

Tensiones entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en la educación superior en Colombia

Adriana Patricia Revelo Torres ¹

Valentina Loaiza Valencia²

Yiminson Riascos Torres Phd³

El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato.

Emmanuel Levinas

El maestro comparte el exilio de su discípulo porque debe asumir las consecuencias de su enseñanza.

Stéphane Mosé.

Resumen

Este trabajo se propone comprender las tensiones entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en la educación superior en Colombia, tomando como caso el programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó de Manizales. Metodológicamente, el estudio partió de la revisión de antecedentes bibliográficos de orden

¹ Adriana Patricia Revelo. Trabajadora social. Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.

² Valentina Loaiza Valencia. Psicóloga. Candidata a Magister en Educación desde la Diversidad Universidad de Manizales.

³ Yiminson Riascos Torres. Psicólogo. Especialista en gestión de proyectos. Magister en Educación. Ph d formación en Diversidad. Docente Universidad de Manizales. <https://orcid.org/0000-0001-5403-567X>

nacional, internacional y local, que permitieron advertir una primera tendencia con ambivalencias frente a la concepción de integración e inclusión y a asumir la “discapacidad” como categoría asociada a la inclusión y a la diversidad en los escenarios educativos. Y referentes teóricos como Freire, Nussbaum, Ocampo, Ainscow y López Melero, aportaron a la construcción del documento y al surgimiento de las categorías emergentes: educación superior, educación inclusiva, diversidad, desarrollo humano y prácticas pedagógicas, las cuales se comprobaron mediante la observación directa, el diario de campo y la entrevista semiestructurada. A partir de ello, se encontró que inclusión y diversidad son temas tomados con seriedad en los lineamientos de la institución objeto de estudio, aunque en la aplicación, la infraestructura y las prácticas pedagógicas no cumplen a cabalidad las expectativas de inclusión. Se concluye que existe una notoria la necesidad de preparar a toda la comunidad educativa en los procesos inclusivos, y no solo a los docentes, para alcanzar un verdadero reconocimiento de la diversidad como oportunidad para entender las posibilidades de la otredad y como camino para que todos los estudiantes agencien sus potencialidades.

Palabras claves: Diversidad, Educación inclusiva, Práctica Pedagógica, Desarrollo humano, Educación superior.

Abstract

To understand the tensions between inclusive education and pedagogical practices in higher education in Colombia, we take as a case the psychology program of the Luis Amigó Catholic University in the city of Manizales. The investigative process started from the review of national, international and local bibliographical antecedents, which allowed us to notice a first tendency with ambivalence towards the conception of integration and inclusion and to assume "disability" as a category associated with inclusion and diversity in society. Theoretical references such as Freire, Nussbaum, Ocampo, Ainscow

and López Melero, contributed to the construction of the document and the emergence of emerging categories: higher education, inclusive education, diversity, human development and pedagogical practices, which were verified through direct observation, field diary and semi-structured interview.

From this, we find that inclusion and diversity are issues taken seriously in the guidelines of the institutions. Although in the application, the infrastructure and the pedagogical practices do not fully meet the expectations of inclusion; In the research, the need to prepare the entire educational community in inclusive processes, and not just teachers to achieve a true recognition of diversity as an opportunity to understand the possibilities of otherness and as a way for all students to reach their potential was evident.

Keywords: Diversity, Inclusive Education, Pedagogical Practice, Human Development, Higher Education.

Introducción

Se espera que la educación superior propicie una formación integral, si se tiene presente que, en la integralidad del sujeto social en el escenario educativo, no solamente debe emplearse un enfoque en la adquisición de conocimiento y en el afianzamiento intelectual, sino, en el desarrollo humano desde una perspectiva de *bien-estar*; de ahí que Rodríguez (2016, como se citó en Cárdenas et al., 2018), afirme:

La construcción del conocimiento no se puede ver como algo aparte de los problemas sociales, económicos, religiosos y políticos de una ciudad. La educación superior en Colombia debe atinar a la construcción de una organización que tenga en cuenta las dimensiones nombradas”. (p. 31)

En ese sentido, la educación superior invita a pensar y pensarse como profesionales y seres humanos en la formación, permanencia y graduación del estudiantado, donde los jóvenes no solamente se proyectan en su formación profesional sino también en su esencia humana. En este ámbito, la educación inclusiva “persiste identificándose como una educación especial que aboga por la integración y no por la inclusión” (Leiva, Jiménez, 2012, p. 42).

De lo anterior, en los escenarios educativos, se ha tendido a confundir la inclusión con procesos de integración que llevan al ser humano a segmentarse por la diferencia y la diversidad; sin embargo, la diferencia es innata al ser humano, pero si se llevase a cabo los procesos inclusivos todos y todas serían partícipes en el mismo contexto. De hecho, la experiencia enseña que, “si no aprendemos a valorar las diferencias en el aula, difícilmente aprenderemos a hacerlo en una sociedad con un marcado carácter elitista, competitivo y materialista” (Leiva, Jiménez, 2012, p. 45).

Ahora bien, Paz-Maldonado (2018), plantea que los docentes deben formarse en la utilización de nuevas metodologías de aprendizaje, planificación, mediación y evaluación, para entender las diferencias de los educandos. Tanto así que, es posible pensar que la investigación sobre aspectos referidos a los procesos didácticos dimensionen el papel docente, que permitan la asunción de expresiones como guía, orientador, maestro, lo cual abre el espacio y posibilita las condiciones para que el docente se piense y se reconozca a sí mismo desde marcos de actuación diversos que lo posicionen y ubiquen como sujeto pensante que tiene la posibilidad de visión sobre el futuro a partir del estar y del ser (Riascos, 2011, p. 6).

Por lo tanto, es necesario comprender el desarrollo humano como categoría potente en el ejercicio profesional y en la formación humana. Desde Amartya Sen (como se citó en

London, Formichella, 2006) el desarrollo humano va más allá de la faceta económica y se enfoca en la trayectoria existencial que permite a la persona instaurar estilos de vida que la hacen un ser con derechos a partir de la participación en sociedad; de ahí que Sen (1999, como se citó en London, Formichella, 2006,) plantee que “El desarrollo es un proceso de expansión de las capacidades que disfrutan los individuos” (p. 19).

Lo anterior, implica cultivar estrategias que conduzcan por los senderos del descubrimiento, de la investigación, de los aprendizajes sobre las experiencias humanas, de los vínculos con la vida; a la educación corresponde estar al tanto con la vida con sus implicaciones y acontecimientos; es decir, estar vigilante si pretende ser formadora o formador de hombres (Riascos, 2020, p. 1). En ese orden de ideas, se debe tener presente el desarrollo humano desde un sinnúmero de particularidades que hacen de la persona un sujeto diverso (Gómez, García-Vita, 2017).

Por lo tanto, abordar el desarrollo humano según las capacidades, potencialidades y habilidades se ha convertido en reto institucional, debido a los focos de atención respecto a las carencias de las personas. Amartya Sen (como se citó en Cejudo, 2006) aborda el desarrollo desde la siguiente óptica: “no concebir el desarrollo como un medio para el crecimiento económico, la industrialización, o algún otro objetivo, sino como un fin en sí mismo definido como expansión de la libertad humana” (p. 369); es decir, el ser humano es un cúmulo histórico que adquiere identidad.

De este modo, se comienzan a forjar brechas interpersonales con respecto a la educación inclusiva. Zórate et al. (2017) expresan que hay una brecha entre la expresión y la acción, y carencias en las prácticas pedagógicas y en las capacitaciones docentes, puesto que las instituciones aún carecen de una ruta de atención institucional para todos los estudiantes.

En concordancia con lo planteado, para poder esclarecer el asunto de las tensiones entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en la educación superior en Colombia, es necesario continuar con el acercamiento al escenario de campo, a través de una relación teórico-práctica que dé cuenta del proceso de investigación cualitativa. Por ello, el presente estudio busca comprender las tensiones que se presentan entre la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en el escenario de la educación superior en Colombia; caso programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Manizales.

Metodología

Esta investigación siguió la línea de una metodología cualitativa de tipo exploratorio descriptivo, que permite el acercamiento a las experiencias personales de los docentes y de los estudiantes, con el fin de lograr la respuesta a la pregunta problémica: ¿Cuáles son las tensiones presentes entre la Educación Inclusiva y las Prácticas Pedagógicas en el escenario de la Educación Superior en Colombia?

Para generar y recoger la información se diseñó una entrevista semiestructurada como un instrumento que hizo posible “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (Díaz et al.2013, p. 163); este apartado se cumple a partir del diálogo dialéctico y el reconocimiento de la voz participativa de cada participante.

Así pues, se entrevistaron a 10 docentes y 10 estudiantes de quinto semestre en adelante de la Universidad Católica Luis Amigó de Manizales, Caldas, pertenecientes a las jornadas diurna y nocturna. La información luego se transcribió y se tabuló con fines de análisis y preparación de resultados, con el apoyo de Atlas Ti.

Como parte de la estrategia metodológica, también se aplicó la observación directa y el registro en el diario de campo.

De igual manera, se hizo exploración de los antecedentes bibliográficos de orden nacional, internacional y local con el fin de contextualizar el tema en lo teórico y lo práctico.

Resultados

Los resultados se exponen siguiendo cada una de las preguntas. Y la primera, está enfocada en el teórico Paulo Freire, con el fin de identificar la concepción de escuela, más allá de la estructura, en los docentes.

Para usted cómo docente ¿qué es escuela?

Se encontró que los participantes hacen énfasis en que la escuela es un escenario de desarrollo humano, donde cada persona que haga parte de la comunidad educativa, tenga derechos de expresión sin ningún tipo de prejuicio y discriminación. A este respecto, Paulo Freire (2016) expresa que “La escuela es el lugar donde se hacen amigos, no se trata solo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es, sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima” (p. 2). Y uno de los docentes participantes en este estudio, expresó que “La escuela va más allá del aula de clase, y de hecho lo comparto, porque es acá donde se dan las interacciones sociales y culturales”

Posteriormente, al abordar la escuela como sinónimo de comunidad educativa, emerge la categoría desarrollo humano, como reconocimiento hacia las diversidades que cada día se hacen más latentes en los escenarios educativos, tanto así que el Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica Luis Amigó (2017), concibe la educación como un proceso holístico del ser humano consigo mismo y con los demás.

Si se tiene presente la postura de los docentes, la concepción y vivencia de escuela debe ir más allá de la percepción de infraestructura; sin embargo, existen limitantes cuando la población docente olvida que escuela es sinónimo de participación activa de la diversidad.

En su recorrido como docente universitario, ¿cuáles han sido las dificultades que se le han presentado en los procesos de enseñanza con los estudiantes?

Dicha pregunta, surgió del interés de indagar sobre los procesos inclusivos y las prácticas pedagógicas que se ejercen en el escenario de aula de clase, esto con el fin de identificar limitantes que aún son latentes en los procesos de enseñanza.

Frente a esta interrogante se identificó que hace falta reforzar los procesos inclusivos y las prácticas pedagógicas para la formación de las nuevas generaciones. En la jornada nocturna, se perciben carencias en los procesos inclusivos y en las prácticas pedagógicas, puesto que tienden a realizarse de manera magistral, que, si bien es importante, es vital que los docentes cultiven panoramas de participación socio-educativa.

En relación con lo anterior, se evidencia que se debe reforzar la sensibilización frente a los procesos inclusivos y estrategias de enseñanza direccionadas al reconocimiento de las heterogeneidades; de hecho, teniendo presente el contexto, la Universidad Católica Luis Amigó apunta a que “es necesario aprender a vivir con el diferente, con el que piensa o cree de manera distinta, aprendizaje que consiste en aceptar tales diferencias y enriquecerse con ellas” (Universidad Católica Luis Amigó, 2017, p. 9).

En los testimonios de los entrevistados, se reflejó que la mayor parte de los docentes sienten preocupación en casos puntuales como situaciones de discapacidad (motora), donde la infraestructura impide un propicio desplazamiento de las personas a las aulas de clase. Uno de ellos expresó que “Considero que, de pronto, nosotros no estemos capacitados en estar con estudiantes con NEE dentro del aula de clase” (Docente). Otra expresión que se asocia a dicho análisis es: "Hemos tenido estudiantes con necesidades especiales, pero realmente eso

no se está atendiendo, y esos estudiantes se tienen que acomodar como a la dinámica, a las metodologías, incluso a la infraestructura. (Docente).

Partiendo del hecho de que el rol docente va más allá de la transmisión de saberes teóricos, pues deben promover pensamiento crítico y, permitir que los estudiantes sean partícipes desde sus capacidades, habilidades y potencialidades. Por tal motivo, se debe comenzar a pensar una Educación para todos y todas como lo plantea la UNESCO (2007, como se citó en Brito et al., 2019) que garantice el reconocimiento y la participación de los estudiantes con el fin de apostar a una formación holística a partir de diversas alternativas pedagógicas.

En consonancia con lo anterior, se reconoce que existen concepciones que no se asocian a un grupo específico, sino a múltiples diversidades humanas, lo que implica una la búsqueda de calidad e inclusión de todas las personas como agentes partícipes en los contextos existenciales; como dicen Muñoz y Rojas (2020) “La inclusión de la diversidad de niños y niñas, estudiantes y sus necesidades particulares cobra real importancia, pues la segregación y exclusión en esta esfera, limita el desarrollo de las potencialidades” (p. 78)

En su trayectoria en el escenario de la educación superior ¿cómo se ha sentido en el desarrollo de todas las clases?

Dicha pregunta surge de la necesidad de reconocimiento de la diversidad de la población estudiantil frente a los procesos de aprendizaje como componente fundamental para el desarrollo propicio de las prácticas pedagógicas en el escenario de la Educación Superior.

Frente a esta interrogante se encontró, que las posturas de los estudiantes entrevistados, corresponden a las perspectivas constructivista y funcionalista; es decir, aún existen carencias en la construcción de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes para con la diversidad, presentándose preocupación en relación con la metodología de enseñanza. Por eso, si no se propicia una formación docente constante, seguirán las tensiones en los procesos

de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante expresó que “Siento que debería haber dentro del aula de clase, mejor acercamiento de los docentes hacia nosotros” (Estudiante).

Desde esta mirada, el rol docente debe encaminarse holísticamente, por ejemplo, mediante actividades investigativas, humanas, sociales, culturales y políticas para una mejor evolución humana y actualización en cuanto a la documentación teórica con respecto al conocimiento propio de formación profesional y con respecto a las nuevas generaciones a enfrentar. Para Zemelman (s. f.) “al no tener conciencia que se está dando un desajuste entre la teoría y la realidad que se pretende denotar, resulta que estamos inventando realidades” (p. 2).

¿Considera usted como estudiante que deban tenerse en cuenta cambios relacionados con la educación inclusiva en el ámbito universitario?

Teniendo presente que los estudiantes hacen parte del constructo del desarrollo humano, decidimos conocer la postura en coherencia a sus experiencias en la comunidad educativa, con el fin de identificar carencias en los procesos inclusivos en el ámbito universitario.

En este punto se halló que existe reconocimiento por parte de los estudiantes en la carencia de los procesos inclusivos e insatisfacciones en las prácticas pedagógicas. En la jornada nocturna, se observa que aún se carece de procesos inclusivos y de prácticas pedagógicas en el aula de clase, principalmente por la omisión en actividades pedagógicas.

Hablar de las necesidades de formación para los docentes permite reflexionar sobre los pilares que la educación inclusiva exige, entre otras condiciones, el cuestionamiento del rol del profesorado, como lo anteponen Mena et al. (2019) “en el marco de una educación inclusiva existe una necesidad de repensar el actual modelo de apoyo al alumnado” (p. 253). Un estudiante por ejemplo plantea: “Aún hace falta hacer cumplir todos los derechos

inclusivos, a veces percibo que no se cumple a cabalidad los derechos de igualdad y equidad” (Estudiante).

Por ende, es necesario comenzar a trazar una visualización de las funciones que desempeñan los profesionales en la formación educativa y sus propuestas relacionadas con la educación inclusiva; a este respecto, algunos de los participantes dejaron entrever la importancia de que se lleve a cabo formaciones en temáticas como el saber establecer contacto con las diversidades.

¿Considera usted como docente que deban tenerse en cuenta cambios relacionados con la educación inclusiva en el ámbito universitario?

Esta pregunta fue eje de reconocimiento en coherencia a las tensiones relacionadas con la educación inclusiva y el reconocimiento hacia la diversidad humana. Frente a esta cuestión, algunas de las posturas de los docentes fueron:

“Parece que estuviéramos en la era de la transformación, y es precisamente donde radica la importancia de interesarnos en esos aspectos, cuando el ser humano es cambiante en todo sentido, y a veces perdemos el norte de esos cambios”.

“Tenemos personas diversas, y es donde debemos comenzar a formarnos en el reconocimiento hacia ellas, sin juzgar, al contrario, respetar y reconocer cada mundo, donde demos valor y sepamos llegar a cada persona, sin vulnerar sus derechos”.

De todas maneras, se resalta la necesidad de incrementar la efectividad del enfoque inclusivo en el sistema educativo, a través de métodos de aprendizaje para ayudar a todos los estudiantes, desde un enfoque social donde “se le otorga importancia al desarrollo de la identidad propia a la vez que se busca valorar la diversidad y las relaciones interculturales, la responsabilidad ciudadana, la intolerancia ante conductas violentas y discriminatorias a colectivos en riesgo en pro de su dignidad” (Sánchez, Bautista, 2021, p. 293).

Desde su experiencia y como estudiante universitario, describanos ¿cómo es el acercamiento socio-educativo que establecen por lo general los docentes con ustedes?

La pregunta nace del interés de identificar hasta qué punto la población docente se encuentra focalizada en el reconocimiento del desarrollo integral de los educandos.

En relación con la formación docente, una de las categorías emergentes en este trabajo: el desarrollo humano, prevalece en ser la enfatizada por parte de los estudiantes, debido a que manifiestan preocupación por parte de ciertos docentes que no cumplen con un adecuado acercamiento de reconocimiento a la diversidad, relacionado con la siguiente expresión: “Siento que hay cosas en la vida que siempre estarán en constante trabajo y una de ellas es velar por la inclusión social y cultural de los humanos”. (Estudiante)

Entonces resulta primordial que los estudiantes cuenten con un proceso de permanencia y los guíe a lograr sus objetivos por medio de la graduación, pero el trasfondo radica en que los actores que conforman la educación superior acompañen el proceso de los educandos desde el primer encuentro humano y profesional. Por eso, la mayor parte de estudiantes entrevistados son enfáticos en la importancia del respeto hacia sus individualidades y los estilos de aprendizaje que tienen para aprender.

¿Qué es lo principal que han notado en la institución desde una perspectiva de inclusión como punto de mejora humana?

En relación con la pregunta, se hace necesario conocer la perspectiva desde la experiencia tanto de la población docente como de los estudiantes en coherencia con los procesos educativos desde una mirada inclusiva. En ese sentido, afloraron testimonios como estos:

“Yo tengo una discapacidad, tuve que pedir el favor para que me acomodaran clase en el primer piso, no me querían organizar eso, y me tocó colocar tutela, porque iba a aumentar mi dolor en la pierna” (Docente).

“No hay rampas que den soporte, y no hablo precisamente por personas en situación de discapacidad, también lo hablo por todos, ya que cualquiera puede tener un accidente” (Estudiante).

Las posturas nuevamente hacen énfasis en factores estructurales y humanos como eje esencial del desarrollo humano, pero tanto estudiantes como docentes reclaman la ergonomía y la infraestructura como aspectos fundamentales del Bienestar Integral.

Factores como los que se hacen mención, y el incremento de las diversidades humanas son ejes de fortaleza para reforzar la permanencia del estudiantado en la educación superior, desde una perspectiva de construcción humana, social, cultural, convirtiéndose en agentes para la sociedad con derecho a tener voz y voto.

Como persona perteneciente a una sociedad de transformaciones, ¿qué recomendaciones tendría frente a los procesos inclusivos en el escenario educativo?

Tanto docentes como estudiantes, plantean sus perspectivas en cuanto a los procesos inclusivos, comunicados a través de sus sentires.

“Insisto en la importancia de la formación, porque desconocemos todo de la otredad, y más ahora que también estudio la diversidad; entiendo que no hacemos bien nuestro rol, sin entender el porqué de un comportamiento” (Docente).

“Para reconocer hay que formar, y para formar debemos tener disposición y eso nos falta, y cuando digo nos falta, es a toda una comunidad educativa” (Estudiante).

La Diversidad se ha convertido en un tema inherente al ser humano, entendida como un conjunto diferenciado de cosmovisiones humanas, que hacen posible reinventar las discusiones sobre la sociedad, la cultura, la interculturalidad, la pluriculturalidad, las situaciones de discapacidad, las condiciones de género, los ritmos de aprendizaje, los

procesos psicológicos e incluso los procesos cognitivos, que permiten el constructivismo humano.

En coherencia con lo anterior, se debe enfocar en las innovaciones constantes regidas por metodologías que aporten a la población moderna; por esto, en consecuencia, “es la institución superior quien debe ser apoyo y soporte de la enseñanza para decidir, direccionar, gestionar y financiar procesos hacia dicha innovación; definiendo modelos de estructuración metodológica y de evaluación para lograr instrumentos y medios para la educación.” (Bonilla, et al., 2017, p. 3).

Discusión de resultados

En coherencia con los resultados, se identificaron tensiones en el escenario de la educación superior en Colombia, caso programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó de la ciudad de Manizales, en categorías asociadas con: la educación inclusiva, las prácticas pedagógicas, la diversidad y el desarrollo humano, las cuales emergieron principalmente de las indagaciones teóricas y el acercamiento con los participantes en las entrevistas y observaciones.

A partir de lo identificado, una de las lecturas es que existen tendencias arraigadas a la educación conductista, donde el docente condiciona a los estudiantes, incluso desde un concepto conocido como la instauración del miedo; al respecto, Vásquez et al. (2015), indican que la práctica docente se relaciona con paradigmas tradicionales, academicistas e individualistas, centrados en la homogenización de los procesos y los participantes.

Por tal motivo, la carencia de la formación docente es latente; hay limitantes en cuanto al reconocimiento en sus prácticas pedagógicas y el reconocimiento de diversidades que día a día evolucionan en el contexto social y cultural; de ahí que la población docente comprenda

las prácticas pedagógicas como una actividad holística, fundamentada en la ética, el respeto, la dignidad humana, la actualización permanente del educador y una actitud acorde para los educandos con un alto compromiso social y humano (Martínez, Velandia, 2015). Esto, porque desde un enfoque relacionado con la docencia inclusiva, los profesores comenzarán a reconocer a sus estudiantes y favorecer el aprendizaje y las relaciones dialécticas, de hecho, la Universidad Católica Luis Amigó apunta a que “es necesario aprender a vivir con el diferente, con el que piensa o cree de manera distinta” (Universidad Católica Luis Amigó, 2017, p. 9).

En relación con lo anterior, Zórate et al. (2017), refieren que los docentes deben desarrollar estrategias educativas y pedagógicas inclusivas, que se encuentren acordes con el modelo de desarrollo humano y social relacionadas al ser, saber y hacer, como tensión actual.

En medio del proceso de identificación de las tensiones de la educación inclusiva, también se encontró en este estudio el desarrollo humano con un porcentaje de conocimiento dentro de un panorama educativo, pero se inhiben acciones a la hora de conocer las posturas subjetivas direccionadas a caracterizaciones de ciertas poblaciones que son vulneradas y estigmatizadas por las propias instituciones; cabe anotar que la mayor parte de entrevistados la asociaban con grupos con “discapacidad”, con un foco de resistencia a los procesos de inclusión.

Por tal motivo, hablar de diversidad remite a aludir “a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une” (López-Melero, 2006, p. 5); es ahí precisamente donde radican las tensiones en el escenario de la educación superior, se carece de reconocimiento precisamente al llevar a cabo acciones oportunas de orden pedagógico, donde se respeten las diferencias y se nutran las políticas educativas desde la participación colectiva.

En consonancia, deben afianzarse el acompañamiento y la formación docente constante, desde una perspectiva de actualización y reconocimiento de la otredad, en este caso en la educación superior, para dar cabalidad al Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Católica Luis Amigó (2017), que concibe la educación como un proceso de “formación y desarrollo humano integral comprendiendo las distintas dimensiones: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, y tiene en cuenta valores, actitudes, emociones, conocimientos, habilidades y destrezas, intereses y expectativas del ser humano y en relación con otros en contextos socioculturales” (p. 45).

Existe otro aspecto y son las constantes transformaciones humanas, sociales, culturales, tecnológicas, espirituales, biológicas, que en muchas ocasiones no se tienen presentes, debido a la carencia de flexibilidad frente a los posibles cambios; por ello, se enfatiza en impulsar iniciativas que permitan consolidar la formación inicial y permanente del profesorado como lo plantea Paz-Maldonado (2018).

Al respecto, un docente manifestó que:

“Estaba pensando que de muchas formas la invitación es a la co-construcción y el aprendizaje es una construcción recíproca. Me gusta mucho porque es derribar el poder, que nos han inculcado históricamente, como en los pueblos donde el maestro era el profe, donde se podía castigar, es de reconocer que hoy en día estamos viviendo una relación horizontal, pero habrá de todo” (Docente).

De acuerdo con el párrafo anterior, sigue siendo obstáculo “ofrecer una educación justa y equitativa a aquellos que tienen más dificultades para aprender y encuentren los medios y los apoyos necesarios” (Marchesi, Garrido, 2014, p. 5), sin reconocimiento y participación desde la singularidad y unicidad que hace del ser humano un ser político con derecho a ser sujeto social.

Ahora bien, en cuanto a las jornadas (nocturna y diurna), los docentes resaltan que es necesario mejorar el proceso de sus prácticas pedagógicas con los estudiantes. Un docente resaltó: “En el sentido de enseñanza ambas jornadas me parecen que deben ser acopladas, en el sentido de cansancio de la noche, tanto de los estudiantes como de nosotros, pero reconozco que se moviliza más los procesos de participación en los estudiantes del día” (Docente).

De acuerdo con lo anterior, son posturas que surgen de las experiencias y, si bien existen tensiones educativas, aun así, resaltan que se da un mejor direccionamiento en la jornada diurna por el tiempo con el que se cuenta; también resaltan que existe preocupación en cuanto a la participación de programas socio-educativos de la población nocturna.

Los estudiantes son el eje esencial en la educación superior, son constructores de su proyecto de vida en el desarrollo humano, que ha sido categoría emergente a partir de los acercamientos realizados, como seres humanos con derecho a ser protagonistas desde su constructo pero, principalmente, desde el reconocimiento de capacidades, como lo deja entrever Marta Nussbaum (2007), a partir de las capacidades de vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación, pensamientos, emociones, razón y práctica.

En los hallazgos también fue evidente la falta de reconocimiento de la diversidad, al estar la formación docente carente de acciones y concepciones que deben forjarse frecuentemente en cuanto a las prácticas pedagógicas que deben impactar a las nuevas generaciones que hacen parte de una sociedad con nuevos retos y pensamientos; en ese sentido, Álvarez (2018, como se citó en Paz-Maldonado (2018), manifiesta que el profesorado tiene que aceptar y respetar la diversidad de forma genuina y aprender a valorarla como una nueva oportunidad de aprendizaje.

Los docentes, entonces, deben apuntar al acercamiento propicio a las diversidades y comprender que existe un mundo de diferencias y diversidades que son esencia de la humanidad en los aspectos social, cultural, espiritual, cognitivo, biológico; todo ello, como características que influyen en la humanidad, lo cual se convierte en reto para los escenarios de la educación superior a la hora de interactuar y llevar a cabo los procesos de inclusión desde una mirada holística.

Y sobre una inclusión holística, es fundamental que también existan herramientas que favorezcan la inclusión para personas en situación de discapacidad de alguna índole y que, por tanto, exista una capacitación pertinente para el personal de la institución. Si bien, al hablar de inclusión no se enfoca meramente a dicha población, hay que aclarar que son seres humanos que hacen parte de un colectivo humano con derechos de igualdad y equidad.

En relación con lo anterior, un estudiante expresó: “Es positivo que nos hagamos estos cuestionamientos, donde están esas barreras, qué estamos haciendo para reducirlas y cómo nosotros estamos haciendo una estructura que sea reevaluable” (Estudiante).

De esta forma, se presenta una tensión relacionada con la formación docente y los procesos inclusivos que, según Paz-Maldonado (2018), deben ser determinantes en la formación inicial y permanente del profesorado para los distintos procesos inclusivos dirigidos a brindar atención a la heterogeneidad. Otro de testimonio de estudiantes dice que: “Hablar de educación inclusiva todavía se encuentra en pañales acá en todo el país; eh, yo lo hablo desde mi experiencia y se habla de educación inclusiva; y es que tú tienes tal cosa, entonces te vamos a hacer más fácil las cosas” (Estudiante).

Acá se percibe la importancia de comenzar a brindar estrategias que refuercen las capacidades de cada ser humano, donde tengamos presente que la vida es un reto de constante transformación y adaptación, y es esencial un proceso basado en el despliegue del ser humano

como sujeto activo, participativo, constructor de conocimiento y sociedad, que tiene como fundamento permitir que el otro sea, como lo plantea Nussbaum (2007): “lo que las personas son realmente capaces de hacer y de ser” (p. 4).

En cuanto a la infraestructura, “desde que entré, quedaron de hacer ascensor y digamos que hasta este momento no lo han hecho” (Estudiante). Dicho testimonio también se relaciona con la perspectiva de unos docentes que resaltan que aún se carece de una infraestructura adecuada para la diversidad en general, donde deben tenerse en cuenta las barreras de desplazamiento y adaptación de los estudiantes a ésta.

Así pues, en este estudio se identificó que tanto en la población docente como en los estudiantes los resultados arrojaron categorías que se encuentran en tensión en el ámbito de la educación superior, como: las prácticas pedagógicas, el desarrollo humano, las diversidades e inclusión en la educación, al igual que la identificación de carencias con respecto al modelo educativo y las políticas educativas.

Y así como existen progresos, aún se encuentran brechas en las revisiones teóricas y prácticas, al igual que ambivalencias en concepciones sobre educación inclusiva, diversidad, igualdad, equidad, y carencias en la formación docente, evidenciadas en el contexto universitario en mención, pues existen tendencias a presenciar y percibir vacíos en cuanto al manejo y la atención hacia la diversidad en general, donde los docentes deben comenzar a fomentar un proceso de desarrollo de competencias didácticas, pedagógicas y genéricas para desenvolverse en la educación superior inclusiva.

Por otro parte, López-Melero menciona como obstáculo el concepto y las acciones de inclusión, donde se confunde principalmente con procesos de integración, lo que confluye con lo que identificamos a través de la interacción con cada uno de los participantes, donde emergieron expresiones y ambivalencias sobre la inclusión y su cumplimiento en cuanto al

reconocimiento en el escenario de la educación superior. Es acá donde el reconocimiento de las diversidades debe ser considerado desde el valor, como lo hace saber López-Melero en su planteamiento que invita a la transformación de la práctica pedagógica y a aprender a vivir de este modo con la diferencia, como lo expresa Ainscow (2015).

En este orden de ideas, la educación inclusiva en Colombia, al igual que en diferentes países, requiere de un ajuste pedagógico en cuanto a contenidos, formaciones profesionales, enfoques y estrategias que garanticen procesos inclusivos desde dimensiones integrales donde exista una mayor participación, equidad, pertinencia y calidad, al igual que el cumplimiento de lineamientos políticos desde la integralidad y la flexibilidad, para un desarrollo de pedagogías adaptativas que integren la diversidad de los educandos. Esto implica apuestas institucionales que incidan en los procesos curriculares para impulsar iniciativas que permitan consolidar la formación inicial y permanente del profesorado, que se asocia con lo que resalta Paz-Maldonado (2018), en la búsqueda por democratizar las instituciones de enseñanza superior y posibilitar la participación directa de diversos grupos sociales en los espacios educativos universitarios.

Por otro lado, es evidente la carencia de infraestructura como pilar de la inclusión, que hace parte de un espacio accesible donde se desarrollen experiencias de enseñanza y aprendizaje. Adecuar la infraestructura es pertinente para el desplazamiento y la adaptación precisamente de la institución a los determinantes de una sociedad que se fundamenta en la diversidad funcional, cognitiva, emocional, neurológica, espiritual, social y cultural.

De ahí que la UNESCO (2003, como se citó en Solórzano, 2013), en relación con los centros educativos y su accesibilidad, advierte: “La gran mayoría de los establecimientos de enseñanza son materialmente inaccesibles para muchos alumnos, especialmente los que tienen alguna discapacidad física” (p. 90). Por ello, es necesario percibir los procesos

inclusivos desde toda su integralidad, es decir, desde un campo que tiene que ver con las barreras políticas, actitudinales y curriculares.

A partir de allí, el colectivo estudiantil apunta a que la población docente se centre en la esencia de la otredad, desde la diversidad y las diferencias e, incluso, desde la igualdad y equidad, lo cual lo se asocia con lo que expone Gómez (2018) sobre los retos que aún se presentan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y desde la formación docente en sus prácticas pedagógicas. Por, ello en los resultados de los estudiantes, se observa que existe una escala mayor de tensiones formativas en los docentes, donde el estudiantado resalta que debe existir un compromiso disciplinado por parte de cada uno, sin decir que los docentes también reconocen que hay ausencia de la misma, y que, por lo tanto, deben comenzar a instaurar nuevos aprendizajes sobre las diversidades y llevar a cabo prácticas pedagógicas que se adapten a un colectivo humano en permanente cambio.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados y los resultados obtenidos, se concluye que una mayoría confunde el vocablo “inclusión” como sinónimo de discapacidad o falencias humanas que deben ser priorizadas y categorizadas dentro del sistema institucional. Con esta mirada, se trataría de un sistema educativo que vela por la integración y no por la inclusión. Esta situación es debatible, puesto que se espera que no solamente existan tipificaciones políticas y educativas, sino que se lleven a cabo en la praxis diaria para la mejora constante de los procesos inclusivos, en aras de aclarar la diferencia con los procesos de integración.

Por lo tanto, se debe comenzar a forjar una educación desde una mirada inclusiva, con mejoras en la formación docente porque, tal como se percibió en las entrevistas y expresiones de docentes y estudiantes, dicha formación debe ser constante y acorde con las

transformaciones del siglo XXI, con el fin de dejar atrás pedagogías tradicionales que, con frecuencia, conducen a que el estudiantado pierda o disminuya su interés académico.

Es vital reconocer las capacidades y habilidades de cada sujeto social, con el fin de potenciar cada uno de sus aspectos particulares, pues, existe una tendencia a resaltar las debilidades como un factor esencial de las Necesidades Educativas Especiales, de manera que termina asociándose con la exclusión que afectan la integralidad de cada persona.

Así mismo, se espera mejoría en la infraestructura, ya que también es relevante para los procesos inclusivos. Es necesario contar con accesos que permitan un desplazamiento cómodo a aquellas personas que presentan alguna situación de discapacidad, pues en general, por ejemplo, los de discapacidad motora, auditiva o visual se ven afectados por el mismo sistema.

Adicionalmente, se recomienda practicar la escucha activa al interior de toda la comunidad educativa, de manera que se propicie el diálogo estudiante – docentes – directivos – familia, incluso.

También se concluye que es necesario evaluar constantemente las transformaciones inmersas en nuestro diario vivir, donde la realidad socio histórica, tiene múltiples significados; no es una realidad acabada, por eso: “El educador ya no es solo el que educa sino aquel que, en tanto que educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire, 1970, p. 61).

El propósito de la educación superior inclusiva es velar por el acceso y la participación universal desde un componente diverso, donde se valoren los nuevos contextos para lograr el desarrollo y el conocimiento de todos y todas; donde se respeten las identidades; de ahí que la UNESCO (2007, como se citó en Brito et al., 2019) exprese “La inclusión representa un impulso fundamental para avanzar hacia la Educación para Todos, por lo que ha de

concebirse como una política del ministerio de educación en su conjunto y de otros ministerios como los de salud, bienestar social o economía” (Brito et al., p. 158); es decir, hacer partícipes a todos y todas dentro de un escenario de educación.

De acuerdo con el análisis realizado, resalta la conclusión que los procesos inclusivos se tengan presentes a diario, como base fundamental para enriquecer la educación de formación, permanencia y graduación, donde toda la comunidad educativa se sienta partícipe del sistema, y se cumplan a cabalidad las normas vigentes que apuntan a los procesos de inclusión, como, los lineamientos de política de inclusión, el índice de inclusión para la educación superior. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se define como: “Principio rector general, que busca potenciar y valorar la diversidad entendiéndola y protegiéndola, lo cual implica garantizar, el contexto colombiano, las identidades y particularidades de los estudiantes, promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad” (MinEducación, 2019, p. 18).

Ahora, teniendo en cuenta que aún queda camino por recorrer en los procesos de inclusión, estos deben realizarse mediante un trabajo en equipo que brinde la oportunidad de sentirse desde las potencialidades, fortalezas, y capacidades, más no desde las necesidades ni carencias.

Sin embargo, no se trata de preparar únicamente a la universidad para afrontar los procesos pedagógicos de manera inclusiva; los estudiantes también manifiestan la importancia de que ellos tengan la oportunidad de formarse en la verdadera educación inclusiva, ya que, si bien los docentes requieren dicha formación, los estudiantes también, por ser eje esencial para el reconocimiento colectivo, el entender y comprender a la otredad desde el respeto, con el fin de “promover el respeto a ser diferente y facilitar la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural” (MinEducación, 2019, p. 8).

En coherencia con las categorías emergentes: Educación inclusiva, desarrollo humano, diversidades, prácticas pedagógicas, tanto estudiantes como docentes del programa académico objeto de estudio tuvieron respuestas homogéneas en el reconocimiento de estas y en cuán arduo es valorar cada categoría dentro del escenario de la educación superior, más aun teniendo presente dos jornadas (diurna y nocturna) que velan por el bienestar de los demás, pero donde se carece de inclusión bidireccional. Si bien, en ambas jornadas existen aspectos de mejora para cumplir plenamente la inclusión, hay un llamado más fuerte para la jornada nocturna, revelado en las manifestaciones de los estudiantes de la jornada nocturna, quienes sienten que, para las actividades organizadas por bienestar estudiantil, están “olvidados y aislados”.

Tanto para los estudiantes como para los docentes debe enfatizarse el desarrollo humano en la institución, como categoría del diario vivir; las diversidades están inmersas en la institución, pero, a la hora en que cada persona de la comunidad educativa se acerca a lo nuevo, hay constantes conflictos interpersonales, por el simple hecho (tal vez, no tan simple) de omitir el reconocimiento.

Ahora bien, en concordancia con las prácticas pedagógicas, los docentes y estudiantes refieren la necesidad de que sean reforzadas, ya que tener presente las individualidades es necesario para generar óptimos procesos de enseñanza y aprendizaje que refuercen el interés y no su contrario, que en tantos estudiantes se ha despertado.

Las tensiones que se presentan en la educación inclusiva se han identificado y analizado en el constructo diario de indagaciones y el acercamiento con cada participante que ha aportado al desarrollo del proceso. Como lo explica Abad (2014),

Educar para la diversidad y aceptar y respetar la diferencia, son frases que se repiten una y mil veces. Pareciera que, con solo escribir esta palabra, nombrarla y repetirla, ya se

hubiera logrado el cometido. Pero como dice el refrán popular: del dicho al hecho, hay mucho trecho (p. 64).

Por tal motivo, aún existe un foco de atención frente a caracterizaciones que son incluso detonantes de exclusión para poblaciones específicas. Es entonces cuando la diversidad debería convertirse en una oportunidad para entender las posibilidades de la otredad.

Referencias bibliográficas

Abad, A. (2014). La diversidad, ¿obstáculo u oportunidad? *Revista Catalejo*, 7, 63-67.
<https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/24123/document%20-%202020-11-27T154226.907.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ainscow, M., Booth, T. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: FUHEM, OEI.

Brito, S., Basualto, L., Reyes, L. (2019). Inclusión social / Educativa, en clave de educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 157-172.

Cárdenas, M., Morales, M., Salamanca, Y. (2018). *Tendencias, tensiones y retos de la docencia universitaria a nivel internacional, regional y nacional*.
<https://repositorio.fucsalud.edu.co/bitstream/handle/001/671/REDI-FCA-2018-4.pdf;jsessionid=A9B3F1C5F948CB2770E69CE85E993065?sequence=1>

Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista española de pedagogía*, LXIV(234), mayo-agosto, 365-380.

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Ediciones.

Gómez, Y., García Vita, M. (2017). Hacia una Educación Superior Inclusiva. *REIDOCREA*, 6(24), 300-319. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>

Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*, México D. F. McGraw Hill.

Leiva, J., Jiménez, A. (2012). La Educación Inclusiva en la Universidad del Siglo XXI: Un proceso permanente de cambio. *REID, Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, julio, 41-62.

London, S., Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, XI(17), enero-junio, 17-32.

López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, agosto-enero, 4-18.

Marchesi, Á., Garrido, F. (2014). Presentación. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Edits.). *Avances y desafíos de la Educación Inclusiva en Iberoamérica* (pp. 5-6). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos.

MinEducación. (2019). *Índice de inclusión para educación superior (INES)*. Bogotá D.C., Colombia: MinEducación, Fundación Saldarriaga Concha.

Mena, M., Vásquez, C., Rueda, C., Sarrionadía, G. (2019). *El desempeño profesional del profesorado*. Granada: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla.

Muñoz, A., Rojas, D. (2020). Actuar - Enseñar entre la Diversidad: Construyendo Educación Inclusiva en Atacama. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 71 - 88.

Ocampo, A. (2014). *Los desafíos de la «inclusión» en la educación superior latinoamericana en el siglo XXI*.

https://www.researchgate.net/publication/271588940_LOS_DESAFIOS_DE_LA_INCLUSION_EN_LA_EDUCACION_SUPERIOR_LATINOAMERICANA_EN_EL_SIGLO_XXI

Paz-Maldonado, E. (2018). La Formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), abril, 67-82.

Riascos, J. (2011). Información, emoción - percepción y producción - Elementos claves para el aprendizaje desde el enfoque de la enseñanza basada en problemas “EBP” en la Universidad de Manizales. <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/1969>

Riascos, J. (2020). La formación entre pares en el escenario educativo. *Revista Brasileira de Jovens e Adultos*, (8), 1-16.

Sánchez, L., Bautista, A. (2021). Ley General de Educación Superior de México. Calidad, inclusión social, gratitud y obligatoriedad de la enseñanza superior: criterios que sostienen una ley. *Sociedad Española de Educación Comparada*, 286 - 299.

Universidad Católica Luis Amigó. (2017). *Proyecto Educativo Institucional. Acuerdo Superior No. 12 del 4 de noviembre de 2016.*
[https://www.funlam.edu.co/uploads/documentosjuridicos/684 PEI 2017 TEXTO DEFINITIVO A AGOSTO 31 DE 2017-optim.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/documentosjuridicos/684_PEI_2017_TEXTO_DEFINITIVO_A_AGOSTO_31_DE_2017-optim.pdf)

Zemelman, H. (s.f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México.

Zórate, R., Díaz, S., Ortiz, L. (2017). Educación superior inclusiva: Un reto para las prácticas pedagógicas. *Revista electrónica Educare*, 21(3), 289-312.