

Diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes

Rosaura Rojas Cely^{1*}

Oscar Aliro Quintero Peñaranda^{2*}

Recibido: 10 - julio - 2013

Aprobado: 10 - octubre - 2013

Resumen

El presente artículo da cuenta de avance de la investigación *Prácticas educativas en la formación inicial de docentes: educación inclusiva en el programa de licenciatura en educación preescolar, de la Fundación Universitaria Monserrate, desde la perspectiva del sustento teórico*. La investigación tiene como fin caracterizar las prácticas educativas de los docentes formadores de la jornada diurna del programa, respecto de la diversidad y la educación inclusiva. Desde aquí se invita a pensar en las concepciones, las políticas educativas universitarias y las prácticas educativas y su incidencia en la formación y ejercicio docente para una escuela intercultural poniendo en evidencia el papel del reconocimiento de la diversidad humana como eje central para la construcción de una cultura y sociedad democrática.

Palabras clave: Diversidad, inclusión, práctica educativa, inclusión, interculturalidad, formación docente y democracia.

Abstract

This article reports on the progress of the research *Educational Practices in Teacher Initial Training: inclusive education in the undergraduate program in preschool education, fundacion Universitaria Monserrate, from the perspective of theoretical support*. The research aims to characterize the educational practices of daytime teacher trainers, related to diversity and inclusive education. From here readers are invited to think about the concepts university education policies and educational practices and their impact on teacher training and exercise for an intercultural school highlighting the role of recognition of human diversity as core of the construction of a culture and democratic society.

Keywords: Diversity, inclusion, educational practice, inclusion, multiculturalism, teacher education and democracy.

1 Docente Investigadora Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. E-mail: rrojasc@academia.fum.edu.co

2 Docente Investigador Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. E-mail: losmolinitos@hotmail.com

Introducción

En los últimos años, tema de la educación inclusiva se ha considerado de especial interés en diversos estamentos estatales y privados, y ocupa a los docentes, de manera particular; entre ellos ha cobrado gran importancia, debido a las múltiples demandas que solicitan su intervención pedagógica, apoyo y actuación para hacer realidad los propósitos de la educación de calidad para todos, y los reclamos de la población en desventajas frente a la desigualdad social imperante.

Para las instituciones formadoras de docentes, y en particular para el programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, es un tema de fundamental interés, ya que tiene bajo su responsabilidad contribuir a la formación de los futuros maestros para que sean capaces de asumir los retos propios de la educación inclusiva y, en consecuencia, asumir las diversidades de las aulas e instaurar las acciones pedagógicas incluyentes apropiadas y pertinentes.

En esta oportunidad, el artículo aborda el interés investigativo por indagar sobre la presencia de la diversidad en el aula de clase universitaria porque se considera que para asumir una postura incluyente y las acciones correspondientes, es fundamental iniciar por el reconocimiento de la diversidad desde el escenario y los actores mismos, a fin de que, posteriormente, estos puedan actualizar y transformar sus prácticas a partir de la reflexión que cada uno haga sobre su propia experiencia docente, mediante en el encuentro consigo mismo a través de la grabación de su clase y los hallazgos encontrados, y desde allí considerar su contribución en los propósitos de la educación inclusiva.

Metodología

La investigación se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa de carácter exploratorio descriptivo y ha permitido develar las prácticas de los maestros formadores, los discursos que las atraviesan y las formas como hace presencia la diversidad en el aula universitaria. Para el efecto, se recogió la

información mediante la técnica de observación de campo no estructurada, a través de la grabación de videos de las clases de nueve docentes formadores, de la jornada diurna, y mediante entrevistas no estructuradas, a la manera de conversatorios. Simultáneo a este trabajo investigativo se hizo un trabajo de fortalecimiento conceptual que permitiera hacer el análisis correspondiente.

Hallazgos: posturas conceptuales

Pensar en la educación inclusiva e involucrarla en el desarrollo de las distintas temáticas demanda pensar en las concepciones que se tienen sobre la inclusión, sobre la educación inclusiva y las funciones que se asignan a los docentes, en particular, y a la escuela, en general. Asumir esta perspectiva de la educación implica considerar que existen posturas teóricas y formas de hacer la tarea pedagógica que consideren el reconocimiento de las diversidades como elemento fundamental del hacer docente; posturas y formas que es preciso leer y reflexionar para no caer en idealismos que no son fáciles de cumplir y que por el contrario hacen difusa la comprensión de la realidad.

Para este trabajo de investigación, se sumió la educación inclusiva desde la perspectiva de la **diversidad**, entendiendo en primer lugar que este es un concepto que si bien puede dar pie a un reconocimiento consciente de los sujetos al entender que éstos se constituyen como autónomos a través del reconocimiento del otro (Touraine, 1997: 70), también se corre el riesgo de que se asuma como un término generalizado que, al contrario de lo que pretende, pueda generar procesos de total indiferencia si se reconoce la igualdad de los sujetos en términos de una racionalidad instrumental que no reconoce la identidad individual.

En el marco de esta propuesta de investigación, se comprende la diversidad desde diferentes enfoques que son complementarios, y que se presentan a continuación:

1. La diversidad como derecho y como principio consagrado en la Declaración de Viena (25 de



junio de 1993) en el marco de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos.

2. La diversidad como valor que favorece el intercambio y el diálogo en el reconocimiento de las características identitarias de los seres humanos ya sea relacionada con su capacidad o discapacidad, con su sexualidad, con su cultura, con su lenguaje, o desde sus distintas posibilidades, formas de ser y de manifestarse. Esta postura es un reconocimiento *que implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad* (Devalle y Vega, 2006: 39).
3. La Diversidad como norma que favorece la participación y la colaboración entre los sujetos, y como derecho que beneficia la pluriethnicidad y el reconocimiento de las características que los hacen únicos desde su contexto y en sus particularidades (cultura, ámbito social, opción sexual, condiciones y particularidades físicas); y como aceptación de la diferencia, la autonomía, la duda, la incertidumbre y la posibilidad de descubrir (Devalle y Vega, 2006).
4. Diversidad en el marco de la democracia, como principio universal, que permite el reconocimiento de los derechos civiles y va más allá de lo concreto, del presente y en relación con el devenir; que contribuye a que cada cultura logre reconstruirse así misma encontrando su propia autonomía y formas de acceder y participar en el mundo de la ciencia, la técnica y el mercado conservando “su propia identidad y memoria cultural” (Touraine, 1997, p. 55-56).
5. La Diversidad como eje central de la educación intercultural que reconoce la existencia de la **diversidad cultural**, que ratifica que no hay sociedades puras sino que, al contrario, éstas son conformadas y permeadas por otras culturas de orden migratorio y de diverso origen que se han ido extendiendo y consolidando día a día con mayor fuerza, posibilitando el encuentro y vivencia de los sujetos con otras costumbres, formas de pensar, de creer y de actuar, y por ende realizar acciones para responder a los problemas que les plantea el contexto y que les asegura al mismo tiempo procesos de cohesión social, de acuerdo a su cultura particular (Taboada Leonetti, 1992 en (Devalle y Vega, 2006, p. 41).
6. Diversidad cultural que asume que la igualdad y la diferencia se complementan y son inseparables, que “*somos iguales entre nosotros solo porque somos diferentes los unos a los otros*” (Touraine, 1997, p.63).
7. Diversidad que da cuenta de la presencia de la **diversidad social** originada por la estratificación social que se hace de los grupos de una sociedad respecto de aspectos socioeconómicos (productividad, poder adquisitivo y posición dentro de la sociedad) y que ha determinado la denominación de clase social, siendo ésta producto de una división jerárquica que se soporta en la diferencia de ingresos, riquezas y acceso a recursos materiales. Esta condición de clase social se ha constituido en uno de los factores que afecta la posibilidad de acceder a la educación, en general, y en las instituciones escolares, en particular, a la organización de la enseñanza y a la aplicación de pruebas de conocimiento que se realizan a los estudiantes (Devalle y Vega, 2006, p. 45-46).
8. Diversidad que igualmente valida la existencia de la **diversidad sexual**, que reconoce que la especie humana se conforma por la existencia de hombres y mujeres y su opción para vivir en pareja y en general con el derecho universal del respeto a la sexualidad de los individuos y especialmente por su larga historia de vulneración a la diversidad relacionada con el reconocimiento de los derechos de la mujer.
9. Diversidad que reconoce que en la humanidad concurre la **diversidad de la subjetividad de los sujetos**, en la medida en que éstos a través de la historia han ido configurando su individuación acorde con sus condiciones particulares respecto al momento histórico, a su contexto y a las interacciones que sostienen con otros sujetos a través de la comunicación y desde las relaciones que instituye con el saber y el conocimiento, con sus propios deseos y expectativas. Subjetividad entendida como el esfuerzo de cada individuo

por “*ser actor, por obrar sobre su ambiente y crear de este modo su propia individuación*” (Touraine, 1997: 60); y evidenciada en sus capacidades, motivaciones, expectativas y representaciones (Devalle y Vega, 2006: 46- 47); es decir, en su ser individual que lo diferencia de los demás sujetos, la subjetividad como derecho a la diferencia y derecho a la variación, a la metamorfosis (Dreyfus et Rabinow, 302-303, en Deleuze G, p. 139).

En la labor docente estas manifestaciones de la diversidad están presentes en todos los actos pedagógicos dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la institución educativa, pero casi siempre pasan desapercibidos en quienes llevan a cabo la tarea de educar a las nuevas generaciones de colombianos porque la mayoría de quienes ejercen esta tarea fueron formados en la homogeneidad y muy pocos han realizado la tarea de reconocer lo que la realidad les muestra y en consecuencia hacer el tránsito hacia estilos nuevos pedagógicos. De ahí la importancia de llamar la atención en el sentido de que en las facultades de educación se empiecen a instaurar acciones en las que paulatinamente se vaya instaurando en el discurso y en la praxis el reconocimiento de las diferentes formas en que se hace presente la diversidad en la vida institucional para trasladarla a las propuestas de formación de los educandos y los programas de cualificación docente.

Desde esta postura es deseable y posible asumir la **inclusión** como perspectiva que permita mirar las particularidades de los sujetos y pensar las acciones pertinentes a cada uno, como proceso inacabado que tiene como finalidad enfrentar la exclusión y segmentación social para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas (Unesco, 2007: 37,38) que posibilita los pasos y las transformaciones, y como actitudes de los sujetos que favorecen el reconocimiento de los demás en condiciones de igualdad en derechos y equidad de posibilidades. La inclusión como responsabilidad colectiva que beneficia el desarrollo y proyección de los sujetos y su cultura y como resultado de un proceso amplio que implica que todos aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.

(Blanco R., 1999: 9). La inclusión relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Unesco, 2007: 31,37).

De igual manera, en el contexto de esta investigación, asumimos la **educación inclusiva** como perspectiva y como proceso para ver y comprender cómo ocurre la inclusión en las instituciones educativas; en la que se concibe al estudiante con una identidad propia, que reconoce y valora a todos, que piensa y diseña la educación abierta a todos los estilos garantizando el derecho a la educación para todos en condiciones de equidad. Educación inclusiva que, como pilar de la educación, propende por la flexibilización de los currículos y de las formas organizativas de la escuela en su conjunto, que implica una visión basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad, que demanda partir de la reflexión y actuación sobre los efectos de las distintas barreras para la inclusión en el sistema educativo (condiciones de posibilidades de acceso, aprendizaje y participación de la población estudiantil, en los distintos grados y niveles de escolaridad), (Blanco R., 1999: 10).

Educación inclusiva que propone otras maneras de observar y de comprender la escuela y a los sujetos que la habitan, que pretende ver, comprender y asumir a todos y todas reconociéndolos en su diversidad y particularidad, desde sus potencialidades y posibilidades; perspectiva que implica transformar la institucionalidad educativa, repensar la escuela, hacer las adaptaciones estructurales, curriculares, metodológicas y organizativas pertinentes para que toda la población estudiantil aprenda y participe en condiciones de equidad. Educación Inclusiva cuya finalidad es atender la diversidad de los sujetos, no sólo de vulnerabilidad evidente (discapacidad), también la no evidente, la diversidad cultural, lingüística, social, étnica, religiosa, la diversidad cognitiva, de los ritmos y estilos de aprendizaje, etc.

Asumir la educación Inclusiva es una tarea enorme, compleja y de gran responsabilidad ya que implica que la escuela se transforme para atender las nece-

... ..

sidades y posibilidades de los estudiantes y no al contrario. Por lo tanto, ésta se constituye en un reto que implica pensar en primera instancia en **alternativas didácticas flexibles** para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes, en segunda instancia lograr la **flexibilidad curricular**, que afecte los métodos de enseñanza, los contenidos y las formas de evaluación, acorde con las características individuales de los estudiantes y en tercera instancia en los **apoyos** no sólo del sector educativo sino también de otros sectores que tienen alguna relación con la población estudiantil con el propósito de favorecer las condiciones y facilitar las posibilidades de acción de la escuela para atender a la diversidad de los estudiantes. (OEI-FSC, 2010: 8)

De ahí que las **prácticas educativas** se constituyan en el escenario en el que se lleva a cabo el reconocimiento de la diversidad y de los procesos y acciones incluyentes, ya que ésta comprende el conjunto de acciones o modos de hacer de los docentes, con sentidos y significados atribuidos por un grupo social, que se configuran por la repetición, decantados en el transcurso de su conformación y estructurados en normas, roles, relaciones (Restrepo y Campo, 2002), centrada en la relación maestro-estudiante y la acción de enseñar, y desde la cual se busca comprender la cultura a través del diálogo, eje central de la formación. La práctica como aquella que involucra la participación del ser humano en su totalidad (Restrepo y Campo, 2002: 60- 64); que se orienta por reglas y es flexible en tanto se va renovando en contexto, según los intereses, las culturas y los procesos, dependiendo de la concepción de ser humano que tengan los docentes y los estudiantes (Restrepo y Campo, 2002: 67). La práctica docente, desde esta perspectiva, es acción y reflexión sobre la acción que busca comprender su propio sentido y transformación mediante la reflexión que explicita y explica el hacer docente, su didáctica (Restrepo y Campo, 2002: 68); practica educativa que se configura como “el conjunto de un saber hacer (en contexto) existente socio-culturalmente, actuado por los agentes educativos (docentes y docentes en formación) en los diferentes contextos (organizaciones, instituciones,

localidades...); no se trata, así, de la aplicación de una teoría a un hacer.

Practica educativa que hoy requiere avanzar hacia una perspectiva más amplia de forma que se orienten los procesos educativos hacia la gestión permanente de los aprendizajes y la construcción de saberes, de la expresión de la libertad, de la autonomía intelectual y en la que se asuma el conocimiento en permanente construcción y no como algo ya acabado; que implica la modificación estructural del papel que ha venido desempeñando el maestro hasta ahora para ser consecuentes con el discurso, promoviendo así la movilización del pensamiento crítico y propositivo de los estudiantes.

En este discurrir de la práctica educativa se va promoviendo la **formación docente**, entendida como el proceso que lleva a los estudiantes de formación inicial de docentes a realizar estudios y aprendizajes encaminados a su propio desarrollo individual y profesional, que le permiten aumentar y adecuar sus habilidades y conocimientos como maestros. La formación como un aspecto central para el cambio en lo social y cultural a partir de la interacción de los sujetos desde su experiencia y la reflexión teórica.

Formación que propende el que maestros en formación y docentes universitarios se den forma y se transformen a través de la interacción y mediación pedagógica cada vez con mayor solidez conceptual y académica (PEI FUM, 2009: 9-10, 111), e implica la interacción formativa con la realidad y sus dinámicas (Campo, 1999: 10-17. En: PEI FUM, 2009: 14).

Lo anterior nos lleva a considerar que en atención a lo planteado en el desarrollo de este documento es ineludible pensar la **formación docente en y para la diversidad** como una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo, que ubica a la población estudiantil, a los maestros, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo (Devalle y Vega, 2006: 172) y como alternativa a los planteamientos y manifestaciones de la cultura dominante, que apunta a construir respuestas pedagógicas para la diversidad de los estudiantes con miras a cons-

truir una sociedad abierta y democrática, que reconozca la diversidad como riqueza y no como sinónimo de exclusión, en la que la diferencia de los sujetos y la igualdad de oportunidades se constituya en un derecho social y legal en el marco de la democracia, que posibilite brindar educación de igual calidad para toda la población estudiantil. (Devalle y Vega, 2006: 140).

Consecuentemente el reto y el desafío para los formadores de docentes tiene que ver con la forma de pensar cómo lograr la integración sociocultural en las instituciones educativas, así como con brindar información sobre el alcance de lo cultural y las distintas significaciones de las culturas con las que posiblemente actuarán los futuros docentes; además de ofrecerles formación técnico – pedagógica (planificación disciplinar curricular), los docentes formadores tienen también la responsabilidad de brindar información sobre la selección y diseño de materiales específicos, sobre la coordinación de actividades del grupo y las posibilidades de relacionarse con instituciones que representan otras culturas, con las estrategias de incorporación de las familias y las comunidades para participar en los proyectos institucionales (Devalle y Vega, 2006: 141), e igualmente de promover el fortalecimiento de los futuros maestros en el conocimiento y comprensión de los contextos familiares y escolares, en la valoración y evaluación sobre el funcionamiento de las instituciones educativas y el trabajo pedagógico, en la reflexión sobre el aprendizaje como proceso creativo para la construcción de conocimientos y como resultado de la interacción de los estudiantes con el medio, así como en pensar en las relaciones que se establecen entre las vivencias, sentimientos y experiencias de los sujetos (Devalle y Vega, 2006: 149), e igualmente en considerar que su tarea está centrada en el reconocimiento de la pluralidad y que por lo tanto además de la diversidad de los estudiantes y de lo pedagógico, es importante tener en cuenta las perspectivas ideológica, política, económica, social, ética y técnicas en aras de realizar las mediaciones y acciones de conciliación, negociación, concertación y co-opción (Devalle y Vega, 2006: 141) para la construcción de una cultura democrática.

Formar maestros en y para la diversidad requiere en primer lugar reflexionar sobre el ser maestro y su empoderamiento en un continuo proceso en espiral de formación y actualización (Devalle y Vega, 2006: 151), en el campo de la práctica, el conocimiento y la investigación (Devalle y Vega, 2006: 152). Así, enseñar a enseñar en el marco de la diversidad es “enseñar a aprovechar las diferencias de los alumnos para el enriquecimiento de los aprendizajes de docentes y alumnos” (Devalle y Vega, 2006: 157), ya que no sólo es diversa la población estudiantil, también lo son los maestros en formación, los maestros formadores y, en general, toda la población.

Por lo anterior, en la formación de maestros es importante evidenciar la diversidad y complejidad de las teorías de enseñanza y aprendizaje, de los contenidos disciplinares y transversales, de los bagajes culturales, lingüísticos, de las condiciones socioeconómicas y experiencias de vida personal y profesional de las que cada uno es portador (Devalle y Vega, 2006: 158).

La formación docente en y para la diversidad no trata de formar un prototipo o un ideal de maestro, tampoco es cuestión de asumirse coyunturalmente en los planes de estudio como agregados de asignaturas que retoman algunos aspectos de la diversidad para adaptarse a las demandas sociales o a las tareas asignadas desde las políticas educativas nacionales e internacionales (currículos diferenciados o adaptaciones curriculares), sino de pensarla como un propósito amplio en el que todos los actores educativos tienen la posibilidad de participar en la construcción y transformación de este espacio social educativo, al tiempo que pueden ampliar su capital cultural, su capital social y sus posibilidades de movilizarse en los distintos escenarios y en atención al momento histórico que se vive.

Quiere decir lo anterior que se requiere formar maestros en la **interculturalidad**, entendida ésta como el proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos humanos que posibilitan el diálogo y la escucha abierta y en la que los actores de la comunicación participan en condiciones de igualdad de oportunidades con la finalidad de con-

sensuar y hacer acuerdos de manera sinérgica promoviendo así el acercamiento a la comprensión de cada cultura desde sus propios criterios culturales y no desde otros criterios distintos a la que se mira; en el que ningún grupo cultural está por encima del otro, en la que se favorece permanentemente la integración y convivencia entre culturas y en la que el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo es un continuo. Desde esta perspectiva, la educación intercultural propende por la inclusión de los grupos excluidos para lograr una cohesión social y propuestas alternativas hacia la plurinacionalidad y la descolonización educativa (Guido, 2010).

Formar desde la educación intercultural requiere ser capaz de instaurar una comunicación intercultural y ésta a su vez precisa de una **competencia intercultural** -“(…) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes”; **una competencia cognitiva intercultural** referida a un alto grado de autoconciencia y conciencia culturales que implica que, en primer lugar, se tiene que tener conciencia de nuestras propias características culturales y de nuestros procesos comunicativos y, **una competencia intercultural emotiva** manifiesta “(…) cuando las personas son capaces de proyectar y de recibir las respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales”- (Chen y Starosta, 1996: 358-359 y 366 en Ansina, 1999). Y para que la comunicación intercultural ocurra es fundamental tener en cuenta que:

1. Nada es inmutable, cuando se inicia un diálogo uno debe estar potencialmente abierto al cambio,
2. No hay posiciones universales, todo está sujeto a crítica,
3. Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos,
4. Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado, nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros,
5. Nada está cerrado, cualquier cuestión puede siempre reabrirse (Ecoffier, 1991: 71. En Ansi-

na, 1996). En la comunicación intercultural, el diálogo debe ser crítico y autocrítico, por lo que es preciso recordar que sus objetivos proclaman eliminar los estereotipos negativos que cada cultura produce de las otras culturas, iniciar la negociación intercultural a partir de una posición de igualdad, proceder a la relativización de la cultura individual que llevará a la comprensión de otros valores alternativos y, eventualmente, a su aceptación.

Por consiguiente, asumir la interculturalidad demanda un cambio de mentalidad para permitir, a través de la negociación y la cooperación, la construcción de una identidad intercultural que reconozca que no hay una cultura única sino que existen otras culturas distintas con contenidos válidos y así disminuir la confrontación. Por lo tanto, este proceso intercultural implica empoderarse de una actitud **respetuosa** (trato digno como sujetos, escucha respetuosa y libre expresión de percepciones y creencias, reconocimiento de la otredad y de la existencia de otros modelos de percepción de la realidad), de **diálogo horizontal** (interacciones con igualdad de oportunidades, reconocimiento de que no hay una verdad única, empoderamiento y construcción de una relación horizontal de “ganar - ganar”), de **comprensión mutua** (entendimiento del(os) otro(s), enriquecimiento mutuo, sintonía y resonancia -Capacidad y disposición para comprender e incorporar lo planteado por el otro (a)- y empatía) y finalmente de **sinergia** (obtención de resultados que son difíciles de obtener desde una sola perspectiva y de forma independiente, valor de la diversidad, donde 1 más uno, son *más* que dos).

Finalmente, pensar en asumir la formación de docentes en y para la diversidad concita a considerar que ésta posibilita la construcción de una cultura democrática, en la que la **democracia** se comprende y asume como principio político universal que se construye en la cotidianidad; como política del sujeto para reconocer a los otros desde la diferencia y su posibilidad de participación como sujeto político; como esperanza de un futuro mejor con capacidad de defender los intereses de cada uno bajo el principio de justicia e igualdad, en el que se reconoce que

estos conceptos, descubrir cómo se relacionan y encontrar elementos que viabilicen la generación de nuevos conocimientos respecto de este caso particular, en aras de aportar a los maestros participantes, a la Fundación Universitaria Monserrate y al norte de la Educación Inclusiva.

Conclusiones

De la postura conceptual anteriormente enunciada se concluye:

Hay distintas formas de comprender la diversidad y, por lo tanto, son diversas las maneras de asumirla en la cultura y en este caso particular, en la cultura escolar universitaria y las prácticas educativas de los docentes formadores.

Es preciso identificar las concepciones de los maestros sobre la diversidad y cómo la viven en su práctica educativa, a fin de reflexionar sobre éstas en aras de que los maestros puedan hacer las transformaciones pertinentes en su saber, su ser y su quehacer docente.

Para contribuir realmente a la formación inicial de maestros con perfil incluyente, se requiere que los maestros formadores tengan una competencia intercultural. De esta manera se aportará significativamente a los propósitos de la educación inclusiva.

Ser un maestro con postura y competencia intercultural, no sólo favorecerá la educación en y para la diversidad, sino que además aportará notablemente en la construcción de una cultura democrática.

Referencias

- Alsina, Miguel. (1999). *La Comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Blanco, Rosa. (2007). *Hacia una Escuela para Todos y con Todos*. Santiago de Chile (s.e.).
- Devalle de Rendo, Alicia y Vega, Viviana. (2006). *La Diversidad Educativa: una escuela en y para la diversidad*. México: Larousse.
- Deleuze, Gilles. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- Fernández García, Tomás y Molina, José G. (2005). *Multiculturalidad y educación: Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza.
- Molina, Adela. (2012). *Desafíos para la formación de profesores en Ciencias*. Bogotá: Magisterio.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Saldarriaga Concha. (2010). *Una educación inclusiva en la formación inicial de docentes: propuesta de innovación para escuelas normales superiores y facultades de educación*. Bogotá: OEI.
- Touraine, Alain. (1997). *Igualdad y diversidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touraine, Alain: (2000). *¿Podremos vivir juntos?: Iguales y diferentes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: Unesco.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Unesco.
- Unesco. (2007). *Educación de Calidad Para Todos: Un asunto de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Unesco.