

MARIA JOSE LEON GUERRERO

LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN

DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2025-2026

LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN

MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO
CATEDRÁTICA DE CIENCIAS DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, CAMINANDO HACIA LA INCLUSIÓN

DISCURSO DE APERTURA
UNIVERSIDAD DE GRANADA
CURSO ACADÉMICO 2024-2025

© MARÍA JOSÉ LEÓN GUERRERO
© UNIVERSIDAD DE GRANADA
CATEDRÁTICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR.
LECCIÓN INAUGURAL. APERTURA CURSO ACADÉMICO 2025-2026.
Edita: Secretaría General de la Universidad de Granada.
Imprime: Gráficas La Madraza.
Depósito Legal: GR./1217-2024

Printed in Spain

Impreso en España

ÍNDICE

Palabras introductorias	9
1. Educación inclusiva: un imperativo del siglo XXI	12
2. Universidades inclusivas, retos y condiciones	17
3. El camino hacia la inclusión emprendido por la Universidad de Granada. Quince años transitando por la igualdad, la diversidad y la inclusión	19
3.1 "Cultura institucional inclusiva, liderazgo, gobernanza, organización y políticas inclusivas" en la UGR	20
3.2. "El estudiantado universitario y las medidas y apoyos para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y su participación" en la UGR.....	23
3.3. "Evaluación, mejora y rendición de cuentas para dar respuesta a la diversidad" en la UGR	27
3.4. "Apoyo al profesorado y al PTGAS: formación y desarrollo profesional para afrontar la diversidad" en la UGR	30
3.5. "Diseño y prácticas pedagógicas y curriculares inclusivas que dan respuesta a la diversidad" en la UGR.	33
4. Retos y desafíos	38

Excmo. Sr. Rector Magnífico de la Universidad de Granada

Anteriores Rectores Magníficos y Rectora Magnífica

Autoridades

Miembros de la Comunidad Universitaria

Señoras y señores

Amigas y amigos

Palabras introductorias

Es para mí un gran honor, al mismo tiempo que un privilegio y una gran responsabilidad impartir esta lección inaugural del curso 2025-2026 en una institución del prestigio de la Universidad de Granada. Durante todos los años que he asistido a este acto académico, nunca se me pasó por la cabeza que un día estuviera aquí delante de todos ustedes impartiendo esta lección.

Por ello, en primer lugar, quiero agradecer al Excmo. Sr Rector la confianza depositada en mí y espero de todo corazón cumplir con las expectativas generadas en él, porque sé que es gran defensor del tema que voy a abordar en mi intervención, como lo demuestran sus palabras en el “Saludo del Rector” en la página web de nuestra institución: *“Solo nos mueve la intención de mejorar y construir una UGR más democrática y con un fuerte compromiso hacia la igualdad, la innovación, la eliminación de cualquier desigualdad y en tener una institución cada vez mejor en los ámbitos de la docencia, la investigación y la transferencia”*. Es este un deseo compartido, por lo que siempre he puesto lo mejor de mí para alcanzarlo desde mi docencia, investigación e implicación en la gestión universitaria.

También es un orgullo representar a mi Facultad como ya lo hiciera en el curso 2015–2016 la Dra. Pilar Ballarín Domingo, con la lección inaugural sobre “Feminismo académico. *Eppur si muove*”, centrada en igualdad, género y educación universitaria. También tuvo este privilegio en el curso 2018–2019 mi gran amigo y compañero del Departamento de Didáctica y Organización Escolar, el Dr. Sebastián Sánchez Fernández, que presentó su lección titulada “Respuestas educativas a la diversidad cultural. Una visión desde la perspectiva de la cultura de la paz”, enfocada en cultura, diversidad e inclusión educativa y en la que se destacó ideas que comparto y sobre las que he debatido con él en multitud de ocasiones.

Cuando el Excmo. Sr Rector me llamó para ofrecermela la posibilidad de dar esta lección, como si estuviera en un momento de enorme celebración en el que se tira el confeti, estallaron dentro de mí sentimientos encontrados: temor, gratitud, orgullo, respeto, y una enorme responsabilidad.

Una vez pasadas estas primeras horas, llegó el momento de seleccionar cuál sería la temática que abordaría, lo que sin duda estuvo marcado por un ir y venir de sensaciones,

emociones, experiencias vividas y, cómo no, de nuevo, ese sentimiento de gratitud por la tarea que se me ha encomendado. Finalmente, y como explico a continuación, me decidí por la inclusión educativa y el camino recorrido por la Universidad de Granada para alcanzarla. Así pues, los motivos que justifican esta lección han sido varios:

En primer lugar, mi actividad docente, siempre ligada a la diversidad, ha ido evolucionando, y este cambio queda reflejado a lo largo de mi intervención. En 1988, entré a formar parte de la Universidad de Granada como Profesora Asociada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (aprovecho para agradecer el apoyo que siempre me han prestado mis compañeras y compañeros). Mi encargo docente fue en la Licenciatura de Pedagogía, y la primera asignatura que impartí fue Pedagogía Terapéutica. Este hecho marcó toda mi trayectoria académica porque me apasioné con ella y comprendí la necesidad de que el alumnado de Ciencias de la Educación tuviera conocimientos, actitudes y procedimientos que le permitieran trabajar con y para la diversidad en sus centros y aulas.

Mi docencia hasta el 2010, tanto en la denominación de las asignaturas impartidas, como en el contenido de estas, era reflejo de una época en la que la atención a la diversidad se encontraba ligada a la educación especial y a la discapacidad. Sin embargo, la reforma de los planes de estudio de ese año nos brindó la posibilidad, a aquellas personas que participamos en los mismos, de incluir asignaturas con una perspectiva inclusiva, aunque a todas luces, tal y como nos lo ha demostrado la investigación, insuficientes en número y temática para dar una verdadera respuesta a la diversidad. Cosa distinta ha sido mi docencia en los másteres y en doctorado, donde las asignaturas, más cercanas con la línea de investigación del que imparte la materia, me ha permitido reflejar en ellas, de forma más rápida y flexible, los avances del conocimiento y de la investigación en torno a la inclusión y la respuesta a la diversidad.

En segundo lugar, esta lección también refleja los cambios vividos desde la investigación. Mi tesis doctoral, defendida en 1993 y titulada: “El conocimiento de los profesores regulares sobre la integración escolar: base para su formación y actuación en el aula”, fue el inicio (guiada por el Dr. Pedro S. de Vicente Rodríguez) de una trayectoria investigadora rica, amplia y de calidad, en colaboración con los miembros de mi grupo de investigación “Formación Centrada en la Escuela HUM-386 (FORCE)”, que ha hecho posible la publicación de más de 100 artículos, libros y capítulos de libros y el reconocimiento de la calidad de la misma, en la que, teniendo como eje central la diversidad y la inclusión, he analizado:

- las actitudes del profesorado acerca de la integración escolar, en los inicios, y de la inclusión en los últimos años.
- La formación y el desarrollo profesional para atender a la diversidad en una escuela para todos y todas,
- Las condiciones curriculares y organizativas de los centros con cultura inclusiva,
- Y el liderazgo inclusivo ejercido por los equipos directivos y su influencia en un centro educativo inclusivo y de calidad.

He sido testigo y, en la medida de mis posibilidades, he contribuido en algunos de los acontecimientos que han hecho posible en investigación el paso del paradigma llamado deficitario o de educación especial hacia el paradigma inclusivo. En menos de tres décadas, el foco de investigación ha cambiado en mi área, habiendo evolucionado del estudio exclusivo de los discapacitados o alumnado con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) al estudio de cualquier diversidad humana.

También hemos pasado de estudiar las características concretas de los discapacitados, pensando que su descripción pormenorizada nos ayudaría a diseñar programas educativos específicos según categoría de necesidad educativa especial, a analizar los contextos, esto es, las condiciones didácticas y organizativas necesarias de los centros educativos y las aulas para incluir a todos los niños y niñas, así como a los agentes de formación, entendidos estos como elementos clave para mejorar la calidad de la enseñanza de todo el alumnado, sin exclusiones.

Incluso, la manera de investigar ha cambiado, pasando de una investigación eminentemente cuantitativa, positivista, experimental, experta y alejada de la práctica, a una investigación cualitativa, crítica, emancipatoria, transformadora, cooperativa (investigadores y prácticos investigando juntos), centrada en las necesidades de la propia práctica educativa y que ha dado voz a los agentes de la educación (docentes, equipos educativos, estudiantado, o familias, entre otros) y, cómo no, también hemos hecho partícipes a los “sin voz”, esos grupos que tradicionalmente han sido más vulnerables, y todo ello con el fin de promover mejoras en los propios centros en los que se investiga para mejorar la escuela y el aprendizaje (no sólo el rendimiento) y la participación de la comunidad educativa al completo.

Y, por último, no puedo dejar de lado en la elección del tema y en la forma de desarrollarlo, mis actividades de gestión en esta Universidad que han durado más de 20 años y que inicié en 1994, como Vicedecana de Docencia y después como Secretaria de Facultad en el equipo decanal dirigido por el Dr. Víctor López Palomo, valiéndome, por mi juventud, el calificativo cariñoso de “la niña”. Continué como Secretaria de la Facultad con el Dr. Antonio Romero López como Decano, y con un equipo de hombres y mujeres (entre ellas, mi querida amiga, fallecida recientemente María Dolores Álvarez Rodríguez “Lola”), que me permitió aprender y compartir con ellos los grandes retos que supuso el cambio de una Escuela Normal de Magisterio a la Facultad de Ciencias de la Educación. A estos cargos siguieron otros dentro de la propia Universidad de Granada, como el de Subdirectora de cursos de postgrado del Centro de formación Continua y Vicerrectora para la Garantía de la Calidad y fuera de nuestra casa ejercí el cargo de Responsable del Área de Enseñanzas Universitarias de la Agencia Andaluza de la Calidad y Acreditación Universitaria -AGAE-. Sin duda, estas responsabilidades me han permitido conocer la universidad desde distintas perspectivas.

Pero si tengo que destacar alguno de estos cargos, sin duda fue para mí un gran honor compartir equipo de Gobierno con el Excmo. Rector Francisco González Lodeiro como Vicerrectora de Calidad durante casi ocho años (desde diciembre de 2007 hasta mayo de 2015). A él y, a todas y todos los que formaban el equipo de gobierno de la UGR les debo una visión de la universidad comprometida, integral, altruista, de servicio para toda la comunidad universitaria, pero, sobre todo, una gran amistad “heterodoxa disoluta” (ellos me entienden) que perdura y perdurará en el tiempo.

Por último, y aunque en este caso, no ha influido en la elección del tema, no quiero terminar esta primera parte introductoria sin agradecer a mi familia el apoyo que en todas estas tareas me ha prestado y me sigue prestando. Ellos son el motor de mi vida.

Como decía antes, esta lección inaugural tiene como propósito analizar la evolución conceptual de la diversidad y de la educación inclusiva escolar. A través de este recorrido, es mi intención mostrar cómo la inclusión no sólo transforma las instituciones educativas (en todos sus niveles), sino también de qué modo contribuye a la construcción de una sociedad más justa, cohesionada y democrática. La universidad no puede limitarse a “compensar” desigualdades previas, sino que debe convertirse en

agente activo de transformación. Esto implica revisar sus sistemas de admisión, sus prácticas de enseñanza y su cultura institucional. El discurso meritocrático, si no es revisado, puede reforzar lógicas excluyentes. La inclusión en la universidad no debe ser una cuestión de imagen, sino de compromiso ético.

Mi intervención la he estructurado en cuatro apartados, que he titulado así:

1. Educación inclusiva: un imperativo del siglo XXI.
2. Universidades inclusivas, retos y condiciones.
3. El camino hacia la inclusión emprendido por la Universidad de Granada. Quince años transitando por la igualdad, la diversidad y la inclusión.
4. Retos y desafíos.

1. EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN IMPERATIVO DEL SIGLO XXI

Hablar de inclusión y, en particular, de inclusión educativa, implica adentrarse en un terreno complejo y en constante transformación. Ambos conceptos están estrechamente relacionados, pero no son equivalentes (UNESCO, 2004a; Both y Ainscow, 2000). El primero, que incluye al segundo, se relaciona con un ideal que atraviesa todos los sectores: social, laboral, cultural, político y educativo que implica la participación plena y el reconocimiento de la diversidad en todos los ámbitos; además, abarca la lucha contra la discriminación y la estigmatización por motivos de género, etnia, discapacidad, orientación sexual, religión, situación socioeconómica, entre otros, mientras que el segundo, la inclusión educativa, consiste en la aplicación de los fundamentos de la inclusión al ámbito educativo.

La educación inclusiva es un concepto amplio, indefinido y sujeto a una evolución permanente, tanto en la teoría como en su puesta en práctica. Su complejidad se debe, en parte, a que la inclusión no ha sido definida de manera unívoca, ni cerrada, ya que su significado varía en función del momento histórico, del contexto social y de las características de los contextos educativos en los que se desee aplicar. Así, lo que se entiende por inclusión en un país, o en un centro educativo concreto, puede diferir sustancialmente de otro, porque las interpretaciones y prácticas de los entornos generan reinterpretaciones determinadas por las necesidades, recursos, valores y realidades de cada comunidad educativa.

De acuerdo con esto, un primer acercamiento a este concepto podemos hacerlo a partir del análisis de algunos de los elementos identificativos en los que existe consenso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Opertti y Belalcázar, 2008; UNESCO, 2020).

El primer acuerdo es considerar que la educación inclusiva no es un punto de llegada sino un proceso continuo de mejora que busca transformar profundamente los sistemas educativos para alcanzar el objetivo de asegurar que todas las personas tengan acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades en la educación y para una participación plena y efectiva, sin discriminación ni exclusión. Este objetivo sigue siendo nuestro referente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en concreto el nº4: Educación de calidad e inclusiva (UN, 2021)). Nuestro camino, docente e investigador es prueba de ello. Para que se haga realidad, los centros educativos, y sus profesionales, deben llevar a cabo una permanente revisión e identificación de las

barreras del propio alumnado y del contexto que dificultan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, especialmente de los más vulnerables y, a partir de su detección, realizar propuestas de mejora que permitan eliminarlas, o minimizarlas, para que todos y todas alcancen su máximo desarrollo y los objetivos planteados en cada etapa educativa (Booth y Ainscow, 2015; Ainscow, Booth y Dyson, 2006; UNESCO, 2004a). Este proceso no tiene fin y nos hace ser mejores docentes.

Por otra parte, la inclusión educativa, lejos de limitarse a la mera integración del estudiantado con discapacidad en las instituciones educativas, supone un compromiso ético y moral con la equidad y la justicia social, rechazando cualquier forma de discriminación por motivos de género, etnia, orientación sexual, situación socioeconómica, religión o cualquier otra condición (UNITED NATIONS , 2018; UNESCO, 2016,2020). La inclusión educativa se fundamenta en la ideología de la equidad y en la responsabilidad colectiva de dar respuesta a la diversidad, garantizando el derecho a una educación de calidad para todas las personas, sin excepción. La equidad, vinculada estrechamente con el principio de justicia, significa dar más al que más lo necesita y se constituye en un elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales. En el ámbito educativo, esto implica proporcionar a cada estudiante lo que necesita para aprender y desarrollarse en condiciones de dignidad, sin tratar a todos por igual.

Un tercer acuerdo tiene que ver con la idea de que el proceso de reestructuración y transformación necesario, no se limita al ámbito escolar, sino que está estrechamente vinculado a los contextos políticos, sociales y económicos. La educación inclusiva debe ir más allá de la escuela, se trata de un proyecto holístico y sistémico que busca transformar las sociedades, convirtiéndolas en espacios más justos, democráticos y equitativos y, es aquí, donde entronca con el movimiento de inclusión. Como afirma Amartya Sen (2001), Premio Nobel de Economía en 1998, la inclusión se caracteriza por una experiencia social ampliamente compartida y la participación de una sociedad, por la igualdad generalizada de las posibilidades y oportunidades de vida ofrecidas a los individuos, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para todos los ciudadanos.

La educación inclusiva, por tanto, requiere la implicación activa de la comunidad educativa y de toda la sociedad, promoviendo la cooperación entre docentes, familias, alumnado, servicios sociales y otros agentes del entorno (Booth & Ainscow, 2015). Esto implica destacar el papel primordial que juega la educación, pero no olvidar su interrelación con la transformación de marcos políticos, sociales y económicos encaminados en la construcción de una sociedad democrática y justa.

Así, los avances políticos y legislativos a favor de la inclusión escolar son fundamentales. La promulgación de normativas generales en pro de la inclusión permite su concreción posterior en el ámbito de la educación. Igualmente, se deberían mejorar los planes de financiación que acompañan a la Inclusión que, por desgracia, son pobres y exigüos. La existencia de sociedades inclusivas, democráticas y basadas en la justicia y la equidad son un requisito previo para la educación inclusiva. Desde el punto de vista social, se constituye en esencial la existencia de ciudades físicamente inclusivas caracterizadas por la ruptura de barreras arquitectónicas y con servicios comunitarios para todos, y en las que se establecen relaciones sociales que permiten que la ciudadanía se sienta parte de esta, con los mismos derechos y obligaciones. “La inclusión social se consigue mediante la promoción de la igualdad de oportunidades para todos los niños dentro de la sociedad, independientemente de sus antecedentes personales o circunstancias” (Muijs, 2007, 3) y, por último, la inclusión va contra la brecha económica y laboral ya que, por un lado, la educación dota a las personas de

competencias, que aumentan su productividad y, por otro, la difusión equitativa de la educación puede disminuir las desigualdades de ingresos. En definitiva, la educación inclusiva es un proceso dinámico y participativo, orientado a la mejora constante, que exige el compromiso ético de toda la comunidad educativa y de la sociedad para avanzar hacia una escuela y una sociedad más justas, democráticas y equitativas (Booth & Ainscow, 2015; UNESCO, 2004a, 2004b)

Otro consenso en torno a la inclusión educativa es que, al tratarse de un movimiento de transformación de la capacidad de los sistemas que debe aplicarse en los centros educativos con el fin de llegar a todos los educandos (UNESCO, 2008). Se habla de distintas acepciones o tipologías en función de la situación previa en las que se encuentran dichos sistemas (Ainscow y Miles, 2008). Así encontramos una primera acepción, que sigue predominando en la mayoría de los países, y que hace referencia a la enseñanza de alumnado con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E) en las escuelas ordinarias. Esta concepción identifica la inclusión con la integración. Los datos del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo o Informe GEM (Global Education Monitoring Report) 2020 de la UNESCO revelan que un porcentaje considerable de países mantiene una visión restringida de la inclusión, porque, aunque el 68% de los países definen la educación inclusiva en sus leyes, políticas y prácticas, solo el 57% de estas definiciones abarcan múltiples grupos marginados (UNESCO, 2020).

La segunda acepción, considera a la inclusión en la educación como una forma de superar la discriminación y la desventaja de cierta parte del alumnado que es vulnerable a las presiones excluyentes de la sociedad. En algunos países esta perspectiva más amplia se relaciona con los términos de “inclusión social” y “exclusión social” y reconoce que los factores sociales, económicos y culturales pueden favorecer o menoscabar el logro de la equidad y la inclusión en la educación.

La tercera forma de ver la educación inclusiva está relacionada con el desarrollo de una escuela común para todos, o escuela polivalente que acoge a todas las personas, independientemente de sus características y no con escuelas separadas para “niños normales” y “niños especiales”.

Y, por último, la cuarta, la cual consideramos realmente inclusión educativa, es aquella en la que, además de llevar a cabo las reformas que dan respuesta a la diversidad de todos los educandos en una escuela para todos, busca que los centros escolares sean contextos democráticos, equitativos y exentos de cualquier tipo de discriminación, produciendo cambios en la organización y gobernanza de las instituciones educativas.

Una vez hechas estas aclaraciones iniciales, algunas definiciones que integran los elementos clave mencionados y con las que nos sentimos identificados nos la ofrecen Booth y Ainscow (2015) que ven “la inclusión como un proceso sin fin que tiene que ver con la participación de las personas, la creación de sistemas de participación y sus ajustes, y la promoción de valores inclusivos. Se trata de aumentar la participación de todos en las culturas, las comunidades y el currículo y la reducción de todas las formas de exclusión y discriminación” (p.24) o la definición del propio Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes “La educación inclusiva es el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes, así como el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo. La inclusión solo se alcanzará a través de cambios en las culturas, prácticas y políticas escolares, garantizando una educación de calidad para todos y todas, sin excepción” (MEFP, 2022, 15).

Por todo lo dicho, la educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales retos internacionales de la educación y de las sociedades, siendo organismos como la UNESCO y la OCDE los principales impulsores y referentes en este camino, a través de la creación de importantes acuerdos y declaraciones internacionales. Así, el germen de esta idea se remonta a compromisos históricos, como son la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que reconoció la educación como un derecho fundamental, y la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, que obligó a los países a abordar los obstáculos explícitos e implícitos a la educación, definiendo la discriminación en base a raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de 2006 consolidó este derecho, instando a los países a asegurar "un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida". España ratificó, tanto la Convención como su Protocolo Opcional, el 3 de diciembre de 2007. La Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

De forma más específica, en el ámbito educativo, un hito crucial fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales celebrada en Salamanca (España), en 1994. Esta declaración, respaldada por 88 países y 25 asociaciones y organizaciones no gubernamentales, desafió la idea común de que parte del estudiantado, especialmente aquellos con discapacidad, no podían pertenecer a los sistemas educativos convencionales. Hizo una llamada a los gobiernos para que respaldaran y priorizaran políticas y prácticas de educación inclusiva, argumentando su relevancia para que todos los estudiantes tuvieran acceso a las instituciones educativas y pudieran ser acomodados con una pedagogía orientada a sus necesidades.

La visión de "Educación para Todos" se consolidó en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal), en el año 2000, reconociendo que la educación inclusiva era la respuesta consensuada y que todos los niños y niñas tienen derecho a una educación común en su localidad, independientemente de su contexto, rendimiento o discapacidad. Sin embargo, el compromiso más ambicioso y transformador llegó con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, adoptada en 2015, como recogimos anteriormente. El Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), dice explícitamente que *se ha de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Por supuesto, este objetivo se ha convertido en la piedra angular de esta agenda, reflejando la promesa general de "no dejar a nadie atrás". Con la Declaración de Incheon (2015), celebrada en la República de Corea, más de 160 países reafirmaron este compromiso. Esto implica suprimir todas las formas de exclusión, marginación, disparidades y desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje, con el principio rector de que *ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos* (UNESCO, 2015, preámbulo, punto 7).

A pesar de estos esfuerzos internacionales, el Informe GEM de 2020 de la UNESCO, señala una ralentización en los procesos inclusivos a nivel internacional. Según datos de la UNESCO (2020), 258 millones de niños y jóvenes siguen sin asistir a la escuela. Las tasas de alfabetización de mujeres en países menos desarrollados son del 51%, frente al 99% en países desarrollados. Siguen existiendo grandes diferencias por niveles de ingresos, lingüísticos, regionales y étnicos en la asistencia a la escuela. Los estudiantes de bajo nivel socioeconómico tienen el doble de probabilidades de obtener bajos resultados académicos. La exclusión se agudiza particularmente en el caso de las personas con discapacidad, quienes representan más de un tercio de todos los niños

fuera del sistema educativo, con estimaciones que varían entre menos del 1% y el 5% en países en desarrollo.

En definitiva, se hace necesario relanzar e intensificar el compromiso hacia la inclusión educativa con respuestas integrales a distintos niveles: social, cultural, económico, sin olvidar que la escuela es un apoyo determinante en la creación y sostén de sistemas educativos inclusivos y en la construcción de sociedades más inclusivas.

Para llegar al actual modelo de inclusión han sido necesarios cambios profundos relativos al modelo que guía el sistema educativo. En las décadas de los 70 y 80, en la mayoría de los países se impuso el modelo de integración escolar, que consistía en incorporar físicamente al estudiantado con discapacidad o necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, sin que ello implicara, necesariamente, una transformación profunda de los entornos escolares. La lógica predominante era la de que se adaptara al alumnado a la escuela existente y se le ofrecieran apoyos puntuales o recursos específicos.

En este modelo, el problema de aprendizaje era considerado como algo inherente al alumnado, y no como el resultado de la interacción de las características de este con el contexto educativo (más o menos rico en estímulos y de calidad) y, por tanto, las decisiones sobre su ubicación en un contexto normalizado o segregado dependían de su "competencia académica y social" por lo que no todos eran susceptibles de integración y, en el caso en que fuese posible, se percibía como una concesión o un privilegio para el alumnado con necesidades especiales, no como un derecho inherente a cualquier persona, independientemente de sus características de capacidad.

Se hablaba de "atención a la diversidad" en el sentido de llevar a cabo una acción especial sólo para los deficientes o alumnado con necesidades educativas especiales llevada a cabo en contextos restrictivos (centros de educación especial o en aulas de educación especial en los centros ordinarios) por profesionales específicos, o en el caso en que el alumnado se encontrara dentro las aulas ordinarias, se realizarían programas educativos distintos a los "normales", ejecutados por el profesorado ordinario pero diseñados por profesionales especiales. Este enfoque perpetuaba una "lógica de segregación simbólica", donde la cultura hegemónica de la escuela no respetaba la multiplicidad de culturas presentes y se buscaba la homogeneización reflejada en el llamado "alumno medio".

Sin embargo, la inclusión educativa supera a la integración escolar porque no consiste en la mera ubicación física de los estudiantes en las aulas ordinarias, sino que conlleva un proceso transformador de la escuela que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. Significa que todas las personas de una comunidad aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, familiares, sociales, culturales, etc., incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Es un derecho humano fundamental para todos los estudiantes, no una concesión a unos pocos.

Este modelo rompe con la idea de que el problema reside en el alumnado, reconociendo que las barreras para el aprendizaje y la participación se encuentran en los propios sistemas educativos y sus entornos. Las barreras físicas, actitudinales, de comunicación, pedagógicas y curriculares, deben ser detectadas y minimizadas para permitir que todo el alumnado tenga igualdad de oportunidades para disfrutar de una educación de calidad. Es la escuela la que debe modificarse para responder a la diversidad y no el estudiante el que se adapta a una escuela uniformista. Se requiere

una transformación profunda de la cultura, las políticas y las prácticas escolares (Both y Ainscow, 2015). En la actualidad, este paradigma ha sido ampliado y consolidado por documentos clave como el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (Informe GEM), que redefine la inclusión como “un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” (UNESCO, 2020).

Dicho giro implica pasar de una concepción individual y patológica de la diferencia (modelo deficitario) a una mirada estructural, ética y política (modelo inclusivo). La diversidad no es una desviación de la norma, sino un componente estructural de la educación de calidad y una propiedad inherente de cualquier grupo humano. Lo "normal" es que haya diferencias entre las personas. La educación inclusiva, que concibe la diversidad no como un obstáculo o un problema, sino como un valor y una riqueza didáctica, incluye la diversidad de género, edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, dificultades de aprendizaje, situaciones de ambientes desfavorecidos, minorías étnicas y culturales, grupos de riesgo, discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, altas capacidades, talento y superdotación.

2. UNIVERSIDADES INCLUSIVAS: RETOS Y CONDICIONES

La igualdad entre hombres y mujeres y la no discriminación son principios que han ido consolidándose progresivamente en la normativa universitaria española a partir de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) de 2001 y sus reformas, hasta la reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario (Ley 2/2023, de 22 de marzo) -LOSU-. Aunque la LOU no contenía inicialmente un desarrollo exhaustivo de la igualdad de género, su reforma mediante la Ley Orgánica 4/2007 introdujo avances significativos en este ámbito. En el preámbulo de la reforma de 2007 se reconoce explícitamente el papel de la universidad como transmisora de valores y se establece el reto de alcanzar una sociedad igualitaria, donde se respeten los derechos y libertades fundamentales y la igualdad entre hombres y mujeres. Esta reforma impulsó la incorporación de la igualdad de género como objetivo propio de la universidad y de la calidad de su actividad, así como la necesidad de establecer sistemas que permitan alcanzar la paridad en los órganos de representación y una mayor participación de la mujer en los grupos de investigación. También estableció la obligación por parte de las universidades españolas de garantizar el derecho a la educación inclusiva, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y la no discriminación por motivos de discapacidad.

La LOSU se ratifica y amplía estas obligaciones señalando que las universidades deben dar respuesta a la diversidad, estableciendo la obligación de adoptar medidas de acción positiva y ajustes razonables para asegurar que estos estudiantes puedan disfrutar de una educación inclusiva, accesible y adaptable. También conmina a establecer planes de igualdad, protocolos específicos para la prevención y actuación ante el acoso, y garantizar la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de gobierno, comisiones de selección y evaluación y en los procesos de selección, dando preferencia al sexo menos representado en igualdad de condiciones, incluyendo medidas para facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, tanto para el personal como para el estudiantado. Serán las Unidades de Igualdad y Diversidad de cada universidad las encargadas de impulsar todas estas medidas y supervisar su implantación y cumplimiento, así como asesorar en la elaboración y evaluación de los planes de igualdad, y promover la transversalidad de la perspectiva de género en todas las actividades universitarias.

Entre las medidas establecidas por esta Ley, podemos destacar la obligatoriedad de reservar, al menos, un 5% de las plazas ofertadas en los títulos oficiales de Grado, Máster y Doctorado para estudiantes con discapacidad y contemplar becas y ayudas económicas que tengan en cuenta la discapacidad y las necesidades de apoyo del estudiantado, incluyendo exenciones de matrícula y cuantías adicionales en las becas generales. Así mismo, deben garantizar el acceso sin barreras a edificios, entornos físicos y virtuales, así como la adaptación de espacios y materiales.

Con relación al aprendizaje y la participación del alumnado en las aulas universitarias, la normativa establece que el profesorado debe llevar a cabo los ajustes razonables consistentes en modificaciones curriculares, metodológicas y en los sistemas de evaluación, así como en los materiales didácticos, para responder a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad para que pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado. Cuando sea necesario se facilitará la utilización de la lengua de signos y otros sistemas de comunicación.

Las universidades, en cumplimiento de la legislación estatal y autonómica, han desarrollado sus propios estatutos, planes de igualdad y respuesta a la diversidad, así como unidades de igualdad y atención al alumnado con discapacidad.

Además de los requerimientos legales, la puesta en práctica de los fundamentos de la educación inclusiva ha conllevado cambios profundos en las instituciones educativas en las que se desarrolla, que van desde la aceptación del propio concepto de diversidad hasta la modificación del modelo que subyace en la respuesta que se da a esta.

En este sentido, encontramos valiosas aportaciones a nivel universitario, donde los estudios identifican múltiples dimensiones que configuran una universidad inclusiva. En el marco de indicadores desarrollado por Márquez et al. (2021) se propone un sistema de treinta indicadores agrupados en seis dimensiones que permite a las propias instituciones evaluar las condiciones que ofrecen a sus estudiantes: cultura institucional, acceso equitativo, aprendizaje centrado en el alumnado, bienestar y participación, movilidad y empleabilidad y, por último, logro académico. Estas dimensiones reflejan la naturaleza holística de la inclusión universitaria, que debe abarcar desde las políticas institucionales hasta las prácticas pedagógicas cotidianas. Filippou et al. (2025) ofrecen una revisión sistemática de la literatura científica sobre políticas y prácticas inclusivas en la educación superior entre 2001 y 2021. Su análisis identifica cinco áreas recurrentes: accesibilidad física y digital, currículo centrado en el estudiante, prácticas docentes diferenciadas, apoyo institucional y liderazgo inclusivo docente, prácticas escolares y evaluación.

Por su parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2024), en su marco de orientaciones para la evaluación externa de las universidades en materia de inclusión, estructura en cinco bloques temáticos los aspectos que deben ser evaluados: organización y gobernanza, uso de la información y procesos de revisión, estudiantado universitario, garantía de igualdad de oportunidades del personal, y actuaciones orientadas a la sociedad.

De acuerdo con estas aportaciones, podemos señalar una serie de aspectos clave que deben ser objeto de diagnóstico, intervención y mejora continua en cualquier institución educativa que aspire a ser inclusiva, y que nos servirán para describir cómo está siendo el camino hacia la inclusión educativa de la UGR.

1. Cultura institucional inclusiva, liderazgo, gobernanza, organización y políticas inclusivas.
2. El estudiantado universitario y los apoyos para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación.
3. Evaluación, mejora y rendición de cuentas para dar respuesta a la diversidad.
4. Apoyo al profesorado y al PTGAS: formación y desarrollo profesional para afrontar la diversidad.
5. Diseño y prácticas pedagógicas y curriculares inclusivas que dan respuesta a la diversidad.

3. EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EMPRENDIDO POR LA UNIVERSIDAD DE GRANADA. QUINCE AÑOS TRANSITANDO POR LA IGUALDAD, LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN.

Desde el curso académico 2008-2009, la Universidad de Granada ha venido desarrollando acciones que, aunque en un principio eran aisladas, estaban dirigidas a la atención a la diversidad y a la igualdad entre hombres y mujeres. Algunos de los hitos que nos llevan a caracterizar nuestra Universidad como inclusiva y respetuosa con la diversidad y la igualdad, han sido la creación en 2011 de la Delegación del Rector para la Atención a Personas con Necesidades Especiales y el diseño ese mismo año del “I Plan de Igualdad” de la UGR (2011-2014). El Vicerrectorado de Responsabilidad Social, Igualdad e Inclusión (en la actualidad: Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social) se creó en el curso 2015-2016 incluyendo en él la Unidad de Igualdad entre mujeres y hombres (actual Unidad de Igualdad y Diversidad), cuyo objetivo era *asegurar la erradicación de cualquier forma de sexismo y discriminación por sexo en toda la comunidad universitaria*. En el año 2022, el Secretariado para la Inclusión (*que apuesta por la inclusión efectiva de las personas con discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en la universidad*), diseñó el I Plan sobre Accesibilidad Universal e Inclusión Social de la Universidad de Granada 2022-2026.

Fue, por tanto, a partir del curso 2015-16 cuando se hizo una gran apuesta por alcanzar una universidad inclusiva con múltiples actividades formativas y campañas de sensibilización sobre igualdad entre hombres y mujeres y acciones específicas para la inclusión de personas LGTBIQA+, la defensa de la diversidad afectivo-sexual, la identidad y la expresión de género. En ese momento también se asume una política institucional integral y transversal en materia de inclusión, atención a la diversidad e igualdad, articulada a través de planes estratégicos, normativas, protocolos y programas específicos dirigidos a toda la comunidad universitaria que han hecho de la Universidad de Granada un referente claro en materia de inclusión.

Pero ¿cómo se ha concretado esta apuesta por una universidad inclusiva? ¿En qué momento nos encontramos en el camino hacia una universidad inclusiva? Son éstas dos cuestiones de gran importancia que podemos responder analizando los avances en los elementos claves señalados en el apartado anterior como requisitos de una institución escolar inclusiva.

3.1. “Cultura institucional inclusiva, liderazgo, gobernanza, organización y políticas inclusivas” en la UGR.

Este elemento incluye aspectos relacionados con valores, actitudes, creencias y principios éticos de la comunidad de un centro educativo en torno a la diversidad, inclusión y equidad. Además, hace referencia a qué tipo de liderazgo y gobernanza es

necesario para que los gestores de las universidades muestren la visión y misión que apuesta por la inclusión, el respeto a la diversidad y la igualdad al resto de la comunidad universitaria. Asimismo, hace referencia a cómo se estructuran y cuáles son las políticas institucionales centradas en el acceso, la equidad y el apoyo a la diversidad de las instituciones educativas.

Un cambio fundamental de las instituciones inclusivas tiene que ver la necesidad de construir un centro que se sustente en valores inclusivos (respeto, honestidad, confianza, sostenibilidad, derecho, equidad...), ya que la inclusión no es tanto un conjunto de acciones, cuanto una actitud o sistema de creencias ante la educación de la comunidad educativa (León, 1999^a). Para conseguirlo, son útiles estrategias que permitan compartir entre la comunidad educativa experiencias identificadas como “buenas prácticas inclusivas”, crear espacios de reflexión entre iguales, practicar el apoyo y acompañamiento entre profesionales, crear un clima de acogimiento, de reconocimiento de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, ...

La comunidad educativa universitaria debe asumir que la inclusión educativa no es un tema marginal que trata sobre cómo integrar a cierto sector del estudiantado (discapacitado) a la enseñanza convencional, sino que representa una perspectiva que busca transformar la universidad con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes, al mismo tiempo que los reconoce como seres únicos con necesidades únicas. Para ello, la igualdad y los principios democráticos deben ser soberanos en la base filosófica e ideológica de una universidad que valora la diversidad y se compromete con que los objetivos de la educación estén al alcance de todos. Una universidad inclusiva no reproduce las desigualdades sociales, sino que contribuye activamente a superarlas, formando ciudadanos capaces de convivir con la diferencia y comprometidos con la equidad.

Con este nuevo paradigma, la universidad se constituye en un espacio donde todos sus miembros debaten, reflexionan y trabajan conjuntamente para mejorar y alcanzar el objetivo primordial de que todos y todas participen y aprendan, desarrollando un profundo sentido de comunidad. Sin embargo, esto está relacionado con el compromiso institucional y del equipo de gobierno para impulsar procesos inclusivos desde un tipo de liderazgo que favorezca la participación de todos los agentes en la toma de decisiones.

Un liderazgo eficaz y democrático es fundamental para crear un *ethos* educativo inclusivo. En este sentido, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2019) señala que: *El liderazgo escolar inclusivo va más allá de la organización. Su objetivo es abordar la desigualdad para construir una comunidad y una participación plena. Se centra en el desarrollo de una cultura inclusiva en la que todas las partes interesadas reciben apoyo para trabajar juntas, valoran la diversidad y garantizan que todos los alumnos, incluidos los más vulnerables a la exclusión, reciban una educación de alta calidad.*

El liderazgo inclusivo trasciende a la figura individual de quien ostenta la dirección, en el caso de las universidades, de la Rectora o el Rector y su equipo de gobierno, ampliando el papel del liderazgo a la participación y representación de toda la comunidad educativa en un proyecto democrático que reconoce la realidad social, personal y escolar de su alumnado, asume sus responsabilidades y crece y participa en una cultura de colaboración y coordinación basada en valores inclusivos, la equidad y la justicia social.

Como resultado de mis investigaciones (León et al, 2017; López y León, 2023), puedo señalar que las tareas de quien ejerza el liderazgo inclusivo en un centro escolar incluyen:

- a) Promover una visión compartida de la escuela como un todo, donde la diversidad es un valor y un reto continuo.
- b) Rediseñar la organización para que sea flexible y adaptada al entorno, facilitando el trabajo de todos los miembros y la relación con la comunidad.
- c) Desarrollar a las personas, fomentando el desarrollo profesional del profesorado y potenciando el trabajo colaborativo y la reflexión continua sobre la práctica.
- d) Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela, asegurando que las lecciones se adecúen a la diversidad de los estudiantes y sean accesibles a todos.

Las dos primeras dimensiones, con respecto a la UGR, las analizo en este apartado, mientras que sobre las otras profundizaré en los apartados 3.4 y 3.5

El compromiso institucional de la UGR con la inclusión, la equidad y la diversidad queda recogido en su Plan Estratégico UGR 2031, presentado por la Rectora Pilar Aranda en abril del 2022, y que fue elaborado de manera democrática y participativa, a partir de *un proceso de reflexión estratégica riguroso, abierto y que ha contado con una amplia participación de la comunidad universitaria y de la sociedad a la que servimos*. En él, la UGR se define como una *universidad inclusiva, socialmente responsable y comprometida con la igualdad de oportunidades, la diversidad y la accesibilidad universal*.

Previo a este Plan, ya existían otros planes y normativas específicas fruto, también, de un proceso colaborativo de la comunidad universitaria con agentes sociales y organizaciones especializadas, focalizados en la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, la conciliación y la corresponsabilidad y en la prevención de cualquier forma de discriminación o violencia de género. Así, el 16 de diciembre de 2019 fue aprobado en Consejo de Gobierno el II Plan de Igualdad (2020-2024), que tuvo como base el Plan de Igualdad de la UGR (2011-2014), y que está articulado en nueve ejes (con 34 objetivos y 151 acciones): 1. Cultura de igualdad; 2. Formación; 3. Investigación/docencia; 4. Relaciones laborales; 5. Representación de las mujeres en la UGR; 6. Conciliación y Corresponsabilidad; 7. Acoso y violencia de género; 8. Personas LGTB; y 9. Nuevas Masculinidades e Igualdad que recoge 19 acciones encaminadas a visibilizar la perspectiva de género, premios a investigadoras, difusión de estudios con esta visión, inclusión en grados de materias de género, etc.). En 2023, se presentó el I Plan sobre Accesibilidad Universal e Inclusión Social de la Universidad de Granada 2022-2026 (Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad. Secretariado para la Inclusión), que se apoya en ocho ejes estratégicos (27 objetivos y 100 acciones): 1. Cultura Inclusiva y Universitaria; 2. Acceso, desarrollo académico, movilidad y participación activa del estudiantado; 3. Formación de futuros/as profesionales; 4. Empleabilidad de estudiantado y egresados/as; 5. Inclusión y promoción del Personal de Administración y Servicios y del Personal Docente e Investigador; 6. Generación y Transferencia de conocimiento para la construcción de sociedades inclusivas; 7. Promoción de la Inclusión en la Sociedad desde el espacio Universitario; y 8. Accesibilidad Universal.

Además, se han aprobado normativas para la atención al estudiantado con discapacidad y otras necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), y se han adoptado medidas de acción positiva y de igualdad de oportunidades para el PTGAS y el PDI con

discapacidad, así como un conjunto de protocolos y guías relativos a la igualdad de género: “Protocolo de la UGR para prevención y respuesta ante el acoso” (incluido el acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género), con mecanismos de atención, acompañamiento y actuación efectiva; el “Protocolo para el cambio de nombre de personas transexuales, transgénero e intersexuales en el ámbito universitario” y la “Guía del Uso No Sexista del Lenguaje”.

Todas estas normativas, son una prueba fehaciente de que la UGR ha apostado claramente por crear una cultura inclusiva que garantiza la inclusión plena y efectiva de toda su comunidad universitaria, consolidando así una cultura institucional basada en la no discriminación, la equidad y la accesibilidad universal que no sólo es transmitida a toda la comunidad universitaria, sino que es ella la que participa en su diseño y desarrollo.

Esto nos lleva a señalar que la UGR, además, ha apostado por un modelo de gobernanza horizontal, participativo, flexible y transparente, donde la diversidad y la igualdad son principios rectores y donde se promueve la participación de todos los colectivos en la toma de decisiones y se garantiza la paridad en los órganos de gobierno y cargos de responsabilidad. La organización se rediseña de forma continua para facilitar el trabajo colaborativo y la adaptación a las necesidades del entorno y de la comunidad universitaria

La UGR, tal y como queda recogido en el Plan Estratégico UGR 2031, apuesta por una universidad *con un sistema de gobierno democrático y participativo y modelos de gobernanza ágiles, transparentes y flexibles que contribuyan al desempeño eficaz de sus funciones* en donde la corresponsabilidad es uno de sus principales valores *para que la Universidad de Granada contribuya a la construcción de una sociedad mejor es necesario el compromiso profesional de todas las personas que la componen, y velar por la mejora de la institución trabajando de manera implicada y comprometida.*

A nivel general, el órgano más directamente relacionado con la igualdad y la inclusión en la UGR es el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social, junto con la Unidad de Igualdad y Diversidad y el Secretariado para la Inclusión. Estos son los encargados de liderar y coordinar las políticas y acciones sobre inclusión, diversidad e igualdad, aunque otros vicerrectorados y servicios llevan a cabo acciones de acuerdo con el plan establecido, como es el caso del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, el cual participa en la atención al estudiantado con discapacidad y en situación de vulnerabilidad a través del Servicio de Asistencia Estudiantil y en concreto el Gabinete de Atención Social al Estudiante, con el Programa de Tránsito Educativo, que, promovido por el Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria, implica a un gran número de servicios.

Sin embargo, aunque estos órganos son los responsables de proponer las normativas, planes y programas, son el Consejo de Gobierno y el Claustro Universitario a los que les corresponde *establecer las líneas estratégicas y programáticas de la Universidad, así como las directrices y los procedimientos para su aplicación y velar por el cumplimiento de los deberes de todos los miembros de la comunidad universitaria, así como facilitar el ejercicio de sus legítimos derechos* (en el primer caso) y *conocer y debatir las líneas generales de la política de la Universidad, en especial de la presupuestaria* (el segundo).

Además, la implicación y toma de decisiones descende a las distintas facultades, escuelas universitarias y departamentos de la UGR. En ellas, la estructura de gobierno,

con órganos unipersonales y colegiados (Junta de la Facultad, Comisiones delegadas - entre las que cabe destacar las de Garantía de la Calidad de centros y de títulos-, Coordinadores de Grados y, en algunas de ellas, aunque claramente escasos, encontramos Vicedecanatos y Agentes de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social o Comisiones de inclusión, de igualdad y conciliación) que reproducen una forma de gobernar democrática y distribuida y que son el reflejo de que las políticas de inclusión no sólo quedan a nivel de equipo de gobierno de la Universidad, sino que la visión y misión inclusiva de nuestra universidad se permea en todos los niveles (facultades, departamentos y comunidad universitaria), alcanzando lo que el propio Plan Estratégico 2030 se propone, esto es: *que todos los colectivos conozcan la misión y visión de la UGR y se impregnen de sus valores* y se mejoren las condiciones educativas para todo el alumnado,

Esta concepción va más allá de los muros del centro, extendiéndose la colaboración a investigadores, investigadoras y profesorado de otras facultades y grupos de investigación, y a entidades externas (Fundación ONCE, Fundación Repsol, Fundación La Caixa, etc.) para el desarrollo de proyectos de inclusión, movilidad y formación para personas con discapacidad.

3.2. “El estudiantado universitario y las medidas y apoyos para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y su participación” en la UGR

Este aspecto hace referencia a qué idea de diversidad tiene la institución educativa y, en consecuencia, cómo y cuáles son las medidas y apoyos que ofrece (tanto al profesorado como al alumnado) que permiten la accesibilidad universal y la respuesta a la diversidad y a la igualdad.

Como ya hemos visto, aun en la mayoría de los centros educativos, la diversidad se identifica con las personas con discapacidad y, en algunos casos, con las diferencias entre hombres y mujeres, lo cual ha derivado en establecer medidas y apoyos específicos mayoritariamente para estos colectivos. Además, de manera tradicional, se ha pensado que el alumnado distinto (aquellos que no responden al normo tipo de género, emocional, académico, cultural, social...), son un obstáculo para su propio aprendizaje y para el sistema educativo en general.

Sin embargo, en la mayoría de las instituciones educativas, la diversidad del alumnado está representada por la pluralidad de lenguas, culturas, capacidades, identidades y trayectorias vitales. Cada persona es un ser único, irrepetible e irremplazable. El título del artículo de Santos Guerra (2021) “El dromedario no es un camello defectuoso” cargado con un profundo simbolismo, nos invita a celebrar la singularidad de cada individuo y a rechazar cualquier intento de normalización o estandarización que reduzca la experiencia educativa a una lógica homogénea. En esta línea, la OCDE ha planteado en su informe *Equity and Inclusion in Education: Strength through Diversity* (OECD, 2023) que la diversidad no debe ser entendida como una desviación de la norma, sino como un componente estructural de la educación de calidad. Esto implica un cambio de paradigma en relación con los apoyos y la respuesta diversidad. La forma tradicional de entender la diversidad conlleva dirigir los apoyos exclusivamente a cubrir las necesidades concretas del alumnado con discapacidad, mientras que la segunda apuesta por medidas generalistas dirigidas tanto al centro como a la mejora del aula y de la calidad de la enseñanza para así responder a las necesidades de todo el alumnado.

¿Esto implica que no debe haber encuestas y censos para conocer la diversidad de alumnado de una institución educativa así como medidas específicas para ellos? En

nuestra opinión, esto debe existir porque, como señala la UNESCO (2020), son la base de las principales estadísticas nacionales y mundiales en las que, a su vez, se basan las políticas que intentan paliar las desventajas del estudiantado y han servido también para destacar los avances educativos relativos de varios grupos étnicos. Sin embargo, a la hora de su elaboración debemos tener cuidado, porque las preguntas sobre identidades de género, nacionalidad, origen étnico o religión abordan cuestiones delicadas de la identidad personal y pueden ser intrusivas, a menos que la pregunta esté adecuadamente formulada y la respuesta tenga un carácter absolutamente voluntario (UNESCO, 2020). Además, el fin de los resultados obtenidos también debe estar claro, evitando frontalmente las prácticas de etiquetado, segregación y reduccionismo pedagógico que históricamente han limitado las oportunidades de aprendizaje y el desarrollo de la identidad. Conocer las diversidades de un centro y aula no debe generar una respuesta específica, excluyente y discriminante, sino que debe ser el origen para formular respuestas generalistas que abarquen y den respuesta a todas las necesidades que surjan de dichas diversidades.

Por otro lado, estas encuestas y censos deben recoger el mayor número de diversidad posible del estudiantado. Por ejemplo, desde hace mucho tiempo se ha normalizado el desglose de las estadísticas sobre matrícula en masculina y femenina, y aunque la mayor parte de los censos hacen caso omiso de las identidades de género no binarias, esto empieza a cambiar. En algunos países se están incluyendo la opción de “tercer género” o “intersexual”. Tampoco suelen incluir una opción relativa al grupo étnico, religioso,...

Los datos mostrados en la última Memoria Académica y en la “UGR en cifras” no nos proporcionan información suficiente sobre la diversidad del estudiantado de nuestra Universidad, ya que los mismos sólo están desagregados de acuerdo con la proporción de hombres y mujeres, españoles y extranjeros, alumnado con N.E.E. (sin desagregar según necesidad –los últimos datos públicos proporcionados por el Gabinete de Atención Social, son del curso 2019-20) y en función del tiempo de dedicación, pero todos y todas sabemos que en nuestra aulas hay, entre otros, musulmanes, judíos, hindúes, católicos, budistas, lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros e intersexuales, gitanos, personas con intereses, motivación y autorregulación para aprendizaje diversas, personas con una situación económica precaria, provenientes de familias monoparentales... y un largo etcétera.

No obstante, aun siendo insuficientes, estas distinciones en la matrícula de la UGR proporcionan información a nuestros gestores, y al propio profesorado, sobre algunos elementos claves de la identidad de nuestro alumnado para llevar cabo medidas generales que les den respuesta y, en el caso en que fuese necesario, adecuaciones razonables en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, para que esto sea de utilidad, tanto al equipo de gobierno de la UGR, como los miembros de las centros, facultades y Escuelas (órganos de gobierno, PTGAS y profesorado) deben conocer cada curso académico, y lo antes posible, esta información general, así como aquella otra más particular, que les permita reajustar sus programaciones a las características de su estudiantado. Y, en el caso en que esto no fuese posible, deben dedicar los primeros días del curso a utilizar estrategias de consulta que permitan ayudarles a conocer al alumnado, detectando las necesidades educativas para que afronten con éxito las materias de las que son responsables.

Según la última Memoria Académica de la UGR (Curso 2023-2024), hemos tenido 46.353 estudiantes de grado (44 % hombres y 62,55 % mujeres), de los cuales 20.685 (92,82 %) españoles (pertenecientes a 53 provincias), 3.274 (7,06 %) eran extranjeros

(pertenecientes a 94 países, aunque, mayoritariamente y por orden: italianos, marroquíes, alemanes, franceses, rumanos, mexicanos, británicos, chinos, colombianos y estadounidenses.). Con respecto al estudiantado de másteres oficiales, fueron 6.529, de los cuales el 59,23 % eran mujeres y el 40,77 % hombres. El estudiantado de nuevo ingreso alcanzó los 4.629, de los cuales, 1.429 eran extranjeros y 157 con dedicación a tiempo reducido. Por lo que respecta al doctorado, de los 4.068 alumnos de nuevo ingreso, 1.436 son de nacionalidad extranjera y 148 estudiantes con dedicación a tiempo reducido.

Estos datos nos muestran una universidad feminizada en todos los niveles, con poca presencia de alumnado extranjero, que mayoritariamente, no es hispanoparlante y con estudiantado que no puede dedicarse a tiempo completo a las tareas universitarias. Deberíamos reflexionar sobre si realmente tenemos en cuenta esto a la hora de realizar nuestras programaciones.

Por otro lado, y según los datos del informe de la UGR en cifras en el curso 2023-2024, el estudiantado con discapacidad matriculados en el grado ha sido de 492 (1,06 % del total de alumnado matriculado en este nivel), distribuidos en las siguientes ramas:

Artes y Humanidades: 88 (hombres 43 y mujeres, 45);
Ciencias: 34 (hombres 24 y mujer 10);
Ciencias de la Salud: 153 (hombres 64 y mujer 89);
Ciencias Sociales y Jurídicas 154 (hombre 65 y mujer 89);
Doble Titulación: 31 (hombre 19 y mujer 12);
Ingeniería y Arquitectura: 36 (hombre 33 y mujer 3).

En los másteres ha habido 66 (1% del total de alumnado matriculado en másteres), distribuidos en:

Artes y Humanidades: 7 (hombre 3 y mujer 4);
Ciencias: 2 (hombre 1 y mujer 1);
Ciencias de la Salud: 10 (hombre 1 y mujer 9);
Ciencias Sociales y Jurídicas: 42 (hombre 23 y mujer 19);
Ingeniería y Arquitectura: 5 (hombre 4 y mujer 1).

Por último, en los estudios de doctorado, ha habido un total de 35 (0.86% del total del alumnado matriculado en este nivel), distribuido según ramas de conocimiento en:

Artes y Humanidades: 9 (hombre 4 y mujer 5);
Ciencias: 2 (hombre 1 y mujer 1);
Ciencias de la Salud: 13 (hombre 9 y mujer 4);
Ciencias Sociales y Jurídicas: 11 (hombre 7 y mujer 4).

Estos datos nos muestran que el alumnado con discapacidad aún es muy escaso en nuestra universidad (sólo un 1,06% en grado; 1% en másteres y .86% en doctorado). Y que, en este caso, en el grado el porcentaje de hombres y mujeres es el mismo que en a nivel general, mientras que en los másteres predominan las mujeres y en el doctorado los hombres. Su preferencia, en el caso de los tres niveles es cursar estudios pertenecientes a las ramas de Ciencias Jurídicas y Sociales y Ciencias de la Salud. Sin duda, estos datos deberían ser tenidos en cuenta siempre por el equipo de gobierno y

los decanos y decanas, el profesorado y el PTGAS de las facultades en las que están estas ramas de conocimiento.

De acuerdo con estos datos sobre el estudiantado matriculado, cabría plantearse, entre otras cosas cuáles son las medidas y apoyos establecidos por la UGR para cubrir las necesidades de todo su alumnado y, sobre todo, cuál es la perspectiva desde la que se diseñan, porque como se reconoce en el I Plan de Accesibilidad Universal e Inclusión Social (2022-2026), tras el análisis llevado a cabo sobre las actuaciones de la UGR previas al mismo, en él se valora que *las personas con discapacidad y/o NEAE es el colectivo que recibe más apoyos y atención por parte de la Universidad de Granada, (y por tanto) se considera una carencia de la Universidad de Granada que no se atiende de la misma manera al resto de colectivos vulnerables y en riesgo de exclusión social, siendo necesario tener en cuenta la situación y necesidades concretas de estos colectivos con el objetivo de proporcionar los apoyos necesarios para que tengan una participación real y efectiva en el ámbito universitario y en la sociedad en general.* De tal forma, el Plan amplía sus objetivos y acciones a toda las personas especialmente vulnerables, entre las que señala un gran número de colectivos: personas con discapacidad y/o NEAE; Personas cuidadoras no profesionales; Personas procedentes de Zonas con Necesidades de Transformación Social (ZNTS); Personas inmigrantes; Personas solicitantes y beneficiarias de protección internacional, Mujeres Víctimas de violencia de género; Familias monoparentales; Juventud extutelada, tanto nacional como extranjera; Víctimas de discriminación por origen étnico, orientación sexual e identidad de género; Personas que forman parte de la Comunidad gitana; Personas con problemas de adicción; Personas reclusas o exreclusas; Personas con bajos recursos económicos; Personas mayores de 50 años.

Además, con sus ocho ejes estratégicos, la UGR adopta un camino en el que se establecen medidas generales de mejora, llevadas a cabo por toda la comunidad universitaria (servicios centrales, centros, departamentos, profesorado, PTGAS, alumnado, entidades locales...) para hacer una universidad de calidad e inclusiva, que repercutirán, en última instancia, en todos los colectivos que la conforman, aunque no descarta la puesta en marcha de medidas concretas y específicas para los colectivos vulnerables. Algunos de estos grupos se muestran en el propio plan y otros son promovidos por distintos vicerrectorados y recogidos en documentos elaborados por los mismos, como es el caso de los servicios y recursos centrales dirigidos al estudiantado con discapacidad y NEAE, promovidos por Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria y que se muestran en la Guía para la Atención a los Estudiantes con Discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Éstos son canalizados desde el Programa de Tránsito Educativo, que *pretende facilitar la incorporación y adaptación del estudiantado con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) del bachillerato y los ciclos formativos de grado superior, y por el Programa de intervención social hacia el estudiantado con discapacidad y/o NEAE que consiste en proporcionar apoyo humano y técnico a los/las estudiantes con dificultades auditivas, visuales, físicas y/o de movilidad, o con Necesidades Educativas Especiales (NEE), para facilitarles una mayor inserción y participación dentro de todo el ámbito universitario a la vez que se les proporciona una facilitación y/o adaptación en los estudios, que le permitan conseguir un mejor rendimiento académico.*

Estos programas favorecen, entre otras acciones, el que, en este momento, dentro de algunas facultades o escuelas universitarias de la UGR, existan servicios de apoyo para el alumnado con NEAE. Así existe el *Coordinador NEAE de centro académico* (Facultad

de Psicología, Facultad de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, ...) cuya misión es la de informar y asesorar al PDI, seleccionar al *Estudiante Colaborador* y mediar en las posibles dificultades que puedan encontrar los miembros de la comunidad universitaria. También está el *Profesor tutor o Profesora tutora*, que apoya al estudiante en su desarrollo curricular, en la preparación, organización y elaboración de trabajos y material docente. Además, se debe coordinar con el estudiante colaborador y llevar a cabo el seguimiento del desarrollo de las actuaciones de apoyo. Y, por último, el *Estudiante colaborador* (sin asignación a una facultad concreta, sino que se convoca de forma centralizada, a través del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad y el Gabinete de Atención Social al Estudiante), que sirve de enlace entre el estudiante y el profesorado, asiste a clase y facilita a los estudiantes con NEAE los apuntes y notas que no pueda tomar.

Con respecto a los servicios y acciones centradas en la igualdad y prevención de discriminación, recogidas en el II Plan de Igualdad (2020-2024), destacamos la creación de los Puntos Violeta, que son espacios reservados para la prevención y sensibilización de las violencias machistas, así como para la atención y derivación en caso de situaciones de violencia de género; también, la elaboración y difusión de material educativo y guías para el uso no sexista e inclusivo del lenguaje; actividades específicas para dar a conocer el trabajo de las mujeres investigadoras y creadoras, coordinadas por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Sostenibilidad, la Unidad de Igualdad y Conciliación, la Unidad de Cultura Científica y el Vicerrectorado de Extensión Universitaria y Patrimonio, entre otras.

Por todo lo dicho, podemos afirmar que la Universidad de Granada (UGR) ha alcanzado resultados concretos y verificables en materia de igualdad y accesibilidad, sustentados en políticas institucionales, normativas específicas, recursos y servicios, y una cultura organizativa orientada a la inclusión real y efectiva ya que ha establecido un gran número de recursos y apoyos dirigidos tanto al alumnado en general como a los que presentan necesidades debido a su diversidad de género, orientación sexual, discapacidad o NEAE con el propósito de mejorar su rendimiento y participación. No obstante, debe seguir trabajando en cómo cubrir las necesidades de otras personas en situación de vulnerabilidad

3.3. “Evaluación, mejora y rendición de cuentas para dar respuesta a la diversidad” en la UGR.

Para que el camino hacia la inclusión educativa sea efectivo, los centros escolares y en nuestro caso las instituciones universitarias, deben llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación externa, autoevaluación y mejora, que les permitan conocer sus fortalezas y debilidades, identificar las barreras que impiden la participación y el aprendizaje, y diseñar planes de mejora adecuados para alcanzar la calidad en la enseñanza, referida tanto al logro de los objetivos del aprendizaje y la participación, como al proceso del logro de los mismos (Sanyal y Martin, 2007).

Los sistemas de garantía de calidad, generados a tal efecto, controlan y evalúan los programas y planes académicos, las características del profesorado, la capacidad de respaldar el aprendizaje y la investigación, y los resultados del estudiantado. Así mismo, proporcionan a los encargados de la formulación de políticas información detallada sobre el desempeño del sistema de su institución. Los modelos de acreditación externa están concebidos para realizar una evaluación institucional cuyo resultado favorable significa que la institución, el departamento o el programa pueden seguir funcionando.

La UGR participa en procesos de evaluación externa y acreditación institucional, permitiendo comparar resultados y recibir recomendaciones de expertos externos para la mejora continua. Así, la Universidad de Granada (UGR) participa periódicamente de la evaluación externa de sus títulos por medio de los programas de “Verificación”, “Modificación”, “Seguimiento” y “Renovación de la Acreditación” de la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA). En los cuales, sobre todo en los últimos tiempos, se incluye la revisión de las políticas y prácticas inclusivas de las universidades en relación con sus títulos.

Así, la Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster) (ACCUA, 2025) hace mención explícita a la necesidad de que, tanto las universidades como las comisiones implicadas en el proceso de evaluación, consideren que dichos planes de estudios deben tener como referente el respeto a la igualdad de género, los principios de accesibilidad y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

A lo largo del texto, también ACCUA señala determinados requerimientos de los títulos relativos a la inclusión. Así, deben contar con recursos con un gran componente práctico y hacer una descripción de las instalaciones o laboratorios para la realización de prácticas, que observen los criterios de accesibilidad universal y diseño para todos. Se han de definir las prácticas académicas externas (curriculares), y también las extracurriculares de forma que aseguren la adquisición de los resultados del aprendizaje y formación contemplados en el título, siguiendo los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal. En los sistemas de evaluación, deben detallarse en función de los distintos módulos o materias y ser coherentes con la metodología docente utilizada, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y la variedad de modelos educativos. Y, por último, debemos aportar en la información pública del título las acciones previstas que tengan como objetivo el apoyo y orientación del alumnado una vez matriculado, teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes.

Además de esta evaluación externa, la UGR dispone de un sistema estructurado de autoevaluación y mejora continua para garantizar y fortalecer sus títulos, servicios y profesorado (Sistemas de Garantía de la Calidad), pero en el que no encontramos indicadores específicos sobre diversidad, igualdad, género o inclusión. Por ello, debemos acudir a los planes relativos a la igualdad e inclusión para encontrar procesos e indicadores claros.

En el anexo del II Plan de Igualdad de UGR 2020-2024, se recoge, junto con las acciones necesarias para cumplir los objetivos que conforman los 9 ejes, quiénes son los responsables, indicadores, estrategias de recogida y análisis, así como las fuentes y periodicidad del seguimiento. Esto ha permitido que, finalizado el mismo, se haya podido valorar el nivel de ejecución de estos objetivos y acciones, concluyendo que *“el 82,11 % de las acciones se han podido ejecutar, el 1,32 % está en proceso de desarrollo y el 16,55 % de las acciones no se ha realizado”*. Estas últimas, más centradas en los ejes de relaciones laborales e investigación y docencia.

De igual modo, encontramos procesos de análisis e indicadores en el I Plan sobre Accesibilidad Universal e Inclusión Social 2022-2026, recogidos y analizados por el Vicerrectorado de Igualdad, Inclusión y Compromiso Social, junto con la Unidad de Igualdad y Diversidad y el Secretariado para la Inclusión, pero también por los centros, facultades, escuelas y departamentos.

Por último, el Plan Estratégico 2031, en el que se establece que *“La puesta en marcha de las propuestas contenidas en este documento deberá llevarse a cabo a través de los sucesivos planes directores anuales o bianuales que desarrollen los diferentes equipos de gobierno, así como los planes directores y estrategias de los propios Centros, unidades y servicios, así como la Política de Calidad de la institución; todos ellos perfectamente alineados con los ejes y líneas estratégicas,* incluye para cada acción una serie de hitos a alcanzar que darán muestra del nivel de la UGR en materia de diversidad, igual e inclusión.

Resumiendo, entre los indicadores que se tiene en cuenta en estos documentos, podemos destacar:

1. Indicadores de acceso, permanencia y éxito académico (I Plan sobre Accesibilidad Universal e Inclusión Social de la Universidad de Granada 2022-2026)

- a) Número y porcentaje de estudiantes con discapacidad y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) matriculados en cada curso académico.
- b) Tasa de permanencia y de éxito académico del estudiantado con diversidad funcional y NEAE, comparada con la media general.
- c) Número de adaptaciones realizadas en pruebas evaluativas y materiales docentes según el tipo y grado de discapacidad
- d) Porcentaje de guías docentes que incluyen enfoque de inclusión/total

2. Indicadores de recursos, apoyos y servicios

- a) Solicitudes y concesiones de servicios y recursos específicos: Programa de Tránsito Educativo, becas, ayudas financieras para materiales, transporte adaptado, intérpretes de lengua de signos, préstamo de equipos tecnológicos, etc.¹.
- b) Número de estudiantes atendidos por el Gabinete de Atención Social y por los programas de acompañamiento y mentorización (como el Programa de Intervención Social para Personas con Discapacidad – P.I.S.E.D.)
- c) Evaluación periódica de la satisfacción del estudiantado y del profesorado con los servicios y apoyos recibidos.

3. Indicadores de participación y cultura institucional

- a) Participación de la comunidad universitaria en campañas de sensibilización, formación y jornadas sobre igualdad, diversidad, accesibilidad y lenguaje inclusivo
- b) Número de personas voluntarias y colaboradoras que participan como apoyos en la inclusión de estudiantes con discapacidad¹.
- c) Grado de implantación y uso de guías y protocolos institucionales (como la Guía del Uso No Sexista del Lenguaje o los protocolos de prevención y respuesta ante el acoso)

4. Indicadores de igualdad y gobernanza

- a) Proporción de mujeres y hombres en órganos de gobierno y cargos de responsabilidad, en línea con los objetivos de paridad y gobernanza inclusiva recogidos en el Plan Estratégico UGR 2003
- b) Cumplimiento y seguimiento de los planes de igualdad y de accesibilidad, incluyendo la evaluación de impacto de género y diversidad en las políticas y servicios universitarios

5. Indicadores de autoevaluación y mejora continua

- a) Resultados de los procesos de autoevaluación institucional y de los servicios de apoyo, incluyendo encuestas de satisfacción, análisis de quejas y sugerencias, y revisión de los informes técnicos valorativos
- b) Actualización periódica del censo de estudiantes con discapacidad y NEAE, y seguimiento de las medidas de apoyo implementadas.

6. Indicadores de formación y sensibilización

- a) Número de acciones formativas y de sensibilizaciones realizadas para el profesorado, el personal de administración y servicios y el estudiantado, así como la participación en ellas.
- b) Grado de integración de la perspectiva de género, diversidad y accesibilidad en los planes de estudio y en la formación transversal.

De acuerdo con lo dicho, podemos concluir que la UGR emplea una variedad de indicadores y mecanismos de seguimiento para evaluar el éxito y la efectividad de sus políticas y prácticas inclusivas, tanto a nivel institucional como en la atención personalizada a su comunidad universitaria. Estos indicadores permiten una mejora constante y una adaptación real a las necesidades de toda la comunidad universitaria, garantizando la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal.

3.4. “Apoyo al profesorado y al PTGAS: formación y desarrollo profesional para afrontar la diversidad” en la UGR

Un pilar esencial del sistema educativo inclusivo es que todos los docentes estén preparados para enseñar a todo el alumnado; sin embargo, en todos los niveles educativos, la mayor parte del profesorado siente que no tiene suficiente tiempo, habilidades y formación para introducir prácticas educativas inclusivas en sus aulas y centros (Woodcock y Woolfon, 2019). Es por esto por lo que se hace necesaria una apuesta seria por la formación en este sentido.

Para ver el alcance de la actividad de formación de la UGR dirigida al profesorado y al PTGAS en materia de igualdad e inclusión, permítanme recoger aquí los datos presentados en la última memoria académica Curso 2023-2024. Dentro de Plan de Formación e Innovación Docente (FIDO) coordinado por el Secretariado de Formación, del Vicerrectorado de Calidad, Innovación Docente y Estudios de Grado, que persigue *una formación específica y transversal que incluye cursos y jornadas sobre inclusión, accesibilidad, igualdad de género y diversidad*, dirigidos tanto al profesorado como al PTGAS, encontramos, por una parte, que dentro del Programa de formación Permanente se han desarrollado tan sólo tres actividades (de las 18 realizadas este curso académico): realizadas por 123 docentes y, por otra, en el Programa de Formación Permanente en los Centros, Títulos y Departamentos (AFDP) se ha desarrollado una actividad formativa sobre género e igualdad realizada por 20 docentes.

Esto, en un principio, parece escaso. Sin embargo, no sólo este Vicerrectorado se encarga de la formación en materia de igualdad e inclusión en la UGR. Es esta tarea también de la Unidad de Igualdad y Diversidad, dentro de Programa de Formación y Sensibilización, que realiza campañas anuales de sensibilización, jornadas y cursos sobre igualdad de género, prevención de la discriminación, accesibilidad, atención a la diversidad y diseño universal para el aprendizaje dirigidos a toda la comunidad universitaria. Estas acciones han participado 525 personas de nuestra comunidad universitaria.

Por su parte, en el curso 2023-2024 el Secretariado para la Inclusión ha llevado a cabo cuatro acciones formativas: Ciclo de Jornadas sobre Accesibilidad Universal e Inclusión social de colectivos vulnerables, dirigidas al estudiantado y al público en general, con un total de 10 actividades y 237 participantes; Curso Herramientas y habilidades para la atención en el aula de estudiantado con discapacidad y/o NEAE, dirigido al PDI, con dos 2 actividades y 80 participantes; Curso Atención a personas con Necesidades Especiales (PTGAS) 2 y 33; y el Curso Lengua de signos española nivel básico y nivel avanzado, dirigido al PTGAS, con 28 participantes. Además, este Secretariado, ha elaborado píldoras audiovisuales inclusivas (eventos accesibles, DUA, pautas para atención en clase de diferentes discapacidades y NEAE) que han tenido 929 visualizaciones.

Otras acciones formativas han sido las desarrolladas por el CEPRUD en colaboración con otras entidades y servicios (Centro Mediterráneo) Formación en Inclusión Social y Laboral de Jóvenes con Discapacidad Intelectual, del Desarrollo y/o del Espectro Autista (VII edición) cursado en 2023-2024 por 18 estudiantes.

En síntesis, en tan sólo un curso académico, más de 1.000 personas de la UGR han recibido formación sobre diversidad, igualdad e inclusión, muestra evidente de que la comunidad universitaria en su conjunto, y de forma muy especial, el profesorado y el PTGAS está siendo formada en esta materia, lo que nos permite concluir que la UGR fomenta el desarrollo profesional de su personal y la reflexión continua sobre la práctica docente, con planes de formación, innovación y acompañamiento que potencian el trabajo en equipo y la mejora de la calidad educativa.

Evidentemente, por ser quien soy (formadora de formadores) no puedo terminar este apartado sobre formación docente en la UGR sin centrarme de manera más concreta en la formación de los futuros maestros y maestras en relación con la inclusión y la diversidad en nuestra universidad.

En la década de los 90, cuando en los centros educativos españoles se estaba aplicando la integración escolar, el Real Decreto 1440/1991 (B.O.E, 1991) sobre formación de maestros y maestras, diferenciaba dos especialidades de formación: Maestro especialidad de Educación Primaria y Maestro especialidad de Educación Especial, siendo la formación de ambos profesionales distinta. En el primer caso, en la mayoría de los planes, existía una sola materia relacionada con la educación especial y, en ambos casos, el enfoque de las materias que se enseñaban era deficitario, centrado en la atención a la discapacidad y en la intervención sobre necesidades educativas especiales (NEE). Este modelo fomentaba prácticas segregadoras y una visión limitada de la diversidad, reduciéndola al alumnado con discapacidad, pero, sobre todo, reducía la corresponsabilidad en la atención a la diversidad entre ambos profesionales, limitándose la colaboración entre ellos y perpetuándose la idea de que solo los especialistas debían atender al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (León, 1999b).

La reforma de los programas formativos que se produjo a partir del 2010 -al amparo del Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero (BOE núm. 53), - y que aún está vigente en la UGR, conllevó la desaparición de estas dos especialidades y definió el título de Graduado o Graduada en Educación Primaria como una formación generalista en la que se incluye una “mención” (conjunto de asignaturas específicas sobre educación especial) que, dependiendo de la universidad, se denomina de Pedagogía Terapéutica, Educación Especial o Educación Inclusiva. Se produjo la fusión de la formación de ambos profesionales de la educación durante los tres primeros cursos bajo la premisa

de que, si en un futuro se va a enseñar en una escuela inclusiva, todos los docentes, no solo los especialistas, deben adquirir competencias que les permitan responder a la heterogeneidad del alumnado, abarcando no solo la discapacidad, sino también la diversidad cultural, lingüística, socioeconómica, de género y afectivo-sexual.

Sin embargo, el análisis llevado a cabo sobre los planes surgidos de esta reforma de 22 universidades españolas (León, 2011) evidenció que, efectivamente, el futuro maestro y maestra adquiere una formación generalista en la que se incluye mayoritariamente una serie de contenidos relativos a las áreas curriculares, alguna formación en didáctica y currículum y una escasa preparación para responder a la diversidad. Se introdujeron asignaturas y competencias vinculadas a la atención a la diversidad y la educación inclusiva, aunque de manera desigual entre universidades y, en muchos casos, la formación en inclusión sigue siendo limitada, optativa, o concentrada en las menciones específicas, lo que significa que una parte importante del profesorado obtiene su título sin haber recibido una preparación suficiente para afrontar la diversidad en el aula. Pero, lo que es peor aún, es que persisten, de forma mayoritaria, materias con un marcado carácter deficitario, invisibilizando así a otras diversidades como son la socioeconómica, cultural, lingüística, de género, o la afectivo-sexual. Por ello, consideramos que incorporar el Diseño Universal de Aprendizaje y estrategias metodológicas inclusivas en la formación inicial y continua, no sólo de los futuros maestros sino para los estudiantes del Máster Universitario de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (MAES) y para la formación del profesorado novel universitario, son necesidades urgentes.

Por otro lado, la formación actual no fomenta suficientemente el trabajo en equipo, la co-docencia y la colaboración con otros profesionales, familias y la comunidad, elementos esenciales para la inclusión, pudiéndose concluir que la formación inicial sobre educación inclusiva que reciben los docentes en varias universidades y, en concreto en la UGR resulta insuficiente e incompleta, no cubriendo determinados contenidos imprescindibles para el adecuado ejercicio de la profesión en contextos inclusivos.

Este panorama, según nos mostró el análisis llevado a cabo por de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales- EASNIE- (2011, 2012), era similar a nivel europeo ya que en la mayoría de las universidades que ofrecen de formación inicial para el profesorado de educación primaria, las cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión eran tratadas con más frecuencia en los cursos de educación especial que en los cursos generales destinados a todos los docentes.

Desde entonces, y hasta ahora, no se han producido cambios significativos en la formación inicial de los docentes, por lo que podemos concluir que esta adolece de herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias para que el profesorado pueda enfrentarse a contextos escolares diversos (Domínguez y Vázquez, 2015) y de enfoques complejos y holísticos que vinculen inclusión y equidad. En la actualidad, sigue siendo igual, y así lo denuncia el Informe de la UNESCO (2020).

A las puertas de una nueva reforma de los planes de estudio de los futuros maestros y maestras, y con la intención de que la inclusión sea un eje vertebrador de la práctica docente, proponemos la transversalidad de la perspectiva inclusiva en todas las materias del currículo de la formación docente, no solo en las asignaturas específicas de atención a la diversidad, sino en las llamadas didácticas específicas o de las áreas curriculares (matemáticas, lengua, inglés...)

De igual modo, para evitar la brecha entre los conocimientos teóricos adquiridos y la capacidad real para aplicar estrategias inclusivas en contextos escolares diversos, debería promoverse aumentar las prácticas guiadas, el análisis de casos reales, la reflexión crítica y la formación en el propio centro educativo, por lo que otra necesidad de mejora es la necesidad de mayor y más eficaz colaboración entre universidad y centros educativos, a todos los niveles.

3.5. “Diseño y prácticas pedagógicas y curriculares inclusivas que dan respuesta a la diversidad” en la UGR.

Permítanme que empiece este apartado con una cita que, para mí, recoge los elementos clave de este apartado (corresponsabilidad en el diseño y práctica inclusiva; diseño curricular centrado en el estudiante, Diseño para Todos, igualdad de oportunidades):

A pesar de que el mundo de hoy es un lugar más complejo, lo hemos construido nosotros y, por lo tanto, tenemos la posibilidad y la responsabilidad de basar nuestros diseños en los principios de inclusión. El Diseño para Todos es el diseño que tiene en cuenta la diversidad humana, la inclusión social y la igualdad. Este acercamiento integral e innovador constituye un reto creativo y ético para todos los responsables de la planificación, el diseño, la gestión y la administración, así como para los políticos. El Diseño para Todos tiene como objetivo principal hacer posible que todas las personas dispongan de igualdad de oportunidades. (Declaración del European Institute for Design and Disability, 2004)

El diseño de grados, másteres, doctorados y programas universitarios de acuerdo con los principios de la inclusión es una responsabilidad del equipo de gobierno, de las facultades, departamentos y, en última instancia, del profesorado y del alumnado. Ahora bien, el desarrollo de estos en las aulas universitarias recae exclusivamente sobre estos dos últimos grupos: profesorado y alumnado.

Hacer un análisis de los diseños es relativamente fácil, mientras que profundizar en la puesta en práctica es más complicado por lo que supone de intromisión en las aulas universitarias. A este respecto, Melero et al. (2019), señalan que, en España, no contamos con suficientes trabajos centrados en analizar la figura del profesor universitario en relación con su experiencia con alumnado con discapacidad y las acciones emprendidas para atender las necesidades de éstos, ni tampoco con estudios que analicen los ajustes razonables que hace el profesorado en lo que se refiere a la metodología utilizada en el aula ni, por supuesto tampoco, a la evaluación, la cual, si ya es difícil per se, evaluar en casos en los que hay medidas de atención, la evaluación puede ser un reto añadido para el profesorado.

En la UGR, al igual que en cualquier universidad, es complicado acceder a las aulas y analizar cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y cuáles son los ajustes razonables que se llevan a cabo en las mismas. En este sentido, los comentarios de compañeros y compañeras de distintas facultades, recibidos a lo largo de mi experiencia en la gestión, me permiten aventurar que existe correspondencia con las conclusiones de los estudios analizados por Melero et al. (2019), que muestran que la presencia de estudiantado con discapacidad genera inseguridad e incomodidad y que muchos docentes realizan adaptaciones curriculares cuando son necesarias; no obstante, también queda evidente que una gran parte del profesorado siente que no está informado ni tienen la formación adecuada para abordar la discapacidad con garantías. Para paliar estas deficiencias, la UGR les ayuda a que la instrucción sea más accesible y adecuada a la diversidad del estudiantado, ofreciendo información desde las

“Guías para la Atención a los Estudiantes con Discapacidad y otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)” elaboradas por el Vicerrectorado de Estudiantes y Vida Universitaria en colaboración con los responsables de cada facultad.

Además de este apoyo, la coordinación en los equipos docentes es fundamental para establecer criterios comunes, analizar las necesidades educativas de cada grupo y alumno, y tomar acuerdos que se reflejen no sólo en las programaciones sino en la actuación en el aula. El alumnado, quizás sin ser consciente de ello dada la naturalidad y la calidad de dichas adaptaciones, estará beneficiándose de este proceso de trabajo de coordinación de los docentes implicados.

Un trabajo en equipo permite al profesorado diseñar y adaptar los materiales didácticos para que sean accesibles y representativos de la diversidad, así como llevar a cabo en su aula actividades innovadoras y la aplicación de recursos didácticos diversos. Los estudios sobre metodologías inclusivas han identificado estrategias específicas que favorecen la participación de todos los estudiantes. Entre las metodologías más efectivas se encuentran el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en proyectos, las lecciones interactivas, el método de casos, la clase invertida y el uso de tecnologías emergentes. Estas estrategias se caracterizan por poner el foco en el estudiante como protagonista del aprendizaje e incluir recursos tecnológicos para mejorar la accesibilidad y personalizar el aprendizaje.

La mencionada y deseada coordinación debe existir en el diseño de las guías docentes y en la propia práctica. Las guías han de ser diseñadas desde su *origen* (destaco esta palabra, por ser la que distingue la adecuación a las características de todo el alumnado desde que se diseña y no la adaptación cuando se aplica) de forma flexible e inclusiva, permitiendo que todo el alumnado alcance las metas educativas en cada materia, a través de vías de aprendizaje diferenciadas que garanticen su éxito en la misma. Como señala la UNESCO (2023), *el currículo tenderá a favorecer el desarrollo inclusivo permitiendo ubicar y acompañar a los estudiantes en el continuo de los aprendizajes y orientar a los docentes acerca de cuáles son las metas inmediatas y subsecuentes a las que deben llegar* (p. 33). Esto implica diseñar una guía común para todo el alumnado, pero con la suficiente apertura que integre a los diferentes ritmos y formas de aprendizaje de todo el alumnado de nuestras aulas. La rigidez y uniformidad de la oferta educativa intensifica la aplicación de medidas específicas, mientras que el currículo inclusivo abierto y flexible potencia las medidas generales de atención a la diversidad.

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el Diseño Universal (DU) son dos elementos clave para la inclusión curricular. Estos enfoques proponen diseñar, por una parte, el currículo y, por otra, los materiales didácticos desde su origen de manera que sean accesibles y significativos para la mayor diversidad posible de estudiantes, evitando la necesidad de costosas adaptaciones a posteriori. Están basados en la aceptación de que en el aula el alumnado, además de por la diversidad cultural, lingüística, religiosa, de capacidad, de género... se caracteriza por la diversidad de intereses, motivación y autorregulación entre el alumnado para aprender, en la diversidad a la hora de percibir y comprender la información y las diferencias de habilidades y preferencias y, por tanto, el profesorado debe, según el DUA:

1. Proporcionar múltiples medios de implicación (el "por qué" del aprendizaje). Se trata de utilizar diferentes estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y para facilitar su participación en el proceso de enseñanza aprendizaje;

2. Proporcionar múltiples medios de representación (el "qué" del aprendizaje), presentando la información al alumnado mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información y
3. Proporcionar múltiples medios de acción y expresión (el "cómo" del aprendizaje). Debemos ofrecer al alumnado diferentes posibilidades para expresar lo que saben, para organizarse y planificarse.

El DUA no debe aplicarse a un único aspecto del currículo ni a un número reducido de estudiantes; lo ideal es que se utilice para evaluar y planificar objetivos, metodologías, materiales y métodos de evaluación, creando un entorno de aprendizaje completamente accesible para todo el alumnado.

En cuanto al D.U., más centrado en el diseño de materiales, servicios, recursos y pruebas de evaluación, nos recomienda tener en cuenta estos principios: Uso equitativo; Flexibilidad en el uso; Uso simple e intuitivo; Información Perceptible; Tolerancia al error; Poco esfuerzo físico; Dimensiones que permitan un adecuado uso. Para valorar en qué medida lo que llevamos a cabo en nuestras aulas se adecúa a estos principios, podemos plantearnos las siguientes preguntas: ¿Esta actividad? ¿Este recurso didáctico? ¿Este espacio? ¿Esta prueba de evaluación...? ¿La pueden realizar, les es útil, lo puede usar sin que se le segregue, lo puede usar con igual exactitud y precisión, la puede entender con claridad, minimiza el riesgo y el error, necesita un esfuerzo, se adecua a su tamaño, a su cuerpo... a todas las personas que están en el aula? Si la respuesta es positiva, eres una y un docente universitario inclusivo

Benet Gil, Sales Ciges y Moliner García (2019) analizan los elementos clave para construir universidades inclusivas mediante el diseño universal de aprendizaje (DUA). Su estudio identifica cuatro pilares fundamentales: la planificación curricular inclusiva, la comunicación accesible, la metodología adaptada y una evaluación diversificada. El trabajo evidencia que el DUA no solo beneficia al alumnado con discapacidad, sino que mejora la experiencia educativa de toda la comunidad universitaria al reconocer la variabilidad como elemento constitutivo del aprendizaje

En cuanto al diseño de la oferta formativa, en el Libro Blanco del Diseño para Todos en la Universidad (ONCE, 2006, 77-78) se recomendaba que en los Planes de estudio universitarios se incluyan los siguientes objetivos: a) Concienciar al alumnado universitario de la necesidad de crear entornos respetuosos con la diversidad humana, incluyendo al propio entorno universitario b) Dotar a los futuros profesionales que intervendrán en el diseño de los entornos, de una herramienta que les permita abordar los problemas de accesibilidad de sus proyectos c) Describir la realidad actual para que el alumnado la conozca y pueda ser crítico a la hora de valorar los pros y contras de un diseño d) Definir la aplicación e implicación del Diseño para Todas las Personas en los diferentes proyectos e) Conseguir que los futuros profesionales introduzcan el Diseño para Todas las Personas, incluso en sus proyectos o Trabajos Fin de Grado, y f) Desarrollar líneas de investigación relacionadas con el Diseño para Todas las Personas en los distintos ámbitos de conocimiento académico.

La educación inclusiva va más allá de los resultados académicos, ya que su propósito es la formación integral del individuo, dotándolo de las competencias necesarias para desenvolverse en sociedad y realizarse como ciudadano activo y responsable. Esto implica priorizar el desarrollo social y emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia, así como la adquisición de competencias ciudadanas, interculturales y de

convivencia (UNESCO, 2023; Portela, 2018). De tal forma que las asignaturas y contenidos de los distintos planes de estudios deben abordar explícitamente las distintas diversidades, la inclusión y la igualdad, superando una visión centrada exclusivamente en el rendimiento académico para priorizar la formación integral del alumnado.

Por último, el currículo inclusivo debe ser diversificado, multicultural, interdisciplinar y funcional. Un denominador común para hacer que un plan de estudios sea inclusivo es evitar que las preferencias de la población mayoritaria ignoren las necesidades de las poblaciones minoritarias en riesgo de exclusión. La educación inclusiva se ajusta a los valores democráticos, en particular a la protección de los derechos de todos y la participación (Internacional de la Educación, 2019), debe reconocer y celebrar la pluralidad de lenguas, culturas y trayectorias vitales y evitar la fragmentación en áreas independientes y centrarse en competencias clave que preparen a las alumnas y alumnos para la vida, abandonando la centralización en contenidos abstractos y aislados de la realidad. Además, debe promover una cultura más tolerante, incluyendo la sensibilidad hacia las diferencias que hay en el aula y representando valores humanos comunes. Como destaca Portela (2018), *la Educación Inclusiva supone algo mucho mayor que una serie de beneficios para aquellos alumnos con discapacidad. Una escuela inclusiva, sumerge a los chicos y chicas en una vivencia íntima y un aprendizaje intrínseco de lo que significa, supone y conlleva, “ser diferente”* (p. 6).

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, promovía la accesibilidad Universal y Diseño para Todas las Personas en la universidad. Para ello, apremiaba a que los títulos universitarios se diseñaran desde el respeto a la igualdad de género y la no discriminación por discapacidad, y se incluyeran en los planes de estudios materias y competencias sobre igualdad de género, derechos humanos, accesibilidad universal y diseño para todas las personas.

Hechas estas precisiones generales, el análisis llevado a cabo sobre la oferta formativa de la UGR, nos muestra que en algunos grados, mayoritariamente relacionados con la Educación (grados de Educación Infantil y Primaria, así como en Pedagogía y Educación Social), se incluyen asignaturas relativas a la igualdad de género, accesibilidad, diversidad y no discriminación, aunque también las encontramos en los grados de Trabajo Social, Psicología, Criminología, Arqueología, Historia del Arte, Historia, Antropología Social y Cultural, Derecho y Ciencias Políticas.

Por otro lado, la UGR cuenta con másteres en los que también se abordan estas temáticas: el Máster en Estudios de las Mujeres y de Género y el Programa de Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género abordan de forma monográfica la igualdad, el feminismo y la diversidad y con el Máster de Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad, Máster Universitario Erasmus Mundus en Estudios de las Mujeres y de Género Programa de Doctorado en Estudios de las Mujeres, Discursos y Prácticas de Género

De forma más concreta, el análisis de las guías docentes de los distintos planes de estudio de la UGR nos muestra que especialmente aquellas que forman parte de los grados de Psicología, Pedagogía y Trabajo Social incluyen competencias vinculadas al desarrollo social y emocional, la autoestima, el sentido de pertenencia, y las competencias ciudadanas, interculturales y de convivencia, que permiten construir una base sólida para la autoestima, pertenencia, empatía y valores en el alumnado que las cursa, aunque también en los grados de ciencias de la salud y de arte y humanidades

se potencian competencias interpersonales, interculturales y con enfoque de género. Sin embargo, en los grados de ciencias o en los de ingeniería y arquitectura, en general no se identifican competencias emocionales, ciudadanas o interculturales específicas.

Como era de esperar, estas competencias se recogen, preferentemente en las asignaturas de los grados del ámbito educativo: por ejemplo, en las asignaturas “Diversidad, Interculturalidad e Inclusión” y “Atención a la Diversidad en el Aula de Educación Infantil” del Grado en Educación Infantil, o en las del Grado en Educación Primaria: “Atención a la Diversidad en Educación Primaria” y en las del Grado de Pedagogía: “Didáctica en la Educación Especial” (grado en Pedagogía).

Sin embargo, también aparecen competencias en las guías de los grados sociales o jurídicos como Sociología, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Derecho o Educación Social. Por ejemplo, en el Grado en Educación Social, en la asignatura “Diversidad e Inclusión Social”, en la asignatura de “Género y Políticas de Igualdad en el Ordenamiento Laboral” en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos y en la de “Políticas Públicas” en el Grado en Sociología. En este caso, el enfoque se dirige más hacia la inclusión laboral y la igualdad y no discriminación en el empleo y en las políticas públicas. También en los grados de humanidades, por ejemplo, en el Grado de Criminología, en la asignatura “Teoría del Estado, Derechos Humanos e Igualdad”, en el Grado de Arqueología, en “Arqueología del Género y Antropología de Género” o en el Grado de Historia, en la asignatura “Historia de las Mujeres”.

Además, es satisfactorio que, en algunas de las guías de las asignaturas de Ciencias de la Salud, aparezcan competencias en las que se enfatiza el respeto a la diversidad cultural y de género de los pacientes y se subraya la importancia de factores socioeconómicos y culturales en la salud poblacional, como en el Grado de Medicina: “Historia de la Medicina”, “Ginecología” “Medicina Preventiva y salud pública”, o “Ética, Legislación y Deontología” en el Grado de Enfermería. , Enfermería, Fisioterapia, etc.

Sin embargo, de forma explícita no quedan suficientemente recogidas competencias sobre género, multiculturalidad, inclusión o derechos humanos en la mayoría de las guías de los grados de Ciencias de Ingeniería y Arquitectura.

Algunas titulaciones de la UGR incluyen de forma transversal competencias y contenidos relacionados con la igualdad de género, la diversidad, la inclusión y la accesibilidad, así como la formación en el uso de un lenguaje no sexista y la sensibilización ante la discriminación y el respeto a los derechos humanos. No obstante, que se haga de manera explícita en asignaturas concretas solo lo encontramos en los planes de estudio de grados y másteres vinculados a la formación docente y educativa y algunas asignaturas del grado de Trabajo Social.

De acuerdo con esto, podemos decir que en algunos grados ofertados en la UGR se concibe el currículo inclusivo como un instrumento para formar ciudadanos activos y responsables, priorizando el desarrollo social y emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia. Esta visión se refleja en la selección de competencias clave para la vida y en la contextualización de los saberes indispensables para toda la ciudadanía. Asimismo, existen grados en los que la atención a la diversidad se entiende no solo como una cuestión de equidad, sino como una oportunidad para el enriquecimiento colectivo de la comunidad educativa. Así, se fomenta el desarrollo de competencias interculturales, la convivencia y el respeto a los derechos humanos, tal como recogen los resultados de aprendizaje y competencias de las guías docentes analizadas.

4. RETOS Y DESAFIOS

Para cerrar y a modo de conclusión, es clave señalar que la educación inclusiva es un viaje continuo, no un destino... Es un concepto dinámico, vivo; en definitiva, un proceso de desarrollo que busca transformar los sistemas educativos y las sociedades para responder a la diversidad de todos los educandos, eliminando barreras y promoviendo la participación y el aprendizaje exitoso. Este compromiso ético, político y pedagógico nos interpela a todos, invitándonos a construir un futuro donde la diversidad sea una fuerza que valora, una fuente de cohesión social y un motor para una educación de calidad para todos. Y los investigadores, y mi universidad, hemos dado grandes pasos, pero somos conscientes del enorme camino que aún nos queda por andar

Sin embargo, queda pendiente una consolidación real de una perspectiva inclusiva que impregne de manera transversal todas las áreas del quehacer universitario: desde los contenidos curriculares hasta las metodologías docentes, pasando por la investigación, la gobernanza y la evaluación. Persisten enfoques limitados que tienden a reducir la inclusión a cuestiones de accesibilidad física o al alumnado con discapacidad, dejando en segundo plano otras formas de vulnerabilidad vinculadas a la orientación sexual, la situación socioeconómica, la etnicidad, la salud mental o el abandono educativo temprano. Todos somos diferentes y en nuestra diferencia siempre esperamos encontrar la comprensión y la adaptación de quienes tienen encomendada la tarea de formar, desde la universidad, una ciudadanía en las que la diferencia no sea algo que impida el desempeño de nuestras tareas, el vivir una vida plena y sentir que, en nuestra universidad, cuando pasamos por ella, nos cuidaron y trataron con el máximo cariño y empeño

Para lograr nuestro objetivo de alcanzar una Universidad de Granada inclusiva, es urgente seguir trabajando en una revisión estructural de los planes de estudio y de formación inicial y continua del profesorado, que todavía muestran lagunas en la incorporación sistemática de competencias inclusivas, metodologías diferenciadas y estrategias basadas en el Diseño Universal de Aprendizaje. De igual modo, deberíamos seguir trabajando para fortalecer los sistemas de evaluación institucional con indicadores que midan no solo el cumplimiento normativo, sino también el impacto real de las políticas inclusivas en la vida académica de toda la comunidad universitaria.

Así, el acrónimo de UGR servirá también para que, en la respuesta a la diversidad, a lo diferente, a la otredad, la Universidad de Granada sea Un Gran Referente.

En diversidad, somos

Un

Gran

Referente

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar”, A. Machado

Referencias Bibliográficas

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXXVIII(38), 1 / 145, 15-34

ACCUA (2025). *Guía de apoyo para la elaboración de la memoria de verificación de títulos universitarios oficiales (Grado y Máster)*

<https://ws262.juntadeandalucia.es/accua/include/files/universidades/verificacion/GuiaVerificacionGM.pdf?v=2025714112021>

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ANECA (2024). *Marco de orientaciones y directrices para la evaluación externa de las universidades en materia de inclusión de personas con discapacidad y personas con necesidades de apoyo en el ámbito académico*.

Benet Gil, L., Sales Ciges, A., & Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: Elementos clave desde el diseño universal de aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1),

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (Adaptación de la 3a edición revisada del Index for Inclusion)*

<https://drive.google.com/file/d/10ngU1coxGO9LZ3fT1TDa6t3BZXMZ3z-y/view>

Domínguez, J. y Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (2), 139-152.

Filippou, K., Nylund, M., Dovemark, M., Alisaari, J., & Souto, A.-M. (2025). *Inclusive policies and practices in higher education: A systematic literature review*. Umeå University Publications.

<https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1930650/FULLTEXT01.pdf>

León, M. J. (1999a). *La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El modelo de la escuela Inclusiva*. En Gómez- Caminero, R., Durán, R., Jornadas de NEE y atención a la infancia en riesgo social (pp.51-65). Grupo editorial Universitario.

León, M.J. (1999b). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los Planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (3), 11-37

León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 145-163

León, MJ; López López, MC.; Romero, A; Crisol, E; Hinojosa, E; y Moreno, R. (2017). *Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria*, en: J.L, Bernal (coord.) Globalización y organizaciones educativas. Páginas: 135-140. Fecha: 2017. Editorial (si libro): Universidad de Zaragoza. ISBN: 978978 -84 -617 -7895-9.

López MC and León MJ (2023) Las direcciones escolares como líderes pedagógicos en los procesos de inclusión educativa. En López-López MC, Pizzi, F and Russo P (eds)

(2023). *The frontiers of inclusive education. Theory and practice in Italy and Spain*. Pensa MultiMedia Editore, pp.17-34.

Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V., & Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51.

OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Strength through Diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264807082-en>

Portela, P. M. (2018). Relación entre la educación inclusiva y el desarrollo de competencias emocionales en los estudiantes. *Redalyc*, 6, 1-12. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349856428005/349856428005.pdf>

Sanyal, B. C. and Martin, M. 2007. Quality assurance and the role of accreditation: an overview. Roca, A. G., Tres, J., Sanyal, B. C. and López-Segrera, F. (eds), *Accreditation for Quality Assurance: What's at Stake?* New York, Palgrave Macmillan, pp. 3–17

UNITED NATIONS (2018). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://doi.org/10.18356/94620aa1-es>

UNITED NATIONS. (2021). *Sustainable development goals integration*. United Nations.

UNESCO. (2016). *Global education monitoring report, 2016: Place: inclusive and sustainable cities*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2023). *Una mirada sobre la educación inclusiva*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385847>

UNICEF. (2021). *Inclusión de la igualdad de género en los contenidos y materiales educativos: una asignatura pendiente*. <https://www.unicef.org/lac/media/28896/file>

Woodcock S and Woolfon L (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research* 93:232-242.