

Una experiencia de la educación inclusiva superior

Angie Julieth Salcedo Díaz

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2025

Una experiencia de la educación inclusiva superior

Angie Julieth Salcedo Díaz

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
especialización en pedagogía**

Asesor

Carmenza Sánchez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Bogotá, Colombia

2025

Resumen

El presente artículo de reflexión aborda la experiencia de inclusión educativa en la educación superior a partir del caso de Jonatan Echeverría, un docente con discapacidad visual egresado de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Por medio de este estudio de caso de carácter cualitativo e interpretativo, se analizan las dinámicas institucionales, pedagógicas y sociales que permitieron su ingreso, acceso, permanencia y egreso en un entorno que históricamente ha sido poco accesible para las personas con discapacidad. El análisis se desarrolla en cuatro categorías: educación especial e inclusión, práctica pedagógica, diversidad y los retos de la educación inclusiva en la educación superior, las cuales posibilitan comprender cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje pueden transformarse cuando la educación superior asume la diversidad como una oportunidad y no como un obstáculo en el proceso formativo de los estudiantes, respetando sus derechos y requerimientos junto con sus particularidades y llevando los lineamientos de la educación inclusiva superior.

Palabras clave: educación inclusiva, educación superior, diversidad, inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas.

Abstract: This reflective article addresses the experience of educational inclusion in higher education based on the case of Jonatan Echeverría, a visually impaired teacher who graduated from the National Pedagogical University of Colombia. Through this qualitative and interpretive case study, we analyze the institutional, pedagogical, and social dynamics that enabled his admission, access, retention, and graduation in an environment that has historically been inaccessible to people

with disabilities. The analysis is developed in three categories: special education and inclusion, pedagogical practice, and diversity, which make it possible to understand how teaching-learning processes can be transformed when higher education embraces diversity as an opportunity rather than an obstacle in the educational process of students, respecting their rights and requirements along with their particularities and following the guidelines of inclusive higher education.

Keywords: inclusive education, higher education, diversity, inclusion and inclusive pedagogical practices.

Introducción

La educación inclusiva en la educación superior constituye un reto ético, político y pedagógico para los sistemas educativos, especialmente en contextos como el colombiano, donde existe un marco normativo orientado a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, pero persisten brechas entre el discurso y la práctica en las aulas universitarias. En este punto, la inclusión no puede reducirse a principios ni a acciones aisladas puesto que requiere transformaciones basadas en las culturas institucionales, en las prácticas pedagógicas y en los recursos que posibilitan el aprendizaje, la participación y el egreso en igualdad de oportunidades.

En Colombia, la educación inclusiva ha evolucionado desde la idea de educación para todos, promovida por la Declaración de Salamanca, hacia un enfoque de derecho que busca garantizar el acceso y la calidad educativa para todas las personas, sin distinción de sus condiciones sociales, económicas o

personales. Proceso que ha implicado ampliar la cobertura, flexibilizar y/o adaptar el currículo, la didáctica y las prácticas pedagógicas, incorporando conceptos como ajustes razonables, barreras para el aprendizaje y participación.

Aunque las normativas como el Decreto 1421 y la Ley 1618 respaldan la inclusión como un derecho, su aplicación se ha concentrado principalmente en la educación inicial, básica y media, mientras que la educación superior apenas empieza a integrar de manera más sistemática este enfoque.

Se evidencian tensiones entre el acceso, permanencia, egreso y calidad educativa, entendida muchas veces desde perspectivas estandarizadas y descontextualizadas. Por ello, resulta fundamental analizar cómo se implementan las políticas de educación inclusiva en la educación superior colombiana, cómo son vividas por los estudiantes con discapacidad y cómo estas experiencias pueden contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas hacia una inclusión efectiva.

Por ello, en este trabajo se analiza desde un enfoque cualitativo y un paradigma socio-crítico la educación inclusiva desde una perspectiva que reconoce la diversidad como principio educativo y entiende la inclusión como un proceso permanente de identificación y eliminación de barreras, teniendo en cuenta el objetivo general, que es reflexionar sobre la experiencia educativa superior inclusiva de una estudiante con discapacidad en la Universidad Pedagógica Nacional.

Para ello, se presenta el estudio de caso de Jonatan Echeverría, licenciado en educación con énfasis en educación especial y persona con discapacidad visual, quien relata su trayectoria formativa en la Universidad Pedagógica Nacional. Su experiencia permite observar y analizar con el fin específico de, primero, identificar las barreras y las prácticas pedagógicas que inciden en el acceso, la permanencia y el egreso del estudiante con discapacidad. Segundo, comparar las prácticas pedagógicas y la actuación docente en relación con la eliminación o reproducción de barreras para el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad y tercero, analizar el reconocimiento de la diversidad como principio pedagógico en las políticas y prácticas institucionales de la educación superior.

Análisis que se realiza de manera concreta cómo el acceso a la universidad no garantiza, por sí solo, una formación académica inclusiva. Si bien durante el proceso de admisión se implementaron algunos ajustes razonables, en el desarrollo del proceso formativo surgieron barreras estructurales, tecnológicas, comunicativas y pedagógicas.

Al mismo tiempo, el caso evidencia prácticas inclusivas significativas que muestran el potencial transformador de la docencia cuando existe disposición pedagógica y sensibilidad frente a la diversidad. Estrategias como el uso de recursos sensoriales, la incorporación de la música como recurso didáctico y el acompañamiento de asesores de práctica pedagógica aparecen como experiencias que favorecen el aprendizaje significativo y el reconocimiento del

estudiante como sujeto de derechos, capaz de aportar a la construcción colectiva de conocimiento.

En consecuencia, este trabajo no solo identifica barreras, sino que reflexiona sobre las condiciones que posibilitan prácticas pedagógicas inclusivas y sobre la necesidad de fortalecer procesos institucionales de investigación, sistematización y formación docente orientados a una inclusión real y sostenible.

A partir del relato y análisis del caso, se organizan cuatro categorías centrales que orientan la reflexión: la primera, educación especial e inclusión, entendidas desde un enfoque de derechos, como un puente entre la política y las prácticas educativas; la segunda, práctica pedagógica, asumida como experiencia transformadora y espacio de reflexión crítica; la tercera, la diversidad, concebida como una condición constitutiva del ser humano y una oportunidad para reconfigurar el currículo y las metodologías; y finalmente los retos de la educación inclusiva en la educación superior, entre ellos la construcción de rutas claras de ingreso, permanencia y egreso, el fortalecimiento de ajustes razonables, la accesibilidad tecnológica y el trabajo interdisciplinar.

En síntesis, esta reflexión se fundamenta en la idea de que la inclusión universitaria se concreta en lo cotidiano, en las decisiones pedagógicas, la accesibilidad de los materiales, la corresponsabilidad institucional y en la forma como se reconoce al otro. Por ello, el trabajo propone una lectura crítica sobre la distancia entre las políticas y las prácticas, reafirmando que una educación superior inclusiva no se logra por el simple cumplimiento de las directrices

establecidas sino por una transformación cultural y pedagógica que asuma la diversidad como valor.

Estudio De Caso

Jonatan Echeverría es licenciado en educación con énfasis en educación especial, egresado en el año 2019, este docente es una persona con discapacidad visual, quien realizó el proceso de selección establecido por la institución de educación superior, el cual consiste inicialmente en el pago del PIN y el diligenciamiento del formulario de inscripción, en este existe un apartado para indicar si el aspirante presenta alguna discapacidad y especificar cuál, con el objetivo de realizar los ajustes razonables en las pruebas y de más procesos.

Después de haber pagado el PIN y de diligenciar el formulario, Jonathan fue citado por la Universidad Pedagógica Nacional a la sala de tiflogía antes del primer examen para socializar los temas y la metodología de la prueba de potencial pedagógico e igualmente la específica de la carrera a la cual se inscribió, así mismo identificar los tipos de apoyo que requería, este tipo de ajustes los estableció la tífloga de la institución teniendo en cuenta las características de cada aspirante, también se socializa el perfil del egresado de cada programa académico para que los aspirantes tengan claridad y seguridad al programa que aspiran estudiar.

Durante la aplicación de los exámenes contó únicamente con el apoyo de un lector, pero para conocer los resultados debió solicitar apoyo de personas externas dado que la página no era accesible para la lectura para personas con

discapacidad visual. En el último filtro que es la entrevista, Jonatan requirió de apoyo de otra persona para ubicarse en las instalaciones de la universidad, dado que no la conocía y por ello no se podía ubicarse de manera independiente en este lugar, aunque él se moviliza solo por la ciudad, no logro hacerlo en la institución, así logró finalizar el proceso de selección y fue admitido.

Al ingresar a la UPN, Jonatan identificó una barrera estructural, pues no reconocía la infraestructura de la Institución debido a que nunca recibió una inducción u orientación de las instalaciones de la universidad, generando que en el primer semestre ingresará por error a salones que no correspondían a su programa de estudio o al baño de mujeres, ocasionando molestia en sus compañeros de universidad, sin embargo él menciona que logró superar esta barrera con la ayuda de sus colegas de estudio y la familiarización cotidiana de los espacios.

Igualmente, Jonatan evidenció otras barreras para el acceso a la información ya que algunos profesores utilizaban diapositivas, imágenes o videos como herramientas didácticas para explicar los temas de la sesión, pero sin realizar una descripción verbal de los contenidos de dichos recursos, lo cual afectó directamente el acceso a la información. Ante esta situación, él le manifestó a los docentes la importancia de dicho ajuste, pero este nunca se hizo, los docentes lo omitieron a lo largo del proceso formativo, haciendo sentir a Jonatan incómodo, molesto y sin saber qué hacer, se quedaba con la explicación a la mitad y al mismo tiempo debía hacer los trabajos académicos, por este motivo solicitaba ayuda a sus compañeros más cercanos, aunque en ocasiones prefería no

preguntar y averiguar por su cuenta porque sentía incomodidad en sus colegas de clase.

Asimismo, el acceso a la tecnología fue una barrera que experimentó en su proceso académico, debido a que las plataformas de edición de videos o fotos suelen ser visuales y no cuentan con accesibilidad para personas ciegas, dificultando el desarrollo de los trabajos y requiriendo de ayuda de otra persona, pero en diferentes momentos no la podía obtener. También, Jonatan expresa que en la UPN los computadores de las aulas carecían de programas adaptados y que fueran accesibles para las personas con discapacidad visual por lo que debía llevar su propio portátil para realizar los ejercicios de edición o creación audiovisual, incluso trabajos escritos puesto que no recibió algún ajuste razonable al respecto.

Por otra parte, Jonatan resalta que las diferentes barreras presentadas en el proceso académico superior no son únicamente de infraestructura, tecnológicas o accesibilidad a la información sino otra barrera importante que quiere demarcar y en pocas situaciones se tienen en cuenta son los procesos formativos escolares, dado que es en esta etapa se construyen las bases conceptuales y habilidades de independencia y autonomía, mencionando que desde su experiencia como estudiante y ahora como docente evidencia que en la formación académica del colegio los docentes suelen aprobar en sus clases a los estudiantes con discapacidad sin llevar a cabo un proceso riguroso y significativo, solo le da una nota que deja pasar al estudiante al siguiente año escolar, pero no se da un aprendizaje significativo sino que se generan vacíos conceptuales los cuales

generan dificultades en la formación superior obteniendo como resultado deserción, frustración y agotamiento.

Jonatan reconoce que la universidad es un espacio de autonomía e independencia, donde cada estudiante construye su estilo de formación. Sin embargo, enfatiza que el docente no debe olvidar que frente a él hay un estudiante en proceso de formación que requiere de acompañamiento y comprensión.

Por otro lado, Jonatan identificó que entre las prácticas inclusivas que vivió en la UPN fue el uso de la música como recurso pedagógico, pues le permitió formularse preguntas sobre cómo diseñar actividades que beneficiaran tanto su aprendizaje como el de los demás. En este sentido, logró integrar sus saberes como docente en formación de Educación Especial, respondiendo a sus propias necesidades y las de sus estudiantes.

Otra experiencia significativa fue su participación en diferentes espacios de práctica pedagógica, donde asumió su rol como maestro. Estos escenarios representaron grandes retos sobre cómo enseñar y al mismo tiempo fueron oportunidades para recibir el acompañamiento y la orientación de sus asesores de práctica. Ellos lo orientaban sobre qué estrategias o recursos didácticos podía emplear para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes.

También, recuerda una clase en la que una profesora recreó de manera sensorial una película junto con los compañeros de clase permitiéndole comprender mejor el contenido de la película. Esta experiencia le inspiró a reflexionar sobre sus propias metodologías de enseñanza y sobre cómo sus

requerimientos y necesidades personales podrían enriquecer el aprendizaje de los demás.

Finalmente, considera que a la Universidad Pedagógica Nacional le hace falta fortalecer los procesos de investigación y sistematización de experiencias pedagógicas con el fin de nutrir la reflexión docente y transformar las prácticas inclusivas. Sostiene que compartir saberes, conceptos y vivencias permite comprender las dinámicas educativas y adaptar las políticas a la realidad del contexto colombiano garantizando así los derechos de todas las personas.

Por último, Jonatan reflexiona que la universidad no es como el colegio, en la institución superior no se aprueba por lástima, ni por evitar hacer adaptaciones. En la educación superior se exige compromiso y esfuerzo, por lo que la verdadera base de una educación inclusiva comienza en la escuela, donde se forman las habilidades y conocimientos que permiten acceder y mantenerse en la universidad. Además, señala que hace falta una orientación vocacional real para las personas con discapacidad ya que eligen carreras por consejo de familiares o por considerarlas más fáciles para ellas, sin identificar sus verdaderos intereses y talentos.

Concluye diciendo que siempre es importante preguntar, reconocer y no obviar los procesos porque solo así se construye una educación inclusiva auténtica y transformadora.

Teniendo en cuenta en lo mencionado por Jonatan en la entrevista es importante reflexionar sobre las siguientes categorías:

Categorías De Análisis

Educación especial e inclusión

La educación especial se entiende hoy como un campo pedagógico que acompaña los procesos inclusivos dentro del sistema educativo. La UNESCO (2020) define la inclusión como un proceso transformador que garantiza la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las personas, sobre la base del respeto y valoración de la diversidad. Este principio supone superar el antiguo modelo asistencialista de la educación especial, que concebía la discapacidad como deficiencia individual, para situar la educación especial desde un enfoque de derechos.

Dado que históricamente la educación especial se desarrolló como un sistema paralelo destinado únicamente a estudiantes con discapacidad, lo que generó prácticas de segregación y exclusión. Sin embargo, a partir de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) se instauró una visión renovada que reconoce que las escuelas deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes y no al contrario. En este punto Booth y Ainscow (2002) plantean que la inclusión no se orienta a adaptar al estudiante al sistema, sino a transformar las culturas, políticas y prácticas institucionales para responder a la diversidad. En esta misma línea, Flórez (2013) afirma que la educación especial deja de centrarse en la deficiencia para reconocer la singularidad del aprendizaje humano, desplazando el foco desde la diferencia individual hacia la responsabilidad institucional.

En Colombia, este cambio se consolidó con la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, que garantizan el derecho a una educación inclusiva y equitativa. Como señala Flórez (2013), la educación especial debe entenderse como un campo pedagógico transformador, cuyo propósito es adaptar los entornos, metodologías y prácticas para garantizar que todos los sujetos aprendan equitativamente.

Desde una perspectiva ético-política, la inclusión puede comprenderse como un acto de libertad y humanización, en tanto reconoce al estudiante como sujeto de derechos y de saberes. Para Booth y Ainscow (2002), la inclusión implica garantizar la participación y la voz de todos los estudiantes, lo cual se relaciona directamente con procesos de dignificación y reconocimiento del otro. Asimismo, Larrosa (2006) señala que la experiencia educativa se vuelve humanista cuando transforma a quienes participan en ella, permitiendo que el aprendizaje sea una vivencia significativa y no solo un cumplimiento académico.

Desde esta perspectiva, la educación especial no se limita a la atención de la discapacidad, sino que constituye una pedagogía que reconoce la singularidad del aprendizaje de los estudiantes como en el caso de Jonatan Echeverría, esta transformación se refleja en las múltiples barreras que enfrentó y en las mediaciones pedagógicas que le permitieron avanzar en su formación, puesto que su proceso educativo estuvo marcado por barreras que el mismo fue ajustando o eliminando con ayuda de sus compañeros, pero no contó directamente con la universidad para realizar algún ajuste o inducción.

Lo anterior, deja en evidencia que se piensa en los ajustes razonables principalmente durante el proceso de admisiones porque son exámenes que permiten saber si el aspirante ingresa o no al programa, dejándolos de lado en el proceso académico, así mismo de los aspectos sociales y culturales que influyen en la formación como lo es llegar a tiempo a clase, a una entrevista, conocer los lugares de la institución, también los recursos que se requieren en las clases.

La experiencia de Jonatan y la definición de educación especial deja ver dos componentes importantes en la educación inclusiva: el primero es analizar las barreras que se pueden dar en las sesiones de clase como una herramienta para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y generar una educación donde se reconoce al otro, identificando sus características y requerimientos.

Desde la perspectiva de Booth y Ainscow (2002), la inclusión se entiende como un proceso continuo de eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje. Esta mirada permite analizar críticamente la experiencia de Jonatan, evidenciando que, aunque existieron ajustes en el proceso de admisión, las barreras pedagógicas y tecnológicas persistieron durante su formación, lo que refleja una inclusión más normativa que estructural.

El segundo componente es la disposición y actitud del profesor puesto que puede reconocer los requerimientos de sus estudiantes, pero si no se está dispuesto a transformar las prácticas pedagógicas en pro del aprendizaje significativo de sus estudiantes, se empieza a entorpecer el proceso formativo porque solo se está socializando contenidos vacíos de análisis y construcción propia por parte de los estudiantes.

Por ello los maestros no podemos quedarnos en la identificación de barreras o diagnósticos, se debe empezar a generar procesos con las experiencias, herramientas y conocimientos que tenemos los docentes para aportar a la formación de los estudiantes desde sus características, requerimientos y contenidos, orientando la educación a un análisis crítico dado que la educación especial actúa como puente entre las políticas inclusivas y las prácticas educativas concretas y reales.

Por otro lado, el MEN (2013) ha reconocido que la educación inclusiva es un eje central para articular los niveles del sistema educativo y avanzar hacia una educación de calidad. Sin embargo, como se observa en el relato de Jonatan, la distancia entre el discurso institucional y la práctica sigue siendo una tensión permanente ya que las políticas existen, pero su aplicación en las aulas depende de la disposición del docente, la gestión administrativa y los recursos disponibles de cada institución, se sigue viendo como un requerimiento que exige MEN y por tal se debe cumplir, pero no se comprende como una práctica necesaria en la comunidad educativa que aporta a la calidad formativa de los estudiantes.

Desde lo vivido, Jonatan comprende la educación inclusiva como un servicio que debe ofrecer el sistema educativo donde se identifiquen las particularidades y requerimientos de cada persona, así mismo este sistema debe ser específico y claro a nivel interdisciplinar, definiendo las funciones y roles de quienes intervienen en el proceso, no debe recaer en una persona como el docente de aula o la tiflóloga de la institución o incluso el lector o intérprete.

Puesto que en muchos casos, la falta de claridad sobre quién dirige o asume la responsabilidad de ciertas acciones genera pérdida de tiempo, por ejemplo la tiflóloga identifica que Jonatan requiere ciertos programas para realizar sus trabajos los cuales le toman un poco más de tiempo en comparación con sus compañeros, pero el docente de aula no lo sabe, omite este ajuste pensando que al dejarlo ir a la sala de tiflología o explicarle en la clase está generando una práctica inclusiva, afectando la calidad educativa y el acceso a la información del estudiante, dado que dependiendo del trabajo se deben hacer ajustes razonables.

En este punto es importante destacar el esfuerzo y las prácticas que están haciendo las instituciones educativas superiores en el proceso de admisión dado que no solo tienen en cuenta el resultado del ICFES, sino también los exámenes que implementan en la selección de aspirantes. Así mismo, se debe analizar el perfil de la carrera con el del aspirante, sus habilidades y competencias, puesto que se admite por compasión o solo porque es en esa carrera en la cual se han realizado ajustes razonables anteriormente o se han graduado personas con discapacidad y en las otras carreras no se contemplan estudiantes con discapacidad porque es posible que no se hayan admitido, así cumplan con los requisitos establecidos y vigentes, lo cual recae en la segregación y en el no reconocimiento del otro.

Oviedo 2020 menciona que “Se identificó que ninguna de las universidades cuenta con una política que enuncie claramente el proceso de admisión de estudiantes con discapacidad; sin embargo, promulgan la no discriminación y la igualdad de condiciones para acceder a la educación. Pero se encuentran

ausentes los procedimientos específicos para su ingreso, admisión y permanencia” (p.9), lo anterior refleja una brecha entre el discurso de las universidades y sus prácticas pedagógicas inclusivas, dado que las instituciones superiores enuncian como principios la equidad y oportunidades para todos, pero carecen de acciones concretas que garanticen un ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes.

Es decir, surgen barreras que impiden el acceso equitativo a la universidad porque no se realizan ajustes razonables de acuerdo con los requerimientos de los estudiantes y los lineamientos de educación inclusiva superior, provocando que las personas con discapacidad enfrentan barreras para ingresar y permanecer en la universidad, evidenciando la falta de coherencia entre el discurso de las instituciones y la implementación de las políticas en las prácticas pedagógicas.

Igualmente, Oviedo lleva a reflexionar sobre las practicas inclusivas que se establecen bajo el argumento o frase “admisiones sin discriminación” la cual termina invisibilizando a la persona, a la diversidad, recayendo en la integración. No hay protocolos o rutas establecidas en la educación superior para un proceso formativo inclusivo y este panorama debería hacer que las instituciones empiecen a replantearse un discurso intencionado, objetivo con acciones concretas donde la inclusión sea una responsabilidad colectiva desde la comunidad educativa, sustentada en las políticas públicas y un seguimiento permanente.

Es decir, el reto de la educación superior no se enmarca únicamente en construir protocolos para admitir aspirantes sino en desarrollar cultura inclusiva en la institución, promoviendo la equidad, participación y equiparación de

oportunidades, lo cual requiere de compromiso de todos los actores de la institución desde la gestión institucional hasta el maestro, el cual aporta significativamente a la transformación de condiciones que llevan a una inclusión en el ámbito universitario, resaltando el trabajo interdisciplinar como fundamental para lograr una educación inclusiva y de calidad, centrada en la persona.

Por otra parte, en palabras de Jonatan, la inclusión no puede quedarse en el papel: requiere acciones concretas, ajustes razonables y una verdadera voluntad de enseñar desde la empatía. Afirma que la educación inclusiva no se trata de aprobar por lástima, sino de enseñar con compromiso y con conciencia del otro. (E.J. 2025).

La inclusión, es una política pública y así mismo un principio ético que se materializa en las prácticas pedagógicas cotidianas como lo menciona Booth y Ainscow (2002) definiéndola como un proceso continuo de identificación y eliminación de barreras que limitan la participación y el aprendizaje. En este sentido, la inclusión no se reduce a la presencia física de estudiantes con discapacidad en el aula, sino que implica transformar las culturas institucionales y los modos de enseñar.

De acuerdo con lo anterior, se reafirma que la inclusión es una responsabilidad compartida del sistema educativo, del profesorado y la sociedad, que no basta con crear normativas o programas, es necesario construir culturas institucionales que promuevan la diversidad como valor y no como excepción. Las prácticas inclusivas deben ir más allá de la normatividad, ya que muchas veces las leyes y reglamentos quedan solo en el papel sin una aplicación real en el aula.

Igualmente, el docente debe tener disposición para enseñar y la administración debe garantizar los recursos necesarios para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, la flexibilización curricular, la metodología y la didáctica son herramientas esenciales que deben transformarse constantemente, no son un listado de acciones por chulear o un paso a paso rígido que se debe seguir, el profesor debe preguntarse y reflexionar: ¿cómo aprenden mis estudiantes?, ¿cómo puedo adaptar mis estrategias para que comprendan lo que quiero enseñar?

Por lo anterior, es importante mencionar que autores como Booth y Ainscow (2002) conciben la inclusión como un proceso continuo de eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje, lo cual exige que las universidades revisen críticamente sus culturas, políticas y prácticas. En coherencia, Flórez (2013) plantea que la educación especial debe asumirse como un campo pedagógico transformador que acompaña la inclusión desde el reconocimiento de cada sujeto, promoviendo la equidad y la dignidad.

En conclusión, la educación inclusiva requiere definir con claridad el rol de cada participante en el proceso, puesto que existen confusiones en las funciones de los profesionales involucrados, lo cual permitirá que no se pierda tiempo y no se vea afectada la calidad educativa. Las características que definen la educación inclusiva permiten comprender su profundidad en la participación, entendida como la posibilidad de tener voz, ser escuchado y reconocido en una sociedad, incidiendo en la construcción de ciudadanía democrática, pues la educación es un

acto social que fomenta la justicia y la cooperación entre sujetos de una comunidad.

Práctica pedagógica

La experiencia pedagógica constituye el eje transformador de la práctica docente, según Contreras (2010), la práctica educativa debe ser un espacio de reflexión crítica en el que el docente cuestione su forma de enseñar y acompañar a sus estudiantes, así mismo, Larrosa (2006) complementa esta idea al afirmar que la experiencia pedagógica no es lo que sucede, sino aquello que nos pasa y nos transforma.

Como, por ejemplo, la experiencia significativa que presenció Jonatan cuando el docente de la clase usó la música como recurso pedagógico o el día en el que la docente recreó la película de manera sensorial lo cual lo llevó a reflexionar sobre cómo diseñar actividades inclusivas que beneficiaran tanto su aprendizaje como el de los demás, poder evidenciar como las estrategias didácticas creativas y accesibles generan aprendizajes significativos y análisis crítico.

Cada práctica pedagógica inclusiva se convierte en una oportunidad para repensar el acto de enseñar, no solo cuando se está en un aula como estudiante sino también cuando se están en el campo puesto que los asesores de práctica que acompañaron a Jonatan jugaron un papel esencial al orientarlo en la búsqueda de metodologías accesibles y pertinentes para sus estudiantes,

permitiendo que produjera sus metodologías y estrategias pedagógicas para sus clases.

De esta manera, la experiencia de Jonatan se transformó también en una experiencia de aprendizaje para sus docentes, quienes debieron adaptar sus estrategias y comprender nuevas formas de enseñar. En palabras propias de Jonatan “No solo he aprendido yo; mis profesores también han tenido que cambiar su forma de enseñar, y eso me hace sentir parte del cambio” (E.J 2025). Esta afirmación sintetiza el sentido profundo de la educación inclusiva: aprender del otro y con el otro.

En este punto, es clave cuestionarse sobre cuáles serían las características de un maestro inclusivo o qué debería realizar, como se mencionaba en los apartados anteriores el maestro inclusivo debe ser transformador en sus prácticas pedagógica, en su perspectiva de la educación, así mismo un sujeto crítico de los estándares administrativos y de gestión que establece el sistema educativo, puesto que su papel va más allá de la enseñanza tradicional.

Según Ponce y Barcia (2020), su quehacer se basa en la sensibilización, concientización y desarrollo de habilidades orientadas a la inclusión de estudiantes (p. 53). Esto quiere decir que, el maestro debe reconocer la diversidad como un valor que transforma la educación, promoviendo la participación de todos los estudiantes desde un enfoque pedagógico humanista y equitativo. El perfil del maestro inclusivo se caracteriza por su capacidad de adaptación y flexibilidad, expresadas en la implementación de estrategias didácticas inclusivas que permitan atender los requerimientos de cada estudiante.

En este sentido, los autores Ponce y Barcia, 2020, sostienen que el docente debe emplear una diversidad de formas de enseñar, fomentar la comprensión y el respeto por la diversidad, realizar adaptaciones curriculares, metodológicas y didácticas para promover la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se espera que el docente inclusivo actúe como mediador del aprendizaje e incentive a la reflexión del quehacer docente, generando espacios colaborativos donde los estudiantes puedan construir conocimiento de manera significativa. El maestro debe crear situaciones que estimulen la cooperación, la experimentación y el aprendizaje colectivo, favoreciendo el desarrollo de la autoestima y la autoconfianza en los estudiantes.

Igualmente, el compromiso ético y social con la equidad son dos características fundamentales de un maestro inclusivo, puesto que el docente debe fomentar la equidad en el acceso a todos los niveles educativos y la aplicación de políticas inclusivas que aseguren la accesibilidad y la participación (Ponce y Barcia, 2020, p. 63). En esta perspectiva, el maestro se convierte en un referente de inclusión y de ciudadanía, contribuyendo a la construcción de comunidades educativas equitativas y solidarias.

En síntesis, la experiencia pedagógica, entendida desde el paradigma socio-crítico, se constituye en un acto político y ético, donde la interacción entre el estudiante y sus docentes no solo transforma la enseñanza, sino que cuestiona los modelos tradicionales de educación, debe ser un espacio de reflexión emancipadora donde se construye autonomía y no dependencia.

Es decir, el docente inclusivo se define por su sensibilidad hacia la diversidad, su disposición al cambio, su dominio pedagógico y su compromiso con la equidad y aceptación a la diversidad; integrando competencias didácticas, comunicativas y actitudinales que lo componen para transformar las prácticas pedagógicas y así eliminar las barreras que se presentan en la educación, fortaleciendo así la calidad y la justicia educativa.

En el caso de Jonatan, las prácticas pedagógicas inclusivas fueron aquellas que le permitieron ejercer su autonomía y participar activamente en el aula, como el uso de recursos sensoriales o la adaptación creativa de estrategias didácticas. Estas experiencias no solo facilitaron el acceso a los contenidos, sino que transformaron la relación pedagógica, generando un reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes. En este sentido, la inclusión se materializa como un proceso humanizado que dignifica al sujeto y resignifica el rol del docente como mediador del aprendizaje.

Diversidad

La diversidad se concibe como el reconocimiento de las diferencias humanas, culturales y sociales que configuran las identidades personales y colectivas. Desde la Constitución Política de Colombia (1991), los principios de igualdad, pluralidad y dignidad humana orientan el deber del Estado de proteger y valorar la diversidad en todas sus formas. Este principio se refleja en los artículos 7, 8 y 13, que garantizan la protección de la diversidad étnica, cultural y el derecho a la igualdad sin discriminación.

En el contexto educativo, la diversidad se materializa en el currículo, entendido como un espacio de construcción cultural donde confluyen saberes, metodologías y prácticas que dan forma a la enseñanza. La diversidad, entonces, no debe verse como un obstáculo sino como una oportunidad de aprendizaje mutuo tanto para el docente como para el estudiante.

Comprendiendo que la diversidad no hace referencia a la diferencia de habilidades, capacidades o aspectos físicos, sino que implica reconocer los distintos estilos de aprendizaje, las formas de comunicación y sobre todo de habitar el mundo.

Por otra parte, cuando se hace referencia al avance desde la perspectiva de la inclusión hacia la diversidad se sustenta en los desarrollos teóricos de la educación inclusiva que han desplazado el foco desde la atención a la diferencia individual hacia el reconocimiento de la diversidad como principio estructurante del sistema educativo. Booth y Ainscow (2002) plantean que la inclusión no se limita a integrar a quienes históricamente han sido excluidos, sino que implica transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad de todos los estudiantes. En esta misma línea, Flórez (2013) sostiene que la educación especial deja de centrarse en la discapacidad como déficit para comprender el aprendizaje humano desde la singularidad, lo cual representa un cambio conceptual desde la inclusión entendida como adaptación hacia la diversidad asumida como valor pedagógico. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (2013) reconoce que la educación inclusiva en la educación superior

debe orientarse al reconocimiento de la diversidad y la equidad, superando enfoques homogéneos del estudiante.

En el caso de Jonatan invita a cuestionar las prácticas estandarizadas a construir entornos que acepten e identifiquen las características propias de cada sujeto, como afirma Flórez (2013), “la educación especial no es solo atención a la discapacidad, sino una pedagogía que reconoce la singularidad del aprendizaje humano” (p.6), pues la diversidad se convierte así en uno de los principios de la educación inclusiva porque permite que cada persona se reconozca como parte de una comunidad educativa plural, cultural, solidaria y transformadora.

En Colombia, la educación superior enfrenta el reto de transformar su estructura pedagógica para responder a la diversidad, teniendo en cuenta la experiencia de Jonatan y la de otros estudiantes, se evidencia que prima la acción donde los estudiantes son quienes se adaptan al sistema y no el sistema a ellos para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de todos y todas. Esta afirmación plantea un cambio profundo de paradigma, el cual demarca que se debe pasar de una visión centrada en la homogeneidad a una que reconozca la riqueza implícita en la diversidad.

De igual forma, el MEN ha reconocido que la educación inclusiva constituye un eje central para articular los niveles educativos y avanzar hacia una educación de calidad. Sin embargo, esta comprensión no puede reducirse a una simple política de acceso y a un discurso administrativo porque la educación inclusiva implica un compromiso ético, político y pedagógico con la equidad, la diversidad y el respeto por los derechos humanos. Como lo señala Stuart Mill, la educación es

“todo lo que hacemos por nosotros mismos y lo que los otros hacen por nosotros” (citado en MEN, 2013, p. 24); desde esa perspectiva, una sociedad puede transformarse si asume la educación como un acto colectivo, humano y solidario.

Es importante decir que la educación inclusiva busca modificar las estructuras mismas del sistema educativo para eliminar las barreras que impiden la participación plena de los estudiantes. En este sentido, la inclusión no se trata de definir quiénes están dentro o fuera, sino de garantizar condiciones que reconozcan y valoren la diversidad cultural, social, económica, lingüística y/o física de cada estudiante para diseñar su proceso formativo.

Desde este punto de vista, la educación inclusiva se aleja del paradigma de los años cincuenta que pretendía integrar o asimilar a los pueblos indígenas y a otras comunidades bajo una lógica colonialista. Hoy, se concibe como un proceso que reafirma las identidades culturales y promueve la libre determinación de los pueblos y las personas, es decir, la educación inclusiva no busca uniformar sino potenciar la diversidad como principio fundamental de la educación, ocupando un lugar central ya que implica un diálogo abierto y crítico entre culturas que conduzca a su reconocimiento y permita transformar la enseñanza y el aprendizaje, así como los procesos de interacción, experiencias de encuentro y respeto mutuo, desde un trabajo interdisciplinar e intercultural.

Así mismo, la diversidad, se concibe como una condición natural del ser humano que debe resignificar a las personas para evitar la mirada desde el diagnóstico de las diferencias como deficiencias.

Este paso del enfoque integrador hacia el paradigma inclusivo fue un cambio clave en Colombia porque en un inicio el sistema se centró en clasificar poblaciones como personas con discapacidad o grupos étnicos, lo que permitió visibilizar su presencia en las universidades, pero no desde el compromiso con los ajustes razonables y reconocimiento de sus características, limitando así las acciones y las experiencias de los sujetos, dado que se seguía asociando la diferencia con la necesidad. En cambio, cuando se introdujo el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación, se desplazó el foco de la deficiencia individual hacia la responsabilidad institucional, estructural y colectiva. Transformación que representó un avance conceptual y político, donde se reconoce que el sistema debe generar condiciones de accesibilidad, diversidad, flexibilidad y acompañamiento a los estudiantes.

En este punto, se evidencia como el lenguaje empleado cambian e influyen en las prácticas, como por ejemplo, los conceptos diferencia a diversidad, el primero se fundamenta en lo que no encaja en las categorías que se construyen socialmente, incluso requerimientos que se establecen para acceder a un programa académico, los cuales son responsabilidad de cambiar del sujeto que los posee o no; en cambio el segundo concepto hace referencia a lo que caracteriza a una persona tanto social como académicamente y que debe ser tenido en cuenta durante su proceso formativo para garantizar una educación con calidad, es decir, la palabras que se usan son expresiones que cambian el quehacer y así mismo el análisis hacia el otro.

Retos de la educación inclusiva superior

Los retos de la educación inclusiva en la educación superior son complejos, pues se deben generar procesos académicos, pedagógicos y sociales que integren la diversidad en los currículos, las metodologías, las evaluaciones y las interacciones como base. Uno de estos retos se manifiesta en la necesidad de ampliar la oferta de programas para las diferentes personas con discapacidad, dado que actualmente está limitada a algunas carreras, universidades y procesos que aún no logra pensarse como un proceso institucional integral. El segundo, es la formación de profesores inclusivos, capaces de valorar la diversidad y de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas. Un docente inclusivo enseña contenidos y acompaña procesos humanos, reconoce las diferencias, los requerimientos de sus estudiantes y convierte la enseñanza en una práctica de equidad, acto el cual desde el caso de Jonatan se percibió en pocas situaciones.

El tercer reto es fomentar espacios de investigación, innovación y creación que aporten al enfoque inclusivo, puesto que la educación inclusiva no puede desarrollarse sin investigación y sin el diálogo entre saberes académicos y comunitarios, son dependientes, la comunidad reflexiona sobre sus requerimientos y acciones mientras lo académico lo argumenta.

El cuarto es la necesidad de construir una gestión administrativa y financiera que sustente las acciones inclusivas en las instituciones de educación superior porque la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad de algunos actores porque requiere de políticas sostenibles, recursos y liderazgo institucional.

Los principios de integralidad y flexibilidad son la base de la educación inclusiva, la primera reconoce que la inclusión atraviesa todas las dimensiones del sistema educativo, desde el acceso hasta el egreso y la flexibilidad, permite responder a la realidad de los estudiantes, adaptando las estrategias pedagógicas y políticas públicas e institucionales al contexto y requerimientos de las personas.

Estos hallazgos refuerzan la idea que la inclusión no es solo técnica, un paso a paso a seguir, sino que implica profundamente una transformación ética y cultural que permite abrirse al otro y transforma la forma en que se concibe el aprendizaje. La diversidad se convierte entonces en un principio epistemológico que configura la enseñanza, el conocimiento y las formas de interacción.

Este tipo de experiencias confirman lo planteado por Larrosa (2006): la experiencia pedagógica no es simplemente lo que sucede, sino lo que nos pasa y transforma, lo cual implica una toma de conciencia tanto del docente como del estudiante respecto a su papel en la construcción del conocimiento.

Reflexiones

La universidad debe ser un espacio de autonomía e independencia, pero los docentes no deben olvidar que cada estudiante tiene una historia, unas condiciones y requerimientos, así mismo una formación de base, la cual también se debe de analizar en el proceso de selección y admisión porque en la formación escolar suelen dejar pasar a los estudiantes para no realizar PIAR(plan individual de ajustes razonables), flexibilización o diversificación curricular, o cambios en las prácticas pedagógicas lo cual afecta a futuro al estudiantado pues sus bases de

conocimiento no las ha construido por falta de compromiso o disciplina, sino por falta de rigurosidad en el proceso de inclusión, acción que afecta directamente los procesos de ingreso, permanencia y egreso de calidad y también la formación universitaria generando posiblemente frustración académica en los estudiantes por no comprender los temas y así mismo a que se incremente la deserción educativa.

La educación inclusiva en la educación superior no debe entenderse como una moda ni como un conjunto de acciones separadas, donde cada uno responde según la gestión administrativa. La educación inclusiva superior es un proceso de transformación estructural que implica revisar el currículo, las prácticas docentes, la gestión institucional y las políticas públicas, ya que solo cuando las comunidades universitarias asuman la diversidad como una oportunidad y no como un obstáculo, será posible hablar de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. En este sentido, la educación inclusiva es un paradigma pedagógico y un compromiso social con la justicia, la participación y la dignidad humana.

También la equidad, la pertinencia y la calidad, son elementos imprescindibles en la educación inclusiva, ya que la equidad debe entenderse como la capacidad del sistema para ofrecer a cada estudiante lo que requiere de acuerdo con sus condiciones y contexto. El elemento de la pertinencia se comprende como la posibilidad que la educación superior responda a los requerimientos de sus estudiantes. Por último, el de la calidad, no puede reducirse a indicadores de eficiencia establecidos desde la administración y la gestión, tiene que definirse como un proceso orientado a garantizar las condiciones para que todas y todos puedan aprender y desarrollar sus proyectos de vida, académicos o

no, atendiendo así a las realidades de las comunidades y contextos de los estudiantes.

La inclusión es un acto de libertad y de humanización donde al reconocer la voz del estudiante permite comprender los desafíos y también reconstruir la idea de universidad como un espacio de justicia social. Diversos autores han señalado que la educación inclusiva ha transitado de un enfoque centrado en la integración de sujetos considerados diferentes hacia una comprensión de la diversidad como principio constitutivo del sistema educativo.

La afirmación que, la inclusión es un acto de libertad y humanización se inscribe dentro de una perspectiva ética y política de la educación inclusiva. Desde el enfoque de derechos humanos, la inclusión implica reconocer a cada estudiante como sujeto de derechos, con voz, agencia y capacidad de participar activamente en la construcción del conocimiento. En este sentido, Booth y Ainscow (2002) señalan que la inclusión se orienta a garantizar la participación plena de todos los estudiantes, lo cual supone el reconocimiento de su dignidad y el respeto por su autonomía.

La noción de humanización en la educación se vincula con la posibilidad de que los procesos formativos reconozcan la experiencia, la historia y las particularidades de los sujetos. Larrosa (2006) aporta a esta comprensión al afirmar que la experiencia educativa no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que es aquello que nos pasa y nos transforma. Desde esta perspectiva, una educación inclusiva es humanista en la medida en que permite que el estudiante

se reconozca como protagonista de su proceso formativo y no como un receptor pasivo de adaptaciones.

Asimismo, el MEN (2013) plantea que la educación inclusiva debe entenderse como un compromiso ético y social orientado a la justicia, la equidad y la participación, lo que implica reconocer al otro no desde la carencia, sino desde sus potencialidades. En este marco, la inclusión se convierte en un acto de libertad porque rompe con prácticas asistencialistas y paternalistas que limitan la autonomía del estudiante, y promueve condiciones para que este ejerza su derecho a aprender, decidir y participar en igualdad de condiciones.

Por ejemplo, al analizar la narrativa de Jonatan se puede deducir que su experiencia en la universidad ha sido un proceso de autonomía, reflexión, transformación constante y de adaptabilidad al contexto universitario, reconociendo que su proceso formativo se convirtió en un espacio de aprendizaje para algunos docentes, quienes decidieron repensar sus prácticas pedagógicas para garantizar la participación en sus espacios de clase.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que las prácticas pedagógicas inclusivas fueron aquellas que promovieron el diálogo, la coevaluación y la adaptación de contenidos, puesto que estas acciones generaron una pedagogía desde el encuentro, en la que los actores construyeron conocimiento desde su singularidad y pluralidad. También, se puede confirmar que las prácticas inclusivas se construyen desde el diálogo, la flexibilidad y el compromiso ético, más que desde el cumplimiento normativo y estandarizado.

Al comparar las prácticas pedagógicas inclusivas en la educación superior con las políticas públicas que las sustentan en Colombia, se puede reconocer una distancia significativa entre el discurso normativo y la realidad en las aulas, el país cuenta con un marco legal como la Ley 1618, el Decreto 1421 y los Lineamientos de Política para la Inclusión y la Equidad en la Educación Superior (MEN, 2013), sin embargo, su ejecución en los contextos educativos dependen en gran medida del compromiso ético, pedagógico de los docentes y de la administración para convertir los principios establecidos en las políticas públicas en acciones reales.

Además, las políticas públicas promueven una educación inclusiva desde el enfoque de derechos, reconociendo la diversidad como una característica inherente a toda comunidad educativa, pero en la práctica las universidades continúan enfrentando barreras estructurales, curriculares, pedagógicas y actitudinales que limitan la participación de estudiantes en su proceso formativo (ingreso, permanencia y egreso).

Esta tensión entre políticas y prácticas revela un reto de fondo, pasar de un enfoque declarativo a uno transformador, donde las políticas públicas deben dejar de concebir la inclusión como un asunto técnico para reconocerla como un proceso ético y cultural que exige transformar y reflexionar sobre las estructuras del sistema educativo.

En el caso de Jonatan Echeverría, se evidencia que el acceso formal no garantiza una experiencia educativa inclusiva, dado que durante su proceso educativo se visibilizó la falta de recursos, accesibilidad a contenidos, escasa

formación de docente sobre la inclusión y la ausencia de estrategias pedagógicas inclusivas que inmortalizan la exclusión.

En este punto, se puede decir que las prácticas pedagógicas inclusivas se llevan a cabo por la disposición y reflexión de los docentes, más que por la eficacia de las políticas públicas o institucionales, como lo da a conocer Jonatan, sus experiencias pedagógicas significativas surgieron del diálogo, la flexibilidad curricular y la construcción del aprendizaje de manera colectiva, no del cumplimiento burocrático de normas. La inclusión se aprende y se construye en la práctica, cuando el profesor asume la diversidad como posibilidad de transformación en sus prácticas pedagógicas.

También, las universidades deben transitar de una visión homogénea del estudiante a una que acoja la diversidad, impulsando la formación de docentes reflexivos, críticos y comprometidos con la formación educativa de calidad ya que ser estudiante universitario no es igual a una persona que no requiere ajustes, acompañamiento y apoyo.

Por otro lado, las políticas públicas de educación inclusiva en Colombia demuestran un avance en el sistema educativo donde reconocen la diversidad y la equidad como instrumentos que posibilitan los derechos y el deber del Estado, sin embargo, su impacto sigue siendo limitado cuando se analizan las etapas de la trayectoria formativa, se evidencia que en el ingreso las políticas han promovido la apertura formal de los procesos de admisión, eliminando restricciones explícitas y fomentando la participación de todos los aspirantes. No obstante, esta apertura es más normativa que estructural porque las universidades aún carecen de

mecanismos efectivos de orientación, información accesible y acompañamiento para garantizar la equidad de oportunidades.

En cuanto al acceso, entendido como la posibilidad de participar en los procesos académicos y sociales de la universidad, las políticas han tenido un impacto parcial porque los lineamientos del MEN (2013) insisten en la flexibilización curricular y en la eliminación de barreras, pero las instituciones aún operan bajo lógicas estandarizadas que no consideran las particularidades del estudiante, la accesibilidad, las adaptaciones de materiales y la formación docente sobre la inclusión, estos continúan siendo retos estructurales, administrativos y de gestión.

Respecto a la permanencia, el impacto de las políticas se vuelve más complejo ya que las normas reconocen la importancia de los tipos de apoyos y los ajustes razonables, pero su implementación depende del compromiso de los docentes y de la gestión institucional. En la experiencia analizada, Jonatan logra permanecer gracias al acompañamiento de algunos profesores y compañeros, lo que evidencia que la permanencia no depende únicamente de políticas escritas, sino de una cultura educativa basada en la corresponsabilidad y el reconocimiento de la diversidad.

En la última etapa que es el egreso, suele relacionarse directamente con la obtención de un título y no con la posibilidad de ejercer la autonomía, la participación y la proyección profesional en igualdad de condiciones. Las políticas públicas han contribuido a visibilizar este derecho, pero aún falta consolidar

estrategias que garanticen la inserción laboral y la continuidad educativa de los egresados para ver acciones reales en un contexto.

Es decir, las políticas públicas ofrecen el marco para garantizar la equidad, el acceso, permanencia y egreso de una formación académica, pero son las prácticas pedagógicas las que hacen posible la materialización de los principios que establece cada política. El desafío consiste en lograr coherencia entre la norma y la experiencia de manera que la educación inclusiva deje de ser una aspiración discursiva y se convierta en una práctica transformadora para la educación superior en Colombia, donde su impacto sea materializado en acciones pedagógicas, curriculares y administrativas, que a su vez garanticen el derecho a aprender, participar y egresar.

La verdadera inclusión ocurre cuando el sistema se transforma para acoger la diversidad como un valor educativo, ético y humano y no como una categoría que debe ser gestionada, cumplida y estandarizada. Desde las perspectivas teóricas analizadas, la inclusión se configura como un proceso en constante construcción, donde la diversidad se asume como principio educativo.

Reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de la educación inclusiva en la educación superior implica comprender que la inclusión no se limita a una estrategia didáctica o a una política pública, sino que constituye un acto ético, político y pedagógico orientado a transformar la manera en que entendemos la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la perspectiva de la experiencia de Jonatan se evidencia que la inclusión se concreta en las prácticas cotidianas de enseñanza, dado que su trayectoria en la Universidad Pedagógica Nacional muestra cómo las estrategias pedagógicas, el acompañamiento docente y la flexibilidad curricular pueden convertirse en puentes que hacen posible la participación y el aprendizaje significativo. Cuando una docente adapta una película o cuando un profesor incorpora la música como recurso didáctico, se materializa la experiencia que nos pasa y nos transforma, una práctica pedagógica que humaniza y resignifica la relación educativa.

Así mismo la práctica docente debe ser un espacio de reflexión crítica, donde el profesorado cuestione sus propias perspectivas y reconozca la diversidad como fuente de conocimiento. En este sentido, las prácticas inclusivas se sostienen en la posibilidad de aprender con el otro y desde el diálogo constante entre lo teórico y lo práctico que permiten comprenderla desde una experiencia ética y emancipadora.

La experiencia de Jonatan demuestra que las prácticas pedagógicas inclusivas trascienden e influyen en el cumplimiento normativo, son procesos de encuentro, colaboración y transformación que interpelan tanto al estudiante como al docente. Cuando un profesor ajusta su enseñanza para garantizar la participación de todos, no solo responde a una política, sino que configura su propio rol como mediador del aprendizaje, así la inclusión se convierte en una práctica de libertad.

Concluyendo, las perspectivas teóricas y las experiencias pedagógicas convergen en que la inclusión es una práctica viva que se aprende en relación con los otros, por ello las universidades deben entender que no basta con tener políticas o recursos, se requiere una pedagogía desde el encuentro con el otro, donde la diversidad sea el punto de partida para enseñar y aprender, pues desde esta comprensión profunda es posible consolidar una educación superior inclusiva, transformadora y comprometida.

Las universidades reconocen en sus discursos la inclusión como un principio, pero las prácticas docentes aún se reproducen desde la homogeneidad, lo cual permite decir que los procesos pedagógicos son necesarios para fortalecer la independencia del estudiante y no para sustituir sus capacidades. La normativa existe y establece que las prácticas pedagógicas dependen de la formación y el compromiso de cada docente, evidenciando que la inclusión universitaria no es un punto final, sino un proceso en constante construcción, que exige reflexión continua y creación de políticas sostenibles.

Desde las perspectivas teóricas analizadas, es posible afirmar que la educación inclusiva en la educación superior no se limita a un conjunto de ajustes técnicos ni a un cumplimiento normativo, sino que constituye un proceso ético, político y pedagógico orientado a la transformación de las prácticas educativas. El tránsito desde enfoques centrados en la inclusión hacia una comprensión de la diversidad como principio educativo implica reconocer que el sistema debe adaptarse a los sujetos y no los sujetos al sistema. En este marco, la inclusión se configura como un acto de libertad y humanización, en tanto reconoce la dignidad,

la autonomía y la voz de los estudiantes, posibilitando experiencias educativas que transforman tanto al aprendiz como al docente y contribuyen a la construcción de una educación superior más justa y equitativa.

Referencias:

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Contreras, J. (2010). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Flórez, R. (2013). *Pedagogía y diversidad: fundamentos para una educación inclusiva*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Larrosa, J. (2006). *Experiencia y alteridad en educación*. Barcelona: Laertes.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación superior*. Bogotá: MEN.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.

Ponce, M. J., y Barcia, M. F. (2020). *El rol del docente en la educación inclusiva*. *Dominio de las Ciencias*, 6(2 Especial), 51–71. Recuperado de:

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1206>

Oviedo-Cáceres, M. del P., & Hernández-Quirama, A. (2020). *Universidad y discapacidad: “La estrategia básica es la perseverancia”*. *Revista Colombiana de*

Educación, (79), 69-86. Recuperado de

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/9618/8145>