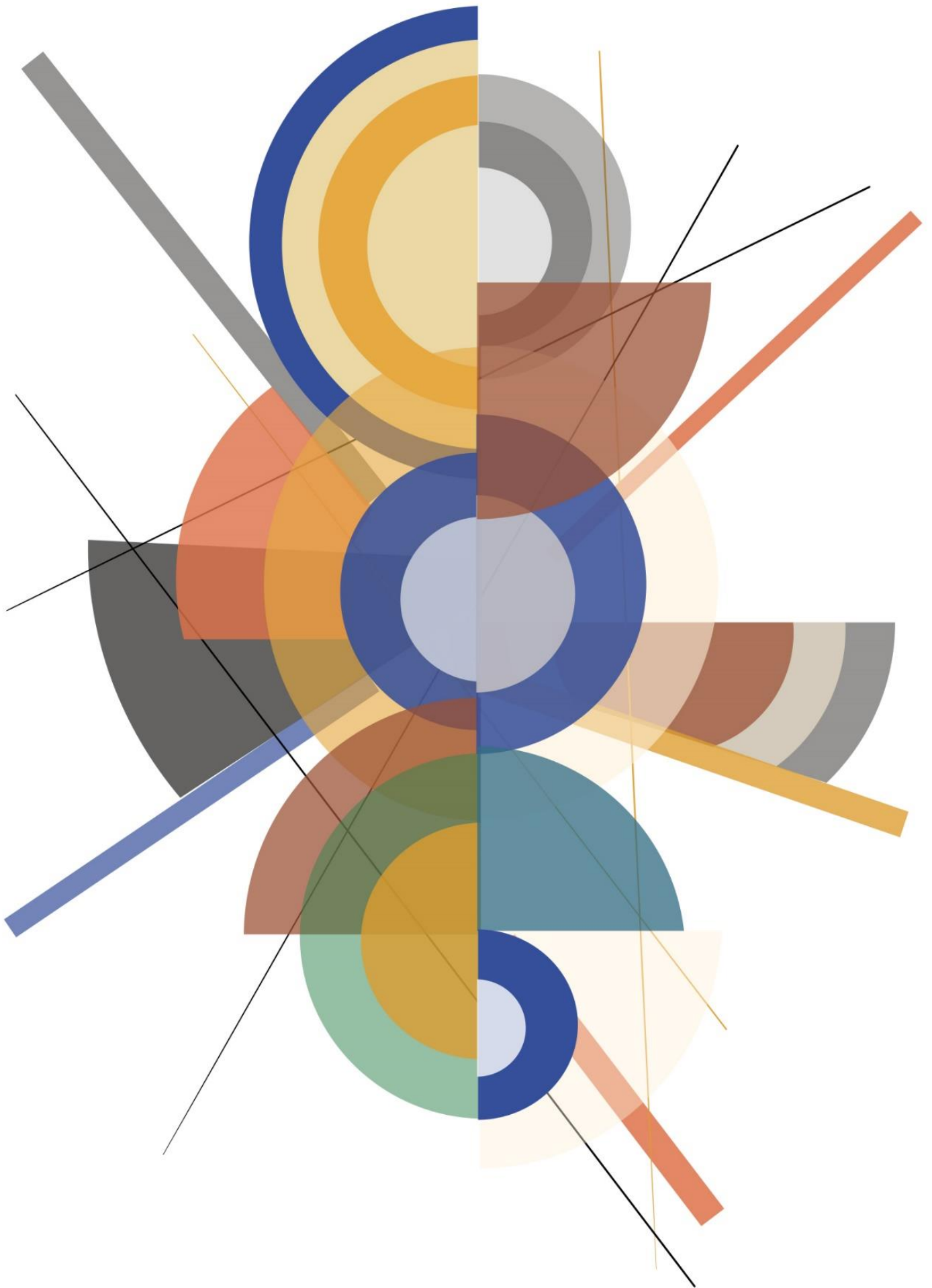






Asimetrías del encuentro pedagógico: Análisis sobre la formación docente en educación inclusiva desde la experiencia de la Unidad de Transformación Pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia

Trabajo de grado para obtener el título de Especialista en Pedagogía

Estudiante:

Melissa Vargas Castro

Tutor:

José Jair González López

Universidad Pedagógica Nacional

Bogotá 2026

“Y el problema es que la normalidad y el cuerpo normal han sido contruidos para, al mismo tiempo, crear el problema del otro deficiente.”.

Carlos Skliar (2011. p. 135)

Contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	5
Justificación.....	6
Objetivos.....	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
Antecedentes.....	8
Educación inclusiva en la educación superior.....	8
Formación docente en inclusión.....	9
Prácticas pedagógicas en contextos universitarios	11
Marco teórico	13
Inclusión	13
Formación docente	15
Prácticas pedagógicas	17
Metodología.....	18
1. Examen de lineamientos y prácticas documentadas	19
2. Identificación de elementos articuladores para la formación docente	20
3. Articulación de implicaciones pedagógicas y formativas	20
Lineamientos institucionales y prácticas pedagógicas para la educación inclusiva en la formación docente universitaria	21
Integración de la educación inclusiva en la formación docente: elementos clave desde la Unidad de Transformación Pedagógica de la Universidad Nacional de Colombia	27
Conclusiones.....	36
Referencias	38

Resumen

Este trabajo final, desarrollado bajo la modalidad de artículo de reflexión, analiza los elementos fundamentales para una propuesta de formación docente en educación inclusiva, tomando como base los lineamientos institucionales y las prácticas pedagógicas documentadas en el proyecto de la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) adscrito a la Dirección Académica de la sede Bogotá, de la Universidad Nacional de Colombia. A través de un enfoque cualitativo y un análisis documental, el estudio examina la transición de la institución desde una visión de la inclusión centrada en el cumplimiento normativo y la gestión del déficit hacia un modelo de transformación pedagógica. La investigación se sustenta en una tríada teórica crítica: la ética de la alteridad de Carlos Skliar, la pedagogía crítica de Peter McLaren y el concepto de intelectual transformativo de Henry Giroux. Los resultados identifican que la robustez legal no garantiza por sí misma la educación inclusiva, persistiendo el desafío de migrar hacia una pedagogía que reconozca la singularidad y supere la gestión administrativa. Se establece que la formación docente requiere procesos de subjetivación política capaces de resistir las dinámicas de estandarización. En este marco, la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP) debe operar como un espacio de co-construcción de conocimiento que reconozca la diversidad como fundamento de la participación colectiva.

Palabras clave: Educación inclusiva, formación docente, educación superior

Abstract

This final project, developed as a reflective article, analyzes the fundamental elements for a teacher training proposal in inclusive education, based on the institutional guidelines and documented pedagogical practices of the Pedagogical Transformation Unit (UTP) at the National University of Colombia. Through a qualitative approach and documentary analysis, the study examines the institution's transition from a vision of inclusion centered on regulatory compliance and deficit management to a model of pedagogical transformation. The research is grounded in a critical theoretical triad: Carlos Skliar's ethics of alterity, Peter McLaren's critical pedagogy, and Henry Giroux's concept of the transformative intellectual. The results identify that legal robustness alone does not guarantee educational inclusion, and the challenge remains to migrate toward a pedagogy that recognizes singularity and transcends administrative management. It establishes that teacher training requires processes of political subjectivation capable of resisting the dynamics of standardization. Within this framework, the Pedagogical Transformation Unit (UTP) should operate as a space for the co-construction of knowledge that recognizes diversity as the foundation of collective participation.

Keywords: Inclusive education, teacher training, higher education

Justificación

La formación docente en educación inclusiva se ha consolidado como un eje fundamental para garantizar la calidad y la equidad en los sistemas educativos contemporáneos. En el ámbito de la educación superior, la inclusión no puede entenderse únicamente como el cumplimiento de disposiciones normativas o como la adopción de medidas administrativas orientadas al acceso de poblaciones diversas. Por el contrario, implica la transformación de las prácticas pedagógicas, las concepciones sobre la enseñanza y las formas de relación con la diversidad presentes en el aula universitaria. En este sentido, la inclusión exige procesos de reflexión pedagógica que permitan al cuerpo docente reconocer la diversidad como una condición constitutiva del proceso educativo y desarrollar estrategias que favorezcan la participación y el aprendizaje del estudiantado.

En Colombia, las instituciones de educación superior han avanzado en la formulación de lineamientos y políticas orientadas a promover la educación inclusiva. Sin embargo, diversos estudios han señalado que persisten tensiones entre los marcos normativos y su materialización en las prácticas pedagógicas. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente que permitan articular los principios institucionales de inclusión con la práctica educativa cotidiana. Desde una perspectiva pedagógica, comprender cómo se configuran estas relaciones resulta fundamental para avanzar en la consolidación de propuestas formativas que respondan de manera crítica y contextualizada a los desafíos de la diversidad en la educación superior.

En el caso de la Universidad Nacional de Colombia, la inclusión se ha reconocido progresivamente como un principio orientador de la vida universitaria y de las políticas institucionales. En este contexto, la Dirección Académica de la sede Bogotá y su Unidad de Transformación Pedagógica (en adelante UTP) han promovido espacios de acompañamiento y reflexión con docentes orientados a fortalecer las prácticas pedagógicas y el diseño curricular. No obstante, a pesar de estos avances, aún se requieren análisis que permitan comprender de manera sistemática cómo los lineamientos institucionales y las experiencias pedagógicas desarrolladas en estos espacios se relacionan con la formación docente en educación inclusiva.

En este marco, el presente artículo de reflexión, producto de una aproximación al ejercicio investigativo, se justifica en la necesidad de analizar los elementos pedagógicos que emergen de la revisión de documentos institucionales y de las prácticas documentadas en la Unidad de Transformación Pedagógica, con el fin de identificar aspectos que puedan orientar una futura propuesta de formación docente en educación inclusiva. Más que diseñar o implementar dicha propuesta, el estudio busca

aportar una comprensión analítica que permita reconocer las condiciones pedagógicas, formativas e institucionales que favorecen la incorporación de enfoques inclusivos en la enseñanza universitaria.

De esta manera, el estudio contribuye a reducir la brecha existente entre los discursos institucionales sobre inclusión y las prácticas pedagógicas concretas, al ofrecer un análisis que articula lineamientos normativos, experiencias pedagógicas y perspectivas teóricas críticas. Asimismo, aporta a la reflexión sobre la educación inclusiva en la universidad desde la pedagogía y desde la enseñanza, al generar una comprensión situada sobre los elementos que deben considerarse en los procesos de formación docente orientados a la inclusión.

Finalmente, este proyecto de investigación adquiere relevancia tanto en el plano institucional como en el académico. En el ámbito institucional, puede aportar insumos para fortalecer las iniciativas de formación docente promovidas por la Unidad de Transformación Pedagógica. En el ámbito académico, contribuye al debate sobre educación inclusiva en la educación superior al ofrecer un análisis que integra dimensiones éticas, pedagógicas y políticas de la inclusión. De este modo, el estudio se inscribe en una perspectiva que entiende la educación inclusiva como una política educativa y un proceso de transformación pedagógica orientado a la construcción de entornos universitarios más justos, democráticos y abiertos a la diversidad.

Objetivos

Objetivo general

Analizar los aspectos que se deben considerar para una propuesta de formación docente en educación inclusiva, fundamentada en los lineamientos institucionales y de prácticas pedagógicas documentadas en la Unidad de Transformación Pedagógica de la Universidad Nacional de Colombia.

Objetivos específicos

- Examinar los lineamientos institucionales sobre educación inclusiva y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Unidad de Transformación Pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia.
- Identificar los elementos que favorecen la integración de la educación inclusiva en los procesos de formación docente en la Unidad de Transformación Pedagógica en la Universidad Nacional de Colombia.
- Articular las implicaciones pedagógicas y formativas identificadas, con el propósito de aportar elementos que orienten la formación docente en educación inclusiva.

Antecedentes

Para la construcción de los antecedentes de la presente propuesta se realizó una revisión documental de textos académicos entre artículos, investigaciones y estudios publicados entre 2004 y 2024, que ofrecen un panorama actualizado sobre los avances y desafíos de la educación inclusiva en el ámbito universitario. Los buscadores utilizados fueron, repositorios de tesis y literatura académica acorde a las categorías, principalmente de universidades públicas en Colombia, bases de datos regionales como Redalyc, SciELO, Dialnet, Scopus y el gestor bibliográfico Mendeley. Las fuentes se organizaron en cuatro categorías analíticas: *educación inclusiva en la educación superior* (20 textos), que permite comprender los procesos de transformación institucional en torno a la inclusión; *formación docente para la inclusión* (16 textos), que aborda la preparación del profesorado en inclusión como eje transversal que atraviesa el quehacer docente; *prácticas pedagógicas en contextos universitarios* (16 textos), que aportan experiencias concretas y contextualizadas. La pertinencia de estas fuentes radica en que proporcionan tanto referentes conceptuales como experiencias empíricas, que enriquecen el análisis y sustentan la formulación de una propuesta situada en el contexto de la Universidad Nacional de Colombia.

Educación inclusiva en la educación superior

La educación inclusiva en la educación superior se ha consolidado como un campo de debate y transformación, al transitar de modelos centrados en la integración hacia enfoques que reconocen la diversidad como un valor y no como un problema. Booth y Ainscow (2011) sostienen que las instituciones deben identificar y remover las barreras al aprendizaje y la participación, generando cambios estructurales en políticas, culturas y prácticas. En una línea complementaria, Florian (2015) introduce la noción de *pedagogía inclusiva*, orientada a que las prácticas docentes se diseñen desde el inicio para responder a la diversidad, en lugar de considerarla como un ajuste posterior o marginal.

En América Latina, este debate se articula desde perspectivas críticas, pedagógicas y de política pública. Echeita y Duk (2008) mencionan que la educación inclusiva se define por tres elementos indisociables: el acceso a la educación, la calidad de la misma y la igualdad de oportunidades, evitando reducir la inclusión a simples acciones compensatorias. Así, la educación inclusiva en la educación superior se concibe como un proceso de transformación integral que involucra dimensiones pedagógicas, culturales y políticas.

En el contexto colombiano, Arizabaleta y Ochoa (2016) examinan las bases teóricas de la educación superior inclusiva a la luz de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, destacando la necesidad de que las instituciones realicen procesos de autoevaluación y reestructuración interna que favorezcan la accesibilidad, la

permanencia y la pertinencia académica. Desde un análisis más amplio, Fajardo (2017) muestra que los avances son heterogéneos: aunque las universidades han incorporado el discurso de la inclusión, persisten brechas entre la normatividad y las prácticas efectivas.

A nivel comparado, estudios como los de Chiroleu (2009) y Correa et al. (2020) revelan que la inclusión en la educación superior latinoamericana ha sido incorporada de manera desigual en las políticas públicas, dependiendo de las condiciones sociales y de la estructura de los sistemas educativos. Estos trabajos destacan que el desafío no se limita a ampliar la cobertura, sino a transformar las culturas institucionales que históricamente han reproducido la exclusión.

En Ecuador, investigaciones recientes como la de Mena-Chiluisa & Alulima (2021); Mendieta León et al., (2023); Clavijo & Bautista (2020) evidencian avances normativos en materia de inclusión, pero también la persistencia de barreras estructurales que afectan el ingreso, la permanencia y la titulación de estudiantes con necesidades educativas especiales. En este mismo sentido, Salinas Alarcón et al. (2013) y Cabellos y Ramírez (2023) destacan la importancia de la formación docente y de la sensibilización institucional para construir entornos universitarios más equitativos.

Desde una mirada crítica, García (2020) plantea que la educación inclusiva no puede reducirse a la aplicación de marcos legales, sino que debe comprenderse desde la alteridad y el reconocimiento de las diferencias como elementos constitutivos en la educación. Esta perspectiva amplía lo señalado por Arizabaleta y Ochoa (2016) sobre las tensiones entre la norma y su implementación, al evidenciar que el desafío no radica solo en cumplir políticas, sino en transformar las concepciones mismas de diversidad que orientan las prácticas institucionales.

Estas investigaciones y reflexiones revisadas muestran que la inclusión en la educación superior latinoamericana constituye un proceso en construcción que exige transitar de los discursos normativos a la transformación efectiva de las prácticas. Este debate resulta especialmente pertinente para instituciones como la Universidad Nacional de Colombia, donde la diversidad se reconoce como principio orientador, pero aún se requieren acciones que profundicen en cómo se vive la alteridad en la cotidianidad académica y pedagógica.

Formación docente en inclusión

En los textos consultados, esta categoría aparece vinculada tanto al desarrollo de habilidades pedagógicas orientadas al reconocimiento de la diversidad, como a la transformación de las prácticas pedagógicas, institucionales y curriculares. En el contexto colombiano, Díaz et al. (2019) señalan que la educación inclusiva requiere no solo ajustes curriculares, sino procesos de formación que permitan a los docentes

identificar y eliminar barreras de aprendizaje y participación. Su estudio sobre la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional muestra que los procesos de formación inicial y continua deben orientarse hacia el reconocimiento de la diversidad y la eliminación de obstáculos pedagógicos, planteando la necesidad de propuestas didácticas que fortalezcan las competencias de los docentes en este campo.

Esta visión se articula con los planteamientos de Ainscow y Booth (2011), quienes, desde la perspectiva del *Index for Inclusion*, sostienen que el cambio institucional depende de que los profesores desarrollen capacidades para identificar y transformar las barreras estructurales que impiden la participación plena de todos los estudiantes. En esa misma línea, Florián (2015) enfatiza que la formación en inclusión no debe abordarse como un tema adicional, sino como un enfoque transversal que atraviesa todo el quehacer docente. Sin embargo, en el caso colombiano persiste una fragmentación: aunque existen programas aislados de formación en inclusión, aún no se consolida una política universitaria integral que articule la formación docente con las prácticas pedagógicas inclusivas, especialmente en instituciones públicas Florián (2015)

En cuanto a las investigaciones desarrolladas en Latinoamérica la formación docente se ha diversificado. En Chile, Duk, Cisternas y Ramos (2019) revisan el impacto de la Declaración de Salamanca a 25 años de su promulgación, destacando la urgencia de fortalecer las competencias docentes para atender la diversidad. En este mismo contexto, Castillo (2021) analiza las tensiones y transformaciones en la formación del profesorado chileno, señalando la importancia de construir un perfil docente reflexivo y comprometido con la justicia social. Por su parte, Barría Rojas (2019) examina la formación docente vinculada a la inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual, evidenciando la necesidad de una preparación más sólida para estos escenarios.

De los Monteros y Del Pilar (2016) complementan esta mirada al proponer una formación que combine inclusión e innovación pedagógica como dimensiones inseparables. Más recientemente, De Marcos Martí y Sanahuja Ribés (2024) destacan el papel del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la interculturalidad en la formación docente, mientras que Plangger y Rodríguez Quintana (2025) formulan estrategias basadas en el DUA que incorporan la voz de las personas con discapacidad como parte del proceso formativo.

El componente innovador también aparece en las propuestas de Navarro y Navarro-Montaño (2023), quienes abogan por una cultura de innovación educativa orientada a la inclusión, y en los estudios de Bartoll et al. (2019), quienes muestran cómo las metodologías de Aprendizaje-Servicio (ApS) fomentan actitudes inclusivas en la formación inicial del profesorado cuando afrontan en primera persona concepciones

sociales o culturales diferentes a las que están acostumbrados a vivir y en ese sentido, se esfuerzan por comprenderlas y reexaminar sus propios valores y creencias, concluyendo que existe un impacto positivo del ApS sobre su formación. Por su parte, Lagos San Martín et al. (2022) realizan un análisis bibliométrico y temático de la investigación sobre diversidad e inclusión en la formación inicial docente, mostrando un crecimiento sostenido en la producción científica y en la colaboración internacional sobre el tema.

En los textos se encuentra que coinciden en que la formación docente en la educación superior atraviesa un proceso de transición: de los enfoques normativos hacia propuestas que integran inclusión, innovación y reflexión pedagógica. No obstante, subsisten vacíos en la articulación entre las políticas educativas, los programas de formación docente y las prácticas reales de enseñanza.

Prácticas pedagógicas en contextos universitarios

El estudio de las prácticas pedagógicas en la educación superior se ha consolidado como un campo en expansión, particularmente en relación con los debates sobre educación inclusiva, equidad y transformación institucional. La revisión de la literatura permite identificar una evolución significativa: mientras que hacia mediados del decenio del 2010, el énfasis investigativo se centraba en el reconocimiento normativo de la diversidad y en la formulación de marcos institucionales (Arizabaleta y Ochoa, 2016), en los años recientes el foco se ha desplazado hacia la formulación de propuestas didácticas concretas (Méndez Alvarado, 2023) y el análisis de la transformación efectiva de las prácticas pedagógicas universitarias (Benítez Pérez, 2023). Este tránsito evidencia un desplazamiento desde la reflexión sobre el deber ser de la educación inclusiva hacia la búsqueda de estrategias pedagógicas que la concreten en la práctica docente cotidiana.

En el plano normativo y programático, Fajardo (2017) ofrece un panorama comparado que muestra avances significativos en marcos legales, pero también señala limitaciones estructurales asociadas a la falta de recursos, resistencias culturales y escasa transformación de las prácticas pedagógicas. En consonancia, Slee (2011) advierte que la inclusión no puede reducirse al cumplimiento formal de la norma, sino que debe asumirse como un proyecto político-pedagógico que reconfigura las relaciones de poder, la organización institucional y las lógicas curriculares.

Desde una perspectiva centrada en el ámbito universitario, Benítez Pérez (2023) sostiene que las prácticas pedagógicas constituyen el espacio privilegiado donde la inclusión se concreta o se diluye. Aunque identifica experiencias significativas, subraya la necesidad de avanzar hacia propuestas sistemáticas que articulen lineamientos institucionales con estrategias didácticas sensibles a la diversidad estudiantil. Asimismo, advierte la falta de coherencia entre las políticas de formación docente y las

de inclusión, lo que dificulta la sostenibilidad de las transformaciones. En esta línea, se plantea la urgencia de programas de formación y sensibilización dirigidos no solo al profesorado, sino a la comunidad académica en su conjunto.

Diversos estudios profundizan en la dimensión subjetiva y profesional del docente universitario. Sánchez y Morgado (2021), desde una metodología biográfico-narrativa, evidencian el tránsito del profesorado desde una perspectiva médica del déficit hacia un modelo social centrado en la igualdad, destacando la empatía, la flexibilidad y el compromiso ético como rasgos constitutivos de prácticas inclusivas. Por su parte, Perera, Melero y Moriña (2022) analizan las respuestas del profesorado ante las necesidades de estudiantes con discapacidad, así como las tensiones que emergen al incorporar tecnologías emergentes. López (2021) resalta el potencial de las TIC como mediaciones que amplían las posibilidades de accesibilidad y participación, mientras que Lucio-Mendoza y Cárdenas-Zea (2024) proponen estrategias específicas para la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, enfatizando el trabajo interinstitucional y la formación continua.

Munévar (2015) introduce el concepto de prácticas pedagógicas plurales sobre inclusión académica como una apuesta por la descolonización del saber en la Universidad Nacional de Colombia, ampliando la discusión más allá de la discapacidad e incorporando dimensiones epistémicas y culturales. Leal y Urbina (2014) muestran que la inclusión de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado no depende exclusivamente de las políticas públicas, sino de cómo los docentes comprenden, resignifican y transforman sus prácticas, proceso que exige formación permanente, reflexión crítica y ajustes institucionales.

Otros estudios abordan la dimensión metodológica e interactiva de las prácticas. Cantor, Sánchez y Aristizábal (2021) concluyen que los modelos centrados en la interacción dialógica entre docentes y estudiantes promueven mayores niveles de inclusión. En el contexto ecuatoriano, Castillo Bustos y Yépez Moreno (2018) identifican tensiones entre políticas institucionales y metodologías empleadas, evidenciando la persistencia de prácticas homogeneizadoras. A nivel comparativo, Villanueva et al. (2025) destacan que la efectividad de las estrategias inclusivas en América Latina depende de la articulación entre formación docente, compromiso institucional y políticas de equidad. En la misma dirección, Beltrán et al. (2007) reconocen que la reflexión colectiva del profesorado constituye una condición de posibilidad para la transformación de las prácticas pedagógicas universitarias. Finalmente, Gordillo y Prado (2024) sitúan la didáctica, la educación inclusiva y la sensibilización docente como ejes centrales para que la formación impacte efectivamente la práctica.

En conjunto, la literatura muestra que las prácticas pedagógicas en educación superior han transitado desde enfoques centrados en la homogeneidad y el cumplimiento

normativo hacia perspectivas que promueven la co-construcción de saberes, la flexibilidad curricular y la atención a la diversidad. No obstante, se evidencian vacíos investigativos en torno a la articulación entre formación docente y diseño didáctico desde una perspectiva crítica y anticapacitista, que logre desnaturalizar las barreras en la educación superior.

Marco teórico

Se propone analizar la categoría de educación inclusiva a partir de la perspectiva crítica de Carlos Skliar, quien sostiene que la inclusión no puede reducirse a un conjunto de procedimientos jurídicos ni a la adaptación de ambientes escolares; más bien, implica una transformación radical de la mirada pedagógica y de la convivencia institucional. Esta aproximación crítica al "estar juntos" sirve de base para analizar dos subcategorías fundamentales para la construcción de una práctica educativa inclusiva. De la ética de la relación que propone Skliar, se desprenden los aportes de la formación docente, abordada desde la perspectiva de la Pedagogía Crítica de Peter McLaren, y el análisis de las prácticas pedagógicas, desarrollado por Henry Giroux. Estas dos subcategorías se configuran como ejes conceptuales articuladores que permiten identificar el tránsito desde la ética de la alteridad propuesta por Skliar hacia la crítica de las ideologías inherentes a la formación docente (McLaren) y el análisis de la escolarización como espacio cultural y político (Giroux). En conjunto, estos fundamentos teóricos articulan la comprensión de la inclusión como un proyecto de transformación dual. Por un lado, exigen una transformación interna y ética del educador, definida como la disposición ontológica; es decir, la voluntad de ser que reconoce incondicionalmente al otro y su alteridad como punto de partida. Por otro lado, esta disposición se traduce y se concreta en la praxis de resistencia, la cual comprende las acciones pedagógicas críticas en el aula que, de manera intencional y política, buscan desafiar y modificar las estructuras y dinámicas de exclusión inherentes al sistema educativo.

Inclusión

La categoría de inclusión, desde la perspectiva de Carlos Skliar, se configura como una noción compleja, dinámica y profundamente ética que desborda los marcos normativos y técnicos para situarse en el terreno de la relación, la responsabilidad y el "estar juntos" (Skliar, 2002). En este enfoque, la inclusión no puede reducirse a un dispositivo administrativo ni a una política compensatoria, sino que supone una transformación radical de la mirada pedagógica y de la convivencia institucional (Skliar, 2015).

En primer lugar, Skliar advierte que la inclusión suele emerger como respuesta a la inequidad; sin embargo, cuestiona su comprensión como "remedio" o "cura" dirigida exclusivamente a poblaciones priorizadas (como personas con discapacidad o sujetos

en situación de vulnerabilidad). El reconocimiento formal de derechos, aunque imprescindible, resulta insuficiente si no se traduce en prácticas cotidianas que encarnen una ética de la hospitalidad y una responsabilidad universal frente al otro (Skliar, 2015). Esta distancia entre lo jurídico y lo ético pone en evidencia que la inclusión efectiva continúa siendo una tarea pendiente, situación visible en la baja proporción de estudiantes con discapacidad incorporados plenamente en los sistemas educativos latinoamericanos (Skliar, 2008).

Para ilustrar las formas en que las instituciones practican (o simulan practicar) la inclusión, Skliar recurre a la metáfora de la “puerta”. Distingue así entre la inclusión a puertas abiertas, asociada a una hospitalidad incondicional; la inclusión a través de puertas giratorias, que permite el ingreso, pero expulsa por ausencia de proyectos pedagógicos consistentes; y la inclusión mediante puertas con detectores de metales, donde el diagnóstico previo se convierte en condición de acceso (Skliar, 2008; 2015). Estas imágenes revelan que la inclusión no es un acto declarativo, sino una disposición ética que exige atención, disponibilidad y receptividad ante la alteridad.

El núcleo conceptual de su propuesta radica en un giro interrogativo decisivo: desplazar la pregunta “¿qué pasa con la inclusión?” hacia “¿qué nos pasa con la inclusión?” (Skliar, 2015). Este cambio implica abandonar una perspectiva epistemológica centrada en la diferencia o la carencia del “otro” como objeto de intervención, para situar la reflexión en un plano ontológico que interpela directamente a quienes educan. La inclusión deja de ser un problema externo y se convierte en una cuestión que afecta la forma misma de estar y convivir en la institución. En este marco, la fricción, la conflictividad y el mutuo desconocimiento no son anomalías a corregir, sino condiciones constitutivas de la existencia compartida (Skliar, 2008; 2015).

Este giro cuestiona la construcción tradicional de la otredad. Históricamente, la inclusión se ha edificado sobre la diferencia entendida como déficit o anomalía, configurando al “otro” como sujeto de diagnóstico y corrección. Frente a ello, Skliar problematiza el diferencialismo, entendido como la tendencia a clasificar y señalar a ciertos sujetos como “diferentes” respecto de una norma implícita. Sostiene que la diferencia no reside en la esencia de los individuos, sino en la relación que se establece entre ellos (Skliar, 2008). Por esta razón, critica modelos de formación docente que tematizan la discapacidad, la pobreza o la diversidad como “problemas” a resolver, en lugar de promover un saber relacional basado en la conversación y el encuentro singular.

En coherencia con esta postura, la verdadera inclusión no se construye a partir de grandes gestos heroicos ni exclusivamente mediante políticas cuantitativas, sino a través de pequeños gestos cotidianos de hospitalidad, escucha y reconocimiento

(Skliar, 2008). Tales gestos configuran una gestualidad ética que desafía la lógica de la normalización y posibilita formas más abiertas de convivencia educativa.

Asimismo, el autor retoma el concepto de “hospitalidad incondicional”, inspirado en Jacques Derrida, como actitud fundamental para una educación inclusiva (Skliar, 2008). Esta hospitalidad implica abrir las puertas sin condiciones previas ni exigencias diagnósticas, renunciando al afán de control y aceptando la irrupción del otro como oportunidad de transformación institucional y personal. En este horizonte, la inclusión excluyente (presencia física sin participación subjetiva o pedagógica) aparece como una de las formas más sutiles de exclusión, que demanda una revisión profunda de las estructuras escolares.

En síntesis, la inclusión, entendida desde esta perspectiva, se redefine como una práctica ética, relacional y política que se construye en el “entre nosotros”, exige disponibilidad y responsabilidad frente a todo otro, y rechaza cualquier forma de diferencialismo o tematización reductora (Skliar, 2002; 2008; 2015). Como afirma el propio autor, la inclusión “es, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella” (Skliar, 2008, p. 6), subrayando su carácter abierto, inacabado y permanentemente interpelador para la práctica educativa.

Formación docente

La categoría central de la Inclusión, concebida desde la filosofía de la diferencia de Carlos Skliar, se establece como una responsabilidad ética ineludible por el “otro” (Skliar, 2003). Como se ha mencionado anteriormente esta perspectiva trasciende el cumplimiento normativo para demandar una postura radicalmente diferente ante la singularidad, resistiendo a la normalización. Es así como la categoría de *Formación Docente*, articulada desde la pedagogía crítica revolucionaria de Peter McLaren, se vuelve indispensable. La propuesta de McLaren proporciona el marco político, epistemológico y praxeológico para que el profesorado pueda responder a esa exigencia ética, traduciendo la preocupación por la diferencia en acción transformadora contra la exclusión estructural.

Desde la óptica de McLaren, la comprensión de la inclusión exige que la formación docente se distancie categóricamente de un enfoque técnico o conservador. El autor menciona que el profesorado debe ser formado para articular la teoría educativa con un proyecto político de transformación capaz de enfrentar y subvertir las lógicas del capitalismo global (McLaren, 2012). Por lo tanto, esta formación se opone directamente a los fines de la educación burguesa, cuyo objetivo es mantener el orden social existente, socializando a las nuevas generaciones de manera conservadora y garantizando la reproducción de las relaciones capitalistas. El objetivo es, en cambio, cultivar al educador crítico (McLaren, 1995) como un agente clave en el desarrollo de

pedagogías anticapitalistas, ya que, para McLaren, la exclusión es un resultado directo de la explotación y la opresión capitalista.

La función primordial de una formación docente con carácter transformador es dotar a los educadores de las herramientas necesarias para involucrarse activamente en la transformación del mundo, buscando hacerlo menos opresivo y explotador (McLaren, 2013). Este proceso se materializa en el desarrollo de una praxis de la liberación que supera el plano individual para convertirse en un acto ético-político de profundo compromiso social. El docente debe ser capaz de: "comprometerse en una praxis crítica que plantea la transformación de los sueños y los deseos en la búsqueda de lo que ya podríamos ser y en la lucha por lo que podríamos llegar a ser" (McLaren, 1994, p. 18). Este compromiso implica conciencia del papel de la educación como acto político y ético, donde el reconocimiento de la alteridad es esencial para la enseñanza, en consonancia con las tesis de Skliar.

La formación, de esta manera, se convierte en un espacio fundamental de resistencia y concientización. El profesorado es desafiado a confrontar sus propias limitaciones políticas y a situarse críticamente ante el neoliberalismo transnacional y la corporativización de la educación, ubicando la pedagogía revolucionaria en un plano de solidaridad con los oprimidos (McLaren, 2001). En este marco, el anticapacitismo emerge como un horizonte ético y político que permite articular la crítica al capitalismo con la apuesta por la inclusión, en tanto cuestiona la matriz de normalidad sustentada en la productividad, la eficiencia y el rendimiento (valores centrales del orden neoliberal) que definen qué cuerpos, capacidades y formas de aprendizaje son legítimos y cuáles son consideradas deficitarias. Esta crítica es central para la inclusión, puesto que las políticas neoliberales imponen lógicas de estandarización y resultados que, al buscar la normalización de los sujetos, reproducen formas de capacitismo estructural y generan inevitablemente exclusión.

En consecuencia, es fundamental que la formación ayude al profesorado a situar sus prácticas de aula dentro de las estructuras globales de poder y privilegio (McLaren, 1994). Esta perspectiva permite comprender que las desigualdades no derivan de factores aislados, sino de la articulación simultánea de aspectos como la clase, la raza, el género, la discapacidad, etc. produce posiciones diferenciadas de vulnerabilidad. De este modo, el profesorado puede reconocer cómo ciertas diferencias se transforman en desigualdades cuando múltiples factores sociales convergen. Solo una teoría de producción de conocimiento activa y el desarrollo de pedagogías orientadas a generar conocimiento/acción, capaces de transformar estas relaciones interseccionales pueden constituir la base para una docencia genuinamente inclusiva (McLaren, 2013)

La relación analítica entre ambos autores permite comprender la inclusión como un fenómeno complejo que requiere tanto una apertura subjetiva como una transformación

estructural. Por un lado, Skliar (2002) se sitúa en la interpelación ética que emana de la presencia del "otro"; para este autor, el encuentro con la alteridad debe ser una experiencia que desestabilice nuestras pretensiones de normalidad y nos obligue a cuestionar la mirada que etiqueta a los demás. Por otro lado, McLaren (2012) complementa esta visión al introducir la dimensión de la lucha de clases y la crítica al sistema económico. Es decir que, sin un análisis macroestructural, la hospitalidad hacia la diferencia corre el riesgo de degradarse en una forma de aceptación pasiva que mantiene intactas las jerarquías, si no se ponen de manifiesto activamente las estructuras capitalistas que producen y sostienen materialmente la exclusión y la opresión.

Prácticas pedagógicas

Desde la perspectiva de Henry Giroux, las prácticas pedagógicas pueden entenderse como construcciones sociales y políticas que determinan las condiciones de inclusión o exclusión en el sistema educativo. En un contexto donde el "neoliberalismo y el capitalismo depredador" amenazan el bien común (Giroux, 2013), la práctica educativa debe constituirse como un acto de resistencia y una herramienta esencial para la justicia social. Para que la pedagogía sea inclusiva, debe articularse bajo tres ejes fundamentales derivados de los aportes del autor:

a) El docente como intelectual transformativo y mediador de la diversidad

La inclusión requiere que el educador trascienda el rol de técnico ejecutor de currículos estandarizados. Giroux (1997) advierte sobre la "proletarización del magisterio", un proceso que reduce la autonomía profesional y aliena al docente de su responsabilidad ética. En su lugar, propone la figura del intelectual transformativo, quien vincula la enseñanza con la reflexión crítica y la lucha social. Bajo esta mirada, la práctica pedagógica inclusiva legitima la diversidad de los estudiantes como una base para cuestionar las estructuras de poder y las desigualdades sociales.

b) La pedagogía fronteriza y de la ruptura

La inclusión se manifiesta en la capacidad de los sujetos para desafiar los límites culturales establecidos. La pedagogía fronteriza permite que los estudiantes se muevan entre diferentes códigos sociales y culturales, cuestionando las exclusiones impuestas por la lógica de mercado. Asimismo, ante la transformación de las universidades en "entidades corporativas", Giroux (2016) aboga por una pedagogía de la ruptura que recupere la educación como una esfera pública donde la imaginación radical y la democracia sean protegidas de la rentabilidad económica.

c) La formación de la "Esperanza Educada" en tiempos de autoritarismo

Frente al resurgimiento de formas de exclusión autoritarias y el "fascismo neoliberal", las prácticas pedagógicas deben fomentar lo que Giroux denomina esperanza educada

(Giroux, 2013; 2020). La esperanza es vista como el motor político que permite a los estudiantes reconocerse como agentes críticos capaces de transformar su realidad. La inclusión, en este sentido, no es solo "estar dentro" de la escuela, sino tener la capacidad de actuar en ella para defender el bien público y construir un futuro más justo (Giroux, 2003).

Aunque las trayectorias teóricas de Henry Giroux y Carlos Skliar parten de lugares distintos, convergen en una redefinición ética de la labor educativa. Mientras Giroux pone el énfasis en las prácticas pedagógicas como una forma de resistencia política y ciudadana contra el desmantelamiento de lo público por parte del neoliberalismo (Giroux, 2013), Skliar (2015) se centra en la ética de la alteridad, donde la práctica no busca "normalizar" o clasificar al otro, sino cuestionar nuestra propia capacidad de ser hospitalarios ante la diferencia. La relación analítica entre ambos autores radica en que, para que la inclusión no sea un trámite administrativo, las prácticas deben ser, simultáneamente, actos de justicia social que desafíen al poder (Giroux) y gestos que protejan la singularidad del otro sin pretender señalarlo bajo etiquetas (Skliar). Así, la inclusión se consolida como una práctica pedagógica que es, al mismo tiempo, resistencia política y responsabilidad ética frente a la presencia del otro.

Metodología

El presente trabajo se enmarca en un enfoque cualitativo de tipo documental, orientado a comprender e interpretar las concepciones de inclusión presentes en los lineamientos institucionales y en las prácticas pedagógicas asociadas a los procesos de formación docente desarrollados por la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP). Este enfoque resulta relevante en tanto permite analizar los sentidos, enfoques y orientaciones que subyacen a los documentos institucionales y las experiencias formativas que se han desarrollado en la UNAL.

Para el desarrollo del proyecto se emplea el análisis documental, entendido como una estrategia metodológica que permite examinar, interpretar y sistematizar información contenida en documentos institucionales, con el fin de identificar concepciones, orientaciones pedagógicas y elementos relevantes para la comprensión de un fenómeno, para el particular, educativo. En este caso, el análisis documental se orienta a identificar los elementos que deben considerarse en una propuesta de formación docente en educación inclusiva, a partir de la revisión de los lineamientos institucionales y de las prácticas pedagógicas documentadas por la UTP. El diseño metodológico se estructura a partir del proceso de análisis documental propuesto por Marcelino et al. (2024), el cual comprende ocho etapas flexibles e interdependientes: búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación.

Inicialmente, se realizó la búsqueda e identificación de documentos institucionales relacionados con la inclusión y la docencia universitaria. Para ello se revisaron documentos y políticas institucionales producidas por la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de reconocer las orientaciones institucionales que enmarcan las acciones relacionadas con la inclusión en la educación superior.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de selección documental, considerando aquellos textos que presentan relación directa con la educación inclusiva, la formación docente y las transformaciones de las prácticas pedagógicas en el contexto universitario. Se tuvieron en cuenta criterios temáticos, institucionales y temporales: en primer lugar, se priorizaron documentos que abordaran explícitamente la inclusión y la formación docente; en segundo lugar, se seleccionaron documentos producidos en el marco institucional de la Universidad Nacional de Colombia y de la Unidad de Transformación Pedagógica; y, finalmente, se incluyeron aquellos documentos elaborados en el periodo en el que se han desarrollado las acciones formativas de la Unidad.

Una vez definidos los documentos, se procedió a la recolección, la cual incluyó tanto lineamientos institucionales como documentos producidos en el marco de las acciones de la Unidad de Transformación Pedagógica (UTP). Entre estos se encuentran archivos de procesos de formación docente, guías pedagógicas, material audiovisual de experiencias formativas, presentaciones elaboradas para talleres y otros registros que evidencian las prácticas pedagógicas desarrolladas por la Unidad. Estos documentos permiten aproximarse a las estrategias formativas implementadas para promover la reflexión docente en torno a la inclusión en el contexto universitario. Posteriormente, estos documentos fueron organizados dentro de la estructura documental, lo que permitió identificar los apartados relevantes para el estudio y registrar información relacionada con las concepciones de inclusión, las orientaciones pedagógicas y las estrategias formativas presentes en los procesos de formación docente.

La fase de análisis se orientó por el objetivo general de la investigación (analizar los aspectos que deben considerarse para una propuesta de formación docente en educación inclusiva, fundamentada en los lineamientos institucionales y en las prácticas pedagógicas documentadas en la Unidad de Transformación Pedagógica de la Universidad Nacional de Colombia). En coherencia con este propósito, el análisis se estructuró en tres niveles articulados, que responden a los objetivos específicos:

1. Examen de lineamientos y prácticas documentadas

En correspondencia con el primer objetivo específico, se realizó un examen crítico de:

- Los lineamientos institucionales sobre educación inclusiva.

- Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Unidad de Transformación Pedagógica.

Este examen permitió identificar cómo se conceptualiza la inclusión: si como cumplimiento normativo, como estrategia de acceso o como transformación ética y pedagógica. A la luz de la perspectiva crítica de Carlos Skliar, se problematizó la posible reducción de la inclusión a procedimientos técnicos, contrastándola con la comprensión de la inclusión como transformación de la convivencia institucional.

2. Identificación de elementos articuladores para la formación docente

De acuerdo con el segundo objetivo específico, el análisis se centró en identificar los elementos que favorecen la integración de la educación inclusiva en los procesos de formación docente.

Aquí se examinó si la formación docente es concebida como capacitación instrumental o como proceso crítico-reflexivo, qué lugar ocupa la dimensión ética del reconocimiento del otro y cómo se abordan las tensiones ideológicas presentes en la práctica pedagógica.

Desde la Pedagogía Crítica de Peter McLaren, se analizaron los discursos formativos para determinar si interpelan las estructuras de poder que producen exclusión o si permanecen en un nivel declarativo. Asimismo, retomando los aportes de Henry Giroux, se examinó la comprensión de la universidad como espacio cultural y político en el que la práctica pedagógica puede reproducir o resistir dinámicas de exclusión.

3. Articulación de implicaciones pedagógicas y formativas

En relación con el tercer objetivo específico, el análisis integró los resultados anteriores para articular las implicaciones pedagógicas y formativas necesarias para una propuesta de formación docente en educación inclusiva.

Esta articulación permitió comprender la inclusión como un proyecto de transformación dual que permitió establecer el vínculo entre la ética del “estar juntos” y la praxis crítica en el aula universitaria:

- Transformación ética del educador, entendida como disposición ontológica al reconocimiento incondicional del otro.
- Praxis pedagógica crítica, orientada a cuestionar y transformar las estructuras institucionales que generan exclusión.

La fase de presentación se estructuró bajo el criterio metodológico de que el resultado final de la investigación antecede a la formulación de la propuesta. En consecuencia, esta etapa no expone aún el diseño de la propuesta de formación docente, sino los hallazgos analíticos que la fundamentan.

La presentación organiza de manera sistemática los resultados derivados del examen de:

- Los lineamientos institucionales sobre educación inclusiva.
- Las prácticas pedagógicas documentadas en la Unidad de Transformación Pedagógica de la Universidad Nacional de Colombia.

En este sentido, los resultados se exponen como un mapa interpretativo que evidencia:

- Las concepciones predominantes de inclusión en el ámbito institucional.
- Las tensiones entre enfoques normativos y perspectivas ético-críticas.
- Los vacíos formativos identificados en relación con la formación docente para la inclusión.
- Las potencialidades institucionales que pueden ser fortalecidas.

Se articulan estos hallazgos con la perspectiva crítica de Carlos Skliar, así como con los aportes de Peter McLaren y Henry Giroux, no para anticipar la propuesta, sino para consolidar el marco interpretativo que la hizo posible.

De este modo, el apartado de resultados se configura como una síntesis argumentada de los análisis realizados, donde se delimitan con claridad los aspectos que requieren transformación ética, formativa y pedagógica. Solo a partir de esta sistematización se habilita, en un momento posterior del trabajo, la construcción de la propuesta de formación docente en educación inclusiva.

Lineamientos institucionales y prácticas pedagógicas para la educación inclusiva en la formación docente universitaria

La educación inclusiva en Colombia se configura como un derecho fundamental que se ha venido consolidando en principio orientador de justicia social, equidad y la excelencia en el sistema educativo. Este enfoque implica el reconocimiento y la valoración de la diversidad como un elemento inherente a la vida social y escolar, lo que demanda del Estado y de las instituciones educativas la eliminación de barreras que limiten el acceso, la permanencia y el aprendizaje en condiciones de igualdad.

En este sentido, la Ley 1346 de 2009¹ constituye un punto de referencia, al incorporar al ordenamiento jurídico nacional la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de Naciones Unidas. Aunque la norma enfatiza la protección de este grupo poblacional diverso, su esencia promueve la inclusión como un principio universal, garantizando la participación plena y efectiva en la sociedad mediante la implementación de ajustes razonables y acciones afirmativas (Congreso de la República de Colombia, 2009)

Posteriormente, el Decreto 1421 de 2017² reglamenta de manera específica el derecho a la educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo. Este decreto establece condiciones para asegurar el acceso, permanencia y calidad, bajo el principio de que la diversidad no debe constituir un obstáculo. A su vez, los Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), amplían la perspectiva inclusiva hacia la educación superior, señalando que las instituciones deben garantizar entornos educativos equitativos y accesibles para todas las personas. Esto implica la eliminación de barreras físicas y pedagógicas, así como la construcción de una cultura institucional que reconozca y valore la diversidad en sus múltiples dimensiones (Ministerio de Educación Nacional, 2021)

En conjunto, este marco normativo refleja la transición de una visión centrada en la atención a la discapacidad hacia una concepción más amplia de la educación inclusiva como derecho humano. Así, Colombia se alinea con estándares internacionales que conciben la inclusión como condición indispensable para garantizar la calidad, acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo en un contexto diverso. Sin embargo, el cumplimiento de la normativa sobre educación inclusiva en Colombia exige una transformación pedagógica que trascienda el marco normativo y se materialice en prácticas educativas inclusivas. En ese sentido, la normatividad se cumple en la medida en que la educación incorpore la diversidad como principio constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, consolidando la educación inclusiva como un derecho humano y una condición de calidad educativa (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

La Universidad Nacional de Colombia, en concordancia con el marco normativo nacional e internacional, ha reconocido la educación inclusiva como principio orientador para garantizar el acceso, la permanencia y la participación del estudiantado a partir del Acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario³, mediante el cual la UNAL estableció la política institucional para la educación inclusiva de las personas con discapacidad. Este acuerdo sentó las bases para el reconocimiento de la diversidad dentro de la universidad, orientando la creación de estrategias académicas, curriculares y de bienestar que favorecieran la eliminación de barreras en el aprendizaje y la participación (Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia, 2012). No obstante, aunque su énfasis está en la discapacidad, abrió el camino para la formulación de políticas más amplias de inclusión que abarcan múltiples formas de diversidad.

Asimismo, estableció como objetivo en su Plan Estratégico Institucional, PLEI 2034 “promover una educación inclusiva para democratizar el acceso al conocimiento, con alta calidad, sobre la base de una cobertura responsable” (Univergobiernsidad Nacional de Colombia, 2024, p. 10). Desde el 2022 en el Plan Global de Desarrollo se ha

definido como eje la “Armonización de las funciones misionales para la formación integral”, asumiéndose desde la Dirección Nacional de Bienestar Universitario el “Programa 7. Bienestar Universitario - Bien Ser y Buen Vivir”, donde se asume el objetivo de promover y posicionar la educación inclusiva como orientador de un desarrollo humano integral, y como un factor de cambio imprescindible para la evolución institucional, planteándose el desafío de posicionar una Política de Educación Inclusiva para la Universidad en el proyecto componente 604-C3 “Contribuciones a nuevos aprendizajes y transformaciones culturales en la Universidad Nacional de Colombia a través de la Educación Inclusiva”.

Con la construcción de la Política de Educación Inclusiva, concebida desde un enfoque integral que reconoce la diversidad cultural, étnica, lingüística, de género y socioeconómica como un valor para la construcción de tejido universitario, la UNAL busca consolidar una perspectiva institucional, en la cual la inclusión se entiende como condición de calidad y de justicia social, garantizando ajustes razonables a casos individuales y transformaciones estructurales en la práctica pedagógica, la gestión académica y la cultura universitaria.

Estas disposiciones se materializan en la labor de la Dirección Académica de la sede Bogotá y su Unidad de Transformación Pedagógica. Aunque lleva el nombre de "unidad", su naturaleza institucional dentro de la Universidad Nacional de Colombia de la sede Bogotá es la de un proyecto adscrito a la Dirección Académica, lo que determina en gran medida sus alcances, sus recursos y su continuidad. Esta distinción no es menor, a diferencia de una unidad académica con estructura propia, la UTP opera bajo la lógica de un proyecto con objetivos definidos, financiamiento acotado y dependencia directa de las decisiones de la dirección de turno. Sin embargo, la UTP es el resultado de un proceso histórico acumulativo que incluye los Seminarios de Formación Docente (2010–2018), las Tertulias Académicas (2014–2018) y las convocatorias de Innovación Pedagógica, experiencias que, pese a sus limitaciones (entre ellas, la falta de evidencia sobre el impacto real en las prácticas docentes), condujeron a una preocupación institucional por la formación pedagógica. Su formulación incorporó además referentes externos como los *Centers for Teaching and Learning* del norte global y el acompañamiento de la POD Network, lo que introdujo tensiones y negociaciones entre modelos foráneos y las condiciones propias de la universidad pública colombiana. La UTP es, en ese sentido, un proyecto situado, históricamente construido y pedagógicamente disputado.

A través del desarrollo de talleres pedagógicos, espacios de discusión colectiva, análisis de experiencias docentes, uso de materiales pedagógicos y acompañamiento en la revisión de estrategias de enseñanza, se busca contribuir a la transformación de las prácticas pedagógicas dentro de la institución. Para la UTP, la transformación pedagógica en la educación superior se ha consolidado como un tema central para

responder a los desafíos contemporáneos educativos. Esta transformación se sustenta en dos pilares fundamentales: la investigación y la innovación educativa, entendidas como herramientas clave para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como para promover cambios sociales significativos.

En el marco de estas acciones, la educación inclusiva se configura como uno de los ejes que atraviesan los procesos de formación docente. El enfoque inclusivo se articula con reflexiones sobre diversidad, participación estudiantil, flexibilización pedagógica y construcción de ambientes de aprendizaje más abiertos. Entre estas prácticas se encuentran actividades que buscan generar procesos de aprendizaje entre pares, en los cuales el profesorado puede compartir experiencias, identificar desafíos comunes y construir alternativas para mejorar sus prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva pedagógica, estas estrategias permiten problematizar las formas tradicionales de enseñanza universitaria y promover enfoques que reconozcan la diversidad de los estudiantes y de sus trayectorias formativas. En este sentido, los procesos de formación docente desarrollados por la UTP pueden constituirse en escenarios propicios para la incorporación del enfoque de diversidad y participación en la práctica educativa.

La propuesta de la UTP representa un cambio de paradigma que transita de una enseñanza tradicional, centrada en la transmisión de contenidos, hacia un modelo de aprendizaje activo donde se comprende la relación pedagógica (docente-estudiante-entorno) como centro del proceso, por ello se fundamenta en una ética de la alteridad, la cual propone, según García y Delgado (2021), "una vía sensible a la indagación y al develamiento de elementos que puedan orientar sobre las posibilidades de convivir entre las diferencias" (p. 1). Bajo esta mirada, la diversidad deja de ser vista como un obstáculo o una excepción para convertirse en un valor constitutivo de la educación, lo que exige que el profesorado cuestione el imaginario del "estudiante ideal" y reconozcan las trayectorias singulares de cada individuo.

Para materializar esta visión, la UTP ha consolidado una estructura de acompañamiento que se rige por principios como el diálogo interdisciplinar, el aprendizaje situado y el error como oportunidad de mejora. Como señala la UTP en sus principios de acción (2025), el objetivo es "promover la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales y transmisionistas hacia unas prácticas centradas en el aprendizaje de los estudiantes" (p. 1). Esto se traduce en herramientas e instrumentos reflexivos que evalúan si el diseño del curso valora las potencialidades del estudiantado o si solo se enfoca en quienes cumplen con un estándar preestablecido.

La labor de la UTP ha tenido un impacto en la percepción docente, evidenciando la necesidad de un "acompañamiento permanente" (Unidad de Transformación pedagógica. 2022, p. 15) que respalde la calidad académica. Al integrar marcos

normativos como el Acuerdo 036 de 2012 con prácticas de Diseño Universal para el Aprendizaje, la institución busca cumplir con un derecho legal, así como construir colectivamente una experiencia educativa donde la diversidad sea el motor de la innovación y la participación. Tal como se plantea en el boletín de la Unidad, el reto final para todo docente es responder con honestidad a la pregunta: "¿para quiénes queremos enseñar?" (Unidad de Transformación Pedagógica, 2021, p. 2).

La producción y el uso de diferentes recursos pedagógicos contribuye a ampliar las posibilidades de reflexión pedagógica y fortalecer el diálogo entre teoría y práctica dentro de los espacios de formación docente. A partir del análisis de los lineamientos institucionales y de las prácticas pedagógicas desarrolladas en los procesos de formación docente de la UTP, es posible identificar cuatro elementos que favorecen la integración de la educación inclusiva desde del enfoque de diversidad y participación en la universidad.

En primer lugar, se destaca la existencia de lineamientos institucionales dentro de los que se resalta para el presente trabajo, el acuerdo 036 de 2012 del Consejo Superior Universitario, el Plan Estratégico Institucional 2034 y el documento preliminar de la Política de Educación Inclusiva, que reconocen la diversidad como un elemento central en los procesos educativos. Estos lineamientos proporcionan un marco de referencia que orienta las acciones académicas y pedagógicas dentro de la institución. En segundo lugar, la presencia de espacios de formación pedagógica dirigidos a docentes universitarios constituye un factor clave para la reflexión sobre las prácticas educativas. Estos espacios permiten cuestionar modelos tradicionales de enseñanza y explorar alternativas pedagógicas más sensibles a la diversidad del estudiantado.

Un tercer elemento relevante corresponde al desarrollo de estrategias formativas basadas en el diálogo, la reflexión colectiva y el análisis de experiencias docentes. Estas metodologías favorecen la construcción de conocimiento pedagógico desde la práctica y facilitan la incorporación progresiva de enfoques inclusivos en la enseñanza universitaria. Finalmente, la producción y circulación de recursos educativos dentro de los procesos formativos contribuye a consolidar referentes conceptuales y metodológicos que pueden orientar el desarrollo de prácticas docentes más inclusivas. Estos elementos constituyen un punto de partida para comprender cómo los procesos de formación docente pueden contribuir al fortalecimiento de prácticas educativas más inclusivas dentro del contexto universitario.

Sin embargo, leer estos lineamientos únicamente como marco de referencia normativo sería insuficiente para los propósitos analíticos de este estudio. Desde la perspectiva crítica que lo orienta, los lineamientos revelan, al ser leídos pedagógicamente, las tensiones y los límites propios de toda política que intenta traducir un mandato ético en procedimiento institucional. En este sentido, los Lineamientos de política para la

inclusión y la equidad en educación superior del MEN (2021) establecen que las instituciones deben garantizar entornos educativos equitativos y accesibles, eliminando las barreras que se puedan presentar. No obstante, los lineamientos no especifican cómo debe producirse esa transformación en las prácticas del profesorado universitario, ni desde qué comprensión de la diversidad debe operar. Allí reside su límite pedagógico más significativo: orientan la estructura sin interpelar a quién enseña.

Skliar (2008; 2015) advierte que la inclusión no puede reducirse a procedimientos técnicos ni a la apertura de accesos, porque ello puede derivar en lo que denomina la lógica de la puerta giratoria: instituciones que permiten el ingreso sin garantizar la permanencia subjetiva y pedagógica del estudiante. En este sentido, los lineamientos del MEN y el Acuerdo 036 de 2012 de la UNAL promueven la eliminación de barreras y la realización de ajustes razonables, acciones que, leídas desde Skliar, corresponden a un primer nivel necesario pero insuficiente si no van acompañadas de una transformación en la disposición ética de quienes enseñan. Los lineamientos hacen posible la apertura de la puerta; lo que ocurra después del umbral depende de la pedagogía.

Por su parte, McLaren (2012) permite interrogar el lugar que ocupan estos lineamientos dentro de las lógicas más amplias del sistema educativo. Si la formación docente que promueven los lineamientos se limita a capacitar al profesorado para cumplir con obligaciones normativas, sin problematizar las matrices de normalidad que producen exclusión, entonces esa formación permanece en un plano declarativo que no transforma las condiciones estructurales del aula. Un lineamiento que demanda ajustes razonables sin cuestionar por qué ciertos tiempos, formatos y ritmos de aprendizaje se instalaron como norma universal, opera dentro de la misma lógica de estandarización que genera exclusión.

En esta dirección, la propuesta de Giroux (1997; 2003) sobre el intelectual transformativo permite leer los lineamientos como el piso mínimo desde el cual debe comenzar una formación docente que asuma la enseñanza como acto político. Los lineamientos del MEN señalan que la cultura institucional debe reconocer y valorar la diversidad, pero no dicen nada sobre cómo el profesorado puede convertirse en agente de esa transformación cultural. Esa es, precisamente, la tarea que la UTP asume: desplazar la inclusión del plano del cumplimiento normativo hacia el plano de la praxis pedagógica crítica. En ese sentido, los lineamientos y las apuestas reflexivas del estudio no se contradicen, sino que operan en registros diferentes que este trabajo busca poner en diálogo: uno establece las condiciones institucionales mínimas; el otro interroga qué tipo de docente, de vínculo y de pensamiento sobre la diferencia se requiere para que esas condiciones para la inclusión.

Integración de la educación inclusiva en la formación docente: elementos clave desde la Unidad de Transformación Pedagógica de la Universidad Nacional de Colombia

El abordaje de la educación inclusiva en la educación superior, y específicamente en el contexto de la UTP, exige una ruptura con las visiones que reducen la diversidad a una gestión de déficits. Este capítulo se fundamenta en las Pedagogías Críticas para proponer una tríada conceptual donde la inclusión, entendida desde la ética de la alteridad de Carlos Skliar, se constituye como el núcleo que redefine el sentido de la presencia del “otro” en la universidad. Desde esta perspectiva, la formación docente adquiere un lugar central al ser comprendida, en clave de Peter McLaren, como un proceso orientado a la consolidación de una praxis pedagógica crítica, capaz de cuestionar las relaciones entre educación, poder y justicia social. A partir de este fundamento, y en correspondencia con los planteamientos de Henry Giroux, esta praxis se concreta en la comprensión del profesorado como intelectual transformativo, es decir, como un sujeto pedagógico con capacidad de agencia crítica para problematizar las condiciones institucionales y culturales que atraviesan su práctica.

La UTP entiende la educación inclusiva como un enfoque ético, político y pedagógico orientado a garantizar el derecho a la educación y la participación plena de todas las personas. En su documento preliminar de referentes conceptuales, la UTP explicita esta postura:

La UTP entiende la educación inclusiva como un enfoque ético, político y pedagógico orientado a garantizar el derecho a la educación y la participación plena de todas las personas, reconociendo la diversidad como un valor constitutivo de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, la inclusión implica la transformación de las prácticas institucionales para eliminar barreras al aprendizaje y la participación. En coherencia con la ética de la alteridad, la UTP promueve una educación que reconoce la singularidad de los sujetos, valora las diferencias y construye condiciones pedagógicas que posibiliten trayectorias formativas diversas y justas (2025).

Esta declaración anticipa una transformación de las prácticas, lo cual la sitúa más allá del reconocimiento formal de derechos. En sus procesos diarios, la UTP promueve que la diversidad sea vista como una condición humana que enriquece la academia. Esta concepción se materializa en acompañamientos, talleres, asesorías y recursos pedagógicos contruidos por el equipo, donde se fomenta el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, permitiendo que el "estar juntos" en el aula sea un espacio de construcción colectiva.

Asimismo, la "Guía para integrar una perspectiva de diversidad y participación inclusiva en el diseño de asignaturas" elaborada por la UTP señala que:

La diversidad en las aulas, reflejada en las particularidades de las y los estudiantes en sus formas y ritmos de aprendizaje, su capital cultural y lingüístico, sus intereses y motivaciones, entre otros, invita a los y las docentes a repensar las prácticas pedagógicas con el fin de garantizar una participación equitativa en los procesos de aprendizaje (2021).

Este planteamiento sitúa la diversidad estudiantil como punto de partida de la planeación pedagógica, y reconoce que la profesionalidad docente se evidencia en la capacidad de transformar la enseñanza para que el estudiantado tenga oportunidades reales de participación, desde sus propias trayectorias y potencialidades.

Sin embargo, comprender el alcance real de estas apuestas requiere reconocer las tensiones que las atraviesan. Para ello, resulta útil recurrir a la metáfora de las puertas que propone Skliar (2008; 2015) para describir las distintas lógicas con las que las instituciones practican (o simulan practicar) la inclusión: la puerta abierta, asociada a una hospitalidad incondicional; la puerta giratoria, que permite el ingreso, pero expulsa por ausencia de proyectos pedagógicos consistentes; y la puerta con detector de metales, donde el diagnóstico previo se convierte en condición de acceso.

Al analizar las prácticas documentadas en la UTP, se evidencian esfuerzos genuinos por avanzar hacia la lógica de la puerta abierta. La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como enfoque orientador del rediseño curricular expresa la intención del profesorado de reconocer la diversidad estudiantil como fundamento de la planeación didáctica. Cuando un docente ajusta sus estrategias de evaluación, diversifica los materiales de una asignatura o construye rutas de aprendizaje diferenciadas, está habitando, aunque sea parcialmente, esa hospitalidad incondicional que describe Skliar.

No obstante, en el mismo espacio de la UTP persisten tensiones que pueden leerse desde la metáfora de las puertas giratorias. En el desarrollo de talleres sobre educación inclusiva, han emergido sesgos en algunas facultades frente a las decisiones vocacionales del estudiantado, especialmente cuando se cuestiona la elección profesional de un estudiante desde supuestos sobre sus capacidades, en lugar de fortalecer sus trayectorias desde sus intereses y potencialidades. Estas situaciones revelan vacíos en la formación pedagógica del profesorado que ninguna normativa puede llenar por sí sola.

De igual forma, se identifican prácticas que operan bajo la lógica de las puertas con detectores de metales: los apoyos institucionales se activan frecuentemente solo si el estudiante presenta diagnósticos médicos formales. En estos casos, aunque el

discurso institucional promueve la inclusión, en la práctica se establecen clasificaciones previas que terminan operando como filtros de acceso. La responsabilidad de la inclusión se desplaza así desde la transformación pedagógica hacia la certificación de la diferencia. Esta coexistencia de lógicas (apertura, expulsión, filtro) es una tensión constitutiva que la formación docente debe saber habitar críticamente. Reconocerla con honestidad es, precisamente, el primer gesto que la UTP ha asumido al hacer de las prácticas pedagógicas un objeto de reflexión colectiva y no de cumplimiento individual.

Uno de los desplazamientos más significativos en el trabajo de la UTP con el profesorado es el que se produce cuando, en lugar de comenzar la formación desde los marcos normativos de la educación inclusiva, se comienza por la pregunta: ¿qué nos pasa a nosotros con la inclusión? Este movimiento no es trivial. Skliar (2015) lo describe como un giro interrogativo decisivo: pasar de preguntarse "¿qué pasa con la inclusión?" a preguntarse "¿qué nos pasa con la inclusión?". El desplazamiento implica abandonar una perspectiva centrada en la carencia del "otro" como objeto de intervención, para situar la reflexión en un plano ontológico que interpela directamente a quienes educan. Este principio estructura la primera sesión del ciclo de talleres de formación docente sobre educación inclusiva diseñado por la UTP. Como estrategia inicial, se presenta al grupo de docentes el siguiente caso para la reflexión:

Una universidad invita a la comunidad docente a estar dispuesta a recibir estudiantes con discapacidad en sus aulas, en el marco de la implementación de la normativa nacional sobre educación inclusiva. Teniendo en cuenta esta situación, y si usted fuera docente de esa universidad, responda: ¿qué dudas, reflexiones o temores le suscita este escenario? (2025)

Esta pregunta busca abrir un espacio donde los docentes puedan nombrar sus propios prejuicios, inquietudes y supuestos frente a la educación inclusiva. El relato de la experiencia docente frente a la alteridad ocupa así un lugar significativo en el proceso, incluso por encima de la instrucción técnica, sin desconocer el marco reglamentario que compete a la institución.

Lo que emerge en ese espacio (la incomodidad, el miedo al fracaso, la pregunta por la preparación) es la materia misma del proceso formativo. Como señala Skliar (2008; 2015), la fricción, la conflictividad y el mutuo desconocimiento no son anomalías a corregir, sino condiciones constitutivas de la existencia compartida. La UTP las convierte en punto de partida pedagógico.

A partir de este ejercicio, se propicia un espacio de reflexión colectiva orientado a reconocer los posibles prejuicios, inquietudes y supuestos que emergen frente a la educación inclusiva, así como a problematizar lo que implica repensar la asignatura y las prácticas pedagógicas considerando las particularidades y necesidades diversas del estudiantado.

Históricamente, la inclusión se ha edificado sobre la diferencia entendida como déficit o anomalía, configurando al "otro" como sujeto de diagnóstico y corrección. Frente a ello, Skliar (2008) problematiza el diferencialismo, la tendencia a clasificar y señalar a ciertos sujetos como "diferentes" respecto de una norma implícita, sosteniendo que la diferencia no reside en la esencia de los individuos, sino en la relación que se establece entre ellos. Esta comprensión critica los modelos de formación docente que tematizan la discapacidad o la diversidad como "problemas" a resolver, en lugar de promover un saber relacional basado en la conversación y el encuentro singular.

Como estrategia pedagógica transversal, la UTP ha optado por iniciar cualquier proceso de acompañamiento con el profesorado preguntándole: "*¿quiénes son sus estudiantes?*" y "*¿quiénes son como docentes?*". La elección de estas preguntas tiene la intención de abrir una conversación sobre el vínculo que se teje en el aula. Un profesor que responde "mis estudiantes no se concentran y hacen muchas actividades al tiempo" está revelando, al mismo tiempo, una expectativa de orden que merece ser examinada. Esta expresión, lleva implícita una idea de cómo debería ser el aula, es decir, silenciosa, atenta, ordenada. Esa imagen de aula ideal es la norma desde la cual el estudiante aparece como problema y anomalía. En el caso de un profe que dice "soy exigente porque así aprendí" está nombrando una identidad pedagógica construida en su propia historia formativa.

Esas afirmaciones invitan a preguntarse: ¿de dónde viene esa expectativa?, ¿es pedagógicamente justificada o es una herencia cultural, una imagen del "buen alumno" que el docente interiorizó sin cuestionarla? ¿qué pasa con los estudiantes que no encajan en ella?. En términos de Skliar, el diferencialismo está presente en la norma que convierte el movimiento o la distracción de un estudiante, en señal de déficit. La pregunta "*¿quiénes son sus estudiantes?*" cumple la función de mostrar la norma implícita que el docente cree y desde la cual lee y muchas veces juzga, a sus estudiantes.

Asimismo, favorece la problematización de la práctica pedagógica desde una perspectiva dialógica, en la que el acompañamiento se configura como un espacio de construcción conjunta de sentido, más que como un proceso prescriptivo. El fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido y de las prácticas inclusivas requiere, en primera instancia, hacer visibles los supuestos desde los cuales el profesorado comprende a sus estudiantes y su propio quehacer docente, como condición para promover transformaciones pedagógicas más inclusivas y contextualizadas.

En este sentido, la inclusión que la UTP promueve solicita del profesorado lo que Skliar denomina "pequeños gestos" o "gestualidad mínima"(2008, p. 16), gestos cotidianos de hospitalidad, escucha y reconocimiento que configuran una expresividad ética capaz de

desafiar la lógica de la normalización y posibilitar formas más abiertas de convivencia educativa. Esta orientación encuentra una materialización concreta en la *Cartilla ejemplos y orientaciones sobre ajustes razonables* (2024), la cual se propone como un repertorio de gestos pedagógicos situados en los que se propone reflexionar cómo reorganizar una consigna, cómo ampliar un tiempo, cómo modificar el formato de una evaluación sin alterar su propósito. La cartilla funciona como un dispositivo de formación que invita al docente a detenerse en lo pequeño, a revisar sus prácticas cotidianas desde la sensibilidad hacia lo que cada estudiante necesita para estar presente de verdad en el aula.

Una de las preocupaciones centrales que orienta el trabajo formativo de la UTP es precisamente el riesgo de lo que podría llamarse una inclusión excluyente: aquella en que el estudiante ocupa un lugar físico en el aula, pero permanece ausente de la participación subjetiva y pedagógica. Esta forma sutil de exclusión no siempre es visible, pero se reproduce en las estructuras cotidianas de la escuela cuando la presencia no va acompañada de reconocimiento genuino del otro. Skliar (2008) menciona esta tensión al proponer el concepto de hospitalidad incondicional, entendida como la disposición a abrir las puertas sin exigencias diagnósticas previas ni afán de control, aceptando la irrupción del otro como una oportunidad de transformación, tanto institucional como personal.

Desde esta comprensión, la UTP desarrolló el podcast InFórmate, como un espacio de formación docente que apuesta por el diálogo y la reflexión. En su segundo episodio titulado: Educando en la Diversidad (2022), la UTP convoca a Angélica García para conversar sobre diversidad y participación en educación: quién es ese otro que habita el aula, cómo se viven y reconocen las diferencias, y qué significa realmente hacer lugar a lo diverso en los contextos escolares. A través de este formato, la UTP busca generar preguntas que interpelan la práctica pedagógica: ¿quién participa en mi aula?, ¿quién queda al margen?, ¿qué condiciones estoy poniendo, consciente o inconscientemente, para que alguien sea bienvenido o bienvenida? Escuchar estas conversaciones se convierte, en sí mismo, en un ejercicio de hospitalidad y en un primer paso hacia una revisión profunda de las estructuras escolares que sostienen o impiden la inclusión.

Asumir la inclusión como una práctica ética, relacional y política implica reconocer que esta se construye en el vínculo cotidiano, en la disponibilidad del docente frente a cada estudiante, y en la voluntad de revisar permanentemente las propias prácticas pedagógicas. Es desde esta convicción que la UTP diseñó el curso: *Prácticas pedagógicas inclusivas para la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior*, dirigido a los docentes de la Universidad Nacional de Colombia. El curso parte de un reconocimiento fundamental,

que la inclusión es un proceso abierto e inacabado que demanda formación continua, reflexión situada y disposición a transformar el propio quehacer en el aula.

Con este propósito, el MOOC (2024) ofrece al profesorado tanto elementos conceptuales como herramientas prácticas para comprender la educación inclusiva y fortalecer sus prácticas pedagógicas en favor de la garantía del derecho a la educación superior. El curso invita al profesorado a identificar qué aspectos del diseño de sus propios cursos pueden enriquecerse para responder a la diversidad de sus estudiantes. En este sentido, la apuesta formativa de la UTP sintoniza con lo que Skliar (2002; 2008; 2015) propone al definir la inclusión como una práctica que rechaza cualquier forma de reducción o etiquetamiento del otro, y que se construye siempre en el "entre nosotros": lo que hagamos de ella dependerá, en última instancia, de las decisiones éticas y pedagógicas que cada docente tome en su práctica concreta.

La inclusión en la UTP exige una traducción que atraviese la identidad del profesorado y su acción en el aula. En este marco, los postulados de Skliar hallan su correlato en la formación docente como una praxis emancipatoria, donde el profesorado se reconoce como agente político capaz de cuestionar las estructuras de poder y desigualdad que operan también dentro del aula universitaria. Esta transición (desde la sensibilidad ética hacia la responsabilidad política) permite que el trabajo de la UTP se concrete en prácticas pedagógicas de resistencia, bajo la figura del intelectual transformativo propuesta por Henry Giroux. De este modo, ética, formación y práctica se articulan en un proyecto que redefine la vida académica en la Universidad Nacional de Colombia.

En el taller Trayectorias vitales diversas y vocación docente, el equipo de la UTP propone al profesorado representar gráficamente su recorrido de vida e identificar los hitos que los condujeron a la docencia universitaria, a partir de la siguiente indicación:

Reflexione sobre la representación gráfica que utilizaría para dibujar su trayectoria de vida. Una vez haya optado por su forma de representación, gráfiquela. Posteriormente, identifique los principales hitos de su trayectoria vital y ubíquelos en la gráfica dibujada (puede usar palabras, dibujos o símbolos) (UTP, 2025).

Lo que en apariencia es un ejercicio biográfico individual se convierte, al compartirse en grupo, en un espacio donde la subjetividad deviene colectiva: los docentes comienzan a reconocerse como sujetos históricos cuya presencia en la UNAL no es un hecho aislado, sino el resultado de trayectorias atravesadas por tensiones sociales, familiares y políticas. El tránsito del dibujo individual al diálogo grupal inaugura lo que Peter McLaren (2012) describe como la articulación entre biografía personal y proyecto político: reconocerse como sujeto situado es condición para cuestionar, y no solo reproducir, las lógicas institucionales que se habitan cotidianamente.

La pregunta que continúa en la misma actividad “¿qué significa para usted ser docente de la UNAL en este momento de su vida?” profundiza ese movimiento reflexivo. La experiencia individual se convierte en herramienta de análisis crítico sobre el rol del profesorado en una universidad pública, con sus tensiones entre autonomía y presión institucional, entre compromiso con los estudiantes y exigencias del sistema. En este espacio, los docentes inician su proceso como intelectuales transformativos, reconociendo la diversidad de relatos y experiencias que coexisten en el cuerpo docente.

La UTP introduce la dimensión política a través de sus talleres y acompañamientos, donde el anticapacitismo emerge como horizonte articulador que cuestiona la matriz de normalidad sustentada en la productividad y el rendimiento. Estos supuestos, valores y criterios que operan como fundamento invisible de un sistema y desde los cuales se organiza lo que ese sistema considera normal, válido o deseable, es lo que históricamente ha decidido qué cuerpos, tiempos y formas de aprendizaje resultan legítimos dentro del sistema educativo.

El trabajo pedagógico de la UTP se inscribe en el campo más amplio de la educación inclusiva, entendida como transformación de las condiciones estructurales de la enseñanza, y se distancia de la comprensión restringida de la educación inclusiva, aquella que la reduce al acceso o a la integración de estudiantes con discapacidad. Desde esa distinción, el acompañamiento docente para el rediseño curricular recupera los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje como una herramienta de diseño pedagógico pensada para la totalidad del aula, y la construcción colectiva de ajustes razonables como ejercicio de reconocimiento de la singularidad. Lo que les otorga sentido anticapacitista no es el instrumento en sí mismo, sino el marco desde el cual el profesorado los habita, cuando un docente cuestiona la exigencia de resultados uniformes y tiempos rígidos y diseña rutas de aprendizaje diversificadas, está resistiendo pedagógicamente la lógica del rendimiento estandarizado, con independencia del instrumento que use para hacerlo.

Este espacio de formación ayuda al profesorado a situar sus prácticas dentro de estructuras globales de poder y privilegio, reconociendo que las desigualdades no derivan de factores aislados sino de la articulación simultánea del género, etnia, clase, orientación sexual, discapacidad, etc. que producen posiciones diferenciadas de vulnerabilidad. Solo una pedagogía orientada a generar conocimiento y acción transformadora sobre estas relaciones interseccionales puede constituir la base de una docencia inclusiva (McLaren, 2013).

Como se mencionó anteriormente, para Henry Giroux, las prácticas pedagógicas no son neutrales: responden a lógicas sociales y políticas que definen quién pertenece y quién queda al margen del sistema educativo. En un escenario donde el neoliberalismo

y sus dinámicas excluyentes erosionan el tejido colectivo (Giroux, 2013), la educación adquiere un carácter político ineludible y se convierte en un espacio de disputa a favor de la equidad. Desde esta lectura, y tomando como referente las prácticas identificadas en la UTP, la educación inclusiva puede organizarse alrededor de tres ejes que articulan tanto la evidencia documentada como los postulados centrales del pensamiento de Giroux:

El trabajo de la UTP con el profesorado parte de una apuesta política en la que se pone en cuestión la inclusión como categoría y el centro de la conversación en la diversidad y la participación. Esto ocurre principalmente en el diálogo sostenido con cada docente, un diálogo que incomoda deliberadamente. La UTP sostiene que incluir a alguien supone una posición de poder sobre ese alguien, por eso el punto de partida es reconocer que el profesorado también es diverso, en historia, identidad, vínculo con el saber, etc. y que el encuentro educativo ocurre entre sujetos diversos, donde el docente es uno más. Desde una ética de la alteridad, el acompañamiento invita al profesorado a habitar esa incomodidad, a enseñar a pesar de que cuesta, a sostener el vínculo pedagógico con quienes desafían sus expectativas, a entender ese cambio como una decisión ética y política antes que como una exigencia institucional. En ese sentido, la práctica pedagógica se conecta con lo que Giroux (1997) denomina el rol del intelectual transformativo, un docente que asume su enseñanza como acto situado, cargado de consecuencias para quienes aprenden con él.

Sin embargo, este proceso no es lineal ni garantizado. No todos los docentes que participan en estos espacios logran, o están dispuestos, a cuestionar su lugar en la estructura académica. Algunos incorporan ciertos ajustes metodológicos sin problematizar los marcos más amplios que los sostienen; otros participan de las formaciones sin que ello se traduzca en transformaciones concretas en el aula. La UTP puede generar condiciones para la reflexión crítica, pero no puede sustituir el proceso individual y colectivo mediante el cual un docente decide asumir su práctica como un ejercicio de responsabilidad social. En ese sentido, los acompañamientos de la UTP funcionan menos como dispositivos de cambio garantizado y más como espacios de posibilidad, donde algunos docentes encuentran herramientas para cuestionar las jerarquías que naturalizan las desigualdades, mientras otros permanecen en los márgenes de esa interpelación.

En su trabajo con docentes, la UTP ha promovido propuestas que articulan el conocimiento disciplinar con problemáticas sociales y territoriales, que cuestionan la fragmentación del saber y que abren espacio para estrategias interdisciplinarias orientadas al pensamiento crítico. Estas propuestas, cuando se materializan, configuran lo que Giroux (2003) denomina una pedagogía fronteriza: prácticas que desafían los límites entre saberes, entre culturas y entre los códigos académicos dominantes y las experiencias que los estudiantes traen consigo.

Un caso ilustrativo de este tránsito ocurrió en el acompañamiento a una docente que, durante una asesoría personalizada, comenzó interrogándose por el riesgo de deserción de estudiantes vinculados a los programas PAES⁴ y PEAMA⁵, jóvenes provenientes de regiones que llegan a una institución cuyas dinámicas urbanas y académicas les resultan ajenas. Lo que podría haberse quedado en una preocupación asistencial derivó en una revisión crítica de su propio programa, la docente identificó que sus estudiantes tienen conocimientos contruidos en relación con sus territorios, sus comunidades y sus modos de vida, y que esos saberes colisionan con los códigos académicos que reproducía en el aula.

Desde esa lectura, reorganizó sus estrategias didácticas para que los saberes que esos estudiantes traían, vinculados a sus contextos de origen y formas de conocer contruidas fuera de la universidad, tuvieran un lugar activo en la construcción del conocimiento disciplinar. La diversidad territorial dejó de ser una variable de riesgo para convertirse en una condición epistémica que enriqueció el aula y la relación entre el saber enseñado y las experiencias de quienes aprendían.

No obstante, este tipo de transformaciones curriculares enfrenta resistencias concretas dentro de la propia institución. Las lógicas de eficiencia, la presión por la cobertura de contenidos y la cultura académica de ciertas disciplinas operan como contrapesos que dificultan la implementación de estas apuestas, pues ocurren dentro de una universidad atravesada por lógicas que, en ocasiones, priorizan la productividad académica por encima de la reflexión pedagógica. Así, algunas propuestas curriculares que se gestaron en procesos de acompañamiento terminan diluyéndose frente a las exigencias institucionales, o son adoptadas de forma parcial, sin alterar de fondo las jerarquías que organizan qué saberes cuentan y qué estudiantes encajan. En este escenario, la inclusión no puede reducirse a una política de acceso, requiere disputar activamente los marcos que definen qué es conocer y quién tiene derecho a hacerlo, disputa en la que la UTP interviene, aunque sin poder resolverla por sí sola.

La UTP apuesta a que cuando un estudiante desarrolla mayor autonomía y pensamiento crítico, está en mejores condiciones de mantenerse y participar activamente en la universidad, aunque no sea suficiente. La permanencia en el sistema universitario depende tanto de lo que ocurre en el aula como de condiciones sociales y económicas más amplias que desbordan la capacidad de acción institucional. Reconocer estos límites forma parte de una lectura del trabajo de la UTP y permite dimensionar con precisión hasta dónde llegan sus alcances reales.

Aunque las trayectorias teóricas de los autores parten de lugares diferentes, convergen en la labor cotidiana de la UTP. Los acompañamientos, talleres y asesorías que la UTP desarrolla con el profesorado de la sede Bogotá de la UNAL producen una transformación en la identidad docente, el profesorado se interroga por quién es frente

a sus estudiantes y qué condiciones organizan su práctica. Esa transformación es lo que permite hablar de actos de subjetivación política, en el sentido de Skliar, momentos en que el docente se reconoce como sujeto ético frente al otro, con capacidad de intervenir sobre las relaciones que su enseñanza produce. Cuando ese mismo docente identifica que sus criterios de evaluación o sus decisiones curriculares reproducen exclusiones estructurales y actúa sobre ellas, está ejerciendo lo que McLaren denomina agencia crítica, una práctica situada que nombra y disputa las lógicas que producen desigualdad. Y cuando asume que su aula es un espacio donde se decide quién tiene derecho a saber y sostiene ese compromiso a pesar de la incomodidad que genera, está habitando el rol que Giroux le atribuye al intelectual transformativo, alguien que entiende la enseñanza como acto público con consecuencias políticas. La tríada es la descripción de lo que ocurre cuando el diálogo pedagógico se cuestiona, con sus tensiones y sus límites, en la formación docente.

Conclusiones

El análisis de los lineamientos institucionales y las prácticas documentadas en la UTP permite afirmar que la Universidad Nacional de Colombia ha iniciado un tránsito desde una concepción de la inclusión centrada en el cumplimiento normativo hacia una comprensión más amplia que reconoce la diversidad como condición constitutiva del proceso educativo. Sin embargo, ese tránsito es parcial, tenso y no consolidado. La coexistencia de las tres lógicas que describe Skliar (la puerta abierta, la puerta giratoria y la puerta con detector de metales) es la tensión viva que atraviesa cotidianamente el trabajo de la UTP. Los apoyos institucionales que se activan solo ante diagnósticos médicos formales, los sesgos frente a las decisiones vocacionales del estudiantado y la dilución de propuestas curriculares frente a las exigencias de productividad académica, son expresiones concretas de que la inclusión administrativa y la inclusión pedagógica siguen coexistiendo dentro de la misma institución. Reconocer esta tensión no debilita los avances identificados, por el contrario, es la condición para que el trabajo de la UTP se sostenga sobre una lectura honesta de sus propios límites y posibilidades.

En cuanto a los elementos articuladores para la formación docente, los hallazgos evidencian que la labor de la UTP se distancia de la instrucción técnica para configurarse como un espacio de posibilidad política y ética. Los talleres sobre trayectorias vitales, el giro interrogativo que desplaza la pregunta desde la carencia del otro hacia la propia disposición de quien enseña y los acompañamientos orientados al rediseño curricular bajo principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), son prácticas que buscan que el profesorado se reconozca como sujeto situado capaz de cuestionar las lógicas institucionales que habita. Desde los postulados de McLaren, esto implica una formación con carácter anticapacitista que interpele la matriz de normalidad sustentada en la productividad y el rendimiento. No obstante, el análisis

también muestra que este proceso de subjetivación política no ocurre de manera homogénea, hay docentes que participan de los espacios formativos sin que ello se traduzca en transformaciones concretas en el aula, y otros que incorporan ajustes metodológicos sin problematizar los marcos estructurales que los sostienen. La UTP genera condiciones para que emerja una práctica crítica, pero el proceso mediante el cual un docente decide asumir su enseñanza como un ejercicio de responsabilidad ética y política depende de cada sujeto y no puede ser garantizado por ningún dispositivo formativo.

La articulación de las implicaciones pedagógicas permite comprender que la práctica en el aula requiere ser leída simultáneamente desde tres registros que ninguno de los autores convocados podría sostener por separado. La ética del encuentro que propone Skliar, centrada en la hospitalidad incondicional y el reconocimiento de la singularidad del otro, corre el riesgo de quedarse en una sensibilidad individual si no se articula con la crítica estructural que McLaren propone frente a las lógicas de poder que producen exclusión. A su vez, ambas dimensiones, es decir, la ética y la política, requieren de la figura del intelectual transformativo que plantea Giroux para concretarse en prácticas pedagógicas que disputen activamente las condiciones institucionales y culturales del aula universitaria. Es precisamente esta tríada la que permite comprender la labor de la UTP como un proyecto que articula responsabilidad ética frente al otro, resistencia frente a la estandarización neoliberal y apuesta pedagógica por la construcción de una universidad más democrática. Con sus tensiones y sus límites, esa articulación es lo que le otorga al trabajo de la UTP su carácter transformador.

El análisis realizado deja abiertos interrogantes que el propio estudio no puede resolver, pero que emergen directamente de sus hallazgos. Si los procesos formativos de la UTP logran interpelar la práctica docente, ¿cómo vive el estudiantado ese cambio? ¿reconocen los estudiantes, más allá de su presencia física en el aula, una participación subjetiva y pedagógica? Del mismo modo, el análisis evidenció que las desigualdades que atraviesan el aula universitaria no derivan de factores aislados, sino de la articulación simultánea del género, la etnia, la clase, la discapacidad y otras posiciones de vulnerabilidad. Indagar cómo las prácticas de la UTP dialogan con esa complejidad interseccional, y qué micro-exclusiones persisten en el discurso docente aún vinculado a modelos de normalidad, constituye una agenda investigativa necesaria para profundizar lo que este trabajo inició.

A modo de cierre, la imagen que encabeza este trabajo, condensa visualmente la apuesta ética y pedagógica aquí expuesta. La amalgama de figuras y colores que la componen representa la multiplicidad de identidades que habitan el espacio educativo, la asimetría intencional de sus trazos actúa como postura crítica frente a las estructuras de normalidad que históricamente han constreñido el aula, y la traslapación de las formas simboliza los nuevos espacios de encuentro que se crean cuando las

subjetividades se cruzan y se reconocen mutuamente. Portada y contenido convergen así en una misma convicción, que la educación inclusiva consiste en transformar el espacio común en un tejido compartido donde cada forma y cada color encuentren su propio lugar de pertenencia.

Referencias

- Arizabaleta Domínguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41–52.
- Barría Rojas, M. (2019). Formación docente y práctica educativa inclusiva para la inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 69–86. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100069>
- Bartoll, O. C., García, C. S., Peris, C. C., y Vivas, M. M. (2019). Aprendizaje-servicio en la formación inicial docente: desarrollo de la inclusión en el área de didáctica de la expresión corporal. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 71(3), 63–77.
- Beltrán, J., Cárdenas, L., López, P., y Parra, M. (2007). Formación docente e educación inclusiva: reflexiones para transformar las prácticas pedagógicas universitarias. *Educación y Educadores*, 10(2), 83–102.
- Benítez Pérez, L. V. (2023). Prácticas pedagógicas en educación superior con relación a la educación inclusiva. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1).
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cabellos, N. G. M., y Ramírez, B. N. R. (2023). Camino hacia la inclusión en educación superior: voces del profesorado. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (36), 100–111. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/2880>
- Cantor, C., Sánchez, P., y Aristizábal-Oviedo, L. (2021). Modelos educativos alternativos e inclusión: un estudio comparativo en instituciones colombianas. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 9(2), 55–73.
- Castillo Armijo, C. (2021). Formación docente: tensiones y perspectivas de cambio en el contexto chileno. *Revista Educación*, 45(2), 1–15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i2.44090>
- Castillo Bustos, C., y Yépez Moreno, S. (2018). La práctica docente en la universidad ecuatoriana: desafíos frente a la educación inclusiva. *Revista Científica de la Universidad de Cuenca*, 36(2), 203–218.

- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Población*, 9(3.1), 17–30.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2740Chiroleu.pdf>
- Clavijo Castillo, R. G., y Bautista-Cerro, M. J. (2020). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad*, 15(1), 113–124.
<https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). *Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad"*. Diario Oficial No. 47.404.
- Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional de Colombia. (2012). *Acuerdo 036 de 2012, por el cual se establece la política institucional para la educación inclusiva de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Correa Jaramillo, R., Vidal Yepes, L. A., Marmolejo Sarmiento, E. A., y Sánchez Moncayo, C. N. (2020). Procesos de inclusión en la educación superior en Colombia, México y Chile. *Revista Palobra, Palabra que Obra*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.20-num.1-2020-3227>
- De los Monteros, M., y del Pilar, M. (2016). Inclusión e innovación en la formación docente universitaria: una perspectiva holística. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1239–1255. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.49284
- De Marcos Martí, M., y Sanahuja Ribés, A. (2024). Formación inicial docente y educación inclusiva: interculturalidad y diseño universal para el aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(1), 85–103.
<https://doi.org/10.6018/reifop.579101>
- Díaz Flórez, O., Lache Rodríguez, L., Garzón Barragán, I., y Atehortúa Cruz, A. (2019). La educación inclusiva en instituciones formadoras de maestros. Balance de la experiencia de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. *Revista de Sociología de la Educación*, 12, 318–336.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, A. (2019). La formación docente y la Declaración de Salamanca a 25 años: avances, tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 13–27. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200013>
- Echeita Sarrionandia, G., y Duk Homad, C. (2008). Educación inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160201>

- Fajardo, S. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1).
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5–14.
- García, A. M. (2020). Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. *Tesis Psicológica*, 15(2), 72–93.
<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a4>
- García, A., y Delgado, S. (2021, noviembre). *Enfoque de diversidad y participación en el diseño de espacios de aprendizaje en la UN* [Ponencia]. Primer Congreso Nacional de Educación y Pedagogía, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. A. (2003). Repensando la política de resistencia. Notas sobre una teoría crítica de la lucha educativa. *Docencia*, (15), 23–32.
- Giroux, H. A. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 13–26.
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, 3(3), 15–26.
- Gordillo, M., y Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93.
<https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- Lagos San Martín, N., Martínez, P., Álvarez, M., y Rojas, C. (2022). Diversidad e inclusión en la formación inicial docente: análisis bibliométrico y temático (2000–2020). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 153–173.
<https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000100153>
- Leal, L., y Urbina, M. (2014). Prácticas pedagógicas y formación docente en contextos de desplazamiento forzado. *Revista Educación y Ciudad*, (27), 43–57.
- López, M. (2021). Metodologías inclusivas y TIC en la educación superior: nuevas perspectivas para la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 115–132. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.1231>
- Lucio-Mendoza, D., y Cárdenas-Zea, S. (2024). Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior. *Revista Colombiana de Educación Inclusiva*, 10(1), 34–52.

- Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. del C., y Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor.
- McLaren, P. (1995). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Paidós.
- McLaren, P. (2001). *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI Editores.
- McLaren, P. (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria: el socialismo y los desafíos actuales*. Herramienta.
- McLaren, P. (2013). La educación como una cuestión de clase. *Praxis Educativa*, 17(1-2), 102–113.
- Mena-Chiluisa, L., y Alulima, L. (2021). Barreras para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior ecuatoriana. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4), 33–40. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4.1.660>
- Méndez Alvarado, M. (2023). Reseñas de didáctica para el desarrollo de procesos de educación inclusiva. *Línea Imaginaria*, 1(14).
- Mendieta León, J. E., Zambrano Mendoza, Y. Y., Quizhpe Cueva, J. L., y Jumbo Vélez, J. P. (2023). Inclusión y accesibilidad a la educación superior en Ecuador. *Prometeo. Conocimiento Científico*, 3(1), e28. <https://doi.org/10.55204/pcc.v3i1.e28>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.318.
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Lineamientos de educación inclusiva en educación superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- Munévar, C. (2015). Prácticas pedagógicas plurales en la Universidad Nacional de Colombia: una mirada desde la descolonización del saber. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 203–222.
- Navarro, J. A., y Navarro-Montaña, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *Alteridad*, 18(2), 248–263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- Peña, S., y Arias, E. (2022, diciembre 21). Educando en la diversidad [Audio podcast]. En *Podcast InFórmate*. Spotify.

- Perera, V. H., Melero, N., y Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433–454. <https://www.redalyc.org/journal/140/14071512005/html/>
- Plangger, M., y Rodríguez Quintana, N. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje en la formación docente universitaria: estrategias desde la voz de las personas con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 17(1), 102–120.
- Salinas Alarcón, M., Lissi, M. R., Medrano, D., Zuzulich Pavez, M. S., y Hojas, A. M. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1–15. <https://rieoei.org/RIE/article/view/502/939>
- Sánchez Díaz, M. N., y Morgado Camacho, B. (2021). Docentes universitarios inclusivos: qué les caracteriza y cómo conciben la discapacidad. *Siglo Cero*, 52(1), 27–43. <https://doi.org/10.14201/scero20215212743>
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O... ¿y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 23, 85–123.
- Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11(1), 33–43.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Unidad de Transformación Pedagógica, Universidad Nacional de Colombia. (2021, agosto). *InFórmate* (N.º 2). https://drive.google.com/file/d/1niHfvTf0frV5UV1wBJsmbkoSxLKPUN7y/view?usp=drive_sdk
- Unidad de Transformación Pedagógica, Universidad Nacional de Colombia. (2022). *Repensando las prácticas pedagógicas en la UN. Capítulo 1: Unidad de Transformación Pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Unidad de Transformación Pedagógica, Universidad Nacional de Colombia. (2024). *Cartilla de ejemplos y orientaciones sobre ajustes razonables*. Universidad Nacional de Colombia.
- Unidad de Transformación Pedagógica, Universidad Nacional de Colombia. (2025). *Principios de acción para la transformación pedagógica*. Universidad Nacional de Colombia.

Universidad Nacional de Colombia. (2024a). *Prácticas pedagógicas inclusivas para la garantía del derecho a la educación de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación superior* [Curso en línea].

<https://micampus.unal.edu.co/course/view.php?id=41859>

Universidad Nacional de Colombia. (2024b). *Plan Estratégico Institucional: PLEI 2034. Hacia la consolidación de un proyecto de nación*. Rectoría.

https://plei2034.unal.edu.co/fileadmin/Documentos/Capitulo_Plan_Estrategico_Institucional_2034_Version_1.0_VF.pdf

Villanueva Candiotti, C., Contreras Ángeles, P., Salazar Balarezo, D., y Uribe Godoy, G. (2025). Estrategias pedagógicas inclusivas en América Latina: revisión sistemática de la literatura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 77–98.

Lista de notas

¹ Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

² Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad

³ Por el cual se establece la política institucional para la educación inclusiva de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia

⁴ El Programa de Admisión Especial (PAES) de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) es una iniciativa de inclusión creada para facilitar el acceso a la educación superior de grupos poblacionales históricamente excluidos o vulnerables. Ofrece cupos adicionales al sistema regular para indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres, víctimas del conflicto y población afro/raizal, incluyendo beneficios como inscripción sin costo y apoyo socioeconómico.

⁵ El Programa Especial de Admisión y Movilidad Académica (PEAMA) de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) es una estrategia de inclusión que facilita el ingreso de bachilleres de zonas de frontera (Amazonía, Caribe, Orinoquía, Tumaco) y áreas rurales como Sumapaz. Permite realizar los primeros semestres en sedes regionales y finalizar en sedes principales.