

Pablo Cortés González
Moisés Mañas Olmo
Carolina Alix González
Blas González Alba

El puente que nos une

Competencias relacionales y educación inclusiva

El puente que nos une

Competencias relacionales
y educación inclusiva

Pablo Cortés González
Moisés Mañas Olmo
Carolina Alix González
Blas González Alba

El puente que nos une

Competencias relacionales
y educación inclusiva

Colección Horizontes-Universidad

Título: *El puente que nos une. Competencias relacionales y educación inclusiva*

Esta obra ha sido financiada por el Proyecto I+D+I generación de conocimiento. Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva. Re-DoC.PID2022-138882OB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación.



También, ha sido parcialmente financiada por el Proyecto del Plan Propio de la Universidad de Málaga Metodologías multisensoriales para la educación inclusiva del alumnado sordo (MULTIEDU). JA. B2.11, Universidad de Málaga.



Primera edición: marzo de 2026

© Pablo Cortés González, Moisés Mañas Olmo, Carolina Alix González, Blas González Alba

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-298-2

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Prólogo.....	9
PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ	
Introducción. El puente que nos une. A modo de manual sobre educación inclusiva	13
1. Caminos para avanzar. La educación inclusiva desde una perspectiva histórica, legal y normativa	21
2. Pilares, tensores y equilibrios. Educación inclusiva y formación del profesorado: miradas hacia la educación inclusiva del siglo XXI	57
3. Competencias relacionales para la educación inclusiva: una mirada desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad	73
4. Pasarelas entre el saber y el hacer: nuestra propuesta formativa para la inclusión educativa.	89
Tendiendo puentes por la inclusión educativa. Últimas consideraciones	109

Prólogo

PILAR ARNAIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

No es común encontrar en los estudios de Grado en Educación Primaria una materia denominada «Competencias relacionales en el aula inclusiva», como sucede en la Universidad de Málaga. Los dos componentes a los que alude el título de esta asignatura ponen de manifiesto la importancia que se otorga en esta carrera a dos elementos esenciales para la educación de hoy en día, como las competencias relacionales y la educación inclusiva. Destaca, así, el interés de sus autores en proporcionar al alumnado una guía acerca del marco teórico-práctico que constituye el significado de estos contenidos escribiendo este texto.

Adentrándonos en el contenido del libro, cabe significar que las competencias pueden definirse como la aptitud que tiene una persona, formada por capacidades, habilidades y destrezas, para realizar una actividad o cumplir un objetivo dentro del ámbito laboral, académico o interpersonal. Se trata de una «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado» (RAE, 2020). Y, al tratarse de competencias relacionales, si estas son positivas, conseguirán una buena relación entre personas, fomentarán un importante vínculo interpersonal y una relación académica fluida, todo lo cual adquiere un valor muy importante para una buena conexión relacional.

En cuanto a la inclusión en las aulas, cabe mencionar la importancia en el plano legislativo de que el sistema educativo

consiga el éxito escolar de todos los estudiantes, como sucede en nuestro país con la promulgación de la LOMLOE (2020). Con relación a ello, la Agenda 2030 (Unesco, 2015) aboga en su objetivo 4 porque se garantice una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje para todos. La educación inclusiva se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno de los estudiantes en la comunidad escolar para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito (Arnaiz, 2003). A su vez, puede ser considerada como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes (Unesco, 2017).

La conjunción de las competencias relacionales y la inclusión puede trazar un puente entre estas dos orillas y materializar la unión entre los componentes cognitivos, socioeconómicos y comportamentales que tanto requiere un enfoque pedagógico inclusivo, como se muestra en el presente texto. De ahí la obligación de los gobiernos de mejorar las políticas educativas en favor de la inclusión y de que la formación inicial y permanente del profesorado contemple estos requerimientos.

Es primordial que el profesorado se forme en este tipo de competencias desde el paradigma de la inclusión y que la comunidad educativa tenga una actitud favorable para que la educación inclusiva caracterice al centro y se haga realidad. De esta forma, se podrán crear auténticos entornos educativos inclusivos que impregnen las prácticas educativas. Para que esto suceda, los centros están obligados a revisar sus condiciones organizativas y curriculares, a examinar las dinámicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas, así como a considerar las condiciones sociales y económicas de su entorno educativo. No olvidemos que un centro inclusivo es aquel que se sumerge en continuos procedimientos de reflexión para analizar sus prácticas e identificar y minimizar las barreras existentes en la institución respecto al aprendizaje y a la participación del alumnado, con el propósito de mejorar y desarrollar una educación de calidad para todos (Booth y Ainscow, 2011).

Por ello, el profesorado tiene una labor sustancial en el desarrollo de la educación inclusiva, y se constituye en uno de sus

principales protagonistas. Su formación inicial y permanente debe ser acorde con los postulados de la inclusión, para que adquiriera las competencias relacionales e inclusivas que requiere el trabajo en las aulas del siglo XXI. Para materializar y hacer posible lo expuesto, desde el curso 2021-2022 (que los autores empezaran a impartir esta materia en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga), los autores de este libro apostaron por establecer actuaciones que contribuyeran a hacer posible una buena formación inicial del alumnado.

Así nos muestran en su obra la creación del Observatorio para la Inclusión y la realización de talleres sobre este mismo tema, con el fin de generar propuestas didácticas que promuevan la inclusión educativa, social y cultural. Iniciativas que no cabe duda de que contribuirán de manera notable a la formación del estudiantado del Grado de Educación Primaria y de otras titulaciones que poco a poco se van incorporando a estas iniciativas, como el Grado de Educación Infantil. Tanto el funcionamiento como la organización del Observatorio y de los Talleres aparecen bien detallados en esta obra. Ambos pueden considerarse el puente que une las competencias relacionales con la educación inclusiva.

¡Enhorabuena por este proyecto, Pablo, Moisés, Carolina y Blas!

Estamos ante un escenario que hace posible visibilizar la inclusión, que muestra un camino para materializarla desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad, siempre con una mirada crítica. Los resultados que se obtengan con este planteamiento harán surgir nuevas propuestas que poco a poco derribarán las barreras asociadas al modelo del déficit tan fuertemente arraigado todavía en las prácticas educativas y que van en contra de lo que significa trabajar desde un planteamiento inclusivo. También ayudarán a combatir mitos que tantas veces reproducen y generan leyendas y quimeras que impiden que se recorra el verdadero camino que conduce a la inclusión educativa y social.

Felicitaciones por ese observatorio y por esas sesiones teórico-prácticas enmarcadas en los talleres que se proponen para que la

educación inclusiva se convierta en una realidad en las aulas. Todo ello otorga valor a esta obra que, a modo de manual, nos proponen sus autores. Gracias por ello.

Referencias

- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing Learning and participation in schools (3rd edition)*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (BOE 30 diciembre de 2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE).
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [03/09/2025].
- Unesco (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. Unesco.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Unesco.

Introducción. El puente que nos une. A modo de manual sobre educación inclusiva

La educación inclusiva ha emergido como un pilar fundamental en la transformación educativa contemporánea, orientando los sistemas sociales y escolares hacia una mayor equidad y respeto por la diversidad. Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), los sistemas educativos han estado llamados a garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad que contemple sus particularidades y fomente su participación plena en la vida escolar. Desde una dimensión legal, un ejemplo de ello es la promulgación de la LOE (2006) y la LOMLOE (2020), que expresan en su fundamentación la inclusión como un elemento nuclear. En este contexto, el desarrollo de competencias relacionales se torna esencial, pues el aprendizaje no solo depende de contenidos curriculares, sino también del tipo y la calidad de las interacciones y relaciones que se establecen dentro y fuera de los espacios formativos formales (Hargreaves, 1998).

En el marco de la educación inclusiva, de cara a la formación de docentes, las competencias relacionales se configuran como un conjunto de habilidades sociales y emocionales que facilitan la interacción y la convivencia en escenarios de aprendizaje diversos e inclusivos. Estas habilidades incluyen la empatía, la escucha activa, la comunicación asertiva, la gestión pacífica de conflictos, la creatividad, la formación y la capacidad de trabajar

en equipo, entre otras cuestiones, como dimensiones que fomentan un clima escolar que promueva la inclusión y el respeto mutuo. Al respecto, investigaciones recientes destacan que un contexto en la que se generen relaciones positivas no solo mejora el bienestar de los estudiantes y otros sujetos escolares, sino que también impacta de forma favorable en su rendimiento académico y en su desarrollo personal y social (OECD, 2020).

Las competencias relacionales también se sustentan en la teoría del aprendizaje socioemocional, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje están intrínsecamente ligados al desarrollo emocional de los estudiantes (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2021). Desde una perspectiva constructivista, este enfoque considera que el aprendizaje es un proceso activo y social en el cual los sujetos construyen su conocimiento a partir de la interacción intersubjetiva (Castellaro y Roselli, 2015). En este sentido, las competencias relacionales se convierten en elementos esenciales que facilitan estas interacciones y permiten que los distintos agentes escolares y educativos participen de forma activa en la co-construcción de significados, experiencias y saberes con el objeto de ir favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo.

Al respecto, resulta clave considerar que el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se da en un contexto social que lo moldea y lo enriquece; por ello, adoptar una mirada compleja de las relaciones interpersonales se vuelve indispensable para garantizar una educación verdaderamente equitativa y de calidad (Booth y Ainscow, 2011). Esto implica que las relaciones interpersonales, el clima y la concepción y configuración del ambiente (a escala organizativa, metodológica y onto-epistemológica) desempeñan un papel crucial en la forma en la que los agentes escolares son capaces de construir conocimientos y desarrollar habilidades. Todo ello repercute en un entendimiento democrático y justo de los sistemas escolares. Por ello, en un proyecto educativo inclusivo, las competencias relacionales permiten que los distintos agentes escolares (profesorado, alumnado, familias, etc.) actúen como mediadores del aprendizaje y promuevan el diálogo, la colaboración y la resolución conjunta de problemas.

Las competencias relacionales incluyen componentes *cognitivos*, *socioemocionales* y *comportamentales* que son esenciales para garantizar una enseñanza que responda de forma adecuada a la diversidad de los sujetos, ya que facilitan la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y equitativos (Florian y Black-Hawkins, 2011; Rouse, 2017).

El componente *cognitivo* alude al conocimiento y comprensión de la diversidad y a la capacidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas inclusivas (Sharma y Sokal, 2016). Esta dimensión capacita al profesorado para identificar las barreras (cognitivas, comunicativas, materiales, arquitectónicas, entre otras) que limitan el aprendizaje y la participación del alumnado (y otros agentes educativos) y les permite desarrollar respuestas pedagógicas inclusivas (Moliner *et al.*, 2020), que consideran las diferencias culturales, cognitivas, competenciales y comunicativas presentes en los escenarios escolares. Esto incluye el conocimiento y análisis crítico de los propios estereotipos y las falsas creencias y la capacidad de identificar estos sesgos culturales (Romero y Brunstein, 2012), y el desarrollo un enfoque educativo que fomente el respeto y la valoración de la diversidad, evitando así la reproducción de desigualdades en los contextos escolares y sociales. Este proceso de toma de conciencia crítica y reflexiva es clave para derribar barreras y promover una participación activa en el entorno escolar, en especial cuando se trata de atender a alumnado con necesidades educativas especiales (Nistal *et al.*, 2024).

El componente *socioemocional* de las competencias relacionales implica la capacidad del docente para la autorregulación y el autoconocimiento, así como para empatizar con sus estudiantes y colegas con el objetivo de reconocer la importancia de las emociones y del componente social y afectivo en los procesos educativos. La empatía y la capacidad de generar relaciones positivas con el alumnado, colegas y su familia (Moliner *et al.*, 2020) es crucial para entender las experiencias diversas y crear un clima escolar en el que la seguridad (espacios seguros), el respeto y el éxito sean el norte de la labor docente (Arnaiz, 2019; Arnaiz y de Haro, 2025; Medina-Sanchez, 2021). La gestión emocional

permite al docente manejar situaciones de conflicto y estrés de manera constructiva y promueve que el alumnado se sienta valorado y comprendido (Pérez, 2020). Además, la capacidad del profesorado para superar prejuicios y generar motivación intrínseca hacia el entendimiento intercultural y la diversidad es esencial para fomentar una interacción y aprendizajes significativos entre los diferentes actores educativos.

Los componentes *comportamentales y relacionales* aluden a la habilidad del docente para establecer relaciones positivas con sus estudiantes, promover una comunicación abierta y efectiva, fomentar la cooperación y el respeto mutuo (Moriña y Parrilla, 2006), y modificar y ajustar estrategias pedagógicas en función de las características específicas del alumnado. Como indican Fuller *et al.* (2004), esta es una competencia indispensable para responder de forma adecuada a la diversidad en el aula, pues permite detectar y cuestionarse comportamientos discriminatorios que puedan surgir en el entorno escolar. Entra en la esfera de la dimensión práxica, en la que mover elementos culturales hacia la inclusión responde no solo al cuestionamiento (como se entiende desde la primera competencia cognitiva), sino a la acción pedagógica (Cortés *et al.*, 2025).

A colación de lo indicado, consideramos que la formación en competencias relacionales –cognitivas, socioemocionales y comportamentales– (Sánchez-Tarazaga y Ferrández-Berruero, 2022) es imprescindible para que el profesorado participe de forma activa en la construcción de una escuela inclusiva que responda a la diversidad del alumnado. El desarrollo de estas competencias permite al profesorado no solo superar estereotipos y prejuicios, sino también crear un entorno educativo inclusivo que facilite la participación plena de todo el alumnado (Moliner *et al.*, 2020). La adquisición de estas competencias no solo beneficia al alumnado en términos de inclusión, sino que también fortalece la labor docente, la cohesión social, la equidad educativa (Nistal *et al.*, 2024) y promueve la construcción de una sociedad y una ciudadanía más democrática e inclusiva. Asimismo, promover competencias relacionales inclusivas requiere, por un lado, el compromiso personal y profesional por parte del docente (tanto

en formación como en ejercicio) y, por otro lado, el apoyo institucional que facilite la formación continua y el desarrollo profesional (Perera *et al.*, 2022). Coincidimos con Colmenero *et al.* (2015) cuando indican que los programas de formación docente (inicial y continua) deben promover el desarrollo de las competencias relacionales en el aula inclusiva y en los planes de estudios.

Este libro aborda la relevancia de las competencias relacionales desde un enfoque pedagógico inclusivo y ofrece un análisis de cómo estas habilidades pueden integrarse en las prácticas educativas cotidianas. Sin embargo, no se puede ignorar que la implementación de la educación inclusiva y la promoción de competencias relacionales afrontan diversos desafíos, desde la falta de formación docente adecuada hasta las resistencias institucionales y culturales (Ainscow, 2020; Arnaiz y de Haro, 2025). Por ello, este libro no solo proporciona herramientas prácticas a modo de propuestas, sino que también invita a una reflexión profunda sobre la función de los educadores como agentes de cambio social, comprometidos con la construcción de una comunidad escolar donde cada sujeto se sienta valorado y apoyado. Las competencias relacionales son un componente esencial en la construcción de una sociedad inclusiva que busca promover la dignidad y el potencial de cada individuo. Como señala Hargreaves (2001), la enseñanza es sobre todo un acto relacional y solo a través de la conexión humana lograremos una educación que realmente marque la diferencia.

Para responder a estas cuestiones que apuntamos, abordaremos cinco capítulos. En el primero, denominado «Caminos para avanzar: La educación inclusiva desde una perspectiva histórica, legal y normativa», se establece el marco conceptual y normativo que fundamenta las competencias relacionales en el contexto educativo inclusivo. Abarca dos subapartados; primero, una visión histórica, multidimensional y normativa; segundo, el ejemplo del movimiento de personas con discapacidad por la inclusión educativa.

El segundo capítulo, «Pilares, tensores y equilibrios. Educación inclusiva y formación del profesorado: Miradas hacia la edu-

cación inclusiva del siglo XXI», desglosa las competencias relacionales en sus componentes clave (cognitivos, socioemocionales y comportamentales), atendiendo a cómo cada uno de ellos se manifiesta y contribuye a la construcción de entornos inclusivos. Por su parte, en el tercer capítulo hemos profundizado en las «Competencias relacionales para la educación inclusiva: Una mirada desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad»; esta sección analiza cómo las teorías de la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad se integran en las competencias relacionales para abordar la diversidad en la escuela.

El capítulo 4, «Pasarelas entre el saber y el hacer: Nuestra propuesta formativa para la inclusión educativa», ofrece ejemplos prácticos y aplicados en la formación inicial de docentes, a partir de un proyecto docente que compartimos desde hace algunos años en diversas materias sobre educación inclusiva en los grados de Educación Primaria y Educación Infantil.

Por último, planteamos un cierre a modo de apertura para otras reflexiones, «Tendiendo puentes por la inclusión educativa», en el que enfatizamos la importancia de continuar la labor hacia una educación inclusiva y ofrecer perspectivas sobre los próximos pasos para continuar construyendo puentes que unan a todas y todos los miembros de la comunidad educativa, sin dejar a nadie atrás.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). *Promoting Equity in Schools: Collaborative Inquiry to Achieve Better Outcomes for All*. Routledge.
- Arnaiz-Sánchez, P., y de Haro-Rodríguez, R. (2025). Entre la inclusión y la exclusión: Apuntes para el debate sobre las políticas y las prácticas educativas. En Arnáiz y de Haro (Ed.), *Trazando una investigación inclusiva: Propuestas de mejora para la práctica educativa* (pp. 253-264). Dykinson.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

- CASEL. (2021). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Disponible en: www.casel.org
- Castellaro, M. A., y Roselli, N. D. (2015). Peer collaboration in childhood according to age, socioeconomic context and task. *European Journal of Psychology of Education*, 30(1), 63-80.
- Cortés-González, P., Ruiz-Ariza, D., Mañas-Olmo, M., y Alix-González, C. (2025). Socio-Educational Challenges for the Inclusion of Children with Cochlear Implants: The Role of Families. *Education Sciences*, 15(1), 94. <https://doi.org/10.3390/educsci15010094>
- Florian, L. (2014). Reimagining Special Education: Why New Approaches are Needed. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 1-15.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- OECD. (2020). *Education and Social Progress: Building Skills for Well-Being*. OECD Publishing.
- Romero, R., y Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 256-262.

Caminos para avanzar. La educación inclusiva desde una perspectiva histórica, legal y normativa

La educación inclusiva, en su travesía histórica, es como un vasto camino de piedras antiguas que, con el tiempo, ha sido pavimentado con leyes, esperanzas y luchas sociales; cada norma es un farol que ilumina los rincones antes olvidados, cada derecho conquistado es un puente tendido sobre abismos de exclusión. Avanzar por este sendero no es solo caminar, sino abrir veredas en terrenos densos de prejuicios, derribar muros invisibles con el cincel de la equidad y construir escuelas que no solo acojan, sino que celebren la diversidad. De este modo, la educación inclusiva no es el destino, sino un viaje colectivo hacia una sociedad más justa. Se allana el camino para tender puentes.

La historia de la educación ha experimentado cambios significativos en cuanto a los enfoques y las actitudes culturales, sociales y educativas. Estas transformaciones (que están muy vinculadas con la evolución cultural, política, económica, social y educativa de las sociedades y los valores y principios predominantes en cada época) han condicionado de qué modo los gobiernos, las organizaciones sociales y la comunidad educativa (centros educativos, profesorado, alumnado y familias) han percibido y abordado la inclusión.

Para ello resulta clave considerar la coyuntura política, económica, social y cultural en la que en cada etapa histórica se enmarcan los caminos hacia la inclusión, pues las interacciones y

las relaciones sociales y educativas que se han producido entre los seres humanos han estado y están condicionadas por dimensiones sociales, culturales, políticas y educativas que configuran las percepciones, las relaciones y los conocimientos que se construyen entre las personas.

La complejidad inherente a un proceso multidimensional como es este nos conduce a abordarlo desde un análisis antropológico y educativo y desde una dimensión cultural y social (Vergara, 2002). Asimismo, conocer (desde una perspectiva histórica) cómo se han configurado las competencias relacionales de (1) carácter cognitivo (cómo se ha pensado), (2) social y emocional (cómo se han sentido y relacionado las personas) y (3) conductual (cómo han actuado) nos va a permitir valorar los logros e hitos sociales y educativos alcanzados y reflexionar acerca de los desafíos que como profesionales de la educación debemos superar para construir una escuela y una sociedad inclusiva.

Este capítulo se asienta en dos apartados. Por un lado, abordamos desde una panorámica muy general cómo a lo largo de la historia de la humanidad se han producido conductas de marginación, crueldad, indiferencia..., pero también cambios de miradas hacia la protección de diversos colectivos, como la marginación de las mujeres, el pauperismo (Bauman, 2015), la migración forzada (Forina, 2022), entre otros. Estos hechos, conocerlos y reconocerlos, sirven para entender la inclusión como proceso (Sánchez-Romero, 2021) y las conquistas sociales al respecto.

Por otro lado, aterrizamos en el movimiento de las personas con discapacidad, ya que lo entendemos como un ejemplo que nos sirve de guía para afrontar y encaminar las nociones de la inclusión social y educativa.

1.1. Panorámica histórica sobre procesos de exclusión e inclusión

A lo largo de la historia, los procesos de exclusión han sido una constante que ha marcado profundamente la organización de las sociedades, reflejando desigualdades construidas por razones de clase, género, etnia, discapacidad, religión y otras diferencias. Estas formas de marginación no surgieron de forma natural, sino que fueron sostenidas por estructuras sociales, políticas y culturales que definieron quién merecía pertenecer y quién no. Sin embargo, también ha existido una resistencia persistente: voces que, desde los márgenes, han luchado por el reconocimiento, la equidad y la inclusión. Comprender esta panorámica histórica nos invita a no repetir errores del pasado y a construir un presente más justo, en el que la diversidad no sea motivo de exclusión, sino una riqueza compartida.

A continuación, presentamos un resumen histórico tanto internacional como nacional; cabe matizar que, en el caso de España, la exclusión social y los procesos hacia la inclusión tienen características propias debido a su historia, marcada por el feudalismo, la Reconquista, la industrialización tardía, el franquismo y los desafíos contemporáneos en democracia.

Pauperismo y exclusión económica

El pauperismo (o pobreza extrema), tal y como lo conocemos en la actualidad, se remonta a la Edad Media, pero fue especialmente significativo desde el inicio de la industrialización en los siglos XVIII y XIX. Con el éxodo rural, las condiciones de vida empeoraron para muchos trabajadores y trabajadoras, lo que provocó que estos colectivos experimentaran situaciones de exclusión social. Desde una perspectiva histórica podemos encontrar diversas etapas:

- **Edad Media.** En esta época era difícil diferenciar los diversos significados que tenía el término *paupertas*, pues, a medida que aumentaba la diferenciación social, las actitudes

hacia la pobreza cambiaron y hacia el final de la Edad Media los múltiples significados que antes tenía la pobreza se limitaron a cuestiones económicas y religiosas (Villarespe, 2002).

- **Siglo XVI.** Villarespe (2002) indica que entre 1520 y 1540 el sistema de caridad fue reformado. Por tanto, la gestión de la Iglesia fue delegada en las autoridades civiles y los recursos se centralizaron para atender a grupos específicos. Asimismo, en 1525, Luis Vives (1525) publica un *Tratado del socorro de los pobres y las necesidades humanas* y en Inglaterra se promulga *La Ley de pobres* (1598), la cual fue el primer sistema nacional diseñado para brindar asistencia a las personas pobres.

Hurtado (2007) señala que desde el siglo XVII hasta el siglo XX las políticas sociales occidentales han evolucionado a lo largo de distintas etapas:

1. Filantrópica de carácter privado. Organizada sobre todo por instituciones civiles y religiosas.
1. Asistencial. Desarrollada principalmente por los Estados.
3. Mixta, en la que tanto el Estado como los actores y las agencias privadas desempeñan un papel importante.

A continuación, destacamos algunos periodos:

- **Siglos XVIII-XIX.** Los pobres fueron estigmatizados y denominados «vagos» o «indeseables». Se construyeron asilos y albergues que con frecuencia eran lugares de opresión y explotación laboral. Durante este periodo aparecen figuras como Frances Hutcheson (1694-1746), Hannah More (1745-1833) o Thomas Day (1748-1789), que publicó *Dying Negro* en 1773 (Villarespe, 2002).
- **Efectos del capitalismo industrial.** El sistema enfatizó la productividad y dejó a los «menos aptos» (niños/as, ancianos/as y enfermos/as) fuera del sistema económico.

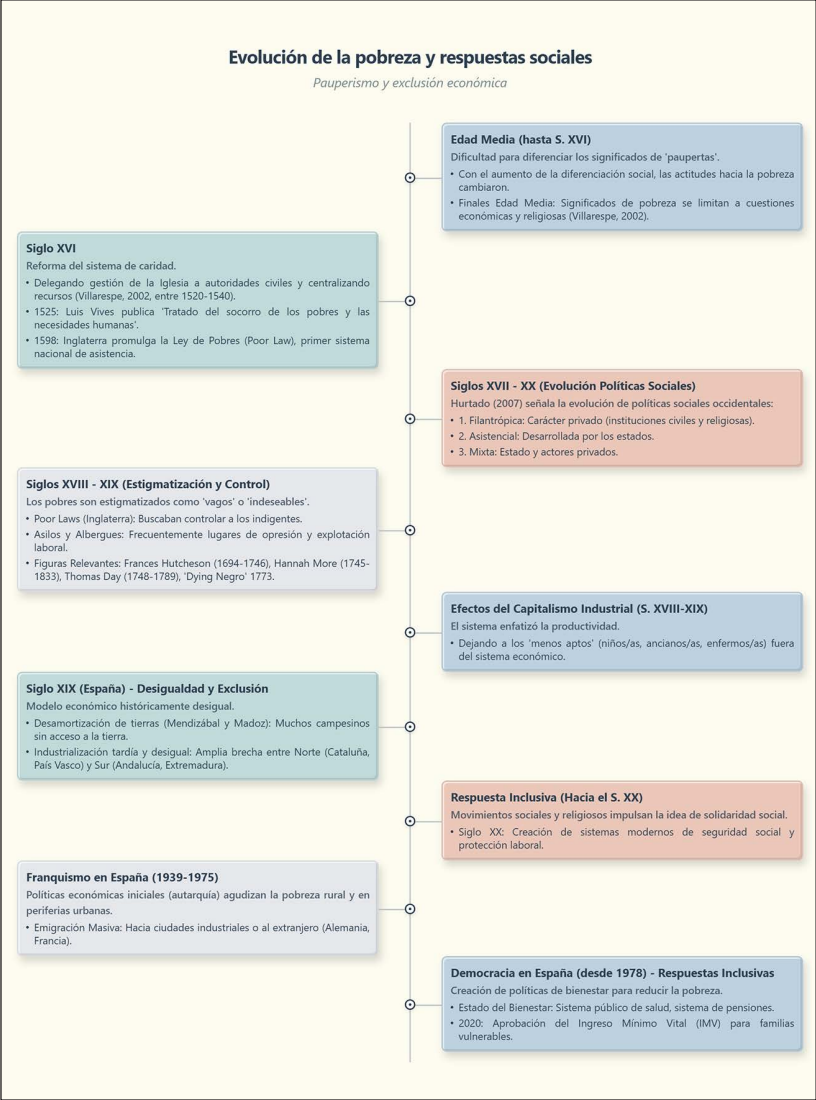
Respuesta inclusiva. Con el tiempo, movimientos sociales y religiosos impulsaron la idea de la solidaridad social, que culminó en los sistemas modernos de seguridad social y protección laboral que se crearon en el siglo XX.

En España, cabe destacar que en el siglo XIX, tras la desamortización de tierras (Mendizábal y Madoz), muchos campesinos se quedaron sin acceso a la tierra. Este fenómeno, junto con la industrialización tardía y desigual, en especial entre el norte (Cataluña y País Vasco) y el sur (Andalucía y Extremadura), amplió las brechas de exclusión económica entre comunidades autónomas. La pobreza y el pauperismo estuvieron ligados a su modelo económico históricamente desigual.

También es interesante resaltar el franquismo (1939-1975), en el que las políticas económicas iniciales (autarquía) agudizaron la pobreza en el campo y las periferias urbanas, lo que provocó que muchas personas emigraran hacia las ciudades industriales o al extranjero (Alemania y Francia, principalmente).

Respuesta inclusiva. Con la llegada de la democracia, a partir de 1978, se crearon políticas de bienestar (como el sistema público de salud y el sistema de pensiones) para reducir la pobreza. En 2020, se aprobó el ingreso mínimo vital (IMV), dirigido a las familias más vulnerables.

Figura 1.1. Evolución de la pobreza y respuestas sociales.



Fuente: Elaboración propia

Delincuencia y exclusión penal

La criminalización de ciertos grupos vulnerables también ha sido históricamente un instrumento de exclusión social. Cabe

destacar que durante los siglos XVII-XIX se impuso una visión punitiva de la delincuencia. Los pobres y migrantes fueron con frecuencia clasificados como «peligrosos». En Francia, Italia y Reino Unido, por ejemplo, los «criminales natos» fueron objeto de teorías pseudocientíficas como las de Cesare Lombroso. La criminalización de la pobreza era común y muchos delitos, como el hurto, eran más bien estrategias de supervivencia para ciertos colectivos.

Respuesta inclusiva. Las reformas penitenciarias que se realizaron en el siglo XIX y XX comenzaron a cuestionar el carácter punitivo de la cárcel y promovieron la idea de reinserción social. Hoy, el enfoque en derechos humanos y justicia restaurativa busca incluir y reinserir en la sociedad a las personas excluidas por el sistema penal.

En España, la relación entre exclusión y criminalización ha estado presente desde tiempos históricos. A continuación, destacamos algunos hitos.

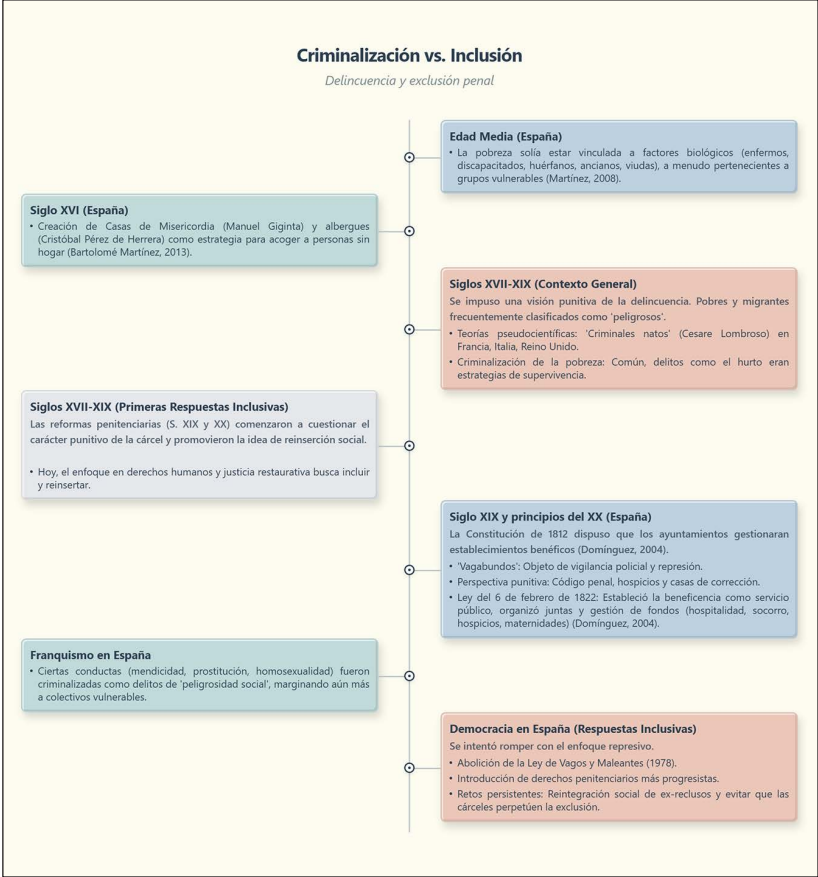
- **Edad Media.** La pobreza solía estar vinculada a factores biológicos, por lo que afectaba a personas como enfermos, discapacitados, huérfanos, ancianos y viudas, que a menudo pertenecían a grupos vulnerables, pues tras el matrimonio o la vejez eran muchas las personas que no podían mantenerse por sí mismas (Martínez, 2008).
- **Siglo XVI.** En el siglo XVI, se crean en España las casas de misericordia (Manuel Giginta) y los albergues (Cristóbal Pérez de Herrera) (Bartolomé-Martínez, 2013) como una estrategia para acoger a las personas sin hogar.
- **Siglo XIX y principios del XX.** La Constitución de 1812 dispuso que los ayuntamientos se encargarían de gestionar las casas de misericordia y otros establecimientos benéficos financiados por la comunidad, incluyendo hospitales, hospicios, casas de expósitos y demás instituciones de caridad (Domínguez, 2004). Los «vagabundos» eran objeto de vigilancia poli-

cial y represión y el Código Penal y las instituciones como los hospicios y casas de corrección funcionaban desde una perspectiva punitiva. La ley del 6 de febrero de 1822 estableció la beneficencia como un servicio público y organizó la creación de juntas de beneficencia (municipales, parroquiales, provinciales y generales) y la gestión de fondos, y entre los servicios incluían hospitalidad (domiciliaria y pública), casas de socorro, hospicios y maternidades (Domínguez, 2004).

- **Franquismo.** Durante la dictadura, ciertas conductas (como la mendicidad, la prostitución o la homosexualidad) fueron criminalizadas como delitos de «peligrosidad social», lo que provocó que se marginara aún más a colectivos que ya de por sí eran vulnerables.

Respuesta inclusiva. En democracia, la abolición de la Ley de Vagos y Maleantes (1978) y la introducción de derechos penitenciarios más progresistas intentaron romper con este enfoque represivo. No obstante, aún persisten retos en la reintegración social de los expresidiarios y en la necesidad de evitar que las cárceles perpetúen la exclusión.

Figura 1.2. Hitos delincuencia y exclusión penal.



Fuente: Elaboración propia

Exclusión de las mujeres

A lo largo de la historia, las mujeres han afrontado siglos de marginación basada en la construcción patriarcal de roles de género inherentes a sociedades que han relegado a un segundo plano y al espacio privado el papel de la mujer.

Dentro de esta colectivo encontramos una situación de exclusión interseccional, ya que las mujeres han sido más vulnerables a la pobreza debido a sus limitaciones laborales (estructurales y culturales) o su posición desigual en la herencia y el control de

bienes, entre otras cuestiones; estas situaciones se agravaban en especial en ausencia del marido, como refleja la alta proporción de viudas y mujeres solas con hijos en instituciones asistenciales entre los siglos XVIII y XX (Bohorquez, 2018).

Por tanto, las mujeres eran excluidas de los espacios de poder y educación y relegadas a los cometidos de amas de casa y cuidadoras. La Revolución Industrial del siglo XIX trajo oportunidades laborales para las mujeres, aunque bajo condiciones extremadamente precarias.

Respuesta inclusiva. La exclusión de las mujeres se sustentó en la construcción patriarcal que limitaba su acceso a la educación, la esfera pública y la autonomía económica. Desde Mary Wollstonecraft, que en 1792 reclamó igualdad de oportunidades educativas, hasta los movimientos sufragistas y laborales de los siglos XIX y XX, se gestó un discurso crítico que vinculó ciudadanía con capacidades y derechos políticos. Este legado posibilitó la formulación de leyes de igualdad y transformaciones en los sistemas educativos y laborales, consolidando la idea de que la plena inclusión de las mujeres es esencial para la justicia social (Wollstonecraft, 1792; Scott, 1986).

Por ello, desde mediados del siglo XX aparecen movimientos feministas que han transformado radicalmente las nociones de igualdad de género, exigiendo derechos políticos, sociales y económicos. Aún hoy, las luchas se centran en la violencia de género y la igualdad salarial.

Conectado a lo expresado con anterioridad, la exclusión histórica de las mujeres en España se puede organizar en seis etapas y están muy relacionadas con los procesos de escolarización.

- **Principios del siglo XIX.** La educación entre niños y niñas se caracterizaba porque a los niños se les incitaba a estudiar ciencia y a las niñas a que aprendieran las labores del hogar;

se decía que ellas no necesitaban saber leer ni escribir. La intención fue formar a niñas sumisas, obedientes, silenciosas y sin interés por aprender (Ballarín, 2001). La consideración de la inferioridad de las niñas y mujeres y su jerarquía social se justificaba mediante teorías científicas sobre las diferencias físicas y psíquicas, originales del siglo XVI. Dichas preconcepciones determinaron un modelo educativo para la mujer y la legislación aplicable de la época (Rabazas, 2001). En consonancia, la formación que recibieron las maestras en las escuelas normales fue escasa, pues no se les exigía saber escribir ni contar, ya que el propio Reglamento para las escuelas públicas de 1825 así lo requería (Colmenar, 1983).

- **Segunda República.** Se apostó por una escuela pública de calidad, rechazando el adoctrinamiento y defendiendo una pedagogía activa y abierta. Se educó para la convivencia, para la conciencia de la justicia y la solidaridad y de la igualdad. Además, se formó a las niñas para que fuesen independientes y pudiesen vivir con dignidad de su trabajo (Pérez, 2013).
- **Franquismo.** Con la llegada de esta etapa, se frenó de golpe la vanguardia, la independencia y la dignificación de la mujer, pues sus ideales retrocedían a los establecidos en el siglo XIX, que a su vez surgían de los dictaminados en el siglo XVI, una mujer sumisa y obediente, con una capacidad intelectual cuestionada (Martín *et al.*, 2010). El régimen delegó en la acción católica y la sección femenina la formación de la mujer, tratando de recuperar el estereotipo más tradicional de buena madre y esposa, que vive y se sacrifica por los demás.
- **Etapa tecnocrática 1957-1975.** Con la llegada de la ley de 1961, se reconocieron los mismos derechos a mujeres y hombres para acceder a todos los grados de la enseñanza y ejercer las mismas actividades políticas, profesionales y laborales, aunque con algunas excepciones (Sanchidrián, 1998). A finales de los años sesenta, hombres y mujeres compartían actividades y trabajos, lo cual requería una educación similar para ambos (Rabazas, 2001). Con la aplicación de la *Ley general de educación* de 1970, la discriminación fue desapareciendo formalmente, desde la defensa del principio de igualdad de

oportunidades, la preocupación por la calidad de la educación y por la atención al profesorado y su perfeccionamiento, y se reformaron los contenidos y planes de estudio y se otorgó autonomía a los centros (Hijano del Río y Vico, 1995).

- **Transición y democracia.** Desde los años ochenta, las mujeres comenzaron a ganar derechos importantes como el acceso al divorcio y el derecho al aborto (1985, ampliado en 2010), como consecuencia del desarrollo de políticas de igualdad de género.

Respuesta inclusiva. En 2007 se aprobó la Ley de Igualdad de Género, que fomenta la equidad en todos los ámbitos sociales. La lucha contra la violencia de género se consolidó con la Ley Integral contra la Violencia de Género (2004).

Figura 1.3. Evolución de los derechos de la mujer.



Fuente: Elaboración propia

Migrantes y exclusión por origen

A finales del siglo xv, el comercio de esclavos era una actividad muy rentable, y desde una dimensión legal hasta el siglo xix no se promulgó la Declaración de los Derechos del Hombre en Francia (1789), la *Ley de abolición del comercio de esclavos* (1807), que prohibió el transporte de esclavos en barcos ingleses, aunque el comercio continuó y en 1815 el Congreso de Viena (1815) condenó la esclavitud (Villarespe, 2002).

La exclusión de migrantes ha sido una constante en sociedades receptoras de movimientos migratorios. Durante el Antiguo Régimen, las migraciones se caracterizaban por ser internas y estacionales, con movimientos de población desde las zonas rurales hacia las ciudades o entre regiones para actividades agrícolas, pero también existían migraciones transatlánticas, principalmente hacia lo que conocemos hoy por América Latina, impulsadas por factores como la hambruna y la búsqueda de oportunidades.

También durante los siglos xix-xx la industrialización y las guerras mundiales generaron grandes flujos migratorios y las personas migrantes fueron percibidas como una amenaza social, cultural y económica. Además, la migración, tanto forzada como voluntaria, generó exclusión basada en barreras legales, raciales y culturales. Las oleadas migratorias de finales del siglo xix y el xx fueron recibidas con cuotas restrictivas y teorías racistas, que legitimaron políticas discriminatorias en Estados Unidos y Europa.

Encontramos otro factor interseccional: la relación entre migración y racismo. En muchos casos, la exclusión fue legitimada por teorías racistas. Ejemplos como las políticas de inmigración restrictivas en Estados Unidos, las leyes de cuotas o la prohibición de entrada a personas asiáticas ilustran esta dinámica.

Respuesta inclusiva. Desde una perspectiva histórica, tras la Segunda Guerra Mundial, instituciones internacionales como la ONU promovieron los derechos de los migrantes. La Declaración Universal de Derechos

Humanos (1948) apela a la no discriminación por razón de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. Por su parte, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993) abordó temas como la pobreza y la exclusión social.

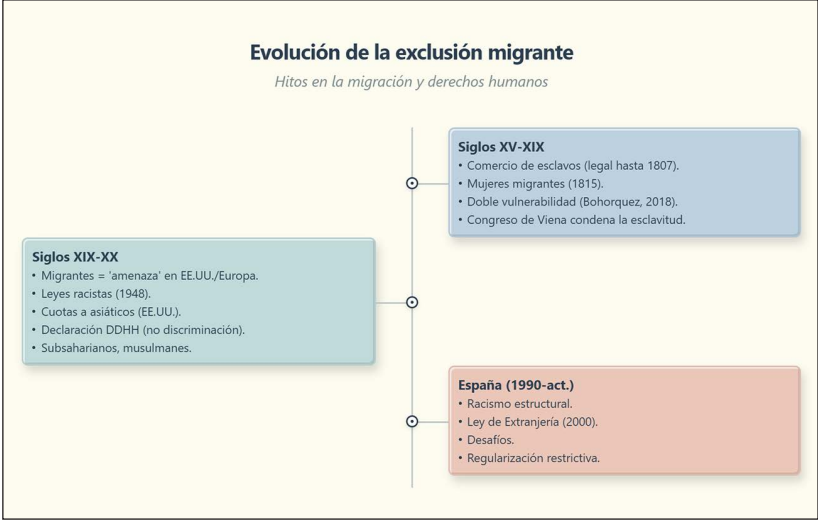
En la actualidad, muchas sociedades trabajan hacia un enfoque multicultural, aunque persisten desafíos globales y movimientos políticos contrarios.

En el caso de España, se pasó de ser un país emisor de migrantes a convertirse en receptor a partir de los años noventa del siglo XX, lo que ha generado tensiones y exclusiones sociales y laborales en relación con lo que se denominó «inmigración masiva»; durante la década del 2000 llegaron grandes flujos migratorios, en especial de Marruecos, Rumanía y América Latina. En este contexto, los migrantes afrontan barreras legales y sociales que les limitan el acceso a la vivienda, el empleo y muchos servicios públicos. Cabe mencionar que, además, encontramos un elemento interseccional, el racismo estructural, ya que algunos colectivos, como las personas que provienen de países subsaharianos, afrontan una discriminación recurrente.

Respuesta inclusiva. En el año 2000, se promulgó la ley de extranjería, que estableció mecanismos de regularización y que mejoró de forma parcial la vida de las personas migrantes.

Sin embargo, las condiciones para la regularización siguen siendo restrictivas y la integración cultural continúa siendo un desafío.

Figura 1.4. Evolución de la exclusión por migración.



Fuente: Elaboración propia

Caminos (procesos) hacia la inclusión. Últimos comentarios

Los procesos históricos de inclusión, abordados desde una perspectiva interseccional, nos muestran que las luchas por el reconocimiento y la equidad no han sido homogéneas ni universales, sino que han estado muy marcadas por la complejidad de las identidades humanas. La interseccionalidad revela que no todas las personas viven la exclusión de la misma manera: una mujer indígena con discapacidad, por ejemplo, afronta barreras distintas y más profundas que una mujer urbana sin discapacidad.

A lo largo del tiempo, muchos avances en derechos humanos y justicia social han sido parciales porque se enfocaron en una sola dimensión de la desigualdad, dejando invisibles a quienes habitan en la confluencia de múltiples formas de opresión. Reconocer esto implica una transformación profunda en cómo se piensan y aplican las políticas de inclusión: no como gestos simbólicos o soluciones aisladas, sino como acciones estructurales que abracen la diversidad en toda su complejidad. Solo así podemos construir una sociedad donde cada persona tenga un lugar

real, no a pesar de sus diferencias, sino precisamente por el valor que estas aportan.

En España, los procesos de exclusión han estado marcados a lo largo de la historia por desigualdades socioeconómicas, políticas represivas y estructuras patriarcales. En un periodo más actual, el franquismo fue una etapa de pérdida de derechos y de exclusión sistemática hacia múltiples colectivos como represaliados políticos, homosexuales, pobres y minorías, mujeres... Sin embargo, la democracia y el desarrollo del estado del bienestar han abierto el camino hacia una mayor inclusión, aunque persisten retos importantes, en especial en temas como el racismo, los extremismos ideológicos, la migración, la educación, la igualdad de género, el reconocimiento de la diversidad... lo que evidencia la necesidad de políticas inclusivas (en todos los ámbitos) de carácter intercultural y sin limitaciones por capacidades (Anderson, 2013; Sen, 1999). Desde el feminismo, los movimientos antirracistas y las luchas por los derechos de los migrantes, hasta el activismo LGBTQ+, los movimientos por la escuela pública e inclusiva..., todos han contribuido a una visión más inclusiva de la sociedad.

1.2. El movimiento de las personas con discapacidad. Un ejemplo para considerar

Como veremos en las próximas páginas, las personas con discapacidad han sido rechazadas, aisladas y excluidas de la sociedad (dimensión conductual) durante muchos siglos debido a prejuicios y supersticiones de carácter social, educativo y cultural (dimensión cognitiva y socioemocional). En este escenario cabe destacar que los prejuicios sociales y educativos y los estereotipos siempre han estado presentes en los procesos interrelacionales y educativos. Vamos a articularlo en cuatro etapas: preinstitucional, institucional, integradora e inclusiva, atendiendo, además, a cuestiones normativas que la van justificando.

Etapa preinstitucional

Las primeras referencias que aluden a personas con discapacidad se enmarcan en la antigüedad clásica (desde el siglo VIII a. C. hasta el siglo V d. C.). Durante este periodo se planteaban dos visiones respecto a la etiología de la discapacidad física y psíquica: La primera se asentaba en una concepción cultural divina, demoníaca o mística. La segunda se sustentaba en un enfoque más científico y natural asociado a patologías internas del organismo: Este enfoque, de carácter clínico, era defendido por figuras como Hipócrates o Galeno (Vergara, 2002).

A partir de los siglos XV y XVI (Renacimiento), las ideas humanistas comienzan a influir en la sociedad. Se inicia un periodo marcado por un cambio significativo en el que se deja atrás la visión del «oscurantismo diabólico» como explicación del comportamiento y de las conductas que hasta entonces eran catalogadas de «anormales» y se empieza a entender el comportamiento humano en términos de procesos físicos y biológicos. Como consecuencia de estos cambios, las personas con discapacidad son protegidas por el Estado y atendidas en asilos con un enfoque caritativo (Pardo *et al.*, 2020).

En los siglos XVI y XVII, se produce un cambio de paradigma que transforma la dimensión cognitiva, la cual, a su vez, influye en las conductas y en la atención que se les ofrece a las personas con discapacidad. En este contexto, emergen las primeras iniciativas de atención educativa dirigidas a personas con discapacidad. Estas primeras experiencias, centradas en personas con discapacidad auditiva o visual, marcaron el inicio de métodos y prácticas que buscaban integrar a estas personas en la sociedad y ofrecerles una respuesta educativa profesional. A continuación, se destacan algunas de las figuras y aportes más relevantes que se producen durante este periodo.

Desde una perspectiva práctica destacan figuras como Pedro Ponce de León, l'Épée, Haüy y Braille. En el siglo XVI, Pedro Ponce de León (1509-1584), un fraile benedictino español, desarrolla y aplica un método oral y de lectoescritura con doce estudiantes sordos en el monasterio de Oña en la provincia de Burgos

(Gascón y Storch, 2006). En Europa, destaca l'Épée (1712-1789), quien en 1755 crea la primera escuela pública para personas sordas en París y complementa el método oral con un sistema mímico que utiliza gestos y señas para mejorar la enseñanza. Otro de los referentes de la época es Valentín Haüy (1745-1822), que fundó el primer centro educativo para personas ciegas en París. Louis Braille (1806-1852), alumno aventajado de Haüy, desarrolla el sistema de lectoescritura por puntos que lleva su nombre y que en la actualidad es usado por las personas con discapacidad visual. En España, destaca José Ricart, que en 1820 crea por iniciativa propia una escuela para personas ciegas en Barcelona.

A lo largo de los siglos XVI y XVII se publican diversos textos que son claves en la atención educativa a las personas con discapacidad. Destacan autores como Lasso, que en 1550 publica el *Tratado legal de los mudos*, documento que recogía los derechos y deberes de las personas sordas, estableciendo un marco legal y social para mejorar su integración. En el siglo XVI, Luis Vives escribió un tratado titulado *De subventionem pauperum*; asimismo, fue uno de los primeros en abordar la educación social en Europa. En 1620, Bonet, discípulo de Ponce de León, publica *Reducción de las letras y el arte para enseñar a hablar a los mudos*, un libro que proponía un método oral basado en los movimientos de la lengua y los labios para mejorar la pronunciación y la dicción. Alrededor de 1690, John Locke trató de distinguir entre el retraso mental y las enfermedades mentales, lo que llevó al uso de términos para clasificar a las personas en función de su rendimiento o características de comportamiento (Molina 2002). Por su parte, Hervás y Panduro publican en 1795 *El arte para enseñar a escribir y hablar a los sordomudos* (Gascón y Storch, 2004) y Rius publica *La educación de los niños atrasados* en 1897.

Desde una perspectiva normativa, un hito significativo fue la promulgación de la *Ley de instrucción pública* (1857) conocida de forma popular como «ley Moyano». Esta se convierte en la primera ley educativa que se desarrolla en España y de un modo particular aborda la atención educativa del alumnado sordo y ciego, por ejemplo, en los siguientes artículos:

- Artículo 6. La primera enseñanza se dará con las modificaciones convenientes a las personas sordomudas y ciegas en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearan con este objeto, sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta Ley.
- Artículo 108. Promoverá, asimismo, el Gobierno las enseñanzas para las personas sordomudas y ciegas, procurando que haya por lo menos una escuela de esta clase en cada distrito universitario y que en las públicas de niños y niñas se atienda, en cuanto sea posible.

Etapa institucional

Entre los hitos más destacados que se producen en este periodo destaca la creación del Instituto de Sordomudos (1786), una escuela para personas «sordomudas» en el Ayuntamiento de Barcelona (1800), el Real Colegio de Sordomudos de Madrid (1802), el cual se convirtió en 1970 en el Instituto Nacional de Pedagogía de Sordos, y en 1875 Carlos Nebreda y Pedro Espinosa fundan el Colegio Especial en Madrid (González, 2011). Desde una perspectiva normativa, se desarrolla en España la *Ley sobre Educación Primaria* (1945), que establece en su artículo 33:

El Estado, para atender a la niñez desvalida y proporcionarle educación adecuada, establecerá escuelas especiales (para niños anormales y deficientes mentales) y fomentará las de iniciativa privada. Asimismo, creará y fomentará escuelas, igualmente especiales, para niños sordomudos, ciegos y deficientes físicos. Todas se regirán por reglamentos peculiares.

En el plano internacional destacan figuras como Itard (Francia, 1774-1883), Séguin (Francia, 1912-1880), Montessori (Italia, 1870-1952) y Decroly (Bélgica, 1871-1932) (Pardo *et al.*, 2020), las cuales comienzan a implementar sus métodos educativos con alumnado con discapacidad. Asimismo, en el ámbito nacional destacan en el siglo XX las figuras de Francisco Pereira, que en 1908 crea el Instituto Psiquiátrico-Pedagógico; María So-

riano, que en 1923 asume la dirección de la Escuela Central de Anormales, y Carmen Gayarre, quien preside la Cátedra de Paidología de la Universidad Complutense entre los años 1933 y 1944 y participa en la creación del Colegio de educación especial para adolescentes San Luis Gonzaga (Fernández-Santamaría, 2011). Resultan claves durante esta época las figuras de Georgens y Deindhart y la publicación de su libro *La pedagogía terapéutica* en el año 1861, pues fue la primera vez que se utilizó este término para recoger aspectos teóricos y prácticos para atender a las personas con discapacidad (Moreu, 2009). En el siglo xx destaca Domingo Barnés, pedagogo, que fue el secretario del Museo Pedagógico a partir del año 1904. Asimismo, tradujo e impulsó la publicación de un gran número de obras, y en 1917 publica *Fuentes para el estudio de la paidología*, donde recopila un sinnúmero de trabajos realizados por autores y autoras europeos (Delval, 1988).

Estos y otros y otras profesionales de la educación fueron pioneros y sentaron las bases de la educación especial, desarrollando métodos y prácticas que han perdurado y evolucionado hasta nuestros días. De un modo particular, destaca María Montessori, pionera en el desarrollo de su enfoque educativo a través de experiencias prácticas, que utilizó materiales que se podían manipular con facilidad para facilitar el aprendizaje (Molina, 2002).

Por su parte, han sido muchos los profesionales que durante el siglo xx han contribuido en el plano institucional a mejorar la atención de las personas con discapacidad. En España, en el año 1902 se aprobó el Reglamento del Colegio Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, y también se crea en el año 1925 la Escuela Nacional de Anormales. En 1933, se refunda el Asilo de Inválidos del Trabajo como centro de educación especial con el nombre de Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos. Asimismo, en 1941, la ONCE se hace cargo de la gestión del Instituto Nacional de Ciegos; en 1975, se crea el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE), y en 1976 se funda el Real Patronato de Educación Especial, que impulsaba y coordinaba acciones educativas para atender a los estudiantes con discapacidad y servía de nexo entre la iniciativa pública y privada (González, 2009).

A pesar de estos avances en la configuración de un modelo de atención más escolarizado-institucionalizado (tanto en escuelas como en centros de atención residencial), el cambio de paradigma en torno a la discapacidad todavía encontraba obstáculos significativos para consolidarse, debido, entre otras cuestiones, a que durante las décadas de los cuarenta y los cincuenta el ámbito de la atención a las personas con discapacidad seguía permeado por prácticas y teorías cuestionables, impulsadas por figuras como Walter Freeman, cuyas lobotomías representaban una intervención extrema y carente de ética para personas con algún tipo de discapacidad o enfermedad mental, y del psiquiatra Bruno Bettelheim, entre otros, quien contribuyó a la difusión de la hipótesis de las «madres nevera» como explicación a ciertas conductas que presentaban las personas con autismo, lo cual estigmatizaba aún más a las familias de personas con discapacidad y reforzaba el paradigma clínico.

Al mismo tiempo y, en cierta medida, como protesta, el movimiento de vida independiente, surgido en Estados Unidos en los años sesenta, fue una respuesta directa a estas prácticas asistencialistas y de institucionalización que promovían la dependencia de las personas con discapacidad. Frente a estos modelos e ideas que todavía contemplaban la discapacidad desde perspectivas segregadoras o estigmatizantes, este movimiento defendía la autodeterminación y la plena participación social, y sentó las bases para un cambio hacia políticas de desinstitucionalización y derechos civiles. Su impacto se extendió a escala internacional y fue una influencia clave en la transformación de políticas inclusivas en países como España en las décadas siguientes.

Después de la Segunda Guerra Mundial y con la promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se proclama el derecho a la educación para todas las personas y Neils Bank-Mikkelsen acuña el concepto «normalización» en 1959. Sin lugar a dudas, este hito supuso un paso fundamental para el reconocimiento internacional de los derechos de las personas con discapacidad. Este principio inspiró la desinstitucionalización en Dinamarca durante las décadas de los sesenta y los setenta, pues el Gobierno danés cerró instituciones

para personas con discapacidad intelectual y las sustituyó por alternativas de vivienda comunitaria y apoyos domiciliarios.

En España, en 1970 se promulgó la *Ley general de educación*, y por primera vez aparece en el plano normativo el término «educación especial». Sin embargo, y al igual que su predecesora, promueve una modalidad educativa específica y «segregadora». Desde una perspectiva organizativa, la LGE incorpora algunas modificaciones. Por un lado, regula la escolarización del alumnado en centros ordinarios o en centros de educación especial en función del grado de discapacidad o necesidad educativa que presente. Por otro lado, crea la figura del profesional de «educación especial», en la actualidad maestro o maestra de Pedagogía Terapéutica, quien desempeña una serie de funciones específicas y requiere una formación especializada (González, 2009).

Durante esta etapa se promulgan tres leyes educativas que suponen la regulación de diversas cuestiones organizativas, metodológicas y curriculares. En el marco de la atención escolar a las personas con discapacidad, nos encontramos con un sistema educativo que durante más de un siglo establece un itinerario formativo paralelo y segregador, y, por tanto, un currículum diferenciado y diferenciante que refuerza, a su vez, un «imaginario» social y escolar caracterizado por la discriminación y la segregación escolar.

A mediados de la década de los años sesenta y setenta comenzaron a surgir movimientos en favor de la integración y la desinstitucionalización, impulsados por defensores de los derechos humanos y organizaciones de personas con discapacidad que abogaban por un enfoque más inclusivo y comunitario (Gesser, 2022; Rompaey, 2020). Estos esfuerzos encontraron un importante respaldo en Estados Unidos con la aprobación de la *Ley de educación para todos los niños con discapacidad* (Education for All Handicapped Children Act, EHA) en 1975, también conocida como Ley Pública 94-142, la cual garantizaba el acceso de todos los niños y niñas con discapacidades a una educación pública gratuita y adecuada.

En los años siguientes, el movimiento hacia la desinstitucionalización continuó, con el cierre de instituciones como Willow-

brook State School y Letchworth Village en Nueva York (1987-1996), tras denunciar sus deplorables condiciones. Su clausura reflejaba un avance hacia modelos de atención comunitaria y menos restrictivos, que favorecían la integración y la dignidad de las personas con discapacidad. Este proceso fue consolidado en 1990 con la *Ley de derechos de las personas con discapacidades* (ADA) en Estados Unidos, una legislación de derechos civiles que garantizaba la igualdad de oportunidades en múltiples áreas, incluyendo el acceso a la educación y a la vivienda comunitaria.

En España, el proceso de desinstitucionalización y la evolución hacia la inclusión de las personas con discapacidad comenzó de manera significativa en la década de los ochenta. La promulgación de la *Ley de integración social de los minusválidos* (LIS-MI) en 1982 impulsó el cierre progresivo o la transformación de instituciones para personas con discapacidad intelectual, mientras que algunas escuelas de educación especial empezaron a reorientarse para apoyar la integración de alumnado en centros ordinarios, como se promovió con la *Ley orgánica general del sistema educativo* (LOGSE) de 1990. Instituciones como el Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos y los centros gestionados por la ONCE redefinieron sus roles, pasando de ser centros segregados a centros de apoyo a la inclusión educativa y laboral en entornos comunitarios. Asimismo, se crearon aulas abiertas y unidades de apoyo en centros ordinarios, lo que permitió que estudiantes con discapacidades graves, que antes solo podían ser atendidos en centros de educación especial, accedieron a ellos.

En el ámbito educativo, otro hito fundamental fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (EPT) celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, en la cual se establecieron objetivos internacionales de acceso universal a la educación. Esta conferencia fue la primera en abordar formalmente el concepto de EPT y, aunque no se centró en exclusiva en personas con discapacidad, ni en la inclusión, estableció un marco que fomentaba la participación de todos los individuos en el sistema educativo. El primer hito mundial fundamental en la construcción de la escuela inclusiva, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Edu-

cativas Especiales: Acceso y Calidad, se celebró en Salamanca en 1994. Este encuentro, conocido como la Conferencia de Salamanca, fue un momento decisivo que impulsó cambios significativos en las políticas y sistemas educativos a escala internacional, con el objetivo de construir «una escuela para todos» (Duk *et al.*, 2019). La *Declaración de Salamanca*, resultante de este encuentro, promovió la acción de los gobiernos y las organizaciones para desarrollar principios, políticas y prácticas educativas que plantean mejorar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales; su influencia fue tal que posicionó la educación inclusiva como una prioridad mundial y abrió el camino a futuras iniciativas en esta línea.

A partir de la Conferencia de Salamanca, otros hitos reforzaron la educación inclusiva como un derecho. En el año 2000, el Foro Mundial de Educación para Todos, celebrado en Dakar (Senegal), consolidó el lema «Educación para Todos» (EPT), que enfatiza el acceso equitativo a una educación de calidad para todos los niños y las niñas, incluyendo a aquellos con discapacidad o necesidades especiales. Esta declaración supuso un avance importante hacia la universalización de la educación inclusiva.

Un momento clave llegó en 2006 con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, que fue adoptada por más de 180 países y estableció por primera vez la educación inclusiva como un derecho en su artículo 24. Este artículo comprometía a los Estados firmantes a garantizar un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, eliminando barreras que dificulten el acceso de personas con discapacidad a la educación regular. Con posterioridad, la Unesco, en colaboración con la Organización Mundial de la Salud (OMS), reforzó este compromiso a través del Plan de Acción Global sobre la Discapacidad (2014-2021), cuyo propósito fue apoyar a los gobiernos y a las instituciones educativas en la implementación de entornos inclusivos y accesibles que respondieran a las necesidades de todo el alumnado, con independencia de sus habilidades y características.

En 2015, todos los países que forman parte de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron la Agenda 2030

para el Desarrollo Sostenible. Entre los 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) que recoge este documento, destacamos el ODS número 4, que tiene el propósito de «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (ONU, 2015).

Como se ha podido comprobar, las transformaciones sociales, políticas y culturales experimentadas por las sociedades y las culturas a lo largo de los dos últimos siglos han promovido el reconocimiento de derechos fundamentales como la igualdad de oportunidades, el acceso a la educación, la inclusión y la equidad, entre otros, y han modificado, a su vez, dimensiones y competencias cognitivas, sociales, emocionales y conductuales en el ámbito escolar, social y cultural. Pero no ha sido gracias al consenso internacional, sino más bien a actuaciones concretas de colectivos y grupos lo que ha provocado que en algunos países se hayan producido avances significativos en la creación de entornos inclusivos y en la promoción de los derechos de las personas con discapacidad, mientras que, en otros, la institucionalización sigue siendo la norma (Gesser, 2022; Rompaey, 2020). Este contraste resalta la importancia de un enfoque global y coordinado para abordar las necesidades de las personas con discapacidad y garantizar que sus derechos sean respetados y promovidos en todas partes (Gesser, 2022).

En la actualidad, las políticas y los sistemas educativos promueven perspectivas y principios educativos inclusivos que aseguran que todas las personas, sin importar sus capacidades, tengan acceso a una educación de calidad e inclusiva que les permita desarrollarse de forma plena y participar activamente en la sociedad y en la vida escolar. Asimismo, no podemos obviar que este enfoque inclusivo no solo beneficia a las personas con diversidad funcional, sino que también enriquece a toda la sociedad, al promover la equidad, la igualdad, la diversidad y la tolerancia como principios rectores de una sociedad plural, diversa y democrática que avanza hacia la justicia social.

Etapa integradora

La integración escolar de las personas con discapacidad se planteó en el plano normativo por primera vez en España como un objetivo social y político. La *Ley 13/1982 de integración social de los minusválidos* estableció por primera vez los principios de normalización, sectorización de los servicios, integración y atención individualizada. Durante este periodo de gran impulso social ya se estaban llevando a cabo algunas experiencias de integración escolar y se estaban incorporando a alumnado con discapacidad en las aulas ordinarias, aunque estas experiencias eran pocas y puntuales (Casanova, 2011) y se desarrollaban con intervenciones específicas y compensadoras asentadas bajo el paradigma del déficit.

En 1985 se promulgó el *Real Decreto de ordenación de la educación especial* (Real Decreto 334/1985), que se fundamentó en cuatro principios clave para la educación de los estudiantes con discapacidad: normalización de los servicios, integración escolar, sectorización de la atención educativa e individualización de la enseñanza.

Desde una perspectiva normativa, este modelo educativo integrador y segregador perseguía la normalización y culminó con la promulgación de la *Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo* (LOGSE, 1990). Al respecto, la LOGSE establecía que «la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) se regirá por los principios de normalización e integración escolar» (artículo 36.2). No obstante, la LOGSE continúa con la línea segregadora y señala que la escolarización en unidades o centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en un centro ordinario. La LOGSE promueve una serie de principios educativos, como la normalización y la integración escolar, que suponen un avance respecto a las disposiciones legales anteriores. No obstante, las modificaciones introducidas por la LOGSE no culminan con un sistema educativo segregador y paralelo al ordinario que llega hasta nuestros días.

La integración escolar surge con el propósito de ofrecer una respuesta educativa normalizadora a estudiantes que, en el pasa-

do, habían sido excluidos de alguna manera del sistema educativo (Dubrovsky, 2005). No obstante, y a pesar de las limitaciones del modelo integrador, Echeita (1998) nos recuerda que se produjeron cambios significativos en las actitudes sociales hacia la integración escolar del estudiantado, aumentó la asistencia del alumnado con necesidades educativas especiales a las escuelas ordinarias, se incrementó la involucración del profesorado y se ha logrado que estos estudiantes completen toda la educación obligatoria, tanto primaria como secundaria.

Tanto los diversos informes desarrollados por la OCDE (1994, 1995) como la promulgación de la LISMI (1982) y la LOGSE (1990) han reforzado la continuidad de un sistema integrador que ha promovido que los centros educativos trabajen bajo el modelo de déficit. Asimismo, el profesorado percibe que el alumnado con diversidad funcional es distinto y que, por tanto, presenta necesidades diferentes y precisa una respuesta educativa diferenciada a la de sus compañeros y compañeras de clase (Arnaiz, 2003). Ambas ideas son clave para entender por qué en la actualidad, y a pesar de todo lo que se ha avanzado en el plano normativo, político, social y cultural en pro de la construcción de una escuela inclusiva, muchos centros educativos y maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica continúan desarrollando prácticas integradoras y segregadoras.

Etapas inclusivas

Los movimientos sociales y la creación de asociaciones y organizaciones que se oponen a la marginación y al aislamiento de las personas con discapacidad, los trabajos e informes desarrollados por organismos internacionales (Unesco, Booth y Ainscow, 2011, OCDE, 2008, 2012, 2013, 2017, 2018), los avances que se han producido en el campo psicoeducativo (psicología, pedagogía y educación), el desarrollo legal y normativo en el campo educativo (LOE, 2006; LOMLOE, 2020) y el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad (ONU; 2006, 2015; Unesco, 2011) son algunos de los hitos educativos, sociales, científicos y culturales que han sido claves en el proceso de

inclusión y en su desarrollo legal y normativo. Por su parte, la publicación del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2011) supuso una propuesta práctica para valorar una serie de indicadores relacionados con la creación de culturas inclusivas, con la elaboración de políticas inclusivas y el desarrollo de prácticas inclusivas, trascendiendo de un enfoque centrado en el déficit a uno que valora la diversidad y promueve la inclusión (Chua *et al.*, 2023; Fuller *et al.*, 2004), en el que todo el alumnado puede aprender y beneficiarse mutuamente (Kart y Kart, 2021).

Tal y como hemos presentado, las políticas educativas han desempeñado un papel crucial en este proceso. En los últimos años, la idea de inclusión ha estado muy presente y ha tenido una función destacada en los discursos políticos, las leyes, las normas y la educación (Arnaiz y Guirao, 2015). En España, la legislación y la normativa educativa ha evolucionado para reflejar un compromiso con la inclusión, estableciendo marcos normativos que buscan garantizar el acceso y la participación de las y los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo (Asamoah *et al.*, 2018; Hadjidakou y Hartas, 2007). Al respecto, la promulgación de la LOE (2006) y su reforma parcial recogida en la LOMCE (2013, derogada) y en la LOMLOE (2020) han supuesto un avance significativo, desde una perspectiva normativa. Al respecto, el preámbulo de la LOE/LOMLOE indica que la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo deberá estar regida por los principios de inclusión y participación, calidad, equidad, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo y accesibilidad universal. Para ello, la normativa educativa de ámbito autonómico que se desarrolla según la LOE/LOMLOE alude al uso de los principios del diseño universal de aprendizaje, la educación de calidad, la equidad, la inclusión y el uso de alternativas metodológicas como dimensiones claves en la construcción de una escuela inclusiva.

En este escenario, el desarrollo de las actuales disposiciones normativas traza un camino legal que nos conduce hacia una escuela inclusiva. Sin embargo, y de acuerdo con Black-Hawkins (2017), no podemos obviar que (1) las políticas en educación

inclusiva han centrado su atención de forma primordial en dimensiones políticas, sociales y culturales, y han olvidado que la prioridad es reestructurar y transformar los centros educativos y mejorar la formación del profesorado. Del mismo modo, no podemos olvidar que (2) la educación inclusiva, como proceso, trasciende el ámbito educativo, pues persigue el respeto de los derechos humanos y que a pesar de todos estos posicionamientos políticos que podemos considerar como avances, (3) persisten desafíos significativos que debemos atender, como el hecho de mejorar las actitudes de las y los educadores; la falta de formación específica; o la resistencia al cambio, las cuales siguen siendo barreras que limitan la implementación efectiva de prácticas inclusivas (Cook *et al.*, 2000; Hassan *et al.*, 2015) y que son fundamentales para fomentar un ambiente inclusivo, ya que sus actitudes hacia la inclusión pueden influir en la experiencia educativa de las y los estudiantes con discapacidad (Hodge *et al.*, 2002).

Desde una perspectiva práctica, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico, la gamificación, los grupos interactivos, el trabajo por rincones, el alumnado ayudante, el aprendizaje-servicio, los círculos de amigos o el aprendizaje vivencial son estrategias metodológicas que favorecen la educación inclusiva (Moliner *et al.*, 2017; Orozco y Moríña, 2020).

1.3. Algunas reflexiones

Las conductas culturales, sociales y educativas hacia las personas con discapacidad han evolucionado desde prácticas que han promovido la marginación y la exclusión, pasando por la integración, hasta llegar a propuestas de inclusión y reconocimiento de la diversidad como un valor en sí mismo. Este proceso, complejo y multidimensional, se ha producido como consecuencia de los avances políticos, económicos, sociales, educativos y culturales acaecidos en la sociedad, pues las interacciones y las relaciones sociales, escolares y educativas entre las personas han es-

tado condicionadas por dimensiones cognitivas, sociales, emocionales y conductuales.

Considerar la evolución histórica, normativa y legal que ha experimentado la sociedad, las instituciones y el sistema educativo español nos conduce a entender, en el marco de las competencias relacionales en el aula inclusiva, como los sistemas educativos, mediados por decisiones políticas que han estado contextualizadas a escala social y cultural, han dado respuesta escolar al alumnado con discapacidad según tres modelos (segregador, integrador e inclusivo) que se construyen sobre principios políticos, sociales, organizativos y metodológicos muy diferenciados. En la actualidad, y a pesar de los avances legales y normativos que se han producido en el sistema educativo español, estas modalidades de escolarización del alumnado con discapacidad siguen presentes en la escuela del siglo XXI.

A medida que las sociedades han progresado en su comprensión y aceptación de la diversidad, las políticas educativas también han evolucionado y han fomentado la integración y la inclusión. Este cambio refleja una transformación más amplia en la manera en que la sociedad valora y comprende las diferencias humanas y la diversidad (funcional, cultural, comunicativa, religiosa, sexual, entre otras). No obstante, y a pesar de las propuestas que acerca de la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad humana reflejan las diversas declaraciones nacionales e internacionales y las políticas educativas, y que han supuesto cambios sociales, culturales y educativos, aún queda mucho por hacer para lograr una sociedad y una escuela totalmente inclusiva. Al respecto, consideramos que es necesario cuestionar(se) hasta qué punto estamos construyendo una escuela inclusiva, o si, por el contrario, en realidad, solo han cambiado los términos y conceptos que utilizamos, mientras que los profesionales de la educación continúan realizando las mismas prácticas de antes.

Es necesario mantener un esfuerzo constante para garantizar que los derechos de las personas con discapacidad sean plenamente respetados y promovidos tanto en la sociedad como en los centros educativos, pues, aunque se han logrado ciertos avances,

la educación inclusiva todavía representa un reto (Arnaiz, 2019). No podemos obviar la estrecha conexión que existe entre la inclusión educativa y la inclusión social. Por ello, conocer de qué modo se ha configurado, desde una perspectiva histórica y legal, nuestro sociedad y sistema educativo nos va a permitir reflexionar acerca de las competencias relacionales de carácter cognitivo, social, emocional y conductual que han estado presentes en cada época.

Referencias

- Amilburu, M. G., Bernal, A. B., y González, M. D. R. M. (2018). *Antropología de la educación: la especie educable*. Síntesis.
- Anderson, B. (2013). *Us and Them? The Dangerous Politics of Immigration Control*. Oxford University Press.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos. Lección Magistral Santo Tomás curso académico 2018/19*. Servicio Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101. <http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., y Nyarko, J. A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *Sage Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX y XX*. Síntesis.
- Bartolomé-Martínez, B. (2013). Pobreza y niños marginados en la Edad Moderna. *Historia de la Educación*, 18, 33-50. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/10841>
- Bauman, Z. (2015). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa.
- Black-Hawkins K. (2017). Understanding Inclusive Pedagogy. En V. Plows y B. Whitburn (Eds.), *Inclusive education: Making sense of everyday practice* (pp. 13-30). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-866-2_2

- Bohorquez, J. (2018). Microglobal history: Agencia, sociedad y pobreza de la historia cultural postestructural. *Historia Crítica*, (69), 79-98.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Unesco.
- C Chua, F. C., D Aldoz, L. G., B Cariaga, C. M., Concepcion, J. M., y Ganotisi, K. G. (2023). Building bridges: physical therapy and inclusive education in interprofessional collaboration. *Global Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 11(5). <https://doi.org/10.19080/gjidd.2023.11.555822>
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24
- Colmenar, M. C. (1983). Contribución de la Escuela Normal Central de maestros a la educación femenina en el siglo XIX. *Revista de Historia de la Educación*, (2), 105-112. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6471>
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., y Landrum, T. J. (2000). Teachers attitudes toward their included students with disabilities. *Exceptional Children*, 67(1), 115-135. <https://doi.org/10.1177/001440290006700108>
- Delval, J. (1988). Sobre la historia del estudio del niño. *Journal for the Study of Education and Development*, 11(44), 59-107.
- Dubrovsky, S. (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Noveduc.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109.
- Echeita, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. *Revista de Educación. Contextos Educativos*, 1, 237-249.
- Fernández-Santamaría, R. (2011). El camino hacia la integración. *Participación educativa*, (18), 79-90.
- Forina, A. (2022). Antropología, refugio y migraciones forzadas. Una breve historia. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 17(1), 37-59.
- Fuller, M., Bradley, A. y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability*

- and Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- Gascón, A. y Storch, J.G. (2004) *Historia de la educación de sordos en España*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gascón, A. y Storch, J. G. (2006). *Fray Pedro Ponce de León, el mito mediático*. Los mitos antiguos sobre la educación de los sordos. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gesser, M. (2022). Estudios sobre discapacidad: interseccionalidad, anti-capacitismo y emancipación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 19(49), 217-240. <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>
- González, T. P. (2009). Itinerario de la Educación Especial en el sistema educativo: de la Ley Moyano a la Ley General de Educación. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 249-260). Universidad Pública de Navarra.
- González, T. G. (2011). Modelos de escolarización: Trayectoria histórica de la educación especial. *Educação e filosofia*, 25(50), 691-716.
- Hadjidakou, K., y Hartas, D. (2007). Higher education provision for students with disabilities in cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103-119. <https://doi.org/10.1007/s10734-007-9070-8>
- Hassan, A. E. H., Alasmari, A. A., y Ehmed, E. Y. E. (2015). The influences of disabilities acceptance, knowledge about inclusive and interaction with disabilities peoples on trainee students' attitudes to educate intellectual disabilities in regular settings. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(10), 141-147. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol3.iss10.454>
- Hijano del Río, M., y Vico, M. (1995). *Educación y cultura en la Málaga Contemporánea*. Algazara.
- Hodge, S. R., Davis, R. W., Woodard, R. J., y Sherrill, C. (2002). Comparison of practicum types in changing preservice teachers' attitudes and perceived competence. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(2), 155-171. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.2.155>
- Hurtado, R. V. (2007). Historia de la pobreza, de los regímenes de bienestar y del Estado del Bienestar en Occidente: Aportes para la construcción de un modelo conceptual de análisis. *Revista de Historia de América*, 138, 107-157.

- Kart, A., y Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Martín, F.; Grana, I., y Sanchidrián, C. (2010). La depuración franquista de los docentes: control y sometimiento ideológico del profesorado de instituto. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3690694>
- Martínez, L. M. (2008). Pobres, pobreza y asistencia en la Edad Media hispana. Balance y perspectivas. *Medievalismo*, (18), 67-107.
- Molina, S. U. (2002). Educación especial: su historia y sus retos para el siglo XXI. *Revista Espiga*, 3(6), 1-12.
- Moreu, Á. (2009). La Pedagogía y la Medicina en los inicios de la Educación Especial ochentista. *Francia, Alemania y España. Universidad de Barcelona*, 311-321.
- OCDE (1994). *The integration of Disabled Children into Mainstream Education: Ambitions, Theories and Practices*. OECD.
- OCDE (1995). *Integrating Student with Special Needs Into Mainstream Schools*. OECD.
- OCDE (2008). *OECD in brief. Ten steps to Equity in Education*. OECD Observer. OECD.
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD.
- OCDE (2013). *Innovation and inclusive development. Discussion Report*. OECD.
- OCDE (2018). *Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD.
- OCDE-PISA (2017). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. OECD.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos Desarrollo Sostenible*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible>
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Plan de acción mundial de la Organización Mundial de la Salud sobre discapacidad 2014-2021: Mejor salud para todas las personas con discapacidad*.

- Pardo, A. R., Triviño, M. Á. G. y Mora, B. J. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo*. Pirámide.
- Pérez, P. (dir.) (2013). *Las maestras de la república* [documental]. FE-TE-UGT y Transit Producciones.
- Rabazas, T. (2001). Modelos de mujer sugeridos a las maestras del franquismo. *Revista de pedagogía*, 53(3), 423-442. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=207522>
- Rompaey, K. V. (2020). Acelerar la inclusión: La cooperación en materia de políticas de discapacidad en el ámbito iberoamericano. *Análisis Carolina*. https://doi.org/10.33960/ac_11.2020
- San Martín, J. D. (2004). Los pobres sujetos de pobreza: Iglesia, sociedad, caridad cristiana y beneficencia estatal en el siglo XIX. *Espacio Tiempo y Forma. Historia Contemporánea*, (16), 425-254.
- Sánchez Romero, C. (2021). La inclusión como proceso socioeducativo y de investigación en el aula: un profesional inclusivo. En C. Sánchez Romero (coord.), *La inclusión educativa como proceso en contextos socioeducativos*. UNED.
- Sanchidrián, C. (1998, 21-24 de septiembre). *La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta* [ponencia]. X Coloquio de Historia de la Educación, Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2995565>
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Thompson, E. P. (1963). *The Making of the English Working Class*. Victor Gollancz.
- Unesco (1994). Declaración sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad de Salamanca. Unesco.
- Verdugo, M. A., Gómez, L., y Navas, P. (2013). Discapacidad e inclusión: Derechos, apoyos y calidad de vida. En M. A. Verdugo y R. Schalock (coord.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp. 4-17). Amarú Ediciones
- Vergara, F. J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*, (2), 129.
- Villarespe, V. (2002). *Pobreza: Teoría e historia*. Editorial Juan Pablos.

Pilares, tensores y equilibrios. Educación inclusiva y formación del profesorado: miradas hacia la educación inclusiva del siglo XXI

La educación inclusiva, como venimos apuntando, ha ganado relevancia en las políticas educativas nacionales e internacionales, pues supone uno de los grandes retos que afronta la educación actual. Como sugieren autores como Ainscow y Messiou (2018) y Cortés *et al.* (2023), el propósito de las propuestas inclusivas es promover contextos y estrategias que favorezcan la equidad y la participación de todos los agentes educativos e incorporar la diversidad como un valor inherente al ser humano. Esta idea, desde los planteamientos occidentales se alinea con los objetivos que promueve la Agenda 2030 (OED, 2019), en la que todos los países participantes, incluyendo España, se han comprometido a mejorar las políticas educativas en favor de la inclusión, con un enfoque creciente en la personalización del aprendizaje y el apoyo a la diversidad en los contextos escolares y socioeducativos (OED, 2019; Unesco, 2020).

Desde una perspectiva escolar, la inclusión, como proceso complejo y sistémico, persigue eliminar las barreras (cognitivas, organizativas, sociales, entre otras) que limitan la participación, la presencia y los logros de los estudiantes (Unesco, 2017). Sin embargo, hemos de considerar que son diversos los movimientos sociales (European Disability Forum, *ILGA-Europe*, *CERMI*) e intelectuales (Booth y Ainscow, 2000; Unesco, 1994; Unesco, 2015) que han contribuido a que la inclusión y la

equidad se conviertan en valores centrales en el sistema social y educativo y en las diversas legislaciones y normativas que los rigen.

Por un lado, los movimientos sociales (de personas con discapacidad, feministas, LGTBQ+, antirracistas y otros) han visibilizado las desigualdades y discriminaciones que muchos colectivos afrontan en la educación al exigir espacios seguros, derechos y respeto a la diversidad, y han creado a través de la acción socioeducativa una conciencia social y política que impulsa y promueve las transformaciones culturales desde un giro inclusivo. Por otro lado, desde la investigación, los estudios en pedagogía (Alba, 2019), psicología (Armstrong, 2012), ciencias sociales (Darling-Hammond, 2001; Freire, 1970) y educación (Corbett y Slee, 2000; Echeita, 2016; Lopez-Melero, 2018; Slee, 2012) han ofrecido información y teorías que fundamentan la necesidad de una educación inclusiva, destacando que una escuela inclusiva es crucial para el desarrollo y construcción de una sociedad más justa, equitativa y plural y de una ciudadanía que se organiza con valores y principios inclusivos.

En la actualidad, y como consecuencia de esta convergencia de esfuerzos, las escuelas comienzan a ser espacios en los que el alumnado, con independencia de su origen, género, orientación o habilidades, encuentra un lugar de aprendizaje y desarrollo integral. La transformación experimentada por nuestro sistema educativo a lo largo de las últimas décadas en materia de inclusión se percibe en el aumento de matriculación de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios (MEFP, 2021; OED, 2019), en el desarrollo de planes específicos de apoyo y recursos para la atención a la diversidad y en la implementación de programas de formación para el profesorado en estrategias inclusivas (planes de atención a la diversidad; unidades de orientación educativa y psicopedagógica, programas de refuerzo y apoyo inclusivo- PROA+) (MEFP, 2021). No obstante, y a pesar de los avances indicados, el profesorado demanda estrategias inclusivas específicas (Cumming y Dickson, 2007; Darling-Hammond, 2010; González y Colmenero, 2021), un aumento de profesionales (DAE, 2017; Donaldson, 2010) y mejo-

rar y aumentar la oferta formativa (Cumming y Dickson, 2007; CUPA, 2024) tanto inicial como continua.

En relación con la formación del profesorado, promover el desarrollo de competencias relacionales (cognitivas, emocionales, comportamental y relacionales) resulta clave en la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos. Por ello, el presente capítulo, por un lado, retoma la idea de educación inclusiva y, por otro lado, la conecta con la necesidad de una mayor y mejor competencia formativa del profesorado, profundizando en concreto en el concepto de competencias relacionales en el contexto de una escuela inclusiva, analizando sus componentes cognitivos, emocionales y sociales en el marco de la formación del profesorado, así como su importancia para la creación de un entorno educativo que celebre la diversidad y promueva el aprendizaje equitativo para todos los estudiantes. Además, se revisa la evolución de la percepción de la educación inclusiva, desde su enfoque inicial en la integración de estudiantes con discapacidad hasta su comprensión actual como un derecho humano fundamental para todo el estudiantado (Booth y Ainscow, 2016).

2.1. La educación inclusiva como puente. Compromiso ético y transformador

La evolución de la educación inclusiva ha supuesto un cambio radical en la forma en que se concibe la atención a la diversidad. Transitar de un enfoque integrador a uno inclusivo ha ampliado la comprensión de lo que significa educar en igualdad de oportunidades. Al respecto, coincidimos con Albarrán (2017) cuando señala que la discapacidad no es una dimensión individual, sino un constructo social que refleja las barreras y limitaciones implícitas y explícitas impuestas por la sociedad. La educación inclusiva, como paradigma transformador, persigue que cada persona, con independencia de sus capacidades, origen o contexto, tenga las mismas oportunidades de participar, aprender y progresar.

Al respecto, uno de los aspectos más significativos de este enfoque es que reconoce la diversidad como un valor intrínseco y no como un desafío, y considera que cada persona contribuye a enriquecer el entorno educativo a través de su individualidad. Así, la escuela se convierte en un espacio dinámico de interacciones, en el que la colaboración y la participación activa son claves para el desarrollo de competencias no solo académicas, sino también sociales y emocionales.

De este modo, se establece un compromiso ético con la equidad y el respeto a las diferencias individuales, creando un entorno en el que todas y todos los estudiantes son valorados por su singularidad y donde se fomenta la inclusión activa (Ainscow y Messiou, 2018). Esta perspectiva es fundamental para construir una educación inclusiva que no se enfoque en integrar a las y los estudiantes, sino en transformar las miradas para entender que la inclusión pasa por generar prácticas participativas, respetuosas y potencialmente educativas por parte de todos los agentes escolares con el propósito de que el entorno educativo responda a las necesidades y potencialidades individuales y colectivas de la comunidad educativa (González *et al.*, 2020; Cortés *et al.*, 2025). Este enfoque inclusivo implica reestructurar las políticas, las prácticas, la formación del profesorado y las culturas educativas para responder de un modo efectivo a la diversidad de experiencias, talentos y formas de aprendizaje que encontramos en los contextos educativos.

Este compromiso con la inclusión requiere una revisión constante de las barreras (físicas, cognitivas, emocionales, comunicativas, curriculares o actitudinales), que limitan la plena participación de los agentes escolares. Esto implica un proceso continuo de evaluación y reflexión en el que las instituciones educativas deben estar dispuestas a cuestionar sus propias estructuras y prácticas para garantizar que estas sean inclusivas. Esta visión inclusiva, más que un ideal, debe ser entendida como una necesidad ética y un compromiso con la justicia social, que trasciende los muros del aula y se proyecta en la sociedad. La educación inclusiva, como proceso sistémico, no solo beneficia a quienes de forma tradicional han sido excluidos,

sino que enriquece la experiencia educativa de todas y todos, generando prácticas constituyentes de ciudadanía democrática y justa (Cortés, 2019).

2.2. El profesorado como agente de cambio: claves y estrategias inclusivas

Uno de los grandes retos a los que nos enfrentamos en la construcción de una escuela inclusiva sigue siendo mejorar la formación inicial del profesorado (González y Colmenero, 2021; Martínez *et al.*, 2021; Pérez y Vigo, 2014). A pesar de observarse avances en la implementación de estrategias y prácticas inclusivas, persisten actitudes negativas hacia la discapacidad por parte del profesorado (Lorenzo-Lledó *et al.*, 2020), lo que obstaculiza la plena participación estas y estos estudiantes en procesos educativos inclusivos (Majoko y Dunn, 2018).

Mejorar la formación docente es clave para sensibilizar, informar y promover una educación inclusiva de mayor calidad (Polo y Aparicio, 2021; Moriña, 2022). De un modo particular, adquirir competencias profesionales que permitan planificar actividades que consideren diferentes estilos de aprendizaje, mejorar la gestión emocional, favorecer la cohesión del grupo (Medina Sánchez, 2021; Moliner *et al.*, 2020), promover la reflexión continua sobre los propios prejuicios y concepciones acerca de la diversidad, identificar y superar las barreras que limitan la participación del estudiantado (Colmenero *et al.*, 2015) y cuestionar y desafiar los mitos sociales que rodean la discapacidad (Mañas *et al.*, 2019, 2020, 2021) son entre otras, competencias relacionales que deben desarrollar las y los profesionales de la educación para crear entornos de aprendizaje inclusivos.

Desde una dimensión organizativa y metodológica, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico, la gamificación, los grupos interactivos, el trabajo por rincones, el alumnado ayudante, el aprendizaje-servicio, los círculos de amigos o el aprendizaje vivencial son estrategias metodológicas que favorecen la educación inclu-

siva (Orozco y Moriña, 2020). Al respecto son diversos los trabajos que aluden al aprendizaje cooperativo (Maset *et al.*, 2013; Mayordomo y Onrubia, 2016; Torrego y Monge, 2018), la gamificación (Jiménez *et al.*, 2019; Pardo *et al.*, 2020), al aprendizaje servicio (Domínguez, 2014; Mendia, 2012) o la docencia compartida (Torelló, 2018; Gutiérrez y Braga, 2024) como estrategias inclusivas.

En el plano organizativo, tanto la colaboración interprofesional para diseñar intervenciones inclusivas (Pugach y Johnson, 2002) como los agrupamientos, el aprendizaje colaborativo (Spratt y Florian, 2015) o la organización escolar que promueven las comunidades de aprendizaje (Díez-Palomar y Flecha, 2010) son aspectos clave para la inclusión, pues la colaboración interprofesional (docentes, orientadores, psicólogos y otros especialistas) y el trabajo colaborativo que se desarrolla en las comunidades de aprendizaje se posicionan como estrategias efectivas para abordar la diversidad en el aula. De un modo particular, las comunidades de aprendizaje utilizan los grupos interactivos y el aprendizaje dialógico como prácticas destacadas de inclusión educativa.

En esta misma línea, los avances tecnológicos y la digitalización son un gran potencial para mejorar los procesos inclusivos en educación, siempre y cuando se integren de manera estratégica y se forme al profesorado para utilizarlos con eficacia (Castro *et al.*, 2021; Pullupaxi *et al.*, 2019). En este sentido, herramientas como los traductores de idiomas simultáneos en tiempo real y las aplicaciones para la enseñanza de lenguas fortalecen la inclusión lingüística. Estas tecnologías, combinadas con políticas de educación bilingüe (Cummins, 2000), pueden transformar la diversidad cultural y lingüística en una fortaleza educativa y promover competencias interculturales en docentes y estudiantes (Cummins, 2000; Nieto, 2002). Así, los avances tecnológicos no solo eliminan barreras, sino que también fomentan una educación más equitativa y globalmente conectada.

Al mismo tiempo, las plataformas interactivas de aprendizaje, entre otras, facilitan la inclusión de estudiantes con necesidades lingüísticas o culturales diversas, lo que permite el acceso equita-

tivo al contenido educativo; además, modelos tecnológico-pedagógicos como el TPACK (Mishra y Koehler, 2006) resaltan la importancia de un enfoque integrado que combine conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenido para garantizar que las herramientas digitales mejoren de verdad el aprendizaje; iniciativas como las tecnologías de innovación para el aprendizaje (ITL) también promueven entornos educativos interactivos que pueden ser adaptados a diferentes niveles de competencia y necesidades individuales, lo que favorece un aprendizaje más personalizado e inclusivo.

La formación docente, como se ha señalado, desempeña un cometido crucial en este proceso, pues debe preparar al profesorado para afrontar las complejidades de un alumnado diverso, con prácticas pedagógicas que vayan más allá del conocimiento teórico y promuevan la reflexión crítica y la adaptación constante. Solo a través de un compromiso continuo con la inclusión, podremos asegurar que cada estudiante tenga la oportunidad de participar de forma plena en su proceso educativo, lo que contribuirá a un sistema educativo más justo y equitativo.

2.3. Hacia dónde va la educación inclusiva y las competencias relacionales para la formación inicial docente

La construcción de una escuela inclusiva está ligada de forma indisoluble a la capacidad de los sistemas educativos para adaptarse a una sociedad cada vez más diversa y globalizada, así como para anticiparse a las barreras que puedan surgir en el camino. Tanto Slee (2019) como Ainscow (2020) coinciden en afirmar que los esfuerzos no deben limitarse a incluir a todas y todos los estudiantes en entornos de aprendizaje, sino que estos espacios deben ser flexibles y dinámicos y deben tener capacidad para adaptarse continuamente a las necesidades de cada persona. Por lo tanto, no se trata solo de eliminar obstáculos visibles, sino de transformar las estructuras educativas que perpe-

túan la exclusión, abordando las barreras subyacentes de manera sostenida.

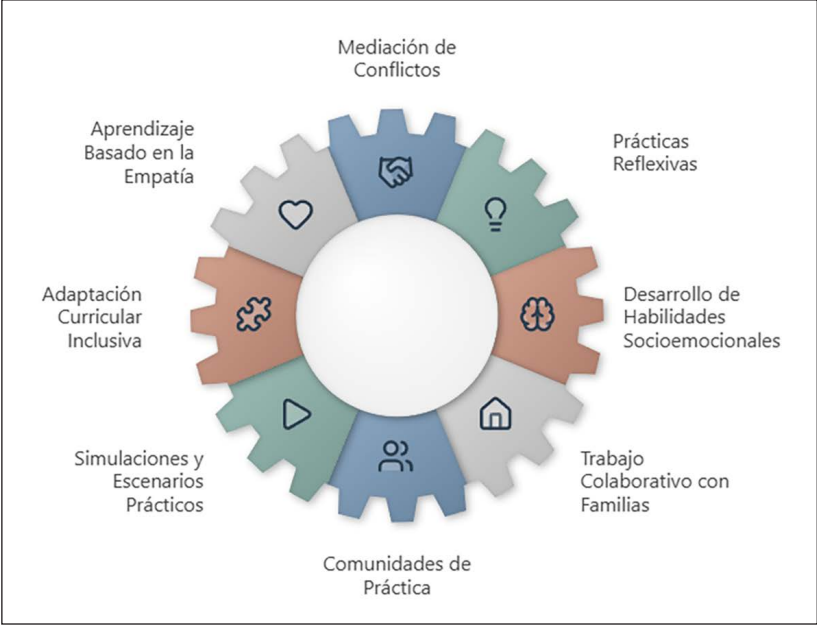
Un área clave para avanzar hacia la inclusión es mejorar la formación inicial docente, pues, tal y como hemos apuntado, esta debe fundamentarse en un modelo práctico, crítico, reflexivo y constructivo que permita al profesorado desarrollar la profesión docente con principios inclusivos (Medina-Sánchez, 2021). Este enfoque práctico debe comenzar con la formación inicial, pero debe continuar con un desarrollo profesional constante, en el que los centros de formación del profesorado se conviertan en pilares clave en la formación continua y en la construcción de una escuela inclusiva.

Asimismo, es imprescindible que las instituciones educativas (1) adopten una postura crítica, reflexiva y activa para la eliminación de las barreras que limitan el aprendizaje; (2) construyan una cultura escolar inclusiva; (3) promuevan actuaciones para mejorar la formación del profesorado, y (4) recojan en sus proyectos educativos actuaciones que promuevan la construcción de una escuela inclusiva, con el propósito de garantizar que cada estudiante tenga acceso a una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2016).

La educación inclusiva se enfrenta al reto de seguir evolucionando al ritmo de los cambios sociales y culturales. Esta evolución plantea importantes interrogantes: ¿Cómo garantizar que las políticas educativas respondan con rapidez a las nuevas realidades sociales? ¿De qué manera podemos involucrar de manera más efectiva a las familias y las comunidades en este proceso inclusivo? Estas preguntas invitan a reflexionar acerca de la necesidad de adoptar un enfoque holístico y colaborativo que no solo atienda la diversidad dentro del aula, sino que también integre el entorno social y comunitario en el esfuerzo por una educación inclusiva (véase figura 2.1).

La educación inclusiva debe ser entendida como un proceso en constante evolución. A medida que las demandas sociales cambian, también deben transformarse las competencias relacionales del profesorado y los sistemas educativos en su conjunto. Solo a través de un compromiso sostenido, y de una apertura

Figura 2.1. Estrategia formativa en competencias relacionales



Fuente: Elaboración propia

genuina hacia la transformación estructural, podremos garantizar que la educación no solo acepte la diversidad, sino que también celebre y promueva la equidad y el respeto por todo el alumnado. Esta visión demanda un esfuerzo colectivo continuo que trascienda las aulas y se convierta en una piedra angular de los sistemas educativos modernos.

Referencias

Ainscow, M., y Messiou, K. (2018). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>

Ainscow, M., y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: The role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>

- Alba, C. P. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68.
- Albarrán, A. (2017). Discapacidad como mito social: Un acercamiento desde la cuenca semántica. *Revista Pensamiento y Acción Social*, 5, 26-47.
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Paidós.
- Black, P., y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion: A guide to school development led by inclusive values*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cambridge University Press y Assessment (CUPA). (2024). *Cultivating inclusion: Strategies for embracing diverse learners*. Cambridge University Press.
- Colmenero, M. J., Pantoja, A., y Pegalajar, M. C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616
- Corbett, J., y Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. En F. Armstrong, D. Armstrong y L. Barton (Eds.), *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspective* (pp. 133-146). David Fulton.
- Pullupaxi, P. d. R. P., Franco, L. E. N., Bonilla, J. P. A., y Guevara, A. W. P. (2019). Los recursos didácticos tecnológicos en el desarrollo de las habilidades lectoras en los estudiantes de educación básica. *Ciencia Digital*, 3(2.6), 60-72. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v3i2.6.518>
- Castro, Y. G., Durán, O. M., y Zamudio, M. T. (2021). Tecnologías disruptivas en educación virtual. *Revista Boletín Redipe*, 10(7), 185-200. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i7.1357>
- Samaniego, V. H. (2023). Nuevas tendencias de la educación superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(4). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1211>

- Cumming, J. J., y Dickson, E. A. (2007). Equity in assessment: Discrimination and disability issues from an Australian legal perspective. *Education and the Law*, 19(3), 201-220. <https://doi.org/10.1080/09539960701762854>
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Deloitte Access Economics (DAE). (2017). *Review of education for students with disability in Queensland state schools*. Department of Education and Training, Brisbane, Australia. Recuperado de <http://education.qld.gov.au/schools/disability/docs/disability-review-report.pdf>
- Díez-Palomar, J., y Flecha García, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(67), 19-30.
- Pérez-Castejón, D., y Vigo-Arazola, M. B. (2024). Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: pensamiento hegemónico de la educación especial. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 161-178. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5376>
- Martínez, J. L., Cava, A., Minutoli, G., y Reche, I. S. C. (2021). ¿Es necesaria la formación del profesorado en metodologías inclusivas? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.46894>
- Doménech, A., Orozco, I., y López-Gavira, R. (2023). Recommendations about inclusive pedagogy for Spanish faculty members in the area of Social and Legal Sciences. *International Journal of Educational Research*, 117, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102116>
- Domínguez, B. M. (2014). Aprendizaje-servicio y educación inclusiva. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (30), 183-208.
- Donaldson, G. (2010). *Teaching Scotland's future: Report of a review of teacher education in Scotland*. The Scottish Government. Recuperado de <http://www.gov.scot/Resource/Doc/337626/0110852.pdf>

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2012). *Perfil de competencias del profesorado inclusivo*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_es.pdf
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea Ediciones.
- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L., y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fuller, M., Bradley, A., y Healey, M. (2004). Incorporating disabled students within an inclusive higher education environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468. <https://doi.org/10.1080/0968759042000235307>
- González, B., Cortés, P., y Rivas, J. I. (2020). Experiencia escolar, diversidad y ciudadanía justa. Un estudio biográfico-narrativo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 41-58.
- González, N., y Colmenero, M. J. (2021). Snapshot of inclusion at the university from the perspective of academic staff (Visión global de la inclusión en la universidad desde la perspectiva del personal académico). *Culture and Education*, 33(2), 345-372. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1904656>
- Gutiérrez Y. M., y Braga, G. B. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. El papel de los diarios en una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 69-79.
- Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., Villalba, M. J. S., y Campoy, J. M. F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, (3), 40-59.
- López-Melero, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.
- Lorenzo-Lledó, A., Lorenzo, G., Lledó, A., y Pérez-Vázquez, E. (2020). Inclusive methodologies from the teaching perspective for improving performance in university students with disabilities. *Journal of*

- Technology and Science Education*, 10(1), 127-141. <https://doi.org/10.3926/jotse.887>
- Majoko, T., y Dunn, M. W. (2018). Participation in Higher Education: Voices of students with disabilities. *Cogent Education*, 5(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1542761>
- Mañas, M., Cortés González, P., y Celada, B. M. (2021). Life stories on the social image of disability: An educational outlook. *Qualitative Research in Education*, 10(2), 112-130. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Mañas, M., Cortés González, P., y González Alba, B. (2020). Segregación escolar, discapacidad e identidad: Un estudio narrativo biográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 25-48.
- Mañas, M., Cortés, P., y González, B. (2019). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual: Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.1.003>
- Maset, P. P., Lago, J. R., y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 207-218.
- Mayordomo, R. M., y Onrubia, J. (2016). *El aprendizaje cooperativo*. Editorial UOC.
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: Experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDO-CREA*, 10(3), 1-24. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- Mendia, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 71-82
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Datos y cifras: Curso escolar 2020/2021*. Recuperado de libreria.educacion.gob.es
- Mishra, P., y Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva?

- va? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23753>
- Moriña, A., y Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Nistal Anta, V., López Aguado, M. M., y Gutiérrez Provecho, M. L. (2024). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 391-405. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.83175>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED). (2019). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España*. Recuperado de observatoriodeladiscapacidad.info
- Orozco, I., y Moriña, A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pardo, A., Triviño, M. A., y Mora, B. (2020). *Atención a la diversidad en un sistema educativo inclusivo: la gamificación como metodología de aprendizaje*. Pirámide.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454.
- Pérez, J. (2020). *La educación inclusiva y las competencias socioemocionales del profesorado universitario en España* [Tesis doctoral, Universidad de Madrid]. Repositorio de Tesis de la Universidad de Madrid.
- Polo, M. T., y Aparicio, M. (2021). Perceptions of university students with disabilities in Spain: ideas and beliefs about attitudes towards their inclusion. *Disability & Society*, 38(8), 1435-1450. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1997716>

- Pugach, M. C., y Johnson, L. J. (2002). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Love Publishing.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Rodríguez, A., y Moro, F. (2017). La importancia de la empatía en la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 65-81.
- Rouse, M. (2017). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education? *Prospects*, 47(1-2), 49-59.
- Sánchez-Tarazaga, L., y Ferrández-Berruero, R. (2022). Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 95-105. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.008>
- Sharma, U. y Sokal, L. (2016). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes towards inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? *Australasian Journal of Special Education*, 40(1), 21-38.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- Slee, R. (2019). *Belonging in an age of exclusion*. Routledge.
- Spratt, J., y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of everybody. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Torelló, Ó. M., Rueda, P. O. y Gavalda, J. M. S. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 71-90.
- Torrego, J. C., y Monge, C. (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Unesco (2015). *Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 en Educación 2030*. Sección de la educación, París.
- Unesco (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. Unesco.
- Viejó Vintimilla, R. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. *Revista de Edu-*

cación Inclusiva, 12(1), 45-60. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660910009/html>

Villa, R. A., y Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school*. ASCD.

Zhao, Y., y Frank, K. A. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807-840.

Competencias relacionales para la educación inclusiva: una mirada desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad

En el ámbito de la educación inclusiva, el desarrollo de competencias relacionales es fundamental para construir un espacio físico y simbólico en el que todas y todos los agentes educativos, con independencia de sus capacidades o características personales, se sientan valorados, respetados, apoyados y partícipes en la toma de decisiones tanto organizativas y educativas como de los procesos de aprendizaje y del desarrollo personal y profesional. En este sentido, con una mirada tanto individual como colectiva, las competencias relacionales las entendemos desde la esfera política de las relaciones humanas, en las que la empatía, la comunicación asertiva, la colaboración y la capacidad de gestión de conflictos son esenciales para fomentar una cultura de inclusión en la que cada estudiante, docente, familia, docente o miembro de la comunidad educativa tenga la oportunidad de desarrollarse con plenitud, tener éxito y alcanzar su máximo potencial (Booth y Ainscow, 2011; Echeita, 2008). Explorar estas competencias desde las perspectivas de la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad permite atender a una comprensión amplia de los fenómenos inclusivos.

3.1. La complejidad en las relaciones de la escuela inclusiva

Desde la teoría de la *complejidad*, la escuela inclusiva es vista como un sistema dinámico en el que múltiples factores culturales, profesionales, organizativos, metodológicos y ontológicos interactúan, influenciándose mutuamente. Según Morin (2008), los sistemas complejos requieren que los sujetos participantes desarrollen la capacidad de adaptarse a los cambios y responder de manera flexible a las demandas del entorno. La educación inclusiva, en este sentido, se convierte en un espacio de relaciones impredecibles en el que cada persona contribuye a crear una red de interacciones que impacta en la dinámica general de la experiencia educativa (Gil-Monte, 2014; Rodríguez y Arnau, 2013). La teoría de la complejidad, que enfatiza la interdependencia de las partes dentro de un sistema, sostiene que cada cambio en los espacios educativos, desde la incorporación de un o una estudiante nueva hasta la implementación de una nueva metodología, afecta a la dinámica y requiere adaptaciones de todas y todos sus integrantes (Morin, 2008; Hargreaves, 2011). Esta perspectiva, además, subraya que en los entornos educativos inclusivos se precisa una mirada holística que permita entender las interacciones sobre tres ejes fundamentales: cultural, práctico y político (Booth y Aisncow, 2023).

En este sentido, el desarrollo de competencias relacionales por la inclusión surge como un requerimiento del contexto escolar que exige una habilidad para gestionar la diversidad y los conflictos inherentes a un espacio educativo basados en relaciones complejas en sí mismas. En este punto, la comunidad educativa se torna en un escenario que debe fomentar y ser permeable a la apertura de diferentes perspectivas, pareceres y posibilidades de cada miembro para comunicarse, expresarse y trabajar en conjunto, con lo que se genera un ambiente inclusivo. Al respecto, como lo señala Gil-Monte (2014), la complejidad en el aula inclusiva puede ser un desafío significativo, ya que aumenta la demanda tanto para docentes como para estudiantes de desarrollar estrategias adaptativas y habilidades de relación. Además, este

enfoque de sistema complejo reconoce la naturaleza cambiante y diversa del aula, donde los contextos socioemocionales, culturales y cognitivos de los estudiantes son dinámicos y ejercen una influencia continua sobre el aprendizaje y la interacción social.

Centrándonos en la mirada docente, el profesorado actúa como mediador y facilitador de la interacción y del aprendizaje, lo cual implica competencias específicas para identificar, comprender y valorar las diferencias presentes en el aula. Identificamos cuatro dimensiones pedagógicas en las que detenerse competencialmente desde la mirada docente. Como sugieren Hargreaves y Fullan (2012), en primer lugar, el profesorado debe tener *flexibilidad pedagógica*; es decir, ajustar y diversificar sus estrategias para responder de manera equitativa y personalizada a las demandas cambiantes del grupo. Además, deben manejar los conflictos y promover un clima de respeto y cooperación, permitiendo que cada estudiante se sienta valorado y se exprese y comunique con libertad (García *et al.*, 2014).

La segunda dimensión sería trabajar en la búsqueda y desarrollo de la *autonomía* en sus estudiantes, apoyando la gestión de sus interacciones y conflictos de forma positiva, lo que fortalece las relaciones de aprendizaje en la escuela. Según Fullan y Langworthy (2014), la habilidad docente para facilitar interacciones positivas y equitativas promueve en el alumnado una mayor comprensión de las diversas realidades que coexisten en una escuela inclusiva, algo fundamental en una sociedad que también es diversa y compleja.

El *aprendizaje colaborativo*, en tercer lugar, se presenta como una estrategia eficaz para promover estas competencias, ya que fomenta el trabajo en equipo y permite que el alumnado comprenda la importancia de diferentes perspectivas y estilos de aprendizaje (Alva y Rodríguez, 2023; Pinedo-Vega, 2023). A través del aprendizaje colaborativo, el alumnado no solo desarrolla competencias académicas, sino que también se fortalece en el plano emocional y social, lo que fomenta habilidades de resiliencia que les permite afrontar los desafíos de una sociedad diversa (Hargreaves y Fullan, 2012; Mitchell, 2014). Tal como señalan Hargreaves y Shirley (2012), el profesorado que promueve

el aprendizaje colaborativo permite a sus estudiantes experimentar la complejidad de las relaciones humanas en un contexto seguro, lo que favorece una comprensión más profunda de la importancia de la inclusión y el respeto. De esta manera, el alumnado desarrolla una mayor empatía y capacidad de adaptación, cualidades esenciales para el éxito personal y profesional en un entorno multicultural y cambiante.

Para afrontar la complejidad de una escuela inclusiva, en cuarto lugar, es esencial que el profesorado integre procesos de *personalización* (que no individualización de la enseñanza) en su práctica pedagógica. Como explica Tomlinson (2014), la personalización de la enseñanza permite al profesorado responder de manera efectiva a las necesidades tanto individuales como grupales del alumnado, estableciendo los criterios pedagógicos, metodológicos y las expectativas a la diversidad del grupo. En este punto, la evaluación es crucial y se establece como un elemento posibilitador para el éxito educativo; una evaluación que se detenga en procesos formativos, continuos, compartidos y competenciales (Manzanares y Sánchez, 2012) se establece como un mecanismo profundo que posibilita la generación de espacios de aprendizaje constantes donde velar por los principios de la inclusión. Este enfoque de evaluación ayuda a construir un entorno inclusivo, donde cada estudiante se sienta respaldado y valorado en su proceso de aprendizaje. Según Fernández-Batanero (2015), una enseñanza y evaluación adaptativas son esenciales para mantener la equidad y accesibilidad en el aula, lo que promueve la inclusión efectiva de todas y todos los estudiantes.

3.2. Cultura inclusiva e interseccionalidad

La interseccionalidad es una perspectiva analítica que permite comprender cómo se interrelacionan diferentes categorías de identidad, como el género, la etnia, la discapacidad y el estatus socioeconómico, para crear experiencias educativas únicas para cada persona y colectivo (Collins y Bilge; 2016; Crenshaw, 1989). La interseccionalidad, en un principio, fue desarrollada para com-

prender las experiencias de discriminación acumulativa de mujeres afroamericanas, tal y como expresa Crenshaw (1991), pero de forma paulatina se ha expandido para explicar la complejidad de la identidad en contextos diversos. En la escuela inclusiva, los agentes educativos (familias, docentes, estudiantes...) no solo experimentan la educación desde su rol, sino también desde el conjunto de sus identidades, lo cual influye en su participación, relaciones, expectativas y desarrollo.

Las competencias relacionales orientadas a la interseccionalidad deben enfocarse en la sensibilidad y el respeto hacia estas múltiples dimensiones identitarias. Los agentes educativos necesitan desarrollar una comprensión profunda de cómo los aspectos de la identidad de cada sujeto pueden influir en su experiencia escolar y personal, con el objeto de fomentar un espacio seguro en el que se valoren todas las voces y se promueva una convivencia equitativa (Banks, 2015). El reconocimiento de estas intersecciones permite evitar generalizaciones y estereotipos, lo que crea un entorno en el que el estudiantado y los distintos agentes escolares se sienten comprendidos y apoyados, reforzando la cohesión social en la escuela (Sleeter y Grant, 2009).

Analizar la inclusión desde la interseccionalidad supone que las identidades múltiples no son compartimentos aislados, sino que se entrelazan en formas que afectan profundamente a su experiencia educativa y social. En estos entornos, los agentes educativos no solo experimentan la diversidad desde su función como estudiantes, docentes, familias..., sino también a través del conjunto de sus identidades interrelacionadas, lo cual impacta en su participación y relaciones (Delgado y Stefancic, 2017).

Asimismo, la interseccionalidad permite comprender que las desigualdades no provienen de una sola dimensión identitaria, sino de una combinación de factores culturales, lo que puede profundizar la exclusión o, si se reconoce de forma adecuada, enriquecer el proceso inclusivo. Al respecto, muchas investigaciones en educación inclusiva indican que comprender estas complejas interrelaciones de identidad es esencial para construir un ambiente de aprendizaje inclusivo y equitativo (Banks, 2015; Collins y Bilge, 2016; Kumashiro, 2000; Sleeter y Grant, 2009).

Los distintos agentes educativos pueden tener necesidades y potencialidades distintas derivadas de sus experiencias identitarias y sus interacciones sociales; al reconocer y respetar esta intersección de identidades, se promueven entornos en los que cada voz se escucha y valora en su singularidad (Banks, 2015).

Desde la práctica docente, el reconocimiento de las intersecciones identitarias permite evitar generalizaciones y estereotipos que podrían restringir la comprensión del docente sobre cada estudiante y sus necesidades individuales. Según Sleeter y Grant (2009), el uso de un enfoque interseccional ayuda a crear un entorno educativo en el que el alumnado se siente comprendido y apoyado, reforzando la cohesión social y mejorando su disposición para participar de forma activa en el aprendizaje. Este enfoque es particularmente relevante en la formación del profesorado, ya que enseñar desde una perspectiva interseccional exige desarrollar habilidades que permitan al profesorado ver a sus estudiantes en su complejidad y unicidad (Gay, 2010; Nieto, 2010).

Al integrar la interseccionalidad en el aula, el profesorado tiene la oportunidad de desafiar y reestructurar los patrones tradicionales de poder y privilegio que suelen prevalecer en la educación. Como sugiere Banks (2015), esto permite que el aula funcione como un microcosmos de equidad social, en el que el estudiantado aprende a interactuar de manera respetuosa con personas cuyas experiencias de vida pueden diferir de forma radical de las propias. Además, el enfoque interseccional fomenta la construcción de relaciones entre estudiantes basadas en el respeto y la solidaridad, lo que promueve un aprendizaje colaborativo y un ambiente de cohesión social (Delgado y Stefancic, 2017).

La interseccionalidad, en este sentido, no solo es una herramienta teórica, sino una práctica pedagógica que puede transformar la experiencia educativa, que brinda a los agentes escolares la oportunidad de desarrollar una identidad más sólida y una comprensión más profunda de la diversidad humana. Al aplicar la interseccionalidad en la escuela inclusiva, se generan entornos de apoyo y reconocimiento, en los que cada uno puede contribuir de manera auténtica, lo que fortalece la cohesión social y promueve una cultura de inclusión (Crenshaw, 1991; Sleeter y Grant, 2009).

3.3. Multisensorialidad e inclusión

Planteamos la inclusión desde una mirada multisensorial que abre nuevas posibilidades de acción para comprender, configurar y replantear la escuela que nos invita, en primera instancia, a cuestionar los posicionamientos epistemológicos predominantes (Cortés *et al.*, 2023). Esto implica revisar la función de la escuela desde un enfoque que trascienda su intencionalidad educadora, integrando una comprensión profunda de cómo los seres humanos aprenden. Focalizar de forma exclusiva en la estructura y funcionalidad organizativa excluye a las personas que participan en ella, quienes dan sentido a su existencia en un contexto histórico, social, político y de construcción subjetiva.

Proponemos, por tanto, una epistemología crítica y de justicia social que reconozca la complejidad de las relaciones humanas, la diversidad de modos de aprendizaje, las múltiples cosmovisiones, los elementos biográficos, históricos, contextuales, biológicos y emocionales de los individuos (Orozco y Moriña, 2020). Bajo esta visión, instituciones como la escuela se constituyen como espacios de socialización, educación y crecimiento que valoran la diversidad de formas de ser, percibir, sentir y expresarse, y en las que los distintos agentes escolares deben comprometerse personalmente con las biografías y experiencias de cada miembro de la comunidad, para ser capaz de educar dando lo mejor de sí mismo y de hacerlo de manera efectiva (Acosta *et al.*, 2022; Orozco y Morina, 2020). En este contexto, de compromiso y crecimiento mutuo, la multisensorialidad se plantea como una vía para redefinir las prácticas educativas y pedagógicas, reconociendo la capacidad innata de los seres humanos para aprender y relacionarse de múltiples maneras.

Esta perspectiva nos conduce a explorar nuevas estrategias que transformen nuestras prácticas docentes, las organizaciones en las que trabajamos y las instituciones que integramos. Reconocemos que el desarrollo cultural y personal requiere un enfoque intersensorial y transdisciplinar. Sin embargo, los currículos escolares, fragmentados en disciplinas aisladas, dificultan una comprensión holística del mundo. ¿En qué momento, en la vida

cotidiana, aplicamos un conocimiento aislado de otros? Por ejemplo, lanzar una pelota involucra conocimientos matemáticos, sobre física, conciencia corporal y hasta aspectos emocionales (Cortés *et al.*, 2023).

Aterrizando en esta mirada de aula, el uso de metodologías multisensoriales por la inclusión parte del reconocimiento de que el aprendizaje es un proceso diverso y complejo. Los individuos procesan la información y aprenden de forma significativa cuando tienen acceso a múltiples vías sensoriales, ya que esto permite una postura más profunda y abierta a la diversidad y complejidad de los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el enfoque multisensorial en el aula inclusiva contribuye a la equidad educativa, al ofrecer una mayor variedad de recursos y estrategias que atienden la diversidad de necesidades sensoriales y cognitivas (Tomlinson, 2014). No obstante, debemos desvincularlo, desde una mirada inclusiva, de las necesidades educativas específicas, ya que beneficia a todo el alumnado, porque la inclusión pasa por generar espacios, tiempos y propuestas diversas para establecer posibilidades tanto individuales como colectivas.

Al respecto, las metodologías multisensoriales promueven una cultura de respeto y empatía, ya que, al experimentar diversas formas de aprendizaje, se desarrolla una mayor conciencia y apreciación de las diferencias individuales en modos de aprendizaje (Tomlinson, 2014; Katz, 2013). Esta mirada inclusiva promueve la necesidad de construir espacios de cooperación y apoyo mutuo (Loreman *et al.*, 2010).

La multisensorialidad también responde a los retos que plantean los nuevos escenarios sociales, culturales y tecnológicos derivados de las nuevas ecologías del aprendizaje (Martínez y Fernández, 2018). Desde esta perspectiva, es necesario revisar las concepciones que caracterizan las instituciones escolares y sus prácticas constituyentes. Muchas teorías aún se basan en visiones individualistas y personalistas sobre las responsabilidades de los agentes educativos, generando tensiones sobre los roles docentes y discentes, así como sobre la participación social en la escuela.

Este cambio de paradigma hacia una educación que reconoce y valora la diversidad en las formas de aprender y procesar la información ofrece múltiples vías de acceso al aprendizaje y la experiencia escolar. La escuela inclusiva es un espacio que exige el desarrollo de competencias relacionales tanto en docentes como en estudiantes y familias para fomentar un ambiente de aprendizaje respetuoso, empático y diverso (Espinoza *et al.*, 2021; Prieto *et al.*, 2021).

Por tanto, abordar estas competencias desde las perspectivas de la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad permite entender cómo se configuran las relaciones en un contexto de educación inclusiva, reconociendo la necesidad de flexibilidad, respeto a las múltiples identidades y adaptación a las diferentes formas de aprendizaje. Este enfoque integral no solo contribuye a la creación de un entorno académico más inclusivo, sino que prepara a la comunidad para una convivencia en la que se valoren y respeten las diferencias individuales, lo que fomenta la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Espinoza *et al.*, 2020).

3.4. Aterrizar en el aula universitaria. Ejemplos para la práctica en la formación inicial del profesorado

Complejidad: Preparar al profesorado para un entorno interactivo y cambiante

Es importante que, durante su formación inicial, el profesorado desarrolle una mentalidad flexible y una capacidad de adaptación a las necesidades cambiantes de su futuro alumnado. Un ejemplo práctico para trabajar la complejidad en el aula inclusiva es llevar a cabo (1) simulaciones de aula diversa, mediante interpretaciones donde se presentan escenarios de aula con estudiantes ficticios y situaciones diversas. Estas representaciones desafían al profesorado en formación a ajustar sus métodos de enseñanza, desde la planificación de actividades diferenciadas hasta la práctica de estrategias de gestión de conflictos y apoyo individualizado. El objetivo de

esta actividad es desarrollar habilidades para responder con rapidez a las diversas interacciones que surgen en el aula y practicar cómo intervenir sin desatender las necesidades del grupo, aprendiendo a visualizar el aula como un sistema en el que las relaciones y las dinámicas cambian constantemente y necesitan una supervisión atenta y flexible (Morin, 2008).

Otro ejemplo es llevar a cabo *(2) evaluaciones colaborativas entre pares*, desde el diseño y la evaluación de planes de lección en colaboración, con grupos de docentes en formación evaluando y ajustando los enfoques pedagógicos según la retroalimentación. Esto les ayuda a identificar cómo las decisiones pedagógicas afectan al alumnado de manera distinta, lo que fomenta una comprensión de la clase como un sistema interdependiente. La finalidad de esta propuesta es incentivar la colaboración, el análisis crítico y la habilidad de ver el impacto de una estrategia en el bienestar del grupo, construyendo destrezas para la toma de decisiones complejas que equilibren el aprendizaje individual y grupal en contextos de diversidad (Booth y Ainscow, 2011).

Interseccionalidad: Sensibilidad hacia múltiples dimensiones de la identidad estudiantil

La interseccionalidad en la formación docente es clave para entender el modo en que factores como género, etnia, contexto socioeconómico y discapacidad se entrelazan y afectan al aprendizaje. Como ejemplos prácticos podemos señalar *(1) estudios de caso interseccionales*, mediante el análisis de estudios de caso de estudiantes de primaria que combinan diferentes identidades (por ejemplo, una niña indígena con dislexia o un estudiante inmigrante con altas capacidades). A partir de estos casos, el profesorado en formación diseña actividades y estrategias didácticas adaptadas a las necesidades interseccionales del alumnado. La intención es reconocer y respetar la influencia de múltiples identidades en el aprendizaje y el desarrollo de cada estudiante, para aprender a implementar prácticas educativas que no solo atiendan a una única característica, sino que respondan al alumnado en su totalidad, evitando estereotipos y generalizaciones (Crenshaw, 1989).

Como segundo ejemplo proponemos *(2) diálogos críticos sobre sesgos y discriminación*, desde el fomento de espacios en los que el profesorado en

formación reflexione sobre sus propios prejuicios o estereotipos, mediante actividades como «debates inversos», donde deben representar puntos de vista contrarios a sus creencias para comprender mejor los posibles sesgos en el aula. Este ejercicio se enriquece con la integración de testimonios o vídeos de personas de diversos orígenes, sensibilidades, creencias e identidades. El objetivo es desarrollar la empatía y la capacidad para reconocer sesgos inconscientes, tratando de entender cómo los aspectos identitarios impactan en las oportunidades de aprendizaje y contribuyen a construir un ambiente que celebre y respete la diversidad (Banks, 2015).

Multisensorialidad: Repensar el aprendizaje para la diversidad

Abordar la multisensorialidad en la formación docente facilita la comprensión del modo en que el aprendizaje puede potenciarse si se involucran diversos sentidos, lo cual resulta particularmente útil en aulas inclusivas en la etapa de educación primaria. Para llevarlo a cabo, recomendamos diferentes propuestas, como la *(1) creación de materiales multisensoriales*, con talleres donde el profesorado en formación diseñe materiales de aprendizaje que incluyan estímulos auditivos, visuales, olfativos y táctiles. Por ejemplo, para trabajar conceptos matemáticos, pueden crear figuras tridimensionales y materiales que se puedan tocar, oler o escuchar; también pueden practicar con métodos multisensoriales, como el uso de gráficos en movimiento, música o actividades kinestésicas. La finalidad es promover un aprendizaje significativo y accesible para alumnado con diferentes estilos sensoriales, lo cual permite desarrollar una competencia fundamental para adaptar sus estrategias a la diversidad sensorial del alumnado, aumentando la equidad en el aula y facilitando los procesos de aprendizaje (Rose y Meyer, 2002).

Otra propuesta es *(2) la integración de técnicas multisensoriales en lecciones modelo*, en la que el profesorado en formación diseña y ejecuta una clase que utiliza un enfoque multisensorial. Esto puede incluir leer en voz alta mientras el alumnado manipula objetos, crea historias visuales para aprender vocabulario o utiliza actividades físicas para trabajar secuencias o patrones, llegando a experimentar cómo ciertos estímulos sensoriales facilitan la comprensión y la participación. Todo ello con la intención de facilitar la inclusión y fomentar la participación activa de todos y todas y

para que el profesorado en formación se familiarice con prácticas de enseñanza que vayan más allá de lo visual y lo auditivo, con lo que se creará un entorno de aprendizaje más inclusivo y dinámico (Tomlinson, 2014).

Referencias

- Acosta, M. I., Nin, M. C., y Leduc, S. M. (2022). Prácticas evaluativas y acuerdos docentes en la formación del profesorado en geografía. *Itinerarios Educativos*, 17, e0040. <https://doi.org/10.14409/ie.2022.17.e0040>
- Alva-Morales, J., y Rodríguez-Azabache, J. A. (2023). Programa didáctico aprendizaje colaborativo y logro de aprendizaje en estudiantes de estadística. *Yachaq*, 7(1), 74-90. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v7i1.4>
- Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Banks, J. A., y Banks, C. A. M. (Eds.) (2016). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.
- Beauchamp, T. L., y Childress, J. F. (2009). *Principles of Biomedical Ethics*. Oxford University Press.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2023). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Fuhem.
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., y Danielson, L. C. (2010). *Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model*. Exceptional Children.
- Collins, P. H., y Bilge, S. (2016). *Intersectionality*. Cambridge: Polity Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.
- Crenshaw, K. (1991). *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. Stanford Law Review.

- Delgado, R., y Stefancic, J. (2017). *Critical Race Theory: An Introduction*. NYU Press.
- Espinoza-Pastén, L. M., Lagos, N., Hernández, K., y Ledezma, D. (2021). Cultura y políticas inclusivas en profesorado chileno de educación primaria y secundaria. *Revista CS*, (34), 17-42. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4211>
- Fernández-Batanero, J. M. (2015). *Evaluación y práctica educativa en contextos inclusivos*. Narcea.
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). *Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection*. To Improve the Academy.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. Pearson.
- García, M., Martínez, B., y Llorent, V. (2014). *Educación inclusiva y competencias docentes*. Educa.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Gil-Monte, P. R. (2014). *Bienestar y calidad de vida en el trabajo docente*. Editorial Síntesis.
- Gil-Monte, P. R. (2014). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Hargreaves, A. (2011). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Corwin Press.
- Hartshorn, K., y Boren, S. (1990). *Experiential Learning of Mathematics: Using Manipulatives*. ERIC Clearinghouse.
- Katz, J. (2013). *The Three Block Model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging Students in Inclusive Education*. Canadian Journal of Education.
- Kumashiro, K. K. (2000). *Toward a Theory of Anti-Oppressive Education*. Review of Educational Research.
- Levine, M. (2002). *A Mind at a Time*. Simon & Schuster.
- Loreman, T., Deppeler, J., y Harvey, D. (2010). *Inclusive Education: Supporting Diversity in the Classroom* (2nd ed.). Routledge.

- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. Routledge.
- Moreno, R. (2006). Learning in a Multisensory Environment: Effects on Concept Learning and Retention. *Journal of Educational Psychology*.
- Morin, E. (2008). *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós.
- Nieto, S. (2010). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century*. Routledge.
- Orozco, I., y Moríña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 81. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pérez-Pueyo, A., Calvo, M., y Asensio, J. (2015). Estrategias para una educación inclusiva desde la enseñanza de las competencias. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*.
- Pérez-Pueyo, Á., Méndez Giménez, A., y Iglesias Gallego, D. (2015). Aprendizaje basado en competencias en el contexto educativo español: Principios y prácticas para una enseñanza eficaz. *Revista de Investigación Educativa*.
- Pinedo-Vega, C. E. (2023). Trabajo colaborativo en las comunidades de aprendizaje para mejora de la calidad educativa. una revisión sistemática. *Revista de Climatología*, 23, 1380-1388. <https://doi.org/10.59427/rccli/2023/v23cs.1380-1388>
- Prieto, F. J. G., García, M. D., Hurtado, I. G., y Maya, A. M. (2021). Prácticas de aula de los profesionales de pedagogía terapéutica para atender a la diversidad: Hacia un enfoque inclusivo. *Educación*, 57(2), 289-304. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1299>
- Rodríguez, F., y Arnau, L. (2013). *Educación inclusiva y cambio educativo: Una mirada desde el aula*. Graó.
- Rose, D. H., y Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Manzanares, A., y Sánchez-Santamaría, J. (2012). La dimensión pedagógica de la evaluación por competencias y la promoción del desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5 (1). Memorias del II Coloquio Iberoamericano Homenaje a la Dra. Edith Litwin.
- Shams, L., y Seitz, A. R. (2008). *Benefits of Multisensory Learning*. Trends in Cognitive Sciences.

- Sleeter, C. E., y Grant, C. A. (2009). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender*. John Wiley & Sons.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.
- Ulrich, D., y Stapleton, L. (2012). *Neuroscience of Multisensory Integration in Education*. Frontiers in Psychology.

Pasarelas entre el saber y el hacer: nuestra propuesta formativa para la inclusión educativa

En el curso académico 2021-2022, comenzamos la andadura de la materia Competencias Relacionales en el Aula de Inclusiva, que impartimos en el cuarto curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga. Supuso el punto de partida de nuestra apuesta por un proyecto que busca la inclusión educativa, social y cultural desde la creación de un observatorio. De forma paulatina se están incorporando otras materias como Hacia una Escuela Inclusiva: Modelos y Prácticas, perteneciente al primer curso del Grado de Educación Infantil. Desde entonces, hemos avanzado y reflexionado para generar una propuesta didáctica que, además de atractiva para el alumnado, tuviese impacto social y educativo. Entiéndase impacto como una forma de generar una experiencia educativa extrapolable, de forma cultural o didáctica, a otros ámbitos formativos y de acción del profesorado de cualquier especialidad. La propuesta en sí misma no está cerrada, sino que genera posibilidades para vincularlas desde una mirada práxica a otras formas de hacer y concebir la escuela. La idea es seguir apostando por sostener y ampliar el Observatorio por la Inclusión, incluyendo otras materias y áreas de conocimiento.

Ahora bien, ¿cómo llevamos a cabo esta propuesta?

De manera primordial, mediante dos acciones:

1. La creación de un observatorio por la inclusión.
2. La puesta en marcha de una serie de sesiones teórico-prácticas (talleres) en las materias que participamos.

Partimos de una propuesta pedagógica cuyo principal propósito es contribuir en la formación inicial de identidades (docentes) inclusivas y críticas, mediante la construcción de un observatorio multitemático en el que indagar y abordar aquellos mitos, prejuicios, estereotipos y estigmas contruidos en torno a la diversidad y la inclusión educativa. A su vez, el trabajo del observatorio se acompaña y enriquece con diversas propuestas educativas (tipo talleres, charlas, debates...) que tratan temas como la configuración del ambiente pedagógico, la gestión emocional, la oratoria, la expresión corporal y la multisensorialidad, metodologías inclusivas, las relaciones y colaboraciones interprofesionales, los marcos jurídicos, el análisis de material audiovisual y el abordaje de experiencias reales en contextos escolares. A continuación, detallamos con mayor profundidad las dimensiones en las que se articula la materia.

4.1. Observatorio por la Inclusión

El diseño y puesta en marcha de un observatorio permite el estudio, la reflexión y la divulgación de diversos fenómenos sociales relacionados con la diversidad, y, con posterioridad, desarrollar posibles escenarios futuros (Fabbioneri *et al.*, 2019), a modo de propuestas educativas.

La intención de crear un observatorio por la inclusión supone analizar, visibilizar y formular alternativas ante aquellos mitos presentes en el plano educativo, social, cultural, jurídico o político que giran en torno a la diversidad, la discapacidad y la inclusión educativa; asimismo, implica actividades como observar, describir, revisar, evaluar y discutir los temas emergentes de análisis para, después, comunicar a la comunidad los resultados obtenidos (Prieto, 2003). Con ello favorecemos la creación de estrategias educativas y espacios en los que el alumnado comparta

una serie de principios comunes en torno al significado de educación inclusiva (Menéndez *et al.*, 2020; Rivas, 2022).

En el plano metodológico, la propuesta del observatorio se lleva a cabo a través de grupos de trabajo (entre tres y cinco estudiantes) acordados por el alumnado según temas que cada uno de los grupos consensua y propone. Las fases de desarrollo e implementación del observatorio la describimos a continuación:

1. *Identificación*. El alumnado visibiliza y debate sobre aquellos mitos en torno a la discapacidad, la diversidad y la inclusión educativa, que aún siguen presentes en nuestra sociedad a partir de recortes de prensa, pódcast, reels, *influencers*, televisión, textos académicos, libros de textos, publicidad...
2. *Sistematización*. Analizan los mitos seleccionados utilizando tanto recursos escritos o audiovisuales como, por ejemplo, películas, series, publicidad, videojuegos, material en redes sociales, libros de texto, entre otros, o incluso pueden generar material empírico a través de realización de entrevistas u otros recursos metodológicos, con la intención de analizarlo para confirmar o desmontar el mito propuesto de manera justificada y crítica.
3. *Alternativas*. La experiencia concluye con propuestas didácticas o divulgativas dirigidas a alumnado, profesorado, familias, instituciones o sociedad en general, que tratan de concienciar y actuar sobre el mito seleccionado.

A modo de ejemplo, mostramos una selección de algunos de los cincuenta y un trabajos que hasta el momento han sido elaborados por el alumnado (véase tabla 4.1), acogiendo la labor de análisis y reflexión del mito estudiado (fase 1 y 2) y finalizando con una propuesta didáctica o divulgativa (fase 3), con la intención de cuestionar y desmontar esa falsa creencia, prejuicio, estereotipo o estigma.

Tabla 4.1. Trabajo del observatorio

Mito	Material analizado	Propuesta didáctica
Las personas con discapacidad solo pueden amarse entre iguales.	Películas: <i>Antes de ti yo. También. La teoría del todo. Mi nombre es Khan. Una mente maravillosa.</i>	Cuento para alumnado a partir del 2.º ciclo de primaria, profesorado y familias.
Se muestra gordofobia en series y películas.	Series: <i>Doraemon, la banda del patio, película La bella y la bestia, Shrek, Merlin el encantador.</i>	Proyecto denominado «Nublim, el monstruo que perdió el color por la televisión», para alumnado del 2.º ciclo de primaria.
El diagnóstico psicopedagógico facilita la inclusión educativa y escolar.	Entrevistas a tres maestras de Pedagogía Terapéutica, una maestra de Educación Primaria y tres familias de estudiantes con NEAE.	Elaboración de página web.
Fortaleza para los hombres y belleza para las mujeres.	Análisis cualitativo de videojuegos.	<i>Performance</i> sobre estereotipos sexistas de género y la invisibilización de las mujeres.
Los niños y niñas con diversidad funcional carecen de oportunidades laborales.	Entrevistas a familias con hijos e hijas con diversidad funcional.	Guía informativa sobre el fomento de la empleabilidad, programas de formación profesional y convenios con empresas.
Lo hago por tu bien.	Análisis del discurso y conductas de los personajes de películas de Disney.	Guía de actividades basadas en la película "Encanto".
El género determina la profesión.	Análisis cualitativo de catálogos de juguetes para niños y niñas.	Dinámicas sobre la relación entre nuestro juguete de la infancia y nuestra profesión. Vídeo sobre entrevistas a niños y niñas.
Los docentes están suficientemente formados para atender a la diversidad del aula.	Análisis cualitativo de hilos de Twitter y Plan de Centro de tres CEIP.	Creación de blog.
La educación sexual fomenta una sexualidad prematura y conductas inadecuadas.	Series: <i>Machos Alfas y SKAM</i> , y la película <i>Padre no hay más que uno</i> .	Intervención para trabajar las partes del cuerpo y el respeto en las interacciones físicas.
El acento andaluz es sinónimo de ignorancia, torpeza y vagancia.	La película <i>Ocho apellidos vascos</i> . La serie <i>Allí abajo</i> , el programa <i>El hormiguero</i> , y una entrevista de Manu Sánchez a José María Pérez Orozco.	Una oca andaluza, para reconocer, reflexionar y valorar la diversidad lingüística.

Los hijos e hijas de familias económicamente desfavorecidas son menos inteligentes.	Películas <i>The Blind Side</i> y <i>El indomable Will Hunting</i>	Propuesta didáctica deportiva basada en el modelo Tree-Model.
---	--	---

Fuente: Adaptado de Alix y Ruiz (2023) y Cortés et al. (2023).

Durante el proceso de análisis (fase 2), los trabajos han demostrado que todavía queda un largo camino por recorrer hacia la inclusión educativa, ya que sigue existiendo poca visibilización y evidente falta de conocimiento ante las personas y fenómenos que se alejan de lo normotípico o hegemónico. Además, se continúa construyendo y perpetuando, con demasiada facilidad, estereotipos y falsas creencias en torno a todo aquello que se sale de lo común (Mañas *et al.*, 2020), lo que facilita que dicho imaginario social se filtre y pase a formar parte del propio discurso docente.

Todo esto requiere incidir (tanto en el plano curricular como en los fundamentos y prácticas pedagógicas y relacionales) en aquellos elementos que dignifiquen y valoren lo diverso. En este sentido, apostamos por experiencias educativas multifacéticas que partan de metodologías activas, críticas y reflexivas y que permitan la construcción y reconstrucción del conocimiento desde la indagación, la experimentación, el diálogo, la observación, el cuestionamiento y la reflexión compartida. En este caso, mediante la visibilización y el cuestionamiento de mitos y estereotipos segregadores (Gamarnik, 2009), tratamos de contribuir a la transformación educativa y social, albergando como principios esenciales el bien común y la justicia social (Zeichner y Flessner, 2010).

4.2. Sesiones teórico-prácticas para la inclusión educativa (a modo de talleres)

Tal y como indicamos, el trabajo del observatorio se nutre y se lleva a cabo de forma paralela mediante diversos talleres, entendidos como competencias relacionales para la inclusión: la configuración del ambiente pedagógico para la inclusión; la gestión

emocional docente y sus implicaciones sobre sí mismo/a y hacia el alumnado; oratoria, la expresión corporal y la multisensorialidad; la práctica de metodologías inclusivas que garanticen la participación, el aprendizaje y el desarrollo pleno de todo el alumnado; las relaciones y colaboraciones interprofesionales y los marcos jurídicos por la inclusión, y la representación, resolución, cuestionamiento y reflexión de experiencias excluyentes en contextos escolares.

Todos ellos están diseñados con la intención de contribuir a la formación inicial de identidades docentes inclusivas, reflexivas y críticas, tratando de atender los diferentes lenguajes y modos de expresión, abordando cuestiones que giran en torno a la diversidad y la inclusión educativa. A continuación, presentamos de forma breve las sesiones planteadas, con una justificación de su relevancia, y señalamos los principales objetivos propuestos y cómo transcurre su desarrollo.

Taller: Configuración del ambiente pedagógico

Justificación

«El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados» (Iglesias, 2010, p. 237).

Con solo observar un aula, cómo están distribuidas las mesas y sillas del alumnado (en fila de forma individual mirando a la pizarra, en grupos asignados, en diferentes microespacios o rincones de libre acceso...); el tipo de materiales y recursos disponibles (características físicas y funcionales, ubicación, etiquetado...); los elementos que contienen las paredes (producciones del alumnado, ilustraciones artísticas, información de lo que puede hacerse en cada zona o fotografías de experiencias relevantes); entre otras cuestiones. Nos brinda información sobre el tipo de relaciones fomentadas, las actividades que pueden realizarse, así como los intereses y las expectativas que el profesorado deposita en su alumnado (Iglesias, 2020; Malaguzzi, 2014; Trueba, 2016). Como menciona Trueba (2016), el ambiente está rodeado de mensajes silenciosos e invisibles, que revelan las intenciones educativas y que afectan al bienestar y equilibrio emocional de quienes allí conviven.

Objetivos

- Cuestionar los diseños de aula que dificultan las interacciones y el aprendizaje autónomo.
- Conocer los beneficios ofrecidos por aulas inclusivas pensadas y diseñadas para acoger a toda la diversidad presente en el aula.

Desarrollo

Comenzamos la sesión examinando las fotografías de dos modelos de distribución de aula: (1) con mesas y sillas individuales y alineadas frente a la pizarra y a la mesa del docente, y (2) con una zona de asamblea y diversos espacios con mesas que permiten el trabajo en diferentes agrupaciones. ¿Con qué intención lo hacemos? Para debatir sobre el tipo de relaciones que puede promover cada diseño de aula, el rol docente, las consideraciones y expectativas que puede mantener el profesorado hacia el alumnado, la metodología empleada, etc. Continuamos conversando sobre las experiencias de dos escuelas públicas referentes que trabajan mediante ambientes didácticos para el aprendizaje y el trabajo por proyectos, una ubicada en Andalucía y otra en Cataluña. En la primera, apreciamos cómo ha sido el proceso de transformación hasta convertirse en un centro referente por su metodología. En la segunda, vemos cómo surge de un proyecto de escuela diseñado a conciencia por y para las personas que allí habitan, donde puede estimarse el cuidado y la belleza estética de cada espacio, con aulas pensadas para que el alumnado pueda encontrar y desarrollar todo su potencial de forma autónoma y responsable.

Referencias

- Iglesias, M. L. (2020). De la exploración ingenua a la consolidación del saber. Un relato sobre la propia construcción del saber profesional en relación con el espacio-ambiente. *RELAdeI-Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 133-147. <http://www.usc.es/revistas/index.php/reladei/index>
- Iglesias, M. L. (2010). La organización de los espacios en educación infantil. En M. A. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-286). Narcea.
- Malaguzzi, L. (2014). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Trueba, B. (2016). *Espacios en armonía: Propuestas de actuación en ambientes para la infancia*. Octaedro.

Taller: Gestión emocional docente (sobre sí mismo/a y hacia el alumnado)

Justificación

La gestión emocional es un elemento imprescindible para el desarrollo integral de todo ser humano. Basándonos en las aportaciones de Goleman (2010), aprender a identificar, entender y regular las emociones, así como desarrollar habilidades como la autorregulación, la autoconciencia, la empatía, la motivación y las habilidades sociales son aspectos clave que repercuten de forma positiva en el desarrollo personal, académico y profesional; además, nos prepara para afrontar un mundo cada vez más globalizado y complejo. Por lo tanto, resulta crucial en la formación inicial docente trabajar habilidades que les permitan gestionar sus propias emociones y las de su alumnado (Bisquerra, 2005), lo cual repercute de forma positiva en el ambiente del aula, en las relaciones con el alumnado y entre el alumnado, en la prevención inespecífica (depresión, consumos de drogas, violencia, etc.), en la gestión de los conflictos, en la toma de decisiones y en la práctica de una comunicación más afectiva y efectiva (Bisquerra, 2009).

Objetivos

- Desarrollar estrategias, herramientas y recursos para la gestión emocional y la prevención y gestión ante el conflicto en el aula.
- Reflexionar sobre la necesidad de la cohesión grupal a través de la gestión emocional.

Desarrollo

Previamente a la temática que nos ocupa, atendemos una serie de consideraciones como entender que la diversidad es algo innato en la configuración biológica y social del ser humano, que nuestras actitudes se forman a través de la experiencia y que estas están conectadas con las elaboraciones compartidas por nuestro grupo social de pertenencia. Partiendo de estas ideas, nos ocupamos de cuestiones sobre el diseño de nuestra práctica profesional, introduciendo una estructura de aprendizaje cooperativo, buscando espacios y tiempos para trabajar desde lo multisensorial, y tratando de construir relaciones más horizontales entre lo instrumental y lo transversal.

En relación con la gestión de los conflictos, realizamos una dinámica mediante una lluvia de ideas empleando la técnica de *card sorting* y conversando sobre aquellos tipos de conflictos de aula que más nos preocupan. Abordamos la resolución de conflictos con el diálogo, la responsabilidad compartida, la flexibilidad y acciones específicas, la orientación al logro, y el acompañamiento no directivo, entendiendo el acompañamiento como un acto que implica empatía, autenticidad y aceptación incondicional. Para trabajar la gestión emocional, empleamos una dinámica donde nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Cómo me gestiono emocionalmente? Ya que saber gestionar de forma adecuada nuestras emociones nos ayuda a situarnos ante la adversidad y nos permite buscar la seguridad emocional necesaria para mantener relaciones interpersonales desde un sano auto-concepto, autoconocimiento y autoestima.

Referencias

- Bisquerra, R. (2009). Orientació psicopedagògica, educació emocional i ciutadania. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 23-24, 119-128. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/221021>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Taller: Oratoria, expresión corporal y multisensorialidad

Justificación

La oratoria es una habilidad clave que permite: (1) comunicar ideas complejas e información de una forma en la que todo y todas lo puedan entender, (2) influir en las actitudes y conductas de otras personas, (3) dominar la capacidad para hablar en público y alcanzar objetivos profesionales, y (4) participar de forma activa (Verderber et al., 2016). Por otro lado, trabajar la expresión y la comunicación corporal supone contar con una herramienta capaz de aproximar lo corporal a la emoción, los sentimientos, las expresiones y las acciones más íntimas y originarias, mediante una comunicación artística y creativa, empleando como recurso la postura, el gesto, la conciencia corporal, la voz, etc.; dando tiempo y espacio para que los

diversos lenguajes corporales se expresen; aceptando que lo relacional, comunicativo, creativo, diverso y cultural también son corporales (Prados, 2020). Hablar de multisensorialidad implica aceptar en el ámbito escolar, académico, social, cultural y político las diversas formas de aprender que alberga cada persona, así como su capacidad innata para las relaciones y la construcción de conocimiento. Para ello es necesario considerar los centros educativos como espacios para el desarrollo, la socialización y el crecimiento, capaces de atender la diversidad de su alumnado, sus diferentes formas de sentir, percibir, expresar y aprender (Cortés *et al.*, 2023).

Objetivos

- Analizar los diferentes beneficios e implicaciones que supone desarrollar habilidades de oratoria.
- Repensar(se) la expresión corporal como experiencia que unifica e incluye la expresión emocional, relacional, social, educativa, cultural y política.
- Reflexionar sobre los múltiples modos de sentir, percibir, expresar y aprender.

Desarrollo

En primer lugar, comenzamos la sesión visualizando una serie de imágenes que vamos describiendo denotativa y connotativamente, mientras nos centramos en los mensajes que pueden descifrarse e interpretarse entre líneas. Tratamos los alcances y las principales claves para la oratoria, además de analizar y cuestionar los diferentes niveles de escucha y sus implicaciones. En segundo lugar, para trabajar la expresión corporal, estudiamos los diversos elementos implicados, como la voz, los gestos faciales, el cuerpo, las miradas y las posturas. Visualizamos un breve fragmento del vídeo *¿Cómo influye tu cuerpo en tus emociones?*, de la neurocientífica Nazareth Castellanos, que nos habla de utilizar el cuerpo como estrategia para gestionar nuestras emociones, porque cuando tenemos consciencia corporal disponemos de capacidad para observar en nuestro cuerpo lo que va a ocurrir antes de que esa emoción se exprese mentalmente. En tercer lugar, para abordar la multisensorialidad, debatimos sobre cómo el aprendizaje está mediatizado por los sentidos para comprender, situar, problematizar, reflexionar, etc.; de sus posibilidades para alcanzar un aprendizaje significa-

tivo y relevante. Para finalizar, concluimos la sesión con las siguientes preguntas: ¿Qué aprendizaje no es multisensorial? ¿Qué aprendizaje no está mediatizado por las emociones?

Referencias

- Cortés, P., Rivas, J. I., y Leite, A. (2023). *Escuela y transformación social: Otra mirada de la organización educativa*. Octaedro.
- Prados, M. E. (2020). Pensar el cuerpo: De la expresión corporal a la conciencia expresivocorporal, un camino creativo narrativo en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 37, 643-651. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74256>
- Verderber, R. F., Sellnow, D. D., y Verderber, K. S. (2016). *Comunicación oral efectiva en la era digital*. Cengage Learning.

Taller: Competencias metodológicas inclusivas

Justificación

La implementación de metodologías inclusivas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje servicio, ambientes para el aprendizaje, entre otros) en los centros educativos sigue siendo una tarea pendiente. Estas prácticas educativas transforman tanto la organización como la enseñanza y otorgan al alumnado un papel protagonista en su proceso de aprendizaje (Loor *et al.*, 2018). Sin embargo, todavía son muchos los maestros y maestras que aluden a la falta de formación y apoyos para implementar estas estrategias (Florian y Black-Hawkins, 2011). Por ello, desde la formación inicial del profesorado resulta imprescindible abordar las distintas metodologías educativas inclusivas existentes, para que en su futuro profesional cuenten con fundamentos y experiencias necesarias para llevar a cabo diversas estrategias metodológicas que les permitan, en la medida de lo posible, tratar de garantizar que todo el alumnado, con independencia de sus habilidades, características o contextos, participe e interactúe durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, como indica la Unesco (2009), las metodologías educativas inclusivas suponen un factor primordial para la transformación de una práctica educativa equitativa y de calidad, capaz de atender la diversidad presente en el aula.

Objetivos

- Cuestionar y reflexionar acerca de las metodologías transmisoras, segregadoras o excluyentes.
- Analizar y poner en práctica recursos y estrategias metodológicas inclusivas que garanticen la participación, el aprendizaje y el desarrollo pleno de todo el alumnado.

Desarrollo

El proceso de este tema se realiza en dos sesiones.

Sesión 1. Comenzamos con la siguiente pregunta: ¿Cómo se construye el conocimiento? Tal cuestión nos permite abordar, entre otros aspectos, nuestras consideraciones en torno a cómo entendemos los procesos de enseñanza y aprendizaje, el rol que adoptamos como docentes y las expectativas que depositamos en el alumnado. La siguiente cuestión que nos planteamos es ¿qué dice al respecto el currículum? Para ello analizamos los principios pedagógicos dispuestos en la LOE (2006) con las modificaciones de la LOMLOE (2020), el Real Decreto 157/2022, el Decreto 100/2023, Decreto 101/2023; las áreas de conocimiento del Real Decreto 95/2022 y Real Decreto 157/2022, y las medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales establecidas en la Orden de 30 de mayo de 2023.

Conversamos sobre distintas metodologías, como aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, ambientes didácticos para el aprendizaje, metodologías de indagación, grupos interactivos y talleres. Y como no es lo mismo contarlo que vivirlo, llevamos a cabo una sesión práctica para trabajar habilidades lógico matemáticas aplicando dos metodologías divergentes: resolución de ejercicios prácticos y un taller de elaboración de pan (mediante la preparación de la masa, el amasado, el horneado y la degustación final). Concluimos la sesión comparando y debatiendo acerca de cómo se han sentido en cada propuesta, los diferentes sentidos sensoriales empleados, cómo se han trabajado los contenidos y qué tipo de relaciones y aprendizajes se han promovido en cada experiencia.

Sesión 2. En esta ocasión, comenzamos la clase con las siguientes preguntas: ¿Cómo es nuestro día a día en el aula?, con la intención de recuperar nuestros relatos; ¿cómo soy o quiero ser como docente?, para analizar

cómo somos mediante una balanza entre reactividad (preocupación, pasividad, orientada a problemas) y proactividad (cuestionar, mejorar, lenguaje de la posibilidad). Trabajamos estrategias resilientes para educar(se) en la gestión docente, como la refracción (autoconocimiento, empatía, sociabilidad y proyecto de vida), la responsabilidad (pensamiento crítico, resolución de problemas, iniciativa, planificación, autonomía e independencia) y la posibilidad (creatividad, pensamiento divergente, optimismo, confianza y sentido del humor).

Formulamos una propuesta práctica en la que previamente se le asigna a cada grupo de estudiantes una de las metodologías o estrategias inclusivas (tertulia dialógica, grupos interactivos, gamificación, *escape room*, *breakout*, rutinas de pensamiento, trabajo por proyectos, situación de aprendizaje, aprendizaje cooperativo y diseño universal para el aprendizaje) que se abordan en la asignatura. Cada grupo busca información sobre la estrategia y con posterioridad, y con ayuda del docente y de una presentación preparada antes por él, cada grupo explica a sus compañeros y compañeras la estrategia sobre la que han investigado.

Referencias

- Florian, L., y Black-Hawkins, K. (2011). Exploring Inclusive Pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813-828. DOI: 10.1080/01411926.2010.501096
- Loor, L. R.; Palma, M. M., Saltos, L. J., y Bolívar, O. E. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del idioma de inglés en las escuelas públicas del Ecuador. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 4(3), 431-448. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.817>
- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Naciones Unidas.

Taller: Relaciones interprofesionales y marcos jurídicos por la inclusión

Justificación

Las relaciones y colaboraciones interprofesionales en el ámbito de la educación escolar suponen un factor imprescindible para atender las diversas necesidades del alumnado. Dicha colaboración puede llegar a ser más

efectiva si se cuenta con el apoyo institucional y profesional adecuado, lo cual, a su vez, facilita la posibilidad de mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo (Wiedebusch *et al.*, 2020). Además, la colaboración entre los distintos agentes educativos mejora la percepción sobre el rendimiento del trabajo en equipo, la flexibilidad y la creación de nuevas propuestas educativas (Malmberg-Heimonen *et al.*, 2023). Es esencial que desde la formación inicial docente el alumnado conozca los diferentes órganos de coordinación, no solo para prepararlos para entornos laborales colaborativos, sino también para que puedan desarrollar habilidades críticas, reflexivas e inclusivas desde el trabajo en equipo. A su vez, resulta imprescindible trabajar los marcos jurídicos por la inclusión para garantizar una educación inclusiva con una formación docente capaz de atender a la diversidad del aula.

Objetivos

- Conocer las distintas relaciones interprofesionales (los órganos de coordinación docente, los equipos para los procesos de tránsito y los distintos equipos de orientación).
- Abordar y reflexionar acerca de las modalidades de escolarización, las medidas generales y específicas de atención a la diversidad y los diversos profesionales especialistas en atención a la diversidad que encontramos en los centros educativos.

Desarrollo

Comenzamos abordando los órganos de coordinación docente que encontramos en los centros educativos (equipos docentes, equipos de ciclo, equipo de orientación, equipo técnico de coordinación pedagógica y tutorías) según el Decreto 328/2010; los miembros que forman parte de los equipos implicados en los procesos de tránsito, según la Orden de 30 de mayo de 2023 y las funciones que tienen los Equipos de Orientación, Equipos de Orientación Educativa, los Departamentos de Orientación, los EOE específicos y el ETPOEP.

Como propuesta didáctica, repartimos entre los grupos las modalidades de escolarización, las medidas específicas de atención a la diversidad y los principales profesionales de atención a la diversidad que encontramos en los centros educativos (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Pro-

fesional Técnico en Integración Social). Cada grupo busca información sobre el tema que debe investigar con la ayuda de lo que indica la Orden de 30 de mayo de 2023 y las Instrucciones de 8 de marzo de 2017. Con posterioridad, y con ayuda del docente y de una presentación preparada antes por él, cada grupo explica a sus compañeros y compañeras el tema sobre el que han investigado. Finalizamos la sesión debatiendo si son necesarias las modalidades de escolarización, el profesorado especialista y las medidas de atención a la diversidad en la construcción de una escuela inclusiva.

Referencias

- Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A., y Akhtar, S. (2023). Improving interprofessional collaboration in schools: A cluster-randomized study evaluating the effectiveness of the LOG model on collaboration practices. *Journal of Interprofessional Care*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2149717>
- Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., y Franek, M. (2020). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37, 118-130. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971>

Taller: Enfoque reflexivo de la praxis en el aula a través de situaciones prácticas

Justificación

La presente propuesta surge del interés del alumnado por trabajar el término inclusión de forma realista, no con situaciones utópicas, para de este modo saber cómo lograr una inclusión real y hacerlo de forma práctica, construyendo competencias que les permitan atender a la diversidad presente en el aula. En base a ello, recurrimos al empleo de la dramatización como herramienta privilegiada, que nos permite representar situaciones de la vida cotidiana, en este caso, experiencias reales desarrolladas en contextos escolares, suponiendo un recurso didáctico para el desarrollo emocional que promueve un mayor bienestar personal y social (Borda, 2014; Cruz *et al.*, 2013); que a su vez influye en la mejora de la expresión oral y en el desarrollando la fluidez verbal, estimulando la adquisición de destrezas para la exposición de contenidos de forma secuenciada, promoviendo la

imaginación en las producciones, una mayor implicación emotiva y una mejora en la interacción y la comunicación entre el alumnado (Motos, 1992).

Objetivos

- Poner en juego destrezas y conocimientos ante la resolución de situaciones escolares reales.
- Construir de forma conjunta, mediante el cuestionamiento y la reflexión compartida, conocimiento práctico que permita comprender y afrontar las diferentes problemáticas que pueden surgir en el ámbito escolar.

Desarrollo

Para la puesta en marcha de esta sesión también utilizaremos un espacio exterior ajardinado con una pequeña ágora, donde el alumnado, formando grupos de modo aleatorio, afronte una serie de situaciones escolares reales mediante: (1) la representación/dramatización de la experiencia propuesta, y (2) la elaboración de una breve interpretación, exposición o *performance* sobre cómo abordarían como docentes dicha problemática. Algunos ejemplos de las situaciones prácticas que solemos tratar son las siguientes:

- Alumno/a diagnosticado/a con TEA, no mantiene lenguaje verbal y sufre el rechazo por parte de su tutor/a de aula.
- Llega un/a alumno/a nuevo/a a clase, que proviene de un contexto desfavorecido en riesgo de exclusión social. Con el paso de los días se generan tensiones entre el alumnado que terminan trascendiendo a las familias.
- Agresiones físicas leves entre alumnado.
- Conductas cosificantes y sexistas.

Tras cada representación realizamos un debate sobre los hechos interpretados, expresando y compartiendo nuestras opiniones, posturas, propuestas, experiencias o incertidumbres. Tratando de construir de forma conjunta estrategias y cuestionamientos que nos permitan comprender y afrontar las distintas situaciones expuestas.

Referencias

- Borda, M. I. (2014). Taller de dramatización a partir del álbum ilustrado y educación emocional. Universidad de Málaga.
- Cruz, V., Caballero, P., y Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. Un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 393-410.
- Motos, T. (1992). Las técnicas dramáticas: Procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y literatura. Universidad de Valencia.

Referencias

- Alix, A. C., y Ruiz, D. (2023). Mitos, realidades y voces para la formación del profesorado en inclusión educativa. En M. P. Cáceres, E. Schmitt, P. J. García y A. Fuentes (Eds.), *Experiencias basadas en evidencias en la formación y práctica docente: perspectivas de investigación para la innovación* (pp. 93-99). Dykinson.
- Arias, C. (2014). *Observatorio para el desarrollo de potencialidades del Norte de Antioquia*. Fundación Universitaria Católica del Norte.
- Cortés, P., Moreno, J. J., Mañas, M., y González, B. (2023). Desmontando mitos sobre la diversidad. Observatorio por la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. En K. Gajardo y J. Cáceres. (Coords.), *Soñar grande es soñar juntas: En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp.250-265). Octaedro.
- Fabbioneri, F., Grippo, J., y Miguel, B. (2019). El observatorio como dispositivo de investigación y acción.
- Gamarnik, C. E. (2009). Estereotipos sociales y medios de comunicación: un círculo vicioso. *Question*, 1(23).
- Mañas, M., Cortés, P., y Celada, B. M. (2020). Life Stories on the Social Image of Disability. An Educational Outlook. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 300-327. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.6061>
- Menéndez, S. C., Pevida, M. D., y Dopico, E. R. (2020). Educación inclusiva: ¿Por dónde empezamos? En Díez y Rodríguez (Eds.), *Educación para el Bien Común: Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 326-334). Octaedro.
- Prieto, R. (2003). Observatorios en internet. *Servicio de observación sobre internet, boletín semanal*, núm. 240.

- Rivas, J. (2022). Construir identidades docentes transformadoras. La necesidad de otra formación del profesorado. *Horizónica 21. La utopía posible* (pp. 42-55). Escuela Normal Superior de Michoacán.
- Zeichner, K. M., y Flessner, R. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Normativa

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), con las modificaciones de la Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre (LOMLOE) (BOE núm. 106).
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm. 28).
- Real Decreto 157/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52).
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 90).
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA núm. 90).
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial (BOJA núm. 139).
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determinan los procesos de tránsito entre ciclos y con Educación Primaria (BOJA núm. 104).

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas.

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado (BOJA núm. 30).

Instrucciones de 25 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad y de la Agencia Pública Andaluza de Educación por las que se regula el procedimiento para la dotación de recursos materiales específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad escolarizados en centros sostenidos con fondos públicos en Andalucía.

Instrucciones de 8 de marzo de 2017, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se actualiza el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.

Tendiendo puentes por la inclusión educativa. Últimas consideraciones

La educación inclusiva no es solo un ideal ético o una cuestión normativa, sino que la entendemos como una práctica viva (intelectual, procedimental, ética, política, cultural...) que se construye y fortalece a través de las interacciones humanas. Este manual busca proporcionar una comprensión profunda y práctica de cómo las competencias relacionales inclusivas pueden ser el corazón de una educación que abrace la diversidad, fomente el respeto mutuo y propicie el desarrollo integral de cada agente educativo.

En este sentido, entendemos que la educación inclusiva exige avanzar más allá de los ideales y principios para aterrizar en las prácticas organizativas, metodológicas y políticas de las escuelas. Pilar Arnaiz (2019), en la lección magistral en el acto académico de Santo Tomás de Aquino de la Universidad de Murcia, hace énfasis en esta idea, y añade que el vital reconocimiento de la necesidad de desbordar el seno de las instituciones educativas, siendo, pues, un asunto también social. Los caminos en la actualidad nos conducen a un *proceso*, en términos de Echeita y Ainscow (2011), en el que «la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado» (p. 32), y, por tanto, de la sociedad desde un enfoque global y sistémico.

En el caso que nos compete directamente, desde la formación inicial y continua de docentes, explorar competencias relaciona-

les significa, más allá de una cuestión conceptual, tener claro qué elementos políticos, epistemológicos, ontológicos y culturales ponemos a disposición para pensar(nos) de cara al presente y futuro de la educación inclusiva. Por ello, la formación la entendemos en sí misma como un acto de participación que responde de manera constituyente a las necesidades, la diversidad de miradas y las proyecciones de vida de los distintos agentes educativos. Consideramos la formación como un lugar en el que convergen sujetos con historias, experiencias y realidades diversas.

Nuestra experiencia nos dice que el conocimiento no se transmite de manera unidireccional, sino que se construye de forma conjunta en un entorno donde el diálogo, la empatía y la cooperación son ejes dinamizadores de los escenarios educativos. Cada relación, por ende, tiene el potencial de ser transformadora, enriqueciendo tanto el aprendizaje académico como el personal, si se generan dinámicas críticas que nos permitan deconstruir y construir nuevas miradas.

El enfoque inclusivo que promovemos a lo largo de esta obra reconoce la complejidad (Cruz, 2019) inherente de las escuelas actuales, donde factores interseccionales como el género, la etnia, la discapacidad y la situación socioeconómica, entre otros, se entrelazan para dar forma a la experiencia educativa de cada individuo. Al integrar una mirada desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad, intentamos ofrecer herramientas clave para que el profesorado en formación atienda estas realidades de manera sensible y efectiva, contribuyendo a la creación de un espacio educativo que valore y promocióne la diversidad.

Pero, como decíamos, la inclusión no se limita a la acción dentro de la escuela; se extiende a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general. Las propuestas organizativas y comunitarias que hemos abordado ponen de relieve que el cambio hacia una educación más inclusiva requiere un esfuerzo colectivo. Es necesario tejer redes entre educadores, familias, estudiantes, organizaciones sociales, estamentos políticos..., con el fin de construir una cultura de inclusión que sea sostenible y creciente.

A modo de reflexión final, este manual espera haber inspirado a educadores y educadoras a verse no solo como transmisores

de conocimiento, sino como arquitectos de relaciones significativas y facilitadores de entornos en los que todos los agentes educativos y sociales florezcan. Las competencias relacionales son, en última instancia, una invitación a repensar la educación desde un lugar más humano, donde cada individuo teje relaciones en las que es reconocido y valorado en su singularidad y en el que el aprendizaje se convierte en una experiencia profundamente compartida.

La tarea de promover una educación inclusiva sigue siendo un desafío, pero también es un viaje lleno de oportunidades. Sigamos *tendiendo puentes*, con la certeza de que cada conexión que creamos, cada acto de empatía y cada esfuerzo por comprender al otro contribuyen a tejer una red más sólida y humana. Un puente une orillas que de otro modo permanecerán separadas, superando distancias y obstáculos; porque, al final, cada puente construido abre nuevos caminos para todos los agentes educativos y sociales, y nos acerca a un mundo donde la inclusión no es solo un ideal, sino una realidad vivida por todos y todas.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019*. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>
- Cruz, R. (2019). A 25 años de la Declaración de Salamanca y la educación inclusiva: Una mirada desde su complejidad. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Índice

Prólogo.....	9
Referencias.....	12
Introducción. El puente que nos une. A modo de manual sobre educación inclusiva	13
Referencias.....	18
1. Caminos para avanzar. La educación inclusiva desde una perspectiva histórica, legal y normativa	21
1.1. Panorámica histórica sobre procesos de exclusión e inclusión.....	23
Pauperismo y exclusión económica	23
Delincuencia y exclusión penal.....	26
Exclusión de las mujeres	29
Migrantes y exclusión por origen	33
Caminos (procesos) hacia la inclusión. Últimos comentarios	35
1.2. El movimiento de las personas con discapacidad. Un ejemplo para considerar	36
Etapas preinstitucional	37
Etapas institucionales	39
Etapas integradoras	46
Etapas inclusivas	47

1.3. Algunas reflexiones	49
Referencias	51
2. Pilares, tensores y equilibrios. Educación inclusiva y formación del profesorado: miradas hacia la educación inclusiva del siglo XXI	57
2.1. La educación inclusiva como puente. Compromiso ético y transformador	59
2.2. El profesorado como agente de cambio: claves y estrategias inclusivas	61
2.3. Hacia dónde va la educación inclusiva y las competencias relacionales para la formación inicial docente	63
Referencias	65
3. Competencias relacionales para la educación inclusiva: una mirada desde la complejidad, la interseccionalidad y la multisensorialidad	73
3.1. La complejidad en las relaciones de la escuela inclusiva	74
3.2. Cultura inclusiva e interseccionalidad	76
3.3. Multisensorialidad e inclusión	79
3.4. Aterrizar en el aula universitaria. Ejemplos para la práctica en la formación inicial del profesorado.	81
Referencias	84
4. Pasarelas entre el saber y el hacer: nuestra propuesta formativa para la inclusión educativa	89
4.1. Observatorio por la Inclusión	90
4.2. Sesiones teórico-prácticas para la inclusión educativa (a modo de talleres)	93
Taller: Configuración del ambiente pedagógico	94
Taller: Gestión emocional docente (sobre sí mismo/a y hacia el alumnado)	96
Taller: Oratoria, expresión corporal y multisensorialidad	97
Taller: Competencias metodológicas inclusivas	99
Taller: Relaciones interprofesionales y marcos jurídicos por la inclusión	101

Taller: Enfoque reflexivo de la praxis en el aula a través de situaciones prácticas	103
Referencias	105
Normativa	106
Tendiendo puentes por la inclusión educativa. Últimas consideraciones	109
Referencias	111

El puente que nos une

Competencias relacionales y educación inclusiva

El puente que nos une es una obra que aborda la educación inclusiva desde una perspectiva crítica, relacional y transformadora, situando las competencias relacionales como eje central del proceso educativo. El libro plantea que la inclusión no se limita a la integración de la diversidad en el aula, sino que implica una profunda revisión de las prácticas educativas, las estructuras institucionales y las relaciones humanas que configuran la experiencia escolar.

A lo largo de sus capítulos, los autores analizan la evolución histórica, normativa y social de la educación inclusiva, evidenciando cómo los sistemas educativos han transitado desde modelos excluyentes hacia enfoques más equitativos, aunque todavía persisten barreras estructurales y culturales. En este marco, destacan la importancia de las competencias relacionales –como la empatía, la comunicación, la colaboración y la gestión emocional– como herramientas fundamentales para construir entornos educativos que favorezcan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

La obra integra enfoques como la complejidad, la interseccionalidad y la intersensorialidad, proponiendo una mirada amplia que reconoce la diversidad de identidades, experiencias y necesidades presentes en la escuela. Además, ofrece propuestas prácticas orientadas a la formación docente, conectando teoría y práctica mediante experiencias educativas innovadoras.

En definitiva, este libro constituye un manual que invita a repensar la educación como un proceso relacional y colectivo, donde el profesorado actúa como agente de cambio social, contribuyendo a la construcción de una escuela más justa, democrática e inclusiva para todas las personas.

Pablo Cortés González, Moisés Mañas Olmo, Carolina Alix González y Blas González Alba son docentes e investigadores de la Universidad de Málaga, vinculados especialmente a la formación del profesorado en educación inclusiva.

Su trabajo científico y divulgativo se centra en el desarrollo de competencias relacionales, la innovación pedagógica y la construcción de experiencias educativas basados en la equidad y la atención a la diversidad. Asimismo, participan en proyectos de investigación relacionados con contextos pedagógicos emergentes, inclusión educativa y metodologías multisensoriales.

Además, impulsan propuestas formativas prácticas, como talleres y observatorios de inclusión, orientadas a mejorar la formación inicial docente y promover una educación crítica, democrática e inclusiva.