofía de la inclusión**

Walter Federico Gadea Aiello / Javier Augusto Nicoletti / Francisco José García Moro /

Vicente de Jesús Fernández Mora

..... 39

**Propuestas formativas de calidad del profesorado universitario para la inclusión**

Javier Augusto Nicoletti

..... 52

**Impresiones de un arqueólogo en la formación reglada con menores en situación de riesgo y extrema vulnerabilidad**

Jesús Argandoña Garrido

..... 66

**Educación física inclusiva y formación**

Javier Augusto Nicoletti / Gustavo García

.....79

## **Sumando diálogos para la educación inclusiva**

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva /España

- *Coordinadores*-

Este nuevo libro que coordinamos, cuyo título es *Diálogos para la educación inclusiva II*, presenta investigaciones y experiencias de diversos especialistas de Argentina y España, las cuales pretenden colaborar en la consolidación de una educación inclusiva. Los capítulos que se exponen continúan sumando diálogos para la educación inclusiva, la cual necesita permanentemente de propuestas frente a las transformaciones diarias, y con ello colaborar para el bienestar individual y colectivo.

En primer lugar, los autores Javier Augusto Nicoletti, Gustavo García y Gustavo Barletta (Argentina), presentan el capítulo *La formación de formadores en salud y su colaboración para la inclusión*, mostrando la interrelación entre la salud, la educación y demás objetivos de desarrollo sostenible, dando cuenta del rol clave que tiene formar para consolidar una sociedad inclusiva y saludable.

Luego se expone el capítulo realizado conjuntamente por María Del Mar González Barroso, Florentina Isabel Expósito Valera, Manuel Delgado González y Santiago Gallardo Garrido (España), titulado *Miradas y un haciendo por la inclusión*. El trabajo analiza las características de las poblaciones y colectivos de intervención y del técnico acompañante en su proceso de crecimiento socio-personal, dando cuenta que la intervención para la inserción social y laboral es una experiencia laboral gratificante, pero que debe enfrentar diversas barreras. Presentan la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social (ERACIS), reflexionando sobre posibilidades de mejora en todos los ámbitos y contextos posibles.

El siguiente capítulo *Apuntes para una filosofía de la inclusión*, de los autores Walter Federico Gadea Aiello (España), Javier Augusto Nicoletti (Argentina), Francisco José García Moro y Vicente de Jesús Fernández Mora (España), analiza la inclusión social de personas con discapacidad, articulando su vínculo con la educación.

Posteriormente, el capítulo *Propuestas formativas de calidad del profesorado universitario para la inclusión*, elaborado por Javier Augusto Nicoletti (Argentina), presenta el rol clave que tiene la calidad educativa en la formación del profesorado como camino para el desarrollo de estrategias e intervenciones educativas inclusivas.

El capítulo titulado *Impresiones de un arqueólogo en la formación reglada con menores en situación de riesgo y extrema vulnerabilidad*, refleja la opinión de Jesús Argandoña Garrido (España), y expresa una reflexión sobre las respuestas que ofrece a la sociedad, la Formación Profesional Básica del Centro Educativo Ciudad de los Niños, localizado en Huelva (España).

Finalmente, el capítulo, *Educación física inclusiva y formación*, es un trabajo que realizan Javier Augusto Nicoletti y Gustavo García (Argentina), en el cual se presentan

resultados de un estudio destinado a reconocer las opiniones de los estudiantes del Profesorado de Educación Física respecto a la importancia en adquirir competencias técnicas y profesionales, participar en prácticas y participar en proyectos de investigación relacionado a la educación física inclusiva.

### ***Acerca de los coordinadores***

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

# **La formación de formadores en salud y su colaboración para la inclusión**

**Javier Augusto NICOLETTI**

(Universidad Nacional de La Matanza – Argentina)

**Gustavo GARCÍA**

(Universidad Nacional de La Matanza – Argentina-)

**Gustavo BARLETTA**

(Universidad Nacional de La Matanza – Argentina-)

## **Introducción**

La pandemia del COVID-19 y sus consecuencias impactantes, han dado lugar a repensar todos los estamentos de la vida en sociedad, y dentro de ella, el rol de la enseñanza y el aprendizaje tanto del presente como del futuro cercano, dando cuenta de la importancia de analizar sus distintas prácticas, a la vez de generar una transformación de aspectos vinculados a la manera de compartir la vida social

Será en esta realidad, que la formación en materia de salud, se ha visto más que nunca involucrada especialmente por las circunstancias mencionadas, cobrando cada vez más sentido el de disponer de propuestas, como la de formación de formadores en el campo, para poder tener un mayor alcance de los beneficios de la educación y la salud, y poder disponer cada vez con una mayor información.

A su vez, existe cada vez más demostraciones que la educación y la salud se encuentran vinculados (UNESCO, 2017:7). En este sentido, la educación en salud puede definirse, como una diversidad aprendizajes y actividades orientadas a la capacitación con el fin de prevenir comportamientos, o bien acciones que pudieran entorpecer el proceso vital (Diccionario de Educación, 1995:506-507).

Dada su relevancia, las propuestas destinadas la formación en el campo de la salud, no se limitan a una asignatura en particular dentro de los sistemas educativos formales, sino que es un proceso educativa inclusivo, solidario y participativo, destinado a la promoción y la prevención, y por lo tanto alcanza tanto el área educativa formal, como no formal e informal.

## **Formación y salud**

La Resolución del año 2015, Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/19, determinó una Agenda mundial, compuesta por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y un total de 169 metas a alcanzar.

Esta Agenda se consolidó como plan de acción global, buscando con ello lograr alcanzar, por medio de estos objetivos, favorecer la vida de las personas, de la sociedad y el estado del medio ambiente, pensando en un presente y también un futuro con mejores oportunidades y mayor desarrollo sustentable.

En cuanto a los 17 objetivos señalados por la Agenda, se destaca todos se encuentran interrelacionados, dado que la calidad de vida no responde a un área determinada, sino que es un conjunto integral de aspectos que deben poder realizarse para el logro de las metas establecidas.

Entre los objetivos presentados por la Agenda 2030, se encuentran, por un lado, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 3: *Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades*; y por el otro, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de*

*aprendizaje permanente para todos*. Si bien se presentan como objetivos por separado, bajo el marco planteado, ambos Objetivos se interrelacionan necesariamente entre sí, al igual que con el resto de los Objetivos de la Agenda.

Puntualizando en planteos relacionados con la salud y la educación, se observa como una necesidad la promoción de la salud en toda su dimensión, dando cuenta del valor que tiene la información y la educación para hacer frente a los problemas que puedan vincularse, así como la superación de dificultades.

Además, se refuerza la necesidad de generar que los entornos educativos sean inclusivos, de acceso igualitarios, y por supuesto eficaces para todas las personas, asegurando, entre otros aspectos, valorar la diversidad, tener en consideración las necesidades de las personas con algún tipo de discapacidad, así como la adquisición de conocimientos requeridos para la promoción del desarrollo sostenible.

En consecuencia, una formación de formadores que se realice pensada en el campo de la salud, además de interrelacionar *Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades*; y *Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*, impacta también en *Reducir la desigualdad en los países y entre ellos*, (Objetivo de Desarrollo Sostenible 10) y *Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles* (Objetivo de Desarrollo Sostenible 12).

De esta forma, se pone en evidencia un compromiso mundial por concretar acciones que, entre otras cuestiones, refuercen los beneficios de la salud y la educación, y especialmente la retroalimentación que puede lograrse al abarcar de manera conjunta ambos aspectos.

A su vez, también en el año 2015, el Preámbulo de la Declaración de Incheon de 2015 (ED-2016/WS/2, 2016, Pto.9), pone de manifiesto el compromiso por la educación de calidad, dado que sus aportes, como el conocimiento y la creatividad son invaluableles. Entre sus aportes, se aprecia que también “(...) *propicia el desarrollo de las competencias, los valores y las actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos (...)*”.

En su denominado Marco de Acción (ED-2016/WS/2, 2016), se deja en claro que la educación, en la mencionada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, “(...) *se inspira en una visión de la educación que transforma las vidas de las personas, las comunidades y las sociedades, sin dejar a nadie rezagado*” (Punto I, 4).

Por ello, es tan relevante, puesto que, además de ser propiamente un Objetivo de Desarrollo Sostenible, es clave, como se ha mencionado, en su integración con las variadas metas que se encuentran manifestadas en el resto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, donde se encuentra el también mencionado Objetivo relacionado con la salud.

En consecuencia, sobre la base de estudios previos (Nicoletti, García, Perissé y Barletta, 2021:66), dentro del amplio abanico de programas que intervienen en el campo de la educación para la salud, debe considerarse el rol que ocupa la formación de los formadores, por sus beneficios en la promoción y prevención, y con ello en la contribución para una vida en sociedad inclusiva y saludable.

De hecho, retomado lo señalado por el Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (ED-2016/WS/2, 2016), la educación “(...) *es una de las maneras más poderosas de mejorar la salud de las personas y garantizar que los beneficios se transmitan a las generaciones futuras*” (Punto I, 8).

Ejemplo significativo de la relación educación y salud, también puede encontrarse en el Marco de Acción (Punto I, 6), en la demostración referida a que “(...) *es esencial proporcionar atención y educación de la primera infancia para garantizar el desarrollo, el aprendizaje y la salud de los niños a largo plazo (...)*”.

Por lo tanto, la retroalimentación entre los Objetivos de salud y educación, encuentra en la formación de formadores, una alternativa válida para el desarrollo de propuestas que alcancen eficacia y sean relevantes en la promoción de la salud y en la prevención de distintas enfermedades.

Las propuestas formativas que realiza deben estar actualizadas, y así lograr responder a las necesidades concretas que se presentan en ambientes socioambientales específicos, teniendo que ser siendo viables en su concreción.

## **Formar a los formadores**

Formar a los formadores es una práctica educativa de impacto directo, dado que colabora en el camino de lograr brindar información y conocimiento a todos los actores de la sociedad.

La formación de formadores en salud, se entiende un proceso educativo basado en el diseño de un programa y sus estrategias de concreción, que es elaborado con la misión estructural de aportar a la sociedad con respuestas a las cambiantes necesidades en materia de salud. Su objetivo es formar formadores en el campo de la salud, entendida como un derecho se encuentra interrelacionada y a la vez que promotor de otros derechos.

Además, formar a formadores también se encuentra relacionado tanto al progreso de la investigación científica y tecnológica como a diversos factores psicosociales y culturales, siempre con una propuesta que respete la ética y el cuidado de las personas y del medio ambiente.

El diseño de programas de formación de formadores en el campo de la salud, tiene efectos en la búsqueda de una sociedad inclusiva, dado que es un espacio donde la información y el conocimiento orientado a la promoción y prevención se enseña, se investiga, se analiza, se evalúa con quienes serán los responsables de transferirlo a la comunidad.

Por ello, el diseño de los programas es un momento de relevancia dentro del proceso que se realizará, y su implementación tendrá pilares necesarios de considerar en un sentido de calidad educativa para la inclusión (Nicoletti, García, Perissé y Barletta, 2021:66):

- a) Realizar un relevamiento de antecedentes en la temática a formar, reconociendo experiencias educativas en distintos ámbitos, sus objetivos, sus modalidades de implementación, los resultados logrados, los ámbitos de actuación donde fueron aplicados, y, si fuera posible su repercusión efectiva en la comunidad.

b) Sobre la base de los antecedentes recolectados, deviene la realización de un estudio destinado a reconocer diseños curriculares propiamente de formación de formadores en el campo de la salud, sus métodos de aplicación efectiva y su actualizada.

c) Disponer de un diagnóstico general del ámbito de actuación, especialmente conocer el espacio social, institucional y organizacional donde está previsto concretar la formación.

d) Definir el alcance de la propuesta formativa:

- optar por la modalidad formativa en términos de presencialidad, y su grado de complemento con la virtualidad, o bien la exclusiva formación de formadores a distancia,

- definir los tiempos que llevará la propuesta formativa, en términos de días, semanas, meses o anualidad.

- presentar la distribución de las actividades previstas en el cronograma señalado.

d) A partir de disponer con información que fundamenta el diseño del programa, tiene sentido que el equipo responsable de la formación, pueda realizar una discusión y valoración de aspectos conceptuales previos a la presentación del mismo:

- los objetivos del programa de formación,

- las unidades de trabajo formativo, diferenciando:
  - Las unidades de formación conceptual
  - Las unidades de formación práctica
  - Las unidades de análisis e intercambio referidas a las actividades conceptuales y prácticas
  - Las unidades de valoración referidas a las actividades conceptuales y prácticas
- las estrategias metodológicas que más se adecúan al ámbito de realización.

e) Definir, en función de los objetivos y métodos que presenta el programa, los materiales de sustento conceptual, los instrumentos para la aplicación de la metodología prevista, la tecnología disponible para acompañar el proceso.

f) Determinar si se desarrollarán prácticas y las instituciones y organizaciones en realizaría.

g) Especificar la modalidad de valoración del proceso.

En consecuencia, el diseño de los programas de formación se apoya en bases que permiten ordenar la propuesta y orientarla de manera que su concreción encuentre una relación directa con lo previsto y de esta forma alcanzar eficacia en sus alcances. Por ello, dentro de su estructura planificada, sin dudas, las estrategias que determinan su proceder, y que además es donde se establece un vínculo directo entre todos los sujetos que participan del proceso educativo, son altamente valiosas de consideración y definición.

De esta manera, si bien existen diversidad de estrategias que orientan un proceso de formador de formadores cuya meta es la promover la inclusión y, en consecuencia, la de prevenir la exclusión en materia de salud, puede tomarse como guía algunas de las estrategias indicativas presentadas por el Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (ED-2016/WS/2, 2016, Punto II, 35, 54, 60. 63), las cuales que sirven de orientación al momento de diseñar programas que realcen el valor de la formación de formadores en salud y su colaboración para la inclusión.

- En primer lugar, un área donde la formación de formadores es necesaria de desarrollar con contenidos adecuados se encuentra en la colaboración respecto a la *atención y educación de la primera infancia (AEPI)*.

Esto es preciso, dado que está comprobado que una calidad de esta educación tiene grandes influencias en el crecimiento, desarrollo y futuro de las personas, especialmente en su salud y en la preparación para emprender trayectorias educativas.

- Otras de las áreas donde es valioso la formación de formadores es en relación a la eliminación de disparidades y marginaciones de los grupos vulnerables facilitando la accesibilidad en los distintos niveles que conforman el sistema de enseñanza.

Este planteamiento se basa en hay consenso en señalar que las estrategias destinadas a promover la finalización de la desigualdad y la exclusión y así lograr la inclusión, se vuelven más eficaces cuando también se promueve, entre otros aspectos esenciales, a la salud.

- Por su parte, la formación de formadores en alfabetización, es una colaboración básica y fundamental para la dignidad humana, puesto que permite

el desarrollo de la autonomía, la independencia personal, así como una mayor posibilidad de participación social.

A la vez, hay sobrada evidencia que confirma los beneficios de la alfabetización en la salud de las personas, siendo que las deficiencias en la lectura, escritura y capacidades de cálculo conllevan problemas vinculados, entre otros, a una mayor probabilidad de tener mayores problemas relacionados a la salud.

Para ello, las estrategias formativas deberían prestar atención en valorar los planes sobre alfabetización, destacando la colaboración de distintas áreas, como el área de la propia de salud, para contribuir en que la alfabetización sea una realidad.

- La formación de formadores del siglo XXI, tiene la responsabilidad de afrontar el compromiso tanto por la educación para el desarrollo sostenible, como la educación para la ciudadanía mundial, mediante propuestas alentadoras y con fuerte respaldo teórico y práctico.

Por un lado, la educación para el desarrollo sostenible habilita, según explica el documento UNESCO. Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible (2014:12), “(...) *para tomar decisiones fundamentadas y adoptar medidas responsables en favor de la integridad del medio ambiente, la viabilidad económica, y de lograr la justicia social para las generaciones actuales y venideras, respetando al mismo tiempo la diversidad cultural*”. De allí su importancia en todo proceso educativo de calidad, por sus contribuciones de carácter transformador.

Más detalladamente, implica que el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuente con el respaldo de contenidos que, además de ser pertinentes, sean motivadores, y presenten resultados relacionados con “(...) *promover las competencias básicas tales como el pensamiento crítico y sistémico, la adopción conjunta de decisiones, así como asumir la responsabilidad por las generaciones actuales y futuras*” (UNESCO, 2014:12). De esta forma se contribuye con lo que busca la educación para el desarrollo sostenible que es una transformación social, donde las personas

asumen un papel central en sus decisiones, en un entorno de motivación y participación donde formar en salud para activar soluciones es fundamental para el individuo y para la sociedad.

Por otro lado, en cuanto a la educación para la ciudadanía, el documento (UNESCO, 2013:2-4), explica que en la actualidad *“las personas se han vuelto más interdependientes”*, y que las comunidades se han vuelto más heterogéneas. Entonces, si bien pueden surgir diferencias en cuanto a la definición de la educación para la ciudadanía, hay consenso en señalar que su objetivo como una educación que pretende empoderar a las personas para *“(…) que participen y asuman funciones –tanto a nivel local como global– en la resolución de desafíos internacionales, y que se involucren haciendo un aporte proactivo en la búsqueda de un mundo más justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro y sostenible”*.

Bajo este marco, se buscarán diseños que planteen como competencias, entre otras, conocimiento de temas mundiales, de valores universales esenciales, el desarrollo del pensamiento crítico, la empatía, las habilidades interpersonales, así como la capacidad de accionar proactivamente.

La formación de formadores también debe ocuparse en formar en base a una comprensión de la realidad que sea inclusiva de las personas con discapacidad, para con ello formar para una sociedad abierta y participativa. De esta forma, complementando los conceptos de modelo (Ferrater Mora, 1994: 2433) y complejidad (Morin, 2004), se consolida la idea de un modelo de la complejidad, el cual epistemológicamente se define como un modo de entender la realidad de las subjetividades de las personas con discapacidad que se desenvuelven en una estructura social compleja determinada, interpelando los fundamentos considerados como conocidos, como el modelo asistencialista, el modelo social y el modelo de derechos humanos, promoviendo aportaciones sustanciales para su mejora permanente. El sentido será una mayor comprensión, por medio de un pensamiento complejo, heterogéneo y asociativo, de la discapacidad, para colaborar en el desarrollo de una mejor calidad de vida compartida en sociedad.

En síntesis, a partir de planteos adecuados a los propósitos previsto de promoción y prevención, y sobre la base de diseños que estén orientados a generar propuestas concretas, con estrategias adecuadas que busquen contribuir con conocimientos teóricos y prácticos en el campo de la salud para afrontar los retos que atraviesan a la ciudadanía del mundo, la formación de formadores en el campo de la salud colabora directamente con la inclusión social.

## **Conclusiones**

La formación de formadores es un proceso educativo valioso por sus múltiples contribuciones. Dentro de ellas, es la evidencia que busca promover la posibilidad que personas responsables de formar en distintos ámbitos de la comunidad puedan disponer de un espacio para la actualización de información y la generación de nuevos conocimientos en las áreas de intervención donde actúan.

De allí, que la formación de formadores buscará generar sus aportes, por medio de un proceso educativo de calidad que utiliza información calificada, divulga datos que cuenten con una base metodológicamente confiable y, en definitiva, comparte conocimientos con la comunidad.

En este marco general, la formación de formadores en el campo de la salud es importante para la inclusión del conjunto de la sociedad, dado que permite la promoción y prevención en temas que impactan directamente en la vida de las personas, y del tejido social.

Por ello, debe ocuparse también en presentar modelos de abordaje, como el modelo de la complejidad para alcanzar mayores grados de comprensión para la inclusión de las personas con discapacidad.

Los diferentes efectos de formar formadores son beneficiosos para distintos objetivos que la sociedad mundial se viene planteando con miras a un futuro más sostenible.

En este sentido, la formación de formadores en el campo de la salud colabora directamente con la inclusión, ayudando, por ejemplo, al cuidado de la salud y con ello a una vida más saludable, a una mayor accesibilidad sobre información en salud y con ello favorecer la autonomía, al desarrollo sostenible y con ello una sociedad donde el bienestar es posible a tener más conocimiento de los riesgos y con ello a reducir obstáculos que impiden una mejor calidad de vida.

## Referencias

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

*Diccionario de Educación* (1995). México: Santillana.

ED-2016/WS/2 (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*.

Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.

Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*. N° 20, artículo 02.

Nicoletti, J.A.; García, G. Perissé, M. y Barletta, G. (2021). Formación de formadores en el campo de la salud. Edición ampliada. En García, G. Nicoletti, J.A. y Gadea Aiello, W. *Educación y participación para una sociedad inclusiva Edición ampliada*. G. Rodríguez: Pequeñ Académico, pp.65-78.

UNESCO (2013). *Documento final de la consulta técnica sobre educación para la ciudadanía mundial. Educación para la ciudadanía mundial: una perspectiva emergente*. ED/2013/PSD/PHR/PI/4

UNESCO (2014). *UNESCO. Hoja de ruta para la ejecución del programa de acción mundial de Educación para el Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO.

UNESCO (2017). *Estrategia de la UNESCO sobre la educación para la salud y el bienestar: contribución a los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. París: UNESCO.

### ***Acerca de los autores***

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).

#### **Gustavo BARLETTA**

Licenciado en Psicología por la Universidad Kennedy (Argentina). Docente e investigador universitario.

## **Miradas y un haciendo por la inclusión**

**María del Mar GONZÁLEZ BARROSO**

Universidad de Huelva / España

**Florentina Isabel EXPÓSITO VALERA**

Universidad de Granada / España

**Manuel DELGADO GONZÁLEZ**

Universidad de Huelva / España

**Santiago GALLARDO GARRIDO**

Universidad de Huelva / España

### **De dónde vengo y lo que vivo. Una obligada presentación del que actúa**

*“Recién finalizada la Licenciatura de Psicopedagogía por la Universidad de Huelva (España) comencé a trabajar en un centro de protección de menores, permaneciendo casi doce años como Coordinadora y educadora con menores de 0 a 18 años. Posteriormente, trabajé en otra entidad como formadora, enseñando Competencias Transversales: resolución de Conflictos, gestión del Tiempo y las emociones, responsabilidad, trabajo en Equipo, Interrelación Personal así como, desempeñando funciones de intermediación laboral entre las empresas y la personas en intervención de riesgo psicosocial. Y en los últimos años, he trabajado con otra entidad de carácter social que tiene como misión la atención a personas vulnerables, principalmente el colectivo de jóvenes, promoviendo su plena incorporación social y laboral, entre otras cuestiones a través del desarrollo de itinerarios personalizados de intervención para lograr tal fin”.*  
(M<sup>a</sup> del Mar).

*“ Aunque estudié Derecho me gusta que me llamen Orientadora Laboral, teniéndome que especializar y recibiendo formación enfocada en este campo, conociendo las técnicas y herramientas para dar un buen asesoramiento laboral y seguir actualizándome y conocer a las personas a las que va dirigido ese asesoramiento laboral, porque no es lo mismo orientar a jóvenes desempleados que a personas paradas de larga duración, a hombres o mujeres, cada uno con sus circunstancias y valores, a personas con discapacidad, a personas pertenecientes a alguna etnia específica, o a inmigrantes, sería un largo etcétera, un crisol de perfiles, cada uno con una necesidad diferente y con una característica común, encontrar un trabajo que les de independencia y autonomía para tener una vida digna y que les garantice su bienestar.*

*Mi primera experiencia laboral como orientadora laboral fue trabajando para un Ayuntamiento de la zona del Campo de Gibraltar, caracterizada por un elevado nivel de desempleo, para un proyecto financiado por fondos europeos denominado “Integra”. En este proyecto cabían todos los perfiles, eso sí, los considerados entonces como los más desfavorecidos; en esta calificación entraban desde parados de larga duración, inmigrantes, exreclusos, personas con discapacidad y minorías étnicas. Fue mi primera toma de contacto con la orientación laboral y así como un acercamiento a la realidad en la que vivían muchas personas que carecían de lo más básico para vivir su día a día. Aquí empezó mi aprendizaje real, haciendo un verdadero trabajo de campo, conociendo su entorno, sus casas, su barrio, sus familias, acompañándolos desde el primer momento a gestionar su búsqueda de empleo, pero conociendo desde dentro cuáles eran las problemáticas que los habían llevado a estar en esa situación de desempleo, poniéndome en su lugar para entender cuál sería la mejor manera de ayudarles a encontrar ese empleo tan deseado y valorado. No fue fácil entrar en la dinámica diaria de estas personas, como tampoco fue cambiar sus rutinas.” (Florentina Isabel).*

*“¿Trabajar en lo social? Una y mil veces me hice esta pregunta ¿Qué hago yo aquí? Otra de las preguntas que rondaba por mi cabeza. Con el tiempo estas preguntas fueron difuminándose en mi cabeza y cómo no; contestándose poco a poco con acciones y vivencias durante el proceso. Del mismo modo esas preguntas del comienzo fueron cambiando por otras preguntas; en este caso no eran hacia mí, sino cómo puedo ayudar a esa persona que está frente a mí, qué necesita esa persona... de nuevo volvió a salir mi*

*“YO”, ese que solo quiere ayudar a los demás sea como sea y sin poder olvidar la situación problema que había compartido conmigo. Justo en esos momentos descubrí y después de mucho tiempo que ese era el camino que yo estaba buscando y que no conseguía encontrar.” (Manuel Delgado).*

*“En mi actividad laboral, he trabajado en dos colectivos con necesidades muy marcada como son inmigrantes y menores, aunque finalmente durante el proceso de desarrollo vas detectando nuevas necesidades más personales que te obligan a adaptar tu intervención, y con un grupo de personas constituido por diferentes colectivos; menores tutelados, menores migrantes, mujeres víctimas de la violencia de género, parados de larga duración, etc., aumentando de este modo, el número de necesidades a abordar por el profesional o el grupo de profesionales.*

*Otros de los campos de actuación donde he intervenido, es en la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social (ERACIS), un proyecto cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Andalucía. Dentro de esta estrategia puesta en marcha desde el año 2020, se pretenden aumentar las posibilidades de cualquier persona en riesgo de exclusión social que se encuentre en edad activa de empleo.*

*Desde un primer momento, estas necesidades vienen marcadas por un proceso de estudio del colectivo de intervención y de las necesidades especiales de la zona o territorio. En base a estos resultados, son sus conclusiones donde primero he puesto siempre el foco de atención de las actuaciones llevadas a cabo, sin olvidarme de la búsqueda de nuevas necesidades personales y de aquellas que necesitan de una fase previa de conocimiento de la persona y sus circunstancias para poder descubrirlas e intervenirlas.” (Santiago Gallardo).*

## **Aclarando algunos conceptos fundamentales de nuestra intervención**

Definición de Competencias Personales y concepto de personas en riesgo de exclusión social

- **Concepto de Competencias Personales ¿Qué son las Competencias?:** A lo largo del tiempo, se ha ido matizando el concepto de competencias según el contexto en el que era aplicado; educativo, social, laboral..., pero éste no es el tema que nos ocupa; el pretender hacer una evolución etimológica del concepto sino el de facilitar una definición general acorde con las “**creencias actuales**” sobre su terminología. Según la Real Academia Española su definición sería; *una “pericia”, “aptitud” “idoneidad” para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.*

Así pues, podemos definir el concepto de competencias como; aquellas **habilidades, capacidades y/o conocimientos** que una persona tiene, dispone y/o aplica de forma eficiente en una determinada tarea o asunto.

Durante nuestra trayectoria profesional, hemos comprobado y al mismo tiempo comprendido que cuando se trabaja competencias con las personas no se habla únicamente de aptitudes sino también se incluye el pensamiento (“El saber” de la persona en un momento dado), su carácter, sus valores (“El saber ser”) y su manejo de situaciones problemáticas y/o difíciles (“saber hacer”). De este modo, la persona aplica todo lo que está al alcance de su mano para lograr el éxito ante una situación planteada de crecimiento y/o aprendizaje. No debemos tratar a la persona “por parcelas a enmendar” según nos interese, sino en su conjunto, como “ser integral”, único e irrepetible que es.

**¿Cómo se adquieren las competencias?:** Las competencias son adquiridas mediante cualquier situación de **aprendizaje** al que nos enfrentemos y/o mediante la **formación** que vamos recibiendo tanto formal como informal durante nuestra trayectoria de vida. Es entonces lógico pensar que las competencias se convierten en “herramientas” donde se combinan destrezas, habilidades, conocimientos, capacidades que se ponen en juego de forma transversal a lo largo de nuestra vida. Se pueden entrenar, reforzar, potenciar, maximizar, etc. para la consecución de un logro o meta, sea cual sea, personal, social, educativo y/o laboral y este enfoque sitúa a la persona como partícipe y protagonista de su propio crecimiento y

evolución. Cada persona será la que establezca sus límites y limitaciones en función de sus creencias y no de sus potencialidades.

- **Concepto de Riesgo de Exclusión Social:** según el Decreto 192/2017, de 5 de diciembre, por el que se aprueba el *Programa de Fomento de Empleo Industrial y Medidas de Inserción Laboral en Andalucía*, se modifican los apartados 3 y 4 del artículo 3 del Decreto 85/2003, del 1 de abril, por el que se establecen los Programas para la Inserción Laboral de la Junta de Andalucía, que quedan redactados de la siguiente forma: Se consideran personas en riesgo de exclusión social a quienes pertenezcan a algunos de los siguientes colectivos:

- a) Personas perceptoras de cualquier renta mínima de inserción, así como las personas miembros de la unidad de convivencia beneficiarias de ellas.
- b) Personas que no pueden acceder a las prestaciones a las que se hace referencia en el párrafo anterior, por alguna de las siguientes causas:

1º Falta del período exigido de residencia o empadronamiento, o para la constitución de la Unidad Perceptora.

2º Haber agotado el período máximo de percepción legalmente establecido.

- c) Jóvenes mayores de 16 años y menores de 30, procedentes del Sistema de Protección de Menores.
- d) Personas con problemas de drogodependencia u otros trastornos adictivos que se encuentren en proceso de rehabilitación o reinserción social.
- e) Personas internas de centros penitenciarios cuya situación penitenciaria les permita acceder a un empleo en régimen abierto, sometidos a un sistema de contratación ordinaria con empresarios, así como liberados condicionales y exreclusos.
- f) Personas menores infractores incluidas en el ámbito de aplicación de la Ley Orgánica 5/ 2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, cuyo programa individualizado de ejecución de la medida contemple objetivos o programas de inserción laboral, sometidos a un sistema

de contratación ordinaria por entidad o persona empleadora, así como las personas ex internas de centros de internamiento de menores infractores.

- g) Personas procedentes de servicios de prevención e inserción social autorizados.
- h) Personas procedentes de centros de alojamientos alternativos autorizados.
- i) Personas víctimas de violencia de género.
- j) Personas andaluzas emigrantes retornadas a Andalucía con graves necesidades personales o familiares.
- k) Personas que tengan a su cargo una familia monoparental y presenten graves necesidades personales o familiares.
- l) Aquellas otras personas que por su especial circunstancia precisen una atención preferente para facilitar su inserción laboral.

### **Características y/o perfil de las poblaciones y/o colectivos de intervención y del Técnico acompañante en su proceso de crecimiento socio- personal**

En cuanto a las características y/o perfil de las personas usuarias atendidas por los diferentes proyectos y/o programas en los que hemos participado, en general comparten ciertos aspectos comunes, además de ser desempleadas o estar en circunstancias de emergencia social, expresan de diferentes formas los siguientes aspectos, por citar algunos serían:

- Dificultades socio- económicas y personales.
- Falta de Confianza en sí mismas y sus posibilidades (Baja Autoconcepto y Autoestima e Inseguridad personal).
- Desconfianza en la posibilidad de éxito, desilusión y falta de interés por mejorar.
- Sentimiento y/o creencia de estar fuera del mercado laboral por diferentes motivos (falta de competencias académicas, digitales, recursos y/o habilidades personales, perspectivas de futuro y/o mejora, etc..).

Este conjunto de características compartidas es un hándicap con el que se encuentra el/la Técnico o equipos de referencias que tienen que aprender a “sortear” y a su vez, deben disponer de una serie de competencias personales, sociales-profesionales para poder atender a la persona y “sus circunstancias” haciendo que “su trabajo” incida como punto de inflexión en cada persona atendida. Es por ello por lo que consideramos pertinente enumerar algunas de las características y/o competencias de los profesionales que se dedican a trabajar con personas en riesgo de exclusión social para tener una visión general en toda su complejidad.

	COMPETENCIAS PERSONALES SOCIALES Y PROFESIONALES DEL TÉCNICO/A DE REFERENCIA O EQUIPO DE INTERVENCIÓN
ADAPTABILIDAD, FLEXIBILIDAD, CERCANÍA	La práctica de estas competencias favorece la apertura y confianza del usuario/a en el momento de compartir sus experiencias y/o vivencias personales.
EMPATÍA, TOLERANCIA	Cuanto más empáticos seamos mejor nos situaremos en la “óptica” de la persona atendida.
REFLEXIÓN CRÍTICA	Potencia el saber “calibrar” determinados aspectos y/o situaciones en toda su complejidad.
SABER DESCONECTAR DE LOS PROBLEMAS AJENOS	Necesidad de desconectar de la carga emocional de la “escucha activa” y su implicación personal como profesional.
SER CREATIVO/A	Saber adaptar “soluciones” o “ayudas” a situaciones planteadas que no llevan guión.
LÍDER	Saber “conducir” o “reconducir” personas y/o situaciones complejas en favor del bienestar propio y común según las exigencias del momento marcado en su itinerario individualizado.
RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Requiere de Autocontrol Emocional y capacidad de ofrecer alguna alternativa.
MANEJO SITUACIONES DÍFICILES	Saber adaptarse y generar una situación alternativa a una situación difícil dada.
DINAMIZADOR/A DE EQUIPOS	Potencia el interés y la motivación del usuario/a a través de dinámicas de grupos.
BUEN COMUNICADOR/A	Favorece el mensaje que quiere transmitir.
SABER TRABAJAR EN RED	Potenciar el trabajo en equipo multiplica las posibilidades de éxito y enriquece al mismo equipo con las experiencias compartidas.
DOMINIO OFIMÁTICO	Necesario en la actualidad.

Trabajar la inserción y mejorar la empleabilidad de las personas en riesgo de exclusión social desencadena una puesta en marcha de numerosas competencias tanto desde el punto de vista del destinatario como del Técnico/a a desarrollar.

No obstante, no siempre se llega a buen puerto, y en muchos casos se han detectado situaciones complicadas de llevar:

- ✓ Personas que solo pretendían solicitar una prestación.
- ✓ El estar intentado enganchar a las personas de forma constante.
- ✓ Preparar un taller o acción y tener que anularla por falta de personas.
- ✓ Es dificultoso intervenir con un elevado porcentaje de personas, bien porque sus objetivos van enmarcados directamente a trabajar para sofocar la presión económica sin tener aún la empleabilidad necesaria para su consecución o mantenimiento, o bien porque se encuentran inmersos en una espiral de talleres y formaciones que el sistema ya les ha ofrecido en varias ocasiones y que no están dispuestos a repetir una y mil veces, además de otras personas que directamente no se prestan a recibir ayuda profesional.
- ✓ No siempre las personas son receptivas; hay quien necesita ayuda y no se deja ayudar o bien su necesidad se ha viciado de asistencialismo y termina exigiendo unos derechos sin mostrar algo de interés por mejorar su propia autonomía a cambio, aprendiendo o desarrollando las competencias necesarias para conseguir ese ansiado empleo.
- ✓ Por otro lado, la sociedad tiende a estigmatizar a todo aquel que no esté dentro de la normalidad, esa normalidad entre comillas. Se han creados muros invisibles de prejuicios contra los que se tropiezan personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, mujeres maltratadas, o cualquier otra persona perteneciente a un colectivo con etiqueta. A la hora de enfrentarse a una entrevista, a una primera prueba laboral, tienen que superar ese muro para poder ser valorados como tales y ser aceptados como “normales”.

## **Un apunte sobre la intermediación de la persona con discapacidad para la inserción social y laboral**

La intervención para la inserción social y laboral es una experiencia laboral gratificante, aunque no siempre es un camino de rosas, porque hay que enfrentarse a varias “barreras”. La primera de ellas es la propia familia de las personas con discapacidad intelectual. Muchas de ellas no creen en las posibilidades de sus hijos e hijas para encontrar un empleo. Por otra parte, se acomodan al asistencialismo que les proporciona la discapacidad de sus hijos. Con las prestaciones que obtienen a través de ellos pueden cubrir muchos de los gastos, haciéndoles prisioneros de esa prestación inamovible que les condiciona a no considerarse aptos para el mercado laboral. Muchas veces, hay que hacer un cambio de mentalidad en estas familias para que permitan que sus hijos e hijas empiecen a formar parte de aquellas personas que buscan trabajo. Hacerlas entender que el cambio va a mejorar la calidad de vida tanto para sus hijos e hijas, como para toda la familia, y que el derecho a la prestación no se pierde, que ya es un derecho reconocido. Además, la autonomía e independencia que las personas con discapacidad intelectual van a conseguir es un gran logro para su autoestima y reconocimiento personal, y eso es el mayor beneficio para ellos y por supuesto para toda la familia.

Otra de las barreras fue el sector empresarial en general. Se encuentra gran dificultad en muchas de las empresas para proponer candidatos a sus ofertas. A veces, cierran la puerta aludiendo una falta de confianza en las habilidades y capacidades de esas personas. Se centran en sus discapacidades y no ven las capacidades que poseen y por las que se postulan para ese puesto de trabajo. Hay que derrumbar muchos prejuicios y desmontar muchas creencias que vienen muy de atrás en la sociedad. Pero no todo son rechazos, precisamente, cuando se les plantean la forma de trabajo de “empleo con apoyo” empiezan a manifestar cierto interés y eso da una oportunidad a esa persona con discapacidad. A través del empleo con apoyo la persona con discapacidad, están acompañadas desde el primer momento con un técnico o técnica que se asegura que las tareas asignadas son bien desempeñadas, enseñándole en su caso y tutorizando su aprendizaje hasta la total adaptación. Este proceso puede durar unos días o unos meses dependiendo de la persona. Lo que se pretende con la persona con discapacidad es

conseguir que, conforme va aprendiendo y adaptándose al puesto, el técnico o la técnica acompañante se va apartando, de tal forma que consiga o se acerque a la plena autonomía e independencia para realizar las tareas del puesto de trabajo.

## **Un ejemplo de nuestra intervención: Los ERACIS**

La Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social (ERACIS), un proyecto cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Junta de Andalucía pretende aumentar las posibilidades de inserción social y laboral de cualquier persona en riesgo de exclusión social que se encuentre en edad activa de empleo.

Para ello, se ha intentado poner en marcha una amplia red de entidades con diferentes recursos a aprovechar por los beneficiarios, para que desde los Servicios Sociales Comunitarios de los territorios donde se ha implantado esta estrategia, se vayan marcando itinerarios personales de integración adecuados a las necesidades de las personas. Dentro de esta estrategia, las principales funciones que hemos desarrollado se pueden aglutinar en 3 líneas de actuación:

- La **salud de las personas**, disminuyendo aquellos factores de riesgos presentes en la población y aumentando la promoción de la salud y los hábitos de vida saludable. Desde nuestro proyecto, hemos comprobado un gran avance de muchos de nuestros usuarios a medida que hemos puesto en marcha diferentes actividades deportivas semanales, marcando una rutina que evite la inactividad o aplicando conceptos como; una alimentación saludable y de aprovechamiento.
- El **empleo**, quizás el último escalón previo a la autonomía de las personas, siempre que venga acompañado de un proceso previo de seguimiento para conocer la empleabilidad de las mismas. En muchas ocasiones, no se trata únicamente de encontrar un empleo, sino que hemos encontrado casos en donde la verdadera dificultad es el mantenimiento de este puesto laboral, ya sea por falta de competencias

o por la imposibilidad por parte de la empresa de garantizar un contrato firme y duradero.

Para conseguir el objetivo DE LA EMPLEABILIDAD DE LOS PARTICIPANTES, trabajamos diferentes ámbitos de actuación.

- Empleo
- Vivienda
- Comunitario
- Servicios sociales
- Educación
- Salud

Para ello, se llevan a cabo tanto acciones/talleres individuales como grupales, teniendo en cuenta que la puerta de entrada para nosotros viene de la mano de una entrevista; donde se detecta las diferentes necesidades de los usuarios/as.

- La **reducción de la brecha digital**. Una brecha que se amplía aún más tras la actual crisis sanitaria provocada por el SARS-CoV-2, y que hace de la antigua normalidad, una era digital donde no todas las personas tienen los recursos necesarios para desenvolverse en ella. Este objetivo se puede trabajar mediante diferentes estrategias, intentando buscar la transversalidad de las actuaciones para fomentar el conocimiento de la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad del S.XXI. Partiendo de esta base, se imparten clases prácticas frente a un ordenador, ya que muchas veces, de forma errónea, damos por hecho que toda la población tiene acceso a este recurso desde sus casas, y poniéndole en situación sobre el amplio mapa de alternativas que estas tecnologías aportan a nuestro desarrollo, ya sea mediante el acompañamiento en las solicitudes de diferentes prestaciones o informando sobre alternativas de acceso al mercado laboral.

### **Objetivos generales de las personas objeto de intervención**

Veremos de forma general algunos de los objetivos generales a desarrollar con personas en riesgo de exclusión social que abarcan todos los ámbitos; personal, social,

familiar, entorno y profesional. Asimismo, se detallarán algunas de las dificultades encontradas en el proceso de intervención con los mismos con respecto a recursos, entorno, sociedad, etc.

A continuación, se detallan algunos objetivos a desarrollar mediante un cuadro explicativo y la metodología empleada en algunos momentos del proceso de intervención así como, reflexiones sobre las acciones planteadas.

Objetivos Generales de las personas objeto de intervención	
1. Ser conscientes de su realidad.	En la entrevista inicial, se sitúa a la persona desde un punto de vista "real" con sus circunstancias, dificultades y logros.
2. Analizar mediante entrevista-cuestionario cuáles son sus puntos fuertes y/o debilidades y situarlas en un contexto determinado.	Análisis de forma conjunta entre el entrevistador/a y el entrevistado/a de toma de conciencia de sus potencialidades y sus limitaciones.
3. Marcarnos objetivos a corto- medio plazo que se quieran mejorar (formación, inserción...)	Implica tomar decisiones con respecto a su futuro más inmediato que le conduce a la acción y poner en juego el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas del que se dispone en ese momento en particular.
4. Poner en práctica los objetivos planteados.	Si el objetivo a alcanzar es por ejemplo, potenciar la formación, sería aconsejable buscar de forma conjunta aquellas acciones formativas disponibles que se adapten a sus necesidades y le cualifiquen en determinados aspectos a mejorar, por ejemplo (Autoestima, Trabajo en Equipo, Responsabilidad, Resolución de Conflictos, etc..).
5. Situar los objetivos a corto plazo en un contexto social, personal y/o comunitario. Por ejemplo, fomentar la inserción sociolaboral.	Una forma de hacerlo posible sería por ejemplo mediante convenios de colaboración con empresas y la posibilidad de realizar prácticas no laborales. La persona entra en contacto en un contexto laboral nuevo donde se posibilita el aprendizaje de ciertas normas, habilidades sociales y personales y destrezas que enriquecen a la persona, al mismo tiempo que le supone

		una oportunidad de acceder al mercado laboral y mejorar su empleabilidad.
6.	Valorar las posibilidades de éxito y/o fracaso.	Saber valorar de forma objetiva situaciones personales donde intervienen diversos factores y agentes, requiere de cierta comprensión para el análisis y reflexión. Tener visión global de la situación y analizar los factores que han potenciado el éxito y mejorar los factores que han conducido al fracaso es necesario en cualquier acción de nuestra vida en general. Nos hace ser mejores personas y más competentes.
7.	Reconducir los objetivos planteados a medio- largo plazo, mejorarlos o cambiarlos en función de las nuevas necesidades detectadas.	Requiere un proceso de reflexión y análisis (planteamiento distinto) que implica toma de decisiones bajo el paraguas de una “nueva realidad”, más rica y enriquecida (con sus logros y dificultades encontrada en el camino). Implica saber adaptarse a las dificultades encontradas y buscar soluciones y/o alternativas que aumenten las posibilidades de logro de los nuevos objetivos planteados.
8.	Buscar alternativas que completen el proceso de aprendizaje y/o crecimiento personal.	Potenciar el trabajo en equipo multiplica las opciones, se le ofrece a la persona diferentes enfoques sobre una misma situación que le ayudan a comprender la complejidad de una situación determinada y posibilita su puesta en práctica en un futuro próximo. Se favorece la creatividad y resolución de conflictos, convirtiéndonos en personas más fuertes y resilientes. Nos “obliga” a salir de nuestra zona de confort y potenciar el crecimiento personal bajo el prisma de superación de múltiples aprendizajes.

Con respecto a las dificultades encontradas en el trabajo con personas de riesgo de exclusión social, hablaremos de forma general de “percepciones” sobre el proceso de cambio, hay tanta variedad como personas atendidas. Es común encontrarse con ciertas personas resistentes al cambio, desilusionadas, poco motivadas, con pocas expectativas sobre su futuro y poco tolerantes a la frustración, aunque esto no implica que sea siempre de esta forma, también hay personas que tienen claros sus objetivos y favorecen cualquier aspecto en su proceso de mejora precisamente por querer cambiar a toda costa su situación socio-personal.

No obstante, en algunos casos, a pesar de su deseo por querer cambiar su circunstancia, se da cierta “contradicción” con lo que realmente se hace y ¿a quién no le ha ocurrido? Nos movemos y dejamos llevar por impulsos, modas, creencias, valores personales y/o culturales que condicionan nuestro comportamiento en un momento dado. De ahí la necesidad de estar en un proceso constante de reflexión autocrítica siendo “conscientes” en el momento presente de nuestras acciones en la vida.

El/ la Técnico de referencia es consciente de los posibles y múltiples obstáculos con los que se pueda encontrar en el desarrollo del itinerario personalizado de intervención socio personal del destinatario/a” pero la realidad es mucho más compleja, a veces por falta de recursos personales, otras por falta de recursos materiales y en otras ocasiones por los “estereotipos” de la sociedad actual..., todos suman, creándose “barreras” que dificultan el proceso de acercamiento al mundo laboral por mencionar una finalidad que persigue cualquier persona que viva en situación de alta vulnerabilidad social.

Por ello, es deber de todos en general como sociedad ser conscientes de las barreras personales, sociales y culturales con las que se encuentran las personas en riesgo de exclusión social y nuestro deber como ciudadanos, intentar minimizar sus efectos para garantizar la inclusión de todas las personas en nuestra sociedad.

### **Reflexión sobre posibilidades de mejora (en todos los ámbitos/ contextos posibles)**

Desde la colaboración y/o participación tanto de las diferentes Administraciones Públicas y/o privadas como de las diferentes entidades sociales implicadas en el Tercer Sector. Entre las más importantes que surgen hacia 1970 y que continúan actuando actualmente son: Las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), Las Organizaciones de Base, Las Fundaciones y Las Cooperativas, se facilita el “contexto” donde se interviene con la persona en riesgo de exclusión social pudiendo la persona solicitar el

apoyo y/o ayudas necesarios en su proceso de cambio a través de los diferentes requisitos requeridos en cada proyecto o programa de intervención socio personal.

¿Cuáles son realmente las posibilidades de mejora que le podemos ofrecer a nuestros destinatarios?

Desde el ámbito Técnico, nos gustaría destacar algunas orientaciones de mejora en cuanto al apoyo prestado a la persona vulnerable:

- El equipo Técnico debe orientar según una **visión positiva** de las personas que atienden. Al tener en cuenta sus competencias personales, intereses y motivaciones se proyecta una imagen de sí mismo/a, siendo más fácil favorecer su autonomía personal, proactividad, iniciativa e interés por el cambio en un contexto dado.
- Ajustar de forma adecuada **los recursos** ofrecidos de diversa índole para que la persona sea protagonista de su propio crecimiento en un período de tiempo determinado (objetivos a lograr en corto – medio plazo).
- Potenciar, en la medida de lo posible, el **regreso** al sistema educativo reglado y las segundas oportunidades, así como la participación en los sistemas de acreditación de competencias profesionales oficiales.
- Promover las **intervenciones** que se desarrollen de forma cercana, familiar y a ser posible de forma **grupal**. De esta forma se potencian cambios personales que son fuentes de inspiración y de aprendizaje que enriquecen y ofrecen apoyo social a sus participantes.
- Intentar ser **honestos y coherentes** con los planteamientos de cambio ofrecidos y con uno mismo como motor de cambio inmerso en el proceso de crecimiento personal de la persona atendida.
- Realizar **seguimientos y tutorización** periódicos sobre el aprovechamiento de los apoyos que ha recibido la persona en un momento dado de necesidad. Y velar por el cumplimiento de los mismos.

Por último, y no por ello menos importante, hay que señalar que los procesos de mejora no tendrían sentido si la responsabilidad última no recae sobre la propia persona.

Existen circunstancias externas a la persona (contexto socioeconómico y/o cultural) que en la mayoría de los casos poco puede modificar la persona (cambios estructurales).

En cambio, con respecto a los aspectos personales (competencias personales, sociales y profesionales) objeto de estudio en este artículo, sí se pueden modificar, desarrollar, potenciar, entrenar, etc., si la persona quiere hacerlo y se compromete. Y es responsabilidad de cada persona potenciarlas al máximo en el discurrir de su proyecto de vida, poner en una balanza y equilibrar las virtudes y defectos de cada uno/a.

## **Conclusión**

Como conclusión decir que el mayor problema que nos encontramos las personas que trabajan en lo social es la propia sociedad actual en la que estamos viviendo, llena de prejuicios y estereotipada con cualquier persona que pertenezca a ella. Es como chocar con una pared, una y mil veces; no somos conscientes que hoy día no todas las personas tienen las mismas posibilidades, ni opciones para tener una buena calidad de vida.

No somos nosotros, los educadores, los Técnicos, etc., los que tenemos que solucionar todos los problemas y factores que se detectan en la población más vulnerable, sino de dotar a las personas de las herramientas necesarias para que, desde la autonomía personal, sean ellos los protagonistas que cimienten las bases de su propio futuro lleno de oportunidades. Como profesionales, hemos comprendido que debemos acompañar a la persona y hacerla consciente de sus cambios, fortalezas y debilidades, realizando un seguimiento del proceso de madurez, ofreciéndole el mayor abanico posible de recursos de los que beneficiarse, y, sobre todo, entendiendo que cada individuo va a presentar unas necesidades y unas circunstancias concretas.

Por último y teniendo en cuenta nuestro perfil profesional de formador; añadir lo importante que es para los participantes el salir de su zona de confort, salir de esas cuatro paredes a las que están acostumbrados; dónde siempre les hacen las mismas preguntas y cambiar su escenario; caminar con ellos en un contexto diferente (ejemplo: parque)

mientras interactúas y/o hablas con ellos de sus situaciones-problemas, es uno de los aspectos a tener más en cuenta en este ámbito social. Las posibilidades de potenciar las distintas competencias son infinitas tanto como tipos de personas y los límites impuestos tanto ajenos como propios, son un *motivo de cambio* de obligado cumplimiento de cada sujeto susceptible de perseguir la felicidad y bienestar personal.

## Referencias

Álvarez Urricelqui, M.J. (2009). *La evolución del empleo de las personas con discapacidad intelectual en Navarra (1982-2007)*. Universidad Pública de Navarra/ Nafarroako Unibersitate Publikoa.

Colectivo LOE (Carlos Pereda, Miguel Ángel De Prada Y Walter Actis) (2003). *La inserción laboral de las personas con discapacidades*. Editorial Fundación La Caixa.

Cruz Roja Española. (2014). *Informe sobre Vulnerabilidad Social 2014*. Cruz Roja Española.

Cruz Roja Española. (2015). *Informe sobre la vulnerabilidad social 2014*. Cruz Roja Española.

Fernández Fernández, S. (2004). Transición escuela-empleo de las personas con discapacidad. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.

Garrido, M.; Jaraiz, G. (2017). Políticas inclusivas en barrios urbanos vulnerables. Áreas: *Revista internacional de ciencias sociales*, 36, 141-151

Giménez, C; Álamo, J.M.; Pérez Del Olmo, F. (2015). *Juntos por la convivencia. Claves del Proyecto Intervención Comunitaria Intercultural*. (Vol I, II, III, IV y V). Obra Social “la Caixa”.

Junta De Andalucía (s.f.) *Estrategia regional andaluza para la cohesión e inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas*. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales.  
[https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Estrategia\\_Regional\\_Cohesion\\_Social-web.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Estrategia_Regional_Cohesion_Social-web.pdf)

Nuria Villa Fernández (2007). *La inclusión progresiva de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral (1902-2006)*. Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales

Paula Itúrbide Rodrigo (et. Al.) 2004. Manual de orientación laboral para personas con discapacidad. Lantegi Batuak Bizkaia.

Verdugo, M. A.; López, D.; Gómez, A., Y Rodríguez, M. (Coordinadores) (2003): Atención Comunitaria, Rehabilitación y Empleo. II Congreso de Rehabilitación en Salud Mental. Salamanca: INICO.

Verdugo, M.A. Y De Urries, B. J. (Coordinadores) (2002). *Hacia la integración plena mediante el empleo: actas del VI Simposio Internacional de Empleo con Apoyo*. INICO. Salamanca.

### ***Acerca de los autores***

#### **María del Mar GONZÁLEZ BARROSO**

Licenciada en Psicopedagogía y Maestra de Educación Infantil por la Universidad de Huelva (España).

#### **Florentina Isabel EXPÓSITO VALERA**

Licenciada en Derecho por la Universidad de Granada (España).

#### **Manuel DELGADO GONZÁLEZ**

Licenciado en Psicopedagogía y Maestro en Educación Física por la Universidad de Huelva (España).

#### **Santiago GALLARDO GARRIDO**

Educador Social Graduado por la Universidad de Huelva (España).

# **Apuntes para una filosofía de la inclusión**

**Walter Federico GADEA AIELLO**

Universidad de Huelva /España

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza /Argentina

**Francisco José GARCÍA MORO**

Universidad de Huelva /España

**Vicente de Jesús FERNÁNDEZ MORA**

Universidad de Huelva /España

## **Introducción**

La filosofía de la inclusión es la expresión auténtica de un camino y de un horizonte de acción que siempre parece inconcluso, pero que, con el correr del tiempo, abre la puerta a la creación y reconocimiento de nuevos derechos sociales y con ello nuevas respuestas a las demandas de mayor justicia. Porque toda filosofía de la inclusión es heredera de los ideales de una sociedad más inclusiva.

El texto que se presenta se organiza en torno a pensar la inclusión social enfocada especialmente en las personas con discapacidad, analizando la inclusión social y su vínculo con la educación.

Los estudios sobre la discapacidad (*disability studies*), se posicionan en los años setenta fruto de la convergencia compleja de una serie de situaciones que recorren el mundo de parte a parte y que, en coherente correspondencia con los cambios paradigmáticos que se cultivan en otros órdenes del saber, forma parte de la denuncia de las injusticias y desigualdades ocultas y normalizadas por los consensos socio-políticos

que habían fraguado la convivencia en Occidente tras la II Guerra Mundial y la estabilización del estado de bienestar, y los equilibrios entre el Norte desarrollado y el Sur en vías de desarrollo.

Las críticas (contra) culturales que congregan los esfuerzos conjuntos de científicos, académicos y activistas van a poner en entredicho, no solo modos de vida individual y de organización de la vida colectiva, sino los mismos fundamentos epistemológicos y filosóficos que les otorgaban legitimidad.

De allí, que las diferencias de las personas dejan de ser un obstáculo y se convierten en un potencial para el desarrollo colectivo y el bienestar individual, debiendo ser acompañada por procesos sociales que colaboren con ello, como es una educación inclusiva que responda a las necesidades del entorno social.

## **La discapacidad**

Las inquietudes que habilitan cuestionamientos entre centro y periferia, individuo y estructura, sujeto y discurso, antropocentrismo y biocentrismo, naturaleza y cultura o razón y afectividad, van a cubrir también las asunciones hasta ahora tenidas por buenas entre cuerpo y enfermedad, cuerpo y deficiencia y cuerpo y sociedad. En términos generales, entre normalidad y desviación (Rizzacasa, 2019: 75).

En el caso de la consideración de las personas con discapacidad, el modelo imperante, forjado en el seno de una epistemología dualista y simplificadora, disyuntiva, reductora, y descontextualiza (Morin, 1995), legitimaba la medicalización del impedimento corporal y su gestión individualizada, incorporándolo a un sistema hegemónico, de rehabilitación y asistencia formalizada y normativizada, por un lado, desde el discurso y por otro lado desde la institucionalización.

Desde el discurso que brinda soporte a este modelo, se impone una cadena de significación que comienza designando a un colectivo de personas y caracterizándolas de manera diferenciada de los demás.

A partir de esta designación, cobra fuerza un discurso basado en la apreciación, en el cual se las valora a partir de dicha caracterización. Luego, se impone exigencias que deberán cumplir las personas caracterizadas para poder alcanzar dicho logro.

La institucionalización, desde la perspectiva hegemónica, se presenta condicionando a la discapacidad como una anomalía que es necesaria de rehabilitar, y, además, las instituciones para tal fin se vuelven indispensables.

Además, la institucionalización lleva a relacionar la discapacidad como deficiencia que necesita de la beneficencia, dado que, sin esa atención determinada, es decir sin la ayuda, la persona tendrá imposibilitada su reinserción social.

Sin embargo, esta concepción será cuestionada por nuevas posturas sociales, culturales, normativas y filosóficas, que van a ir de la mano de la toma de conciencia y el activismo de los colectivos de personas con discapacidad, renuentes a seguir aceptando pasivamente la construcción de su identidad corporal y social desde la doble inscripción de excluidos *del* sistema y asistidos por los mecanismos de compensación arbitrados *por* el sistema.

De esta forma emerge nuevos campos de estudio y de conciencia cívica que alumbraron relaciones complejas entre la definición del cuerpo y la mente y los dispositivos sociales de construcción de subjetividades.

Entonces, si la discapacidad era vista por el paradigma médico como una producción espontánea del cuerpo, localizada en sujetos individualmente categorizados como discapacitados, resultado aleatorio de una distribución natural y hasta cierto punto inevitable de capacidades, las definiciones críticas del nuevo paradigma de la inclusión conciben la discapacidad como una producción social (Ferrante y Dunken, 2017: 152; Ferrante, 2019).

El modelo denominado hegemónico, se basa en la mera afección física o neurológica, registrable en sujetos aislados que precisan atención terapéutica personalizada, como querría el paradigma de *“la tragedia personal”*.

Con el foco direccionado a la rehabilitación social, produce y reproduce un discurso de dependencia, aislamiento y exclusión sistémicos, los cuales son a su vez funcionales a la institucionalización médica y de atención benéfica.

Es un paradigma que, pone en marcha los dispositivos de exclusión, que hacen operar la expulsión precisamente mediante la inclusión en una institucionalidad basada en el asistencialismo, la propia medicalización y la creación de *“espacios especiales”* (Etxeberria, 2018: 284). Éstos integran a sus pacientes bajo una serie de condicionamientos y marcas que los convierte en meros objetos pasivos de asistencia, colocándolos siempre bajo el riesgo del estigma social y una carga para la comunidad (Ferrante, 2019: 64).

En cambio, el modelo denominado social, se presenta como proceso crítico-teórico, que implica también de toma de conciencia y movilización de la sociedad.

Este modelo recorre un nuevo discurso que conduce a la desbiologización y desnaturalización de la discapacidad y su desubicación de la corporalidad individual, para problematizarlo en tanto producto de estructuras y relaciones de opresión y entenderlo como problema social y político.

Desde esta perspectiva, el impedimento o la deficiencia son susceptibles de ser analizados como condición corporal biofísica identificable en términos médicos, mientras que la discapacidad es el resultado de un proceso complejo de producción social, que impone barreras físicas, simbólicas, discursivas y cognitivas a la plena inclusión a la sociedad y al logro de los fines de realización existencial de la persona estigmatizada como discapacitada. Etxeberria (2018: 283), afirma que *“la discapacidad es fruto de la interacción de una deficiencia en la persona —que le dificulta realizar algunas funciones valiosas— con la sociedad, en el grado y medida en que esta no es inclusiva”*. En definitiva, es la sociedad, no el cuerpo, quien discapacita.

En esta sociedad “*capacitista*” (Slee, 2018; Malhotra, 2019), los mecanismos discapacitantes han situado a las personas en categorías de identidad y en lugares de segregación, espaciales y simbólicos, en función de las relaciones naturalizadas entre su funcionalidad física y mental y las necesidades productivas del sistema social, para las cuales el modo de valorización establecido según la lógica capitalista genera fenómenos interdependientes de inclusión y exclusión. Como afirma Osorio (2010: 92:

Es la valorización así entendida y es la inclusión en esa lógica económica y política la que permite comprender la exclusión: es dicha valorización la que «expulsa». Tenemos entonces una exclusión por inclusión. Es un estar fuera por estar dentro. Es un exterior sólo porque es al mismo tiempo interior)

Por lo tanto, frente a un modelo cuantitativo de las capacidades que concibe la desviación de la norma como subproducto dentro un sistema estandarizado de construcción de subjetividades y corporalidades productivas, un paradigma de inclusión reorientar una edificación colectiva basada en un modelo cualitativo de la diferencia (Rizzacasa, 2019: 75), que reconozca las particularidades de las personas y colabore en una sociedad equitativa e igualitaria.

Se tratará, entonces, de una apuesta por un sistema social y educativo que valora las diferencias, de la que cada uno es portador, como una contribución única e irreplicable para la construcción de una ciudadanía más democrática.

## **Pensando la educación inclusiva**

La posibilidad de entender la discapacidad como una cuestión social y de derechos, encuentra en la educación un papel esencial, dado que colabora directamente

en la transmisión de valores y con ello la aceptación de la convivencia con la diferencia como forma de vida social y democrática.

Es un proceso social de transformación en convivencia basado en la relación con el otro como legítimo otro, que colabora en naturalizar el otro como dialogante y conviviente legítimo, y con ello permite la participación y transformación desde el reconocimiento de la plena dignidad de lo diferente. Así legítimamente, se conforma un espacio donde todos participan juntos y colaborativamente en la construcción del conocimiento (López, 2012).

La Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad (O.N.U., 2006, Artículo 24°), presenta un Artículo destinado a la educación, donde se explicita el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con algún tipo de discapacidad, y con ello el aseguramiento de “(...) *un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (...)*”.

El documento Directrices sobre políticas de inclusión en la educación (UNESCO, 2009:8), define que “*la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos*”, explicando que debe ser una guía de procesos educativos y sus prácticas, y que por lo tanto es una estrategia fundamental para que acceder a la oportunidad de aprender no encuentre obstáculos ni impedimentos.

La educación inclusiva ha de ser pensada y organizada como en un movimiento amplio y ambicioso de democracia cognitiva y reforma epistemológica (Morin, 2002), con sus ineludibles luchas por construir hegemonías en torno a políticas culturales de formación de conocimientos acordes a los mismos fines (Slee y Allan, 2011:174).

Recientemente, en relación al término de inclusión, el Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación realizado en Cali en el año 2019 (UNESCO, 2019, punto 2), señala que “*representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza*”.

A partir de las sugerencias de Titone y Braunsteiner (2014), se entiende a la educación inclusiva como un ideal ético y un paradigma pedagógico que compromete a toda la escuela, y por supuesto con ello a todos sus actores, en la meta de crear el sentido y los recursos necesarios para brindar verdaderamente una educación para todos.

Esto implica consolidar entornos educativos en el que todos los estudiantes, independientemente de sus características, formen parte de la comunidad de aprendizaje y progresen juntos en sus esfuerzos académicos, con el objetivo último e irrenunciable de garantizar el derecho fundamental de participar y contribuir plenamente en todos los aspectos de la vida y la cultura, sin restricción o amenaza de marginación (Titono, 2005:7; Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014: 32).

La educación inclusiva conlleva pensar, dialogar y actuar para generar cambios sociales e individuales que sustituyan la competitividad y la cuantificación como elementos de valorización de las relaciones en la vida social, alentando por un “*cambio de dirección*” que asuma que “*la existencia humana es básicamente cuidado*” (Escudero, 2012:75-76).

Es decir que hay que fortalecer la idea que los entornos educativos son fundamentales e influyentes en la enseñanza y el aprendizaje, siendo que, para superar las dificultades que llevan a la exclusión, los distintos actores del sistema educativo tienen que trabajar en conjunto con:

- programas inclusivos
  
  
- materiales de estudio pertinentes
  
  
- métodos convenientes

- procedimientos evaluativos adecuados
  
- revisión de las propias prácticas de educación inclusiva

Con ello, se busca marcar el camino hacia el aprender desde la ética, tolerancia, el trabajo en equipo y la puesta en común de tareas y experiencias, siempre considerando las necesidades de emergentes que puedan aparecer en el aula.

Entonces, hablar de educación inclusiva implica relacionarla con la noción de calidad educativa, dado que generar propuestas educativas de calidad permiten que la participación de la enseñanza y el aprendizaje sea accesible, adecuada y significativa para las personas.

Según la UNESCO (2009), esta relación estratégica debe pensarse a un plazo prolongado, porque es la forma de alcanzar un aprendizaje equilibrado con alcance universal.

Para ello, la flexibilización íntegra del sistema, un diseño curricular inclusivo, modalidades de evaluación adecuadas y una forma de organización adecuada, será una prioridad para que todo el alumnado forme parte de la comunidad educativa (Slee, 2018), siendo necesaria una serie de asuntos clave de la transformación educativa (Braunsteiner y Mariano-Lapidus, 2014; Titone, 2005), como, por ejemplo:

- el tipo de relaciones que se establecen entre el currículo,
  
- su necesaria adaptabilidad y la programación y cronograma de los contenidos,

- el enriquecimiento de la formación colaborativa, que debe arrancar desde los itinerarios iniciales teórico-prácticos de la formación docente.

La educación, como factor para la equidad social, queda demostrado por sus alcances para que la sociedad sea cada vez más inclusiva. Por ello, es importante recuperar el llamado que realiza el Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión del año 2019 (UNESCO, 2019, punto 5), en el cual, entre otros, están los siguientes retos:

*- La legislación, la política pública y los planes educativos nacionales deben incluir atención específica para la inclusión*

Lo que implica que la concepción de la inclusión necesita estar sostenida en un modelo con énfasis en lo social, puesto que es lo que permitirá que existan reales oportunidades para un aprendizaje de calidad para todas las personas.

*- Los currículos deben ser amplios,*

Lo que implica propuestas educativas que sean cada vez ampliadas, y pensadas desde la flexibilidad que permitan la pluralidad y la multiplicidad de intereses.

*- Los entornos de aprendizaje que son seguros, acogedores y libres de toda forma de violencia deben asegurar altos niveles de motivación y compromiso*

Lo que implica, por un lado, reforzar la importancia del entorno de aprendizaje, incluso busque siempre la calidad, será una realidad que haya oportunidades de un aprendizaje efectivo para el conjunto de la sociedad.

*- La incorporación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación debe ser accesibles para todos los estudiantes*

Lo que implica que la educación inclusiva necesita estar acompañada por los avances tecnológicos que permitan complementar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

*- El cuerpo docente debe tener “un conocimiento sólido y capacidad de aplicar los principios y prácticas de inclusión”*

Lo que implica, destacar el rol fundamental que ocupan los docentes para superar los obstáculos que impiden comprender que la diversidad forma parte de toda sociedad.

## Conclusiones

El cambio paradigmático inaugurado en los setenta y desarrollado hasta ahora, con todas las críticas y matices pertinentes, que trata de superar el modelo individualista y de tragedia personal de la discapacidad, no puede arbitrar una transformación de la sociedad si no es acompañada por una reflexión permanente, donde la filosofía de la inclusión debe aportar.

El denominado modelo social se desarrolla, en consecuencia, a través de la educación que busca el compromiso de toda la comunidad. La educación inclusiva será entonces un proceso de participación social que se enriquece en la diversidad crítica estimulando sociedades democráticas y plurales.

Por ello, la educación y la sociedad inclusivas contienen las contribuciones expresadas por todos en el espacio de convivencia que es que la propia escuela, espacio que exige e implica el reconocimiento mutuo de cada diferencia individual, en su derecho a ser diferente.

## Referencias

Braunsteiner, M., Mariano-Lapidus, S. (2014). A perspective of inclusion: Challenges for the future. *Global Education Review*, 1(1), 32–43.

Escudero, J. (2012). «Ser y tiempo»: ¿una ética del cuidado? *Aurora*, 13, 74-79.

Etxeberria, X. (2018): Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual. *Revista Española de Discapacidad*, (6) I, 281-290.

Ferrante, C. (2009). Las nuevas aportaciones del modelo social de la discapacidad: una reflexión sociológica crítica. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, (3) 1, 59-66.

Ferrante, C., Dunken, J. (2017). “Discapacidad” y opresión. Una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, (30) 40, 151-168.

Illich, I. (1975). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (74) 26, 2, 131-160.

McNulty, N. (2016, 25 de abril). Una teoría social de la discapacidad. *VientoSur*.

Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Osorio, J. (2010). La exclusión desde la lógica del capital. *Migración y desarrollo*, 89-104.

Rizzacasa, A. (2019). Presupposti filosofici per una pedagogia dell'inclusione. *Biblioteca e società*, (1) 7, 74-79.

Saura, V. (2018, 15 de enero). Entrevista a Roger Slee: “La educación inclusiva es una herramienta para construir democracia”. *ELDIARIO de la EDUCACION*.

Slee, R., Allan, J. (2001) Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, (11) 2, 173-192.

Titone, C. (2005). The Philosophy of Inclusion: Roadblocks and Remedies for the Teacher and the Teacher Educator. *Journal of Educational Thought*, (31) 1, 7-32.

Ferrater Mora (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel.

O.N.U. -Organización de las Naciones Unidas - (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*.

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.

UNESCO (2019). Compromiso de Cali sobre Equidad e Inclusión en la Educación. Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación. Cali, Colombia , 11 y 13 de septiembre de 2019.

## *Acerca de los autores*

### **Walter Federico GADEA AIELLO**

Profesor, Investigador y Coordinador del Área de Filosofía del Departamento de Didácticas Integradas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Co-Director Máster Oficial de Comunicación y Educación Audiovisual en la UNIA-UHU (España). Ex Becario Prometeo por SENESCYT-UTPL (Ecuador).

### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

### **Francisco José GARCÍA MORO**

Doctor en Psicopedagogía. Máster en Docencia Universitaria. Docente en el Departamento de Psicología Social, Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva (España). Orientador en un centro escolar para alumnos y alumnas en situación de riesgo psicosocial.

### **Vicente de Jesús FERNÁNDEZ MORA**

Licenciado con estudios de posgrado en Ciencias Ambientales y Doctor en Humanidades con posgrado en Filosofía. Ha impartido enseñanza universitaria de Literatura y Teoría Literaria en México y actualmente se desempeña como profesor del Área de Filosofía en la Universidad de Huelva (España).

# **Propuestas formativas de calidad del profesorado universitario para la inclusión**

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza /Argentina

## **Introducción**

El momento actual, puede ser caracterizado por su alta complejidad, por su diálogo entre lo local y lo global, y por sus permanentes transformaciones que impactan en la vida diaria de los actores sociales, como, por ejemplo, cuestiones vinculadas tanto a la velocidad de la circulación la información y la presencia masiva de datos, como a situaciones emergentes que afectan totalmente la vida en sociedad, como la pandemia del COVID-19.

Esta realidad conlleva a ahondar en el derecho humano a una educación de calidad (Nicoletti, 2014), reconociendo sus efectos en los procesos de asimilación de conocimientos, mediante la implementación de propuestas que responden a la búsqueda, el reconocimiento, la adquisición, el análisis, la discusión y la valoración de información que colabora para el desarrollo de las personas y su comunidad.

En este marco, la calidad educativa desempeña un rol central, potenciando estrategias que promuevan la libertad académica, la libertad del aprendizaje y la libertad del pensamiento autónomo en la toma de decisiones de todas las personas. Como amplio concepto, la calidad educativa está atravesada de manera multidimensional, lo cual condiciona desde su propia definición conceptual hasta sus variadas formas de intervención efectiva en el campo. Implica una dinámica interacción por parte de todos

los actores y componentes educativos y sociales, en su búsqueda permanente por lograr mejoras en los diferentes procesos educativos.

Abordar la calidad educativa requiere de una reflexión integrada y equilibrada de sus bases conceptuales, de sus prácticas y de los marcos de investigación de base evaluativa (Nicoletti, 2013), para el establecimiento de una planificación articulada que implemente propuestas con capacidad de llevar adelante:

- garantizar el aprendizaje
- lograr iniciativas inclusivas,
- consolidar ambientes adecuados para la docencia,
- buscar oportunidades creativas,
- concretar innovaciones,
- superar deficiencias,
- superar diferencias,
- eliminar obstáculos,
- consolidar el valor de la diversidad,
- generar conocimientos de manera responsable,
- fomentar la autonomía de las personas,
- colaborar en la participación comprometida de la ciudadana,
- aportar soluciones desarrollando resultados valiosos y adecuadas a sus ámbitos reales de aplicación y las demandas de la sociedad.

En este sentido, a partir de la noción que una educación de calidad implica un conjunto de dimensiones: ser equitativa, ser pertinente, ser relevante, ser eficiente, ser

eficaz (OREALC/UNESCO, 2007), y ser trascendente, productiva e innovadora (Nicoletti, 2014), es fundamental para el desarrollo del acto educativo; dado que es un aspecto esencial de consideración para la valoración por medio de métodos e instrumentos que se vinculan con la educación como meta universal, con sus objetivos según sean sus ámbitos de intervención, con sus metodologías, con sus procesos de enseñanza y aprendizaje, con la investigación, con su relación con la comunidad, entre otros; lo que implica, en definitiva, con sus consecuencias, representadas en resultados, efectos y alcances. Por ello, retomando la convicción planteada desde International Task Force on Teachers for Education for All, (2015:40), *“los docentes y la enseñanza son centrales en los esfuerzos para asegurar una educación de alta calidad y equitativa para todos los educandos”*.

El despliegue de propuestas formativas de calidad del profesorado universitario se ha consolidado en el marco de la función sustantiva que desarrolla en la sociedad, formando a aquellos futuros profesores que serán los responsables de formar a la comunidad colaborando en su bienestar y desarrollo sustentable.

## **Formación del profesorado de calidad**

En los últimos tiempos, diversas circunstancias, en especial, la presencia global de la pandemia del COVID-19, han puesto en el centro de la escena el papel de la tecnología y la importancia de la innovación para poder enfrentar desafíos que son imprevistos. Así pues, recientemente, el documento Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2021-2025), propone una estrategia en relación a la innovación tecnológica en educación, sobre los principios de equidad y de inclusión, la misma define funciones básicas para la UNESCO, como servir de observatorio de transformaciones tecnológicas, brindar asistencia para soluciones relacionadas al aprendizaje digital, así como la formulación y aplicación de instrumentos de carácter normativo. A su vez, dichas funciones, se realizarán en distintos espacios transversales (211EX/12, 2021: 1, 3-4):

- *Refuerzo de competencias para una pedagogía asistida por la tecnología;*
- *fomento de soluciones tecnológicas abiertas, inclusivas y sostenibles para la educación;*
- *integración de las innovaciones tecnológicas al servicio de los sistemas educativos.*

De allí, que retomado la Declaración de Vancouver La Memoria del Mundo en la era digital: digitalización y preservación del año 2012 (UNESCO/UBC, 2012, pto.6°), la cual señalaba que *“la educación y los programas de formación deben ser desarrollados para dotar a los profesionales de la información de la capacidad para implementar prácticas adaptadas a las necesidades de los gobiernos y los ciudadanos”*, la formación del profesorado debe desarrollar una revisión permanente de sus métodos de enseñanza, de investigación y producción de conocimientos, para que los mismos sean rigurosos en cuanto a su validación y flexibles en relación a generar respuestas frente a las necesidades cambiantes (Nicoletti, 2014).

Estas menciones, ponen en el eje de atención la necesidad de vincular los procesos educativos de calidad con los permanentes adelantos científicos y tecnológicos. Por ello, las propuestas formativas del profesorado, se presentan como ámbitos de actuación educativa que necesitan responder a las nuevas demandas, por medio de una docencia de calidad e innovadora.

Estudios previos (Nicoletti, 2014b), han focalizado la responsabilidad e importancia que tienen los programas de formación del profesorado al momento de pensar y generar soluciones a los diversos problemas de la realidad, de manera inclusiva, a partir de integrar el conocimiento con bases científico sociales a la coyuntura actual, y así colaborar con el desarrollo y bienestar colectivo.

El presente ha puesto en evidencia las virtudes y las dificultades que tiene la sociedad, dando cuenta que las soluciones se encontrarán de manera colectiva con decisiones inclusivas. A la vez, ha puesto de manifiesto que la profesión docente es muy importante y necesaria, dado que, como señala la Comisión internacional sobre los futuros de la educación (2020:13), “(...) *nada puede sustituir la colaboración entre los docentes, cuya función no consiste en aplicar tecnologías estándar o técnicas didácticas ya preparadas, sino en asumir plenamente su papel de facilitadores del conocimiento y guías pedagógicos*”.

La calidad, la formación y, la inclusión están interconectados, siendo que, en relación a la formación inicial de los docentes, se advierte que la misma deberá basarse en los principios mencionados de equidad e inclusión, y para ello (International Task Force on Teachers for Education for All, 2015:21) “*los docentes en formación deben aprender métodos de enseñanza que incluyan a todos los educandos y deben conocer los mecanismos de exclusión, prejuicios y discriminación*”

Es por ello, que la formación del profesorado del siglo XXI, tiene que adaptarse a los nuevos y constantes cambios y transformaciones que se están experimentando en todas las dimensiones, la local, la regional y la global, por medio de la consolidación de propuestas que sean verdaderas generadoras de una educación.

Esto determina que sus propuestas sean inclusivas, accesibles, y, en definitiva, orientadas a la búsqueda de la calidad, proponiendo herramientas aplicadas para la enseñanza y aprendizaje de conocimientos que respondan a las necesidades de las personas y de la comunidad que conforman.

Uno de los grandes desafíos de presente es colaborar en el desarrollo sustentable, planteados por la Agenda 2030 del año 2015 y los objetivos de desarrollo sostenible (A/RES/70/1); y allí, las recomendaciones sostienen que los procesos de formación docente deberán incluir también aquellos principios relacionados con la educación para el desarrollo sostenible. También es destacable que las propuestas formativas, sus planes y contenidos estén orientados al contexto local; de manera alineada a las normativas educativas, y, por sobre todo a los problemas que específicos del aula, combinando teoría

y práctica educativa, orientando a que los docentes puedan convertirse en '*practicantes reflexivos*' (International Task Force on Teachers for Education for All, 2015:22, 21).

En base a lo expuesto, pensar la formación, conlleva diseñar procesos sólidos de formar profesores capaces de promover, entre otras cuestiones:

- una comprensión de la importancia de su labor para la sociedad,
  
- una formación que complemente, a partir del debate e intercambio de ideas, la diversidad de posturas de fundamentaciones teóricas y variadas metodologías para implementar procesos de enseñanza y aprendizajes para la sociedad del mañana.
  
- una experimentación de la enseñanza y el aprendizaje por medio de prácticas concretas en el campo educativo, en los distintos niveles del sistema de enseñanza, como los ámbitos de educación no formal e incluso informal, puesto que los tiempos por venir requerirán de profesores con capacidades de adaptabilidad a circunstancias cambiantes, en ambientes socio educativos interconectados por la velocidad de la información y los avances tecnológicos.
  
- una formación que promueva la interdisciplinariedad, como camino para el diálogo constructivo de las distintas áreas que atraviesa el campo educativo

- una formación en complementariedad de métodos para desarrollar investigaciones de calidad, con el sentido de continuar descubriendo, reconociendo, confirmando y/o modificando conocimientos propios del campo educativo

En cuanto los escenarios emergentes, a partir de estos planteos, es posible proporcionar una flexibilidad y a la vez rigor metodológicos en la docencia, los cuales, además, son requeridos, según lo planteado por el documento *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools* (Soo Boon, 2021:14, 20-21), para el aprendizaje híbrido (*hybrid learning*), centrándose en lo que deben saber a la vez de los que pueden hacer los estudiantes.

Para ello, se proponen dimensiones del aprendizaje: ambiente de aprendizaje - *learning environment* -, gestión del aprendizaje - *learning management* -, experiencia de aprendizaje - *learning experience* -, contenido de aprendizaje (contenido del plan de estudios) - *learning content (curriculum content)* -.

Si bien existen diferentes modelos para implementar la educación híbrida en función de los distintos ámbitos de su efectiva aplicación, Operti (2021:18-19), explica “*que enfatizan la idea de un ecosistema de aprendizaje más amplio que engloba iniciativas, programas y recursos de una variedad de instituciones y actores tanto de dentro como de fuera del sistema educativo*”, lo que implica, aspectos como la revisión curricular.

En este sentido, la formación del profesorado también acompaña, prepara y concientiza a los futuros profesores en nuevas maneras de emprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la mencionada educación híbrida, formándose en aspectos tanto metodológicos y técnicos, como éticos y emocionales, entendiendo que nuevas maneras de enseñar y aprender con calidad, exige, sobre todo, conocimiento y responsabilidad.

## **Formación del profesorado para la inclusión**

Tomando de base de estudios previos (Nicoletti, 2020), en la actualidad, la formación del profesorado de calidad se enfrenta a diversidad de propósitos para la inclusión, entre los cuales pueden destacarse:

- Concretar la implementación de procesos formativos inclusivos de calidad -

Para ello, la formación del profesorado tiene que responder a los permanentes cambios que se están sucediendo en la actualidad, implementando procesos formativos con métodos y técnicas fundamentadas y confiables, destinados a que los futuros profesores lleven adelante sus tareas de enseñanza y de aprendizaje de manera inclusiva y participativa.

El profesorado de calidad será inclusivo en la medida que pueda garantizar procesos de enseñanza y aprendizajes significativos en cuanto su diseño, implementación y resultados.

- Desarrollar procesos de investigación de calidad para la inclusión -

Para ello, cobra valor la aplicación de proyectos de investigación de calidad que aporten avances, resultados y propuestas para la inclusión, especialmente de las personas más vulnerables.

A su vez, es importante el compromiso, la participación y la capacitación de los estudiantes del profesorado para emprender diseños de proyectos, lograr aplicarlos con

ética, por medio de metodologías que adecuadas con los objetivos propuestos y los entornos donde se realiza la intervención investigativa.

- Afianzar la inclusión a partir de la vinculación académica entre centros educativos de los distintos niveles de estudios -

Para ello, el profesorado tendrá que continuar consolidando los procesos requeridos de comunicación con centros educativos pertenecientes a los distintos niveles de estudios, promoviendo canales de información y propuestas de capacitación para que el acceso, continuidad y finalización de los estudios superiores sea inclusivo y participativo.

De esta forma, establecerá un diálogo directo con su entorno educativo y social en búsqueda de la mejora permanente de la calidad de sus metas, procesos, métodos y resultados.

- Fortalecer propuestas inclusivas por medio de la cooperación entre instituciones de formación del profesorado -

Para ello, el profesorado deberá participar en redes educativas y sociales, destinadas a establecer alianzas significativas que faciliten la construcción de canales cada vez mejores para la comunicación e intercambio de aquellas experiencias inclusivas reconocidas por ser confiables en su realización, exitosas en sus resultados y viables en su aplicación en entornos reales.

También, colaborará en el desarrollo de propuestas inclusivas de capacitación e investigación inclusivas de manera conjunta, expandiendo de esta forma, la calidad de los procesos educativos y sus alcances.

- Desarrollar propuestas inclusivas por medio de acciones con el entorno social -

Para ello, el profesorado deberá articularse por medio de acciones concretas con las demás instituciones y grupos que componen el entorno social, a los fines de diseñar y emprender variadas propuestas inclusivas.

Esto permite fortalecer las funciones sustantivas de los profesorados, colaborando con nuevas respuestas a demandas de la sociedad, donde interactúan profesores y estudiantes del profesorado comprometidos con la participación social

- Consolidar las propuestas inclusivas por medio de programas de actualización del equipo docente formador -

Para ello, el profesorado asume el compromiso que el propio cuerpo docente, responsable de formar a los futuros profesores cuente con la mayor cantidad de herramientas pedagógicas, tecnológicas y psicoeducativas para llevar adelante sus tareas. Esto será factible por medio de programas de actualización formativa que permitan que el profesorado conozca, adquiera, implemente, discuta y valore nuevos y

diversos contenidos, materiales, métodos de enseñanza y avances de tecnologías que les permita llevar adelante propuestas inclusivas

En este sentido, desarrollará programas con planteos didácticos basados en objetivos claros, contenidos adecuados y métodos idóneos, que sean motivadores en su participación, interesantes en su trayectoria formativa y significativos en cuanto a las consecuencias de su realización.

De allí, el valor de que el equipo de formadores pueda disponer de todo aquello requerido para el desarrollo de procesos educativos inclusivos que brinden respuesta a sus intereses y expectativas, así como de los estudiantes, y de toda la sociedad.

## **Conclusiones**

En base a lo expuesto, se destaca la valoración de la docencia, la práctica, la investigación y los nuevos avances tecnológicos en la formación de un profesorado de calidad, inclusivo e integrado con el entorno.

Esto implica consolidar su capacidad de respuesta frente a las necesidades de la sociedad, así como a los contratiempos que pudieran surgir, tal como ocurre con la situación de la pandemia del COVID-19.

Es por ello, que la formación del profesorado debe atender también a sus modalidades de intervención, tanto desde una perspectiva presencial, virtual y/o híbrida. Esta última entendida como una composición que articula lo presencial con lo virtual, pero en un sentido de síntesis de las ventajas que ofrece cada modalidad, a los fines de generar nuevos espacios para el aprendizaje, las prácticas y la investigación.

La formación del profesorado tiene el sentido de implementar procesos formativos inclusivos de calidad, colaborando con una sociedad participativa donde todos sus actores sociales puedan disfrutar de los avances del conocimiento, de manera autónoma y con responsabilidad.

Es importante entonces, que la formación permita reconocer los múltiples métodos, las variadas técnicas y las potenciales tecnologías que sustentan procesos de enseñanza y aprendizaje que ayuden a consolidar propuestas educativas inclusivas.

A su vez, es importante el desarrollo de proyectos de investigación de calidad para la inclusión, por medio de diseños que sean participativos, en los cuales los futuros profesores puedan experimentar y asumir el compromiso en la búsqueda y consolidación de nuevos conocimientos.

Por ello, también es necesario, en forma permanente, afianzar su vinculación con otros centros educativos pertenecientes a los distintos niveles de estudios, y con ello establecer formas de comunicación y estrategias de capacitación destinadas a la inclusión educativa de los miembros de la sociedad.

Las propuestas inclusivas se pueden continuar fortaleciendo a partir de la cooperación conjunta entre instituciones de formación del profesorado, lo cual permite reconocer, intercambiar y realizar experiencias conjuntas, enriqueciendo la información y expandiendo los conocimientos en favor de propuestas inclusivas que sean cada vez más efectivas en los objetivos planteados. Esta realidad se amplía con la articulación del profesorado, por medio de acciones concretas, con las demás instituciones y grupos que componen el entorno social.

Del mismo modo, es determinante tender a consolidar la actualización de su propio equipo docente formador, con planteos didácticos que cuenten con objetivos claros, contenidos adecuados y métodos idóneos, que motiven a participar, y que aporten información, conocimientos y modalidades de capacitación con la colaboración de tecnologías preparadas para las particularidades que presentan los entornos donde se lleva adelante la intervención educativa.

En síntesis, la formación del profesorado implica una búsqueda de calidad y mejora permanente, formando profesionales que desempeñan un rol estratégico para la consolidación de una sociedad inclusiva, y abierta al cambio y la transformación. Es por ello, que la formación debe orientarse para y por la inclusión, siendo que sus intervenciones colaboran directamente en la democratización de la educación, la autonomía de las personas y el desarrollo del conocimiento.

## **Referencias**

211EX/12 (2021). *Estrategia de la UNESCO sobre la innovación tecnológica en la educación (2021-2025)*. Consejo Ejecutivo. 211a reunión. París: UNESCO.

Comisión internacional sobre los futuros de la educación (2020). *La educación en un mundo tras la COVID: nueve ideas para la acción pública*. París: UNESCO.

International Task Force on Teachers for Education for All, (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes, Resumen*. París: UNESCO.

Nicoletti, J.A. (2013). La evaluación de la calidad educativa. Investigación de base evaluativa en centros de educación superior. *RAES*. Año 5. Número 6, pp. 189-202.

Nicoletti, J.A. (2014). *Derecho humano a la educación de calidad*. Buenos Aires: UNLaM.

Nicoletti, J.A. (2014b). Calidad y Formación. *CyTA*, Vol. 19, n°4, Vol. 13, n°3.

Nicoletti, J.A. (2020). *Educación superior y participación*. *CyTA*, Vol. 19, n°4.

Opertti, R. (2021). *Diez pistas para repensar el currículum*. Reflexiones en Progreso No. 42. Sobre Cuestiones Actuales Críticas en el Currículum, Aprendizaje y Evaluación. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO - IBE/2021/WP/CD/42.

OREALC/UNESCO - Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE*. Vol. 5, N°3, pp. 1-21.

Soo Boon, Ng. (2021). *Developing a Hybrid Learning Curriculum Framework for Schools* In-Progress Reflection No.45. On Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO - IBE/2021/WP/CD/45.

UNESCO / UBC (2012). *Declaración de Vancouver. La Memoria del Mundo en la era digital: digitalización y preservación (2012)*.

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

### ***Acerca del autor***

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

# **Impresiones de un arqueólogo en la formación reglada con menores en situación de riesgo y extrema vulnerabilidad**

**Jesús ARGANDOÑA GARRIDO**

Universidad de Sevilla / España

Ante todo, me gustaría presentarme, me llamo Jesús Argandoña y tengo la oportunidad y el inmenso placer trasladar esbozos de mi experiencia de trabajo con adolescentes en la enseñanza reglada.

Mi llegada al ámbito de la educación no fue fortuita, si bien tampoco planeada. Curiosamente estudié la Licenciatura de Prehistoria y Arqueología, y terminé como docente en la enseñanza reglada.

Desde la finalización en la Universidad comencé haciendo mis “pinitos” en docencia, impartiendo cursos y jornadas relacionadas con las Ciencias Sociales, la Historia y el Patrimonio, para diferentes entidades, tanto orientadas a adultos como a jóvenes, aunque en esos momentos aún no se trataba de enseñanza reglada.

Esos inicios despertaron en mí una vertiente vocacional que me llevó a profundizar y descubrir un mundo apasionante, que se consolidó cuando comencé a trabajar con adolescentes en el ámbito de la enseñanza reglada.

La actividad que he venido realizando durante ese periodo ha estado marcada por un condicionante esencial para el desarrollo de la misma, y es que esa labor docente la he llevado a cabo en un Centro Educativo cuya población y programa docente han estado basados en una realidad diferente a la habitual de un Centro “al uso”.

Con ello me refiero a un trabajo con alumnos pertenecientes en su mayoría a colectivos desfavorecidos y con necesidades mucho más amplias y complejas que las

habituales. Alumnos que en su mayoría provenían de barrios desfavorecidos con problemas como el desempleo, bajas rentas, delincuencia... y junto a este tipo de menores también hemos tenido alumnos que estaban tutelados por las autoridades y menores inmigrantes no acompañados.

El conjunto de población docente de nuestro Centro responde a una inmensa heterogeneidad, pues junto a lo comentado respecto al origen características de la mayoría de la misma, también nos hemos encontrado con alumnado con ascendencia y/o nacionalidad de multitud de países (Marruecos, Polonia, Colombia, Bolivia, Rumanía).

Esta realidad, obviamente, condiciona esa respuesta docente, pero también la necesaria respuesta no docente. La labor de un Centro de este tipo, como comento, va mucho más allá de la simple respuesta educativa.

Esa labor con los alumnos y sus familias conlleva una relación más estrecha tanto en el ámbito educativo como en otros aspectos de carácter social, y eso hace que la misma tenga unas características diferenciales y sea, cuando menos, especial.

La prestación de diferentes servicios, más allá del meramente educativo y vinculados a aspectos de carácter social (comedores para alumnos, actividades extraescolares, aula matinal, y otros servicios y ayudas de esta índole, como son la ayuda alimentaria a familias, ayuda sanitaria, etc.) conforman una realidad diferente a la de otros centros educativos. Debo añadir que todos esos servicios son totalmente gratuitos para las familias.

El Centro al que hago referencia es el colegio “**Ciudad de Los niños**” de Huelva, que viene realizando una importante labor docente y social hace más de 50 años. El propio Centro ha contado durante muchos años con, no sólo las instalaciones docentes sino también con dos residencias para menores tutelados.

En mi caso, la actividad que he realizado y continúo realizando en el mismo, ha sido como docente y tutor en diferentes etapas educativas y grupos (de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria E.S.O. y en 1º y 2º de Formación Profesional Básica F.P.B.) y mi intención es la de trasladar, como ya comenté al inicio, un esbozo de mis impresiones /experiencia en el mismo. En concreto me centraré en la labor docente que

realicé en la etapa de F.P.B. (Formación Profesional Básica, anteriormente llamada P.C.P.I. Programas de Cualificación Profesional Inicial) de la cual he sido tutor y profesor a lo largo de 10 años.

Como ya hemos adelantado, en primer lugar, hemos de tener muy en cuenta ese contexto y realidad social de la mayoría de los alumnos y familias de la Ciudad de Los Niños para entender la labor que realiza una entidad como esta.

Es esencial comprender que el trabajo con **personas** conlleva unas variables constantes que hacen que modelos o protocolos cerrados no sean de utilidad cuando además hablamos de alumnos con las características que ya hemos mencionado.

En un Centro de “Compensatoria” como este no hay “dos días iguales”, es bien seguro que la monotonía y el tedio no son habituales, y que la capacidad de adaptación inmediata a situaciones de lo más variopintas es norma general y desde luego necesaria.

A la habitual formación docente, el profesional que ejerza su actividad en un Centro como este ha de sumar la necesaria vocación y una inmensa capacidad de adecuación a las constantes necesidades y variables diarias, con objeto de ser capaz de enfrentarse a ellas con las suficientes garantías de éxito.

En mi caso, a priori, la Arqueología no podemos decir que sea la base idónea a nivel formativo para enfrentarse con una actividad tan especializada y compleja como la docencia.

Pero también he de decir que, en mi caso, la formación más social y menos pragmática de una carrera de “letras” me ha facilitado comprender y adaptarme mejor a la actividad docente con una población complicada y que exige mucho del profesional.

Aprovecho pues para comenzar a perfilar brevemente algunos de los que se han convertido en los **elementos base** de mi labor profesional y aprendizaje en esta entidad.

En primer lugar, diré que, en el desarrollo de la labor general docente, y en especial la realizada con estos colectivos y sus especiales necesidades, es la del necesario **trabajo en equipo**. Con un alumnado y familias como los que ya hemos comentado, la aportación del equipo docente es esencial para dar respuesta a las situaciones y

circunstancias cambiantes de un Centro con multitud de eventualidades debidas a la propia naturaleza de su población.

Con un organigrama que parte de una base organizativa general de Centro, vamos descendiendo hacia elementos más pequeños y precisando cada paso hasta llegar a las reuniones de etapa y coordinación, último eslabón de los equipos de trabajo. Se trata de alcanzar desde lo general lo particular concretando cada paso con sus consiguientes protocolos, de manera que haya coherencia, fluidez, y versatilidad en todo ese proceso, y consigamos un modelo operativo y flexible de organización y respuesta ante cualquier situación.

Un modelo organizativo de estas características facilita el trabajo y consolida **“maneras de trabajar”** con objetivos comunes, consensuados y compartidos, pero completamente compatible con la autonomía personal de cada profesional en el desarrollo de su labor docente.

Esa personalidad de cada profesional se convierte en elemento aprovechable y aprovechado, pues en función de su perfil y características personales, la Orientación (de la que hablaremos más adelante) valora y pondera esas potencialidades y aconseja las funciones a asignar en base a ello. Así la adscripción de tareas como las tutorías, coordinaciones de etapa, diferentes comisiones, etc. responden a esa forma de proceder.

Pero perfilemos brevemente en qué consiste la mencionada etapa de F.P.B. antes de pasar a la Orientación.

La etapa educativa de F.P.B. tiene como objetivo esencial alcanzar unos contenidos profesionales básicos unidos a contenidos curriculares esenciales correspondientes a la etapa de E.S.O. Se divide en dos cursos y tras su superación, los alumnos obtienen un título básico de carácter profesional junto al de Graduado en Educación Secundaria.

Se trataría esencialmente de permitir a alumnos que, por diferentes motivos no pueden alcanzar el graduado por la vía de la Enseñanza Secundaria, lo alcancen mediante esta vía. Y además obtengan una capacitación básica profesional.

Pues bien, el alumno típico de esta etapa tiene entre 15 y 18 años, con una importante desmotivación hacia los estudios y a menudo con problemas conductuales, de adaptación y una importante tendencia al absentismo.

Ante esta realidad es necesario establecer estrategias concretas a nivel educativo, estrategias que, y aprovechando para añadir otro **elemento base** en el trabajo con esta población docente, y es sin lugar a dudas la necesaria e inestimable labor de la **Orientación Educativa.**

La actuación de la Orientación tanto al inicio del curso, estableciendo pruebas de diagnóstico, perfiles, modelos de actuación, etc. como a lo largo del mismo, constituye los cimientos sobre los que construir, tanto en aspectos docentes como no docentes.

La llegada de información para articular estrategias individualizadas para cada alumno es necesaria. El procedimiento suele ser el siguiente: Una vez recopilada la información por diferentes medios, y siempre en coordinación con la tutoría y el resto del equipo docente, se establecen las necesarias reuniones de etapa y/o coordinación para informar y consensuar medidas por parte del equipo, y en base a lo aportado por la Orientación, las actuaciones a realizar.

Esas directrices y protocolos a seguir con cada alumno han de ser aplicados por **todos** los profesionales que trabajen con los mismos, de tal forma que los menores no puedan percibir y aprovechar fisuras en esas medidas ni en quienes las aplican, se trata de mostrar un bloque difícil de erosionar. Pues si eso ocurriera, pondría el riesgo todo el trabajo que se realiza con ellos tanto a nivel individual por parte de cada profesional, como a nivel colectivo por parte del equipo al completo.

Las mencionadas directrices y protocolos han de ser revisados periódicamente y validados en base a su resultado y grado de consecución, y si fuera necesario su modificación o adaptación a nuevas circunstancias, todo ello bajo la supervisión del Orientador.

En esas actuaciones cada miembro del equipo tiene un papel importante, y que, incluso puede diferir en función de las características de cada alumno. En otras palabras, el papel del profesional puede ser diferente frente a un alumno que frente a otro en función

de las necesidades observadas y los objetivos marcados para con él. Constatamos por tanto otra característica de este sistema de trabajo, y es una enorme flexibilidad de aplicación y adaptación a la realidad, a menudo cambiante del alumnado y familias a las que atendemos.

Como vemos, la labor de la Orientación es básica para el proceso enseñanza-aprendizaje de estos jóvenes, y no sólo en el aspecto educativo. Muchos de ellos sufren situaciones complicadas más allá del ámbito estrictamente docente, debido a multitud de factores sociales y familiares.

Y es también en estos aspectos que superan el ámbito educativo, donde la labor de la Orientación es inestimable. En no pocos casos, ha aconsejado derivar alumnos de diferentes etapas y edades a recursos como Salud Mental/Psiquiatría, y tenido que aplicar estrategias específicas por riesgo de carácter psicosocial.

Hemos comprobado la valiosa aportación de la Orientación en este proceso de enseñanza-aprendizaje y el alcance de su actividad mucho más allá del ámbito meramente docente.

Pasemos pues al siguiente elemento base, junto al trabajo en equipo y a la Orientación, nos encontramos otro de los pilares en los que se fundamenta la actuación en F.P.B. y el papel de las familias.

La familia es la base del desarrollo emocional y social del menor, y en el caso de los alumnos de F.P.B. se convierte, aún más, en un recurso y base fundamental para trabajar con los menores.

A la obvia colaboración esperable por parte de padres/madres/ tutores en otras etapas, nos encontramos que, en la Formación Profesional Básica, y por los condicionantes comentados con anterioridad (desmotivación y habituales problemas conductuales, absentismo...) una colaboración total de las familias es incalculable.

El ámbito familiar es realmente complejo, pues nos encontramos con tres tipos de respuesta general:

- 1) Familias que colaboran plenamente con la acción docente, con las que es fácil y positivo interactuar, que se preocupan del proceso educativo de su hijo, y con las que el trasvase fluido y constante de información es positivo.
  
- 2) Otras que simplemente no lo hacen, y se desentienden de la labor tutelar de sus menores por multitud de causas, la mayoría son de tipo psicosociales. Se trata de familias con un alto grado de desinterés y apatía por el menor y su proceso educativo, y que en algunos casos roza el abandono.  
Las actuaciones en este caso son complejas y, en gran medida, dirigidas lógicamente a conseguir la participación activa de la familia.
  
- 3) Y, por último, no es infrecuente encontrar familias que no sólo se despreocupan de sus hijos, sino que incluso su actuación suele ser contraproducente y negativa para el menor y para el proceso enseñanza-aprendizaje, e incluso en la labor de tutela general del mismo. Nos llegamos a encontrar en ocasiones maltrato por parte de los progenitores o del entorno familiar hacia el menor.

Estos últimos casos, suelen ser los más complicados y difíciles de afrontar y conllevan más esfuerzos sobre todo a nivel de Orientación, tutoría, e incluso de Centro, constatando a lo largo de nuestra experiencia escasos avances en este aspecto, en gran medida condicionados por exceder el ámbito docente y con ello nuestra capacidad de actuación.

Cuando esto sucede se suele acudir a instituciones externas que en diferente medida deben actuar, como son los Servicios Sociales. Aunque he de decir, en base a mi experiencia, que no suelen buscar una coordinación efectiva con el Centro Educativo.

Junto a los elementos comentados: **Trabajo en equipo, Orientación, y Familia**, nos encontramos otro de los elementos base, y se trata del tutor y su labor tutorial, y que al igual que los ya mencionados es esencial en esta etapa.

Habría que comentar a este respecto de la acción tutorial que, no es algo que se adquiriera con ninguna formación específica. Es cierto que existen cursos que pueden ayudar a perfeccionar la misma, pero desde mi experiencia el tutor “ha de hacerse y ser ayudado a hacerse como tal”, y me explico; La acción tutorial necesita una gran dosis de esfuerzo y aprendizaje por parte del profesional. En mi caso, gracias a los consejos y ayuda de los compañeros mencionados con anterioridad he podido desenvolverme satisfactoriamente como tutor, obviamente con aciertos y errores que ayudan al aprendizaje de una actividad tan compleja y variada.

Y cuando hablo de la acción tutorial, me refiero a lo que va más allá de informes, documentos, cuestionarios... Es decir, el trabajo con los alumnos y las familias y que es la base de la misma.

Interactuar con las familias constantemente, la fluidez de la información en ambas direcciones, el conocimiento de las circunstancias familiares y sociales de la misma, todo ello es un trabajo que no está protocolizado ni reglado, pero esencial. De ello depende en gran medida la respuesta del menor.

Consideremos algunas de las razones por las cuales estimo tan importante la acción tutorial:

En primer lugar, suele ser el filtro inicial entre alumno y resto del equipo, en gran medida cataliza en ambas direcciones tanto hacia el menor como desde el mismo.

También se convierte en elemento de conexión entre el Centro y la familia, el tutor ha de ser muy consciente de ello, pues en función de las circunstancias del menor y su familia habrá de actuar. Asimismo, ha de tener la necesaria sensibilidad para trasladar

cuestiones que en el caso de la etapa de F.P.B. a menudo van más allá de las meramente educativas.

Estas cuestiones pueden ser desde la escasa higiene del menor, hasta los hábitos extraescolares de los mismos, y uno de ellos muy generalizado, y que afecta plenamente tanto al ámbito docente como al extraescolar es el relacionado con los malos hábitos en el uso de los dispositivos móviles.

Hago un pequeño inciso a este respecto, y aunque no quiero extenderme en este sentido pues no soy especialista (Orientador o Psicólogo). Tampoco quiero pasarlo por alto sin añadir mi opinión basada en la experiencia con menores en este asunto.

La dependencia que han alcanzado los menores en este tema me inquieta seriamente. Cuando la falta de control parental y el mal uso de esos dispositivos y las tecnologías asociadas, lleva al menor a estar hasta las 4 o las 5 de la mañana “conectado”, cuando son capaces de usarlo en el Centro a pesar de las normas en contra de ello, cuando prefieren ser sancionados incluso con sanciones graves antes que entregar el dispositivo, cuando reconocen que no pueden estar ni un solo día sin utilizarlo, e incluso ni ¡¡unas horas!!... está claro que los adultos no estamos ejerciendo adecuadamente nuestras responsabilidades.

Este asunto es más importante de lo que podríamos creer, y como hemos constatado se ha extendido a los ámbitos familiar, docente, personal. En mi opinión realmente se ha convertido en una lacra entre la población adolescente, y sus efectos están siendo tremendamente tóxicos.

Pero volvamos con la acción tutorial. Otra actuación que considero muy importante y que hay que trabajar a nivel personal por parte del tutor, y de la que tampoco hay guías o protocolos universales, es la de buscar **“buscar los momentos”**. ¿En qué consiste? Es muy sencillo de explicar, aunque llevarlo a cabo no lo es tanto.

En primer lugar, buscamos en la Orientación consejo, e información del alumno con el que queramos intervenir a nivel de tutoría. Tras esas indicaciones sustentadas en información recopilada por el Orientador (Entrevistas, test, informes etc.) buscamos un contexto propicio (Tal vez un recreo, una excursión, un momento de relajación entre clases, alguna pequeña broma...) y lo aprovechamos para abordar de manera coloquial cualquier tema, a menudo afin al alumno, dígase deportes, juegos de pc, automóviles... el tema es irrelevante, pero aunando un buen contexto y tema se suele conseguir captar la atención.

Al encontrarse cómodos frecuentemente comparten gustos, experiencias, inquietudes que ayudan a conocerlos y conocer su realidad familiar y contexto psicosocial, ello nos proporciona un trampolín de entrada que vas más allá de lo educativo y que, en su mayoría, necesitan estos chavales.

Esa acción tutorial ha de estar empapada de la humanidad y empatía que estos jóvenes, con dificultades y de entornos complicados necesitan, y que a menudo agradecen (cada uno a su modo, unos son muy introvertidos y un simple gesto te indica su aprobación o complicidad, otros son más extrovertidos y gestuales). En este sentido, en base a mi experiencia, muchos de ellos quieren “ser escuchados”, necesitan atención y los modos de demandarla son variados.

De esta manera, y con todos y cada uno de los alumnos se va estableciendo una relación de respeto mutuo, como digo, tanto a nivel grupal como individual. Esta labor no es fruto de un día, se trata de trabajar durante los dos años de la etapa. La principal finalidad de la misma es convertirse en referente del alumno.

La evolución se observa con claridad a partir del 2º-3º trimestre del primer curso y ha de ser consolidada y potenciada en el segundo curso.

Este proceso es laborioso, con habituales retrocesos puntuales, pero a largo plazo solemos constatar esa evolución positiva en la mayoría de los casos. También hemos de entender los cambios de diferente índole que se producen a lo largo de los dos años en el menor y la heterogeneidad en cuanto edad, nivel educativo y madurativo de los grupos de F.P.B.

Este aspecto no es baladí, pues es habitual afrontar grupos-clase con alumnos con diferencias de edad significativas, y unido a ello niveles de maduración también muy heterogéneos. Esta circunstancia es mucho más habitual en la F.P.B. que en la etapa de la E.S.O. que responde a una mayor homogeneidad por la propia configuración y ordenación de la misma.

Me gustaría añadir que en la acción tutorial es interesante observar que no siempre el tutor se convierte en referente. A veces el menor consigue comunicarse con otro profesional, ya sea profesor u Orientador. Esto no ha de ser (en mi opinión) reprobado o criticado pues la prioridad al iniciar la etapa es conseguir esa vinculación, y al hacerlo con algún compañero también estamos consiguiendo que lo haga con el Centro educativo, con la etapa y con la propia dinámica general del mismo, que es lo que inicialmente pretendemos.

Aquí enlazamos con lo apuntado con anterioridad, y es la labor de equipo. En mi trayectoria profesional me he encontrado tutores de diferentes cursos y etapas que han considerado a los alumnos como “suyos” y ante cualquier acción más allá de la meramente docente se ha puesto a la defensiva. Creo que es una respuesta errónea, pues tenemos que entender que el trabajo en equipo conlleva articular soluciones y estrategias más allá del individuo, y siempre con la clara intención de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, consensuándolo entre todos los compañeros.

Por lo expuesto comprobamos que un paso prioritario de la acción tutorial, es fomentar la participación en la dinámica del Centro, priorizando objetivos en función de la realidad psicosocial y educativa.

Pongamos un ejemplo: Si tenemos un menor con sospechas de TDAH lo prioritario es confirmar a través de la familia y la Orientación ese diagnóstico y si necesita ser tratado, confirmar que lo esté siendo. Si no es así, en la mayoría de los casos será extremadamente difícil iniciar el proceso enseñanza-aprendizaje con él. Así pues, una vez que lo esté, se establece el siguiente objetivo que podría ser el de adquisición de contenidos. En este hipotético caso constatamos también lo expuesto con anterioridad sobre la importancia de la familia y su implicación activa.

Podemos observar que la labor tutorial es extremadamente compleja y requiere una gran capacidad de adaptación no sólo del tutor sino también de todo el equipo docente, pues como vemos también forman parte de la acción tutorial. Junto a la complejidad mencionada nos encontramos con algo que está en relación con lo ya comentado sobre evitar fisuras en el equipo docente de la etapa frente a los alumnos, y para ello es imprescindible el trasvase de la información y su inmediatez. Esto conlleva crear los espacios y momentos para realizar esta labor, para ello son necesarias las habituales reuniones de etapa frecuentes, y a las que hay que sumar otro tipo de plataformas que ayuden a ese trasvase de información inmediata (como son los medios digitales: Correos, WhatsApp, etc.). En este sentido es habitual para nosotros comentar situaciones y circunstancias en los momentos que nos son posibles, y me refiero a momentos como los correspondientes a los recreos y que de manera informal solemos utilizar, e incluso llamadas o conversaciones por los pasillos del Centro, cualquier momento es bueno para comentar o trasladar información más o menos importante.

Como vemos, en definitiva, el **profesor-tutor** ha de tener y desarrollar unas habilidades que van más allá de lo meramente docente y que se perfeccionan con la experiencia y la aportación de todo el equipo y en especial de la Orientación.

Me gustaría terminar aclarando que el trabajo con menores no es una ciencia exacta y que todo no es color de rosa. A veces no podemos alcanzar esa vinculación y los objetivos con el menor, a pesar de los esfuerzos de todo el equipo. Estos casos son los más decepcionantes por razones obvias.

Pero, en general solemos lograrlo, y lo cierto es que es realmente gratificante comprobar cómo evolucionan en positivo. Es una de las grandes satisfacciones del trabajo con estos colectivos.

Por último, desearía comentar que, hemos perfilado la complejidad de los diferentes elementos base y muchas de las dificultades que nos encontramos en cada uno de ellos. Pero aún no hemos mencionado el más importante. Y si bien es cierto que no lo hemos explicitado como tal, no es menos cierto que, de él hemos añadido retazos en el desarrollo de todos los elementos base, y que además nos han ayudado a precisarlo de

manera muy básica. Supongo que todos, a estas alturas suponemos de qué elemento hablamos. Se trata de nada más y nada menos que el alumno.

Se trata de la variable principal del sistema y en la cual podríamos extendernos mucho más, sólo espero que en esta breve aproximación hayan quedado claras las peculiaridades de la población tipo y la respuesta que ofrecemos a la misma en la F.P.B. de la Ciudad de los Niños de Huelva.

### *Acerca del autor*

**Jesús ARGANDOÑA GARRIDO**

Licenciado en Prehistoria y Arqueología, Universidad de Sevilla (España).

# **Educación física inclusiva y formación**

**Javier Augusto NICOLETTI**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

**Gustavo GARCÍA**

Universidad Nacional de La Matanza / Argentina

## **Introducción**

La formación del profesorado ocupa un rol destacado en el desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje destinadas a dar soluciones a problemáticas que atraviesa la sociedad en su conjunto, mediante la capacitación y discusión de conocimientos que permitan que la educación física sea un beneficio universal, que ayuda a la calidad de vida personal y social. Para ello, el profesorado de educación física contribuye con información, conocimiento y métodos estratégicos sostenidos en las tareas de docencia, de prácticas, de investigación, de articulación con el medio social e innovación significativas para la inclusión de todas las personas.

El presente texto tiene como finalidad presentar resultados de un estudio aplicado en el año 2021, con estudiantes del profesorado de Educación Física, destinado a conocer sus opiniones respecto a la importancia que tiene para ellos participar en prácticas de educación física inclusiva, participar en proyectos de investigación relacionados a la educación física inclusiva y adquirir competencias técnicas y profesionales en educación física inclusiva, y para formar en educación física a personas con discapacidad.

Para llevar adelante esta finalidad se diseñó y aplicó un cuestionario en el año 2021, a una muestra de 27 estudiantes, cursantes de la asignatura *Historia de la Educación Física Latinoamericana y Argentina*, correspondiente al primer año del Profesorado de Educación Física, el cual se dicta en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 44 (ISFDyT N° 44), localizado en General Las Heras, Provincia de Buenos Aires (Argentina).

## Educación física e inclusión

La formación del profesorado es tema de estudio permanente por diversas razones, entre las cuales se observa la necesidad que sus prácticas sean pertinentes a las necesidades de la sociedad, brindando las respuestas para un mejor bienestar y desarrollo sostenible de las personas y la comunidad. El profesorado de educación física forma profesionales que acompañaran a las personas en su desarrollo integral, desde distintos ámbitos, como el físico, el mental y el emocional.

Una educación física que responda a las necesidades del presente, implica pensar una educación física de calidad, innovadora y pertinente en cuanto a las estrategias que utiliza y comparte con la sociedad. En este sentido, el documento *Making the case for inclusive quality physical education policy development: a policy brief* (McLennan, 2021:6), realiza un planteo referido a que la calidad de la educación física se relaciona, entre otras cuestiones, con la inclusión y los valores, dado que el aprendizaje se realiza entre pares con un sentido de desarrollo integral respecto a las habilidades.

La educación física y la inclusión conforman dos aspectos indisolubles, dado que como señalan McLennan y Thompson (2015:6), *“la educación física de calidad es una plataforma de inclusión más amplia en la sociedad, especialmente en términos de desafío al estigma y superación de estereotipos”*. Por consecuencia, las experiencias formativas inclusivas, son requeridas dentro del proceso de formación, para que los futuros profesionales cuenten con los conocimientos e información necesaria para afrontar la realidad de la inclusión de manera responsable y alta capacidad técnica, puesto que es preciso, teniendo en cuenta lo señalado por el Informe resumido sobre el Programa de formación europea en educación física inclusiva (EIPET): en pos de la elaboración de indicadores internacionales inclusivos (Carty y Flanagan, 2011), *“(…) que la formación profesional en las esferas de la educación física, el entrenamiento, el desarrollo del deporte, la recreación y el ocio dote a las personas de los conocimientos y las competencias necesarios para trabajar eficazmente con personas discapacitadas”*.

De un tiempo al presente, se observan manifestaciones variadas en el ámbito internacional que manifiestan el rol estratégico que cumple la educación para consolidar una realidad que sea inclusiva. Por citar algunas de ellas, pueden señalarse la Conferencia

Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad del año 1994, en la cual se aprueba La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad del año 2006 (A/RES/61/106) y la Agenda 2030 del año 2015 y los objetivos de desarrollo sostenible (A/RES/70/1).

En el ámbito local, entre los fines y objetivos de la política educativa de la República Argentina, contemplados por la Ley 26.206 (Artículo 11°), se encuentran, entre otros:

*“e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”*, de allí que la formación de profesores de educación física se apoyarán en pautas metodológicas, contenidos apropiados y prácticas para colaborar en la inclusión educativa. A su vez,

*“n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos”*, de allí que la formación de profesores de educación física se apoyará en estrategias formativas innovadoras para la inclusión de personas con discapacidad, sobre la base de una docencia de calidad, así como de una investigación de calidad, como factor de búsqueda y consolidación de conocimiento.

*“r) Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad”*, de allí que la formación de profesores se apoyará en promover una formación integral para todas las personas, con independencia de sus características, potenciando al máximo sus capacidades y brindando herramientas para la superación de obstáculos y barreras.

En línea con estos planteos, abordar estudio sobre el Profesorado de Educación Física en relación a la temática de la inclusión encuentra una justificación, buscando convertirse en una contribución al campo bajo análisis, brindando información confiable manifestada por los propios estudiantes del Profesorado.

A continuación, se presentan los resultados del estudio aplicado.

## Resultados del estudio

### 1. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos educativos formales

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>96%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 1: Importancia de participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos educativos formales*

### 2. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos no formales

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>92%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 2: Importancia de participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos no formales*

**3. Grado de importancia que tiene para Ud. durante su formación, participar en prácticas de educación física inclusiva informales en la comunidad**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>88%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>8%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 3: Importancia de participar en prácticas de educación física inclusiva informales en la comunidad*

**4. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre la educación física preescolar adaptada**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>77%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>19%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 4: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación física preescolar adaptada*

**5. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre la educación física inclusiva en la escuela**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>92%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>8%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 5: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación física inclusiva en la escuela*

**6. Grado de importancia que tiene para Ud. participar en proyectos de investigación sobre educación física inclusiva de personas con discapacidad intelectual**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>85%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>11%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 6: Importancia de participar en proyectos de investigación sobre educación física inclusiva de personas con discapacidad intelectual*

**7. Grado de importancia que tiene para Ud. adquirir competencias técnicas y profesionales en educación física inclusiva**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>100%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 7: Importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales en educación física inclusiva*

**8. Grado de importancia que tiene para Ud. adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a jóvenes con discapacidad**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>85%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>11%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 8: Importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a jóvenes con discapacidad*

**9. Grado de importancia que tiene para Ud. adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas con discapacidad**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>66%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>30%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>-</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 9: Importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas con discapacidad*

**10. Grado de importancia que tiene para Ud. adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas mayores con discapacidad**

<b>MÁXIMA IMPORTANCIA</b>	<b>59%</b>
<b>MEDIANA IMPORTANCIA</b>	<b>33%</b>
<b>POCA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NINGUNA IMPORTANCIA</b>	<b>4%</b>
<b>NS/NC</b>	<b>-</b>

*Tabla 10: Importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas mayores con discapacidad*

Al momento de indagar sobre la realización de prácticas durante su formación, como puede observarse en la Tabla 1, el 96% los alumnos participantes del estudio señalan de máxima importancia participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos educativos formales, mientras que solamente un 4% señala como poco importante realizar este tipo de actividad.

Cuando se les consulta (Tabla 2), respecto de participar en prácticas de educación física inclusiva, pero en establecimientos no formales, el 92% opina que es máxima importancia, mientras que un 4% señala que es de mediana importancia, y el restante 4% manifiesta que es poca importancia.

Los alumnos fueron consultados respecto de grado de importancia que tiene para ellos durante su formación, participar en prácticas de educación física inclusiva informales en la comunidad. Allí, como se refleja en la Tabla 3, el 88% de los encuestados señaló que es de máxima importancia, por sobre el 8% que respondió que es de mediana importancia. Solamente el 4%, señalo que esta actividad es de poca importancia.

Posteriormente, los estudiantes opinaron respecto a participar de proyectos de investigación sobre la educación física preescolar adaptada (Tabla 4). Frente a esta pregunta, el 77% señaló que es de máxima importancia y un 19% que es de mediana importancia. Hay un 4% de los estudiantes, que manifestó que no tiene ninguna importancia. Sin embargo (Tabla 5), al momento de conocer la opinión respecto de la importancia de participar en proyectos de investigación sobre la educación física inclusiva en la escuela, el 92% respondió que es de máxima importancia y un 8% que es de mediana importancia.

La Tabla 6 refleja lo que opinan los estudiantes f respecto al grado de importancia que tiene participar en proyectos de investigación sobre educación física inclusiva de personas con discapacidad intelectual, un 85% señaló que era de máxima importancia, y 11% que era de mediana importancia. El restante 4%, manifestó que era de poca importancia.

Luego, los participantes del estudio, fueron consultados en relación al grado de importancia que tiene para ellos adquirir competencias técnicas y profesionales en educación física inclusiva (Tabla 7). Allí, por primera, todos los estudiantes del

profesorado (100%) consultados, respondieron que esta adquisición era de máxima importancia.

En relación a la adquisición de competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a jóvenes con discapacidad, los resultados de la Tabla 8, muestran que es de máxima importancia para la mayoría de los estudiantes (85%), siendo que para un 11% es de mediana importancia, mientras que solo para un 4% no tiene ninguna importancia.

La Tabla 9 y la Tabla 10 señalan, respectivamente, las opiniones de los encuestados respecto a la importancia de adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas con discapacidad; y a personas adultas mayores con discapacidad.

Se observa que un 66% considera de máxima importancia adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas con discapacidad; mientras que adquirir dichas competencias para formar a personas adultas mayores con discapacidad, la opinión de máxima importancia baja a un 59%. Respecto a la opinión sobre su mediana importancia llega de un 30% y 33% respectivamente, siendo que un 4% señala como de poca importancia la adquisición de las competencias señaladas para formar a personas adultas mayores con discapacidad. En ambas consultas opinan que no tiene ninguna importancia solamente el 4%.

A partir del entrecruzamiento de los datos, se aprecia que todos aquellos estudiantes que consideran de máxima importancia adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas mayores, también lo consideran respecto a formar en educación física a personas adultas con discapacidad y a jóvenes con discapacidad.

A la vez, los estudiantes que consideran de mediana importancia adquirir competencias técnicas y profesionales para formar en educación física a personas adultas mayores con discapacidad; un 75% de los mismos considera de máxima importancia participar en proyectos de investigación sobre la educación física preescolar adaptada.

Por su parte, todos aquellos que consideran de máxima importancia participar en proyectos de investigación sobre educación física inclusiva de personas con discapacidad intelectual, también consideran de máxima importancia participar en prácticas de educación física inclusiva informales en la comunidad.

Los estudiantes que opinan de máxima importancia participar en proyectos de investigación sobre la educación física inclusiva en la escuela, también señalan de máxima importancia participar en prácticas de educación física inclusiva en establecimientos educativos formales y no formales.

## **Conclusiones**

La formación del profesorado de educación física es un ámbito propicio para el diseño de propuestas formativas e investigativas inclusivas, dado que los alcances del profesorado aplican a los distintos contextos educativos, es decir la educación formal obligatoria en los establecimientos educativos, la educación no formal en establecimientos y diversas instituciones, y la educación informal en el entorno social.

Por tal motivo, se llevó adelante un estudio, por medio de un cuestionario confiable (fiabilidad de Alfa de Cronbach  $\alpha = .92$ ), que permite mostrar la importancia generalizada que tiene para los estudiantes del Profesorado:

- participar en prácticas de educación física inclusiva en:
  - establecimientos educativos formales,
  - en establecimientos no formales
  - informales en la comunidad
  
- participar en proyectos de investigación relacionados a:
  - educación física preescolar adaptada
  - educación física inclusiva en la escuela
  - educación física inclusiva de personas con discapacidad intelectual

- adquirir competencias técnicas y profesionales en:

- educación física inclusiva

- en educación física a jóvenes con discapacidad

- en educación física a personas adultas con discapacidad

- en educación física a personas adultas mayores con discapacidad

Por lo tanto, se aprecia la importancia de la formación en el campo de la inclusión para los estudiantes, y con ello, poder parte de una sociedad que ofrezca oportunidades a todos los actores de la sociedad, por medio de profesionales formados para favorecer la superación de barreras y obstáculos, alentando la participación en una educación física de calidad integrada con las necesidades del entorno.

## **Referencias**

A/RES/61/106. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 13 de diciembre de 2006.

A/RES/70/1. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

Carty, C. y Flanagan, P. (2011). *Informe resumido sobre el Programa de formación europea en educación física inclusiva (EIPET): en pos de la elaboración de indicadores internacionales inclusivos*. Simposio de expertos en educación física de calidad París, Sede de la UNESCO, 6 de junio de 2011.

McLennan, N. (2021). *Making the case for inclusive quality physical education policy development: a policy brief*. París: UNESCO.

McLennan, N. y Thompson, J. (2015). *Educación física de calidad. Guía para los responsables políticos*. París: UNESCO.

Ley 26206. Año: 2006. República Argentina.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*.

### ***Acerca de los autores***

#### **Javier Augusto NICOLETTI**

Doctor en Educación con mención Cum Laude por la UNED (España). Magíster en Derechos Humanos en el Mundo Contemporáneo por la UNIA (España). Licenciado en Psicología con Diploma de Honor por la UBA (Argentina). Capacitador, docente e investigador universitario.

#### **Gustavo GARCÍA**

Maestro y Profesor en Educación Física. Licenciado en Educación Física y Deportes. Diplomado en Análisis e implementación de la Ley de Salud Mental. Especialista en Docencia de la Educación Superior y Magíster en Educación Superior por la UNLaM (Argentina). Docente-Investigador universitario. Formador en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica en la Provincia de Buenos Aires (Argentina).





# DIÁLOGOS

— PARA LA —

# EDUCACIÓN INCLUSIVA **2**

**Gustavo García**  
**Javier Augusto Nicoletti**  
**Francisco José García Moro**  
(Coordinadores)

ISBN 978-987-47972-3-0



9 789874 797230



**PEQUÉN**  
ACADÉMICO