

# Capítulo 12.

## Práctica pedagógica inclusiva: el saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva

Cruz Stella Izquierdo García<sup>1</sup>

**Cítese como:** Izquierdo-García, C. S. (2023). Práctica pedagógica inclusiva: el saber pedagógico en la diversidad funcional desde la educación inclusiva. En O. O. Valverde-Riascos (comp.), *Hacia una epistemología del saber pedagógico y de la práctica pedagógica en la formación docente* (pp. 140-149). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.206.c324>

### 12.1 Introducción

La pedagogía ha recorrido un largo trasegar en su configuración epistémica, desde las nociones que la definen etimológicamente (derivada del griego “paidos”: niño, “gogía”: conducción), hasta las distintas tradiciones, como la Francófona en la cual la pedagogía se constituye como parte de las ciencias de la educación; en la tradición Alemana, la pedagogía se centra en la formación; en la tradición angloamericana, la pedagogía se direcciona en torno al currículo y al aprendizaje; y en Latinoamérica, la pedagogía se concibe desde una perspectiva crítica (por ejemplo, la pedagogía de la liberación). Es importante resaltar que, la pedagogía se ha enmarcado en al menos cinco tendencias diferenciadas entre sí, la pedagogía como ciencia de la educación; como el arte de enseñar (didáctica); la pedagogía como reflexión sobre la educación; como un conjunto de ciencias de la educación, y como saber pedagógico. Teniendo en cuenta lo anterior, se concibe la pedagogía como un concepto polisémico, con variadas connotaciones y en continua construcción (Zuluaga et al., 2003).

Es así como hasta la actualidad, diferentes autores continúan realizando planteamientos al respecto de este constructo teórico. Desde un campo discursivo se piensa la pedagogía como praxis, la cual se constituye por el encuentro entre el saber pedagógico y la práctica pedagógica, expresada a través de las prácticas discursivas de los maestros, como lo ha planteado Zuluaga (como se citó en Marroquín et al., 2018), quien define la pedagogía así:

<sup>1</sup>Estudiante de Doctorado en Pedagogía, Universidad Mariana; psicóloga. Correo electrónico: cruzst.izquierdo@umariana.edu.co

‘La disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas’; reitera que ‘la pedagogía es historiada como un discurso acerca de la enseñanza y a la vez, como una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso’. (p. 213)

Por su parte, Flórez (2005) considera a la pedagogía como “disciplina, relacionada a un saber teórico-práctico producto de la reflexión sobre las experiencias pedagógicas” (p. 34). Por otro lado, Guanipa (2008) resalta que la pedagogía se integra y se apoya en los aportes de otras disciplinas de carácter social como la sociología, la lingüística o la psicología, las cuales contribuyen a explicar el fenómeno educativo, configurando un horizonte conceptual que complementa y enriquece la reflexión pedagógica. Desde una visión crítica, Torres (2014) plantea que, la pedagogía es una práctica política y ética, en la cual interactúan el conocimiento, las experiencias pedagógicas, los saberes y el contexto sociohistórico de los agentes educativos vinculados, desde una perspectiva emancipadora y transformadora.

En este orden de ideas, en la investigación doctoral que se adelanta, se busca reflexionar sobre la práctica pedagógica de los maestros en relación con las prácticas de evaluación de los niños, niñas y adolescentes funcionalmente diversos, a través de la resignificación del Proyecto Educativo Institucional –PEI– y del Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes –SIEE–, teniendo en cuenta las orientaciones desde la educación inclusiva, que generen condiciones de posibilidad para el desarrollo de un PEI y de un SIEE inclusivos; además, se facilite la configuración de una pedagogía de la diversidad funcional mediante la reflexión y el análisis en el ejercicio investigativo, aportando, de esta manera, una nueva comprensión a la epistemología pedagógica, que logre impactar en las políticas públicas para la educación inclusiva a nivel regional y nacional.

Por lo tanto, el problema objeto de revisión es la educación inclusiva vinculada al concepto de inclusión en el contexto escolar, proceso por el cual se posibilita el acceso a la escuela de los niños, niñas y adolescentes sin ningún tipo de exclusión, considerando formas adecuadas que permitan responder a la diversidad de los estudiantes, aspecto cada vez más visible en el ámbito escolar, por consiguiente, la inclusión se considera un elemento esencial en la realidad actual de la escuela.

En el presente ensayo, inicialmente se exponen algunos referentes teóricos que dan cuenta de la importancia de la educación inclusiva, mediante los cuales se realiza un acercamiento a la comprensión del concepto de diversidad funcional, la participación de los agentes educativos en relación con la práctica pedagógica y el saber pedagógico, permitiendo dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se configura la práctica pedagógica inclusiva desde los referentes teóricos de la educación inclusiva, teniendo en cuenta la experiencia reflexiva de los agentes educativos vinculados? Para responder a esta pregunta, se abordan también algunos planteamientos sobre la práctica pedagógica inclusiva con respecto a las concepciones de los maestros, estudiantes y familia. En este caso, los agentes

educativos que se tienen en cuenta son principalmente los maestros, como dinamizadores de la práctica pedagógica; los estudiantes, como agentes activos del proceso de aprendizaje; la familia, por considerarse el grupo primario de vinculación psicosocial; las prácticas institucionales, como vías directas para la resignificación de lineamientos pedagógicos; las prácticas de evaluación formativa, como estrategias esenciales en la consecución de una educación inclusiva, y el contexto, como escenario en el cual se desarrollan las actuaciones de los agentes educativos.

Lo anterior posibilita la reflexión sobre las prácticas vivenciales que llegan a configurar el saber pedagógico como fundamento de la práctica docente, en la cual confluyen aspectos teóricos y experiencias pedagógicas de la historia personal y laboral del sujeto docente, que le permiten deconstruir, construir y reconstruir su práctica pedagógica (Sánchez-Amaya y González-Melo, 2016). Por consiguiente, en el presente ensayo se tendrán en cuenta algunos referentes teóricos de la educación inclusiva, a partir de los cuales se realizan planteamientos argumentativos sobre la configuración de la práctica pedagógica y su articulación con el saber pedagógico, en relación con los agentes educativos vinculados, que permitan el acercamiento a algunas orientaciones propositivas sobre una práctica pedagógica inclusiva desde la cual se pueda pensar un nuevo proyecto de escuela desde una perspectiva respetuosa de las diferencias y desde un enfoque de equidad y de derechos.

## 12.2 Desarrollo

La comprensión de la educación inclusiva se ha dado a partir de referentes teóricos que se basan en la importancia de los conceptos de inclusión, equidad, diferencia y diversidad para la escuela, los cuales se relacionan y se complementan. En función de lo anterior, Ainscow y Booth (2011) proponen el fortalecimiento de las escuelas inclusivas a través de un marco de valores, que explica desde un referente ético de elementos constitutivos. Estos valores se vinculan al quehacer del maestro desde su propia vivencia, fundamentando su saber pedagógico al respecto de este referente ético. En este marco axiológico, se resaltan los valores inclusivos de la igualdad, la participación, la comunidad, la sostenibilidad y el respeto a la diversidad como los más pertinentes en la contribución del desarrollo de la escuela inclusiva (Ainscow y Booth, 2011).

En este sentido, el valor de la igualdad se relaciona con el enfoque de los derechos humanos, que vincula al concepto de equidad como un valor inclusivo, el cual permite entender que todas las personas se encuentran en igualdad de derechos, pero que a la vez se deben tener en cuenta sus diferencias (Cobeñas y Grimaldi, 2018). Por lo tanto, la igualdad y la equidad son principios rectores en el desarrollo de la escuela inclusiva. De la misma manera, la participación se concibe como un valor inclusivo relevante, por medio del cual se entiende la necesidad de que la comunidad se involucre en el desarrollo de la educación inclusiva, logrando

un sentido colectivo de identidad (Ainscow y Booth, 2011), en el cual se comprenda el pluralismo como una forma de ejercer el derecho a ser diferentes (Arnáiz, 2004).

Con relación a lo anterior, la comunidad (como valor inclusivo), desde una perspectiva de lo colectivo, fortalece el trabajo participativo orientado a propósitos comunes que permiten reconocer la interdependencia entre la escuela inclusiva y su entorno (Ainscow y Booth, 2011), por lo tanto, la educación inclusiva se configura como una práctica pedagógica que trasciende la gestión en el aula, ya que se considera “un proceso de interacción social entre sujetos educadores, educandos y saberes” (Marroquín et al., 2018, p. 244), es decir, que la práctica pedagógica se concibe como una práctica social que se proyecta hacia afuera, desde el aula, a la escuela y desde la escuela a la comunidad, “donde se articulan las expectativas, creencias, sentimientos, conocimientos y saberes” (Marroquín et al., 2018, p. 244).

Es así como el concepto de comunidad ha sido considerado un elemento clave en el desarrollo de la educación inclusiva, con autores como Stainback, S. y Stainback, W. (1999), que enfatizan en la posibilidad de crear una cultura de colaboración mutua entre los distintos agentes educativos, el entorno y la sociedad. En este mismo sentido, el respeto a la diversidad se concibe como uno de los valores inclusivos más importantes, entendiendo que la diversidad es una condición inherente a todos los seres humanos, por lo tanto, no debería implicar discriminación. Este valor permite precisamente reconocer y respetar las diferencias; configurándose entonces la diversidad en un elemento constitutivo de la educación inclusiva, y la atención educativa de la diversidad en uno de sus principales objetivos. Así, la diversidad se integra a las experiencias vivenciadas y a las reflexiones que hace el maestro, especificándose un saber pedagógico en torno a la atención educativa de la diversidad. Teniendo en cuenta esta perspectiva, Cornejo (2017) amplía su comprensión y plantea que la atención a la diversidad busca principalmente evitar que las diferencias que identifican a los seres humanos se conviertan en desigualdades.

En este orden de ideas, el saber pedagógico, que surge a partir de las prácticas inclusivas en la escuela, es un insumo fundamental para entender cómo se está configurando realmente la educación inclusiva en los contextos escolares, que se da a partir de la reflexión del maestro sobre su saber hacer al respecto de la inclusión. En este caso, el saber pedagógico se hace visible y se materializa en la práctica inclusiva, que se asocia a la práctica docente y que tiene como núcleo básico la relación pedagógica educando-educador, en consonancia con las prácticas de enseñanza cuyo centro es la didáctica. Sin embargo, la idea es lograr que la educación inclusiva se configure como una práctica pedagógica, constructo que va más allá de lo instrumental, ya que implica el desarrollo de una práctica discursiva del maestro y demás agentes intervinientes que piensan y reflexionan sobre la inclusión y la atención a la diversidad desde la escuela.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la educación inclusiva pone en marcha cambios consensuados que puedan mantenerse a largo plazo, la sostenibilidad surge entonces como un valor inclusivo importante (Ainscow y Booth, 2011), puesto que evita que dichos cambios funcionen como acciones aisladas y transitorias; de este modo, se plantea que los cambios respecto a la educación inclusiva pueden ser sostenibles, en la medida en que se integren al Proyecto Educativo Institucional –PEI– y a la cultura escolar, además de asimilar el concepto de educación inclusiva al constructo de práctica pedagógica inclusiva, con la vinculación de nuevas formas de relación pedagógica, sin dejar de lado el hecho de que la práctica pedagógica abarca las prácticas: educativa, docente, de enseñanza, evaluativa y formativa; brindando un panorama amplio para la reflexión e indagación del objeto de estudio de investigación, en este caso, es la educación inclusiva.

Es importante resaltar que, el marco axiológico propuesto por Ainscow y Booth (2011) fundamenta el concepto de educación inclusiva; desde este punto de vista, el componente ético se convierte en el planteamiento central para la atención educativa de la diversidad, resignificando el saber pedagógico en función de la reflexión sobre la experiencia relacionada a la ética en el proceso y en el discurso pedagógico, elementos que se establecen como punto de partida para la articulación del saber pedagógico con la práctica pedagógica inclusiva.

En este orden de ideas, Arnáiz (1996), desde la década de los noventa, considera la relevancia de los planteamientos éticos en la Educación Inclusiva, vislumbrando la importancia de pensar un modelo de escuela para todos, que tenga en cuenta los valores de participación y equidad; que fortalezca la integración escolar permitiendo así que los/as estudiantes se incorporen al sistema regular de educación, sin ninguna clase de exclusión. Sin embargo, en este punto, Arnáiz (1996) advierte que la integración escolar no se debe entender como el paso de la escuela especial a la regular; entonces, es la educación Inclusiva la que llega a mediar en esta transición, incorporándose al contexto escolar; lo que conlleva a cambios en la organización estructural de la escuela: en la filosofía institucional, en el currículo, en las prácticas de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación y en las políticas institucionales.

En relación con lo anterior, la educación inclusiva como práctica pedagógica se vincula a distintos agentes educativos involucrados en el proceso pedagógico, tales como el maestro, la enseñanza, la institución, el educando y el aprendizaje. Sin embargo, la educación inclusiva tiene en cuenta también al saber pedagógico que se configura a partir de las prácticas experienciales de los agentes educativos, especialmente del maestro. Por lo cual se encuentra relacionada al concepto de praxis, entendida como el encuentro entre la práctica pedagógica y el saber pedagógico, constructos dialécticamente relacionados que se constituyen desde la práctica discursiva y desde las experiencias vivenciadas, estableciendo una relación dialógica en la medida en que un constructo se define a través del otro,

configurando un entramado de interrelaciones que actúan en el campo discursivo de la pedagogía.

Por otro lado, es importante destacar que, el discurso sobre la educación inclusiva se genera a partir de la convicción y de la necesidad de un nuevo pensamiento pedagógico que reconozca la diversidad y la equidad en las realidades escolares (Cornejo, 2017). Considerando lo anterior, Skliar (2015), en sus estudios sobre la pedagogía de las diferencias, propone algunos aspectos éticos alrededor de lo que significa la inclusión, planteando: “es primero una responsabilidad universal en relación al otro, una ley mayúscula que se expresa como preocupación ante cualquier otro, sea este discapacitado o no” (p. 41). Considerando este punto de vista, el autor comprende la inclusión desde la idea de la “apertura hacia la existencia del otro” (p. 42), es decir, desde la lógica del reconocimiento real de ese otro y del reconocimiento de sus diferencias que se reflejan en la singularidad de cada niño, niña, o joven en la escuela (Skliar, 2015).

De este modo, los anteriores planteamientos se relacionan con lo propuesto por Ainscow y Booth (2011) en cuanto al componente ético de la inclusión que se constituye como marco de referencia para el desarrollo de la educación inclusiva. En este sentido, la atención educativa a la diversidad, en los contextos escolares, implica cambios que se deben trasladar a una práctica pedagógica asociada al reconocimiento auténtico de la diversidad presente en el alumnado (Cornejo, 2017). Al respecto, se considera que el concepto de diferencia se debe alejar de categorizaciones excluyentes, que la ubican en dualidades de inferioridad o superioridad, normalidad o anormalidad, comprendiendo que la diferencia simplemente connota lo diverso (Skliar, 2015).

A partir de lo anterior, es necesario detenerse en la significación que ha tenido el concepto de diferencia, entendido como defecto, deficiencia, discapacidad, hasta llegar al concepto de diversidad funcional, que se deriva de un discurso alternativo y crítico, gestado dentro del propio colectivo de personas con discapacidad; inició en Estados Unidos (entre finales de la década de los sesenta e inicios de la década de los 70) y se fundamentó en la filosofía de la vida independiente (Carbonell, 2019), que en dicho contexto histórico se configura como un movimiento de lucha por los derechos de las personas con discapacidad, de ejercer el poder de decisión sobre su propia existencia y la posibilidad de participar activamente en la vida de su comunidad (inclusión social), bajo los principios éticos de igualdad de oportunidades y no discriminación.

El concepto de la diversidad funcional se difunde a partir de la comunidad virtual del Movimiento por una Vida Independiente, que se creó en España en el 2001, dando paso a la realización de foros y congresos al respecto. Este movimiento que ha sido clave para la promulgación de la normatividad relacionada con los derechos de las personas funcionalmente diversas, no únicamente en España o

Europa, también en Latinoamérica y, por supuesto, en Colombia. En este sentido, el concepto de diversidad funcional ya no se inscribe en el déficit, señala que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento físico, psíquico y sensorial, tomando fuerza la idea de un funcionamiento diferente (Romañach y Palacios, 2008). Esta concepción se fundamenta desde el modelo de la diversidad planteado por Romañach y Palacios (2008), el cual se propone como un modelo alternativo que comprende la diferencia no como desigualdad. Lo que representa múltiples posibilidades para fortalecer la atención educativa a la diversidad funcional a través de la resignificación del accionar pedagógico (Romañach y Palacios, 2008). Por lo tanto, es un imperativo, desde la diversidad,

pensar la práctica investigativa (...) y pedagógica como constitutivos del saber pedagógico del maestro (...), quien como sujeto del saber pedagógico asume los saberes en el aula en torno a sus propias experiencias y percepciones de la realidad educativa y cultural, desde sus conocimientos institucionales, prácticas interculturales con las cuales es capaz de reflexionar y transformar su quehacer cotidiano. (Valverde, 2021, p. 78)

Lo anterior se estructura desde el concepto de praxis, entendida así: “el resultado de la flexión de la práctica pedagógica tanto desde el diálogo fecundo entre sus protagonistas, y desde los discursos que la problematizan, con la intencionalidad de transformarla y, en consecuencia, transformar a los propios y sus realidades” (Castaño y Fonseca, como se citó en Marroquín et al., 2018, p. 196).

Al respecto, el maestro enuncia el discurso como resultado de la reflexión sobre la experiencia pedagógica de la inclusión y de la diversidad en la escuela (saber pedagógico), facilitando una ruta para llegar a fundamentar una práctica pedagógica inclusiva, cuyo interés se centre en el ser y en su dignidad humana, lo cual permite visibilizar y fortalecer los principios de participación y equidad en sociedades cada vez más excluyentes. En este sentido, la práctica pedagógica como praxis pedagógica asume aportes de la pedagogía crítica, que inspira propuestas de concienciación del quehacer educativo y del profesor como agente transformador (Valverde, 2021).

Con relación a lo anterior, es relevante indagar la percepción de los agentes educativos (particularmente la reflexión del maestro) sobre lo que implica la práctica pedagógica inclusiva, puesto que va más allá de adecuaciones en el aula y de la flexibilidad en los lineamientos escolares; es una noción metodológica amplia que se inserta en un campo discursivo que tiene en cuenta aspectos importantes como las políticas públicas inclusivas y los lineamientos institucionales. En el caso de los maestros, la percepción sobre la práctica pedagógica inclusiva se orienta a una sentida necesidad de fortalecer las competencias específicas y de formación que poseen al respecto de la atención educativa de la diversidad funcional (Muñoz, 2021); sin embargo, su experiencia reflexiva les ha permitido participar

del desarrollo de la educación inclusiva en los contextos escolares; por lo tanto, gracias a su saber pedagógico, el maestro ha recobrado y recuperado “el nivel que le pertenece como trabajador de la cultura” (Marroquín et al., 2018, p. 214).

Del mismo modo, es relevante tener en cuenta la percepción del estudiante sobre la práctica pedagógica inclusiva, en este caso, Ciénega et al. (2014) resaltan el hecho de que el/a estudiante se reconoce, enfatizando, en su narrativa, su diferencia y no su deficiencia; lo que abre una línea de acción que implica pensar en experiencias pedagógicas dirigidas a fortalecer, desde etapas tempranas, el desarrollo de competencias socioemocionales y su integración e implicación en el desarrollo de la educación inclusiva, para lograr que los educandos se asuman en la práctica pedagógica inclusiva como agentes de su propia historia.

Es importante comprender también el papel fundamental de la familia como agente educativo, ya que su incidencia y las múltiples relaciones que se tejen a su alrededor pueden percibirse como barreras o facilitadores para la configuración de la práctica pedagógica inclusiva, considerando la importancia de la familia como soporte emocional y social (González et al., 2019); que conlleva una práctica pedagógica que se proyecta hacia afuera, hacia ese entorno en el cual se insertan las familias, que, como sistemas primarios de educación, reproducen –al igual que la escuela– las dinámicas sociales, constituidas algunas veces por las relaciones entre la escuela, la familia y el contexto, lo cual se expresa en la realidad de la práctica pedagógica inclusiva y de los agentes educativos vinculados.

### 12.3 Conclusiones

Los distintos planteamientos analizados se derivan de variados referentes teóricos sobre la educación inclusiva, destacándose el componente ético en el cual se enmarca la inclusión, a partir de principios y/o valores inclusivos que amplían y profundizan elementos constitutivos para el desarrollo de la educación inclusiva y la atención educativa de la diversidad.

Las personas en situación de diversidad funcional, desde hace varias décadas, han gestado movimientos sociales que en la actualidad enfatizan la búsqueda y el respeto de varios derechos, principalmente la autonomía para vivir de forma independiente, la posibilidad de configurarse como sujetos de derechos, sin ser excluidos de la participación social, sino todo lo contrario, alcanzar la inclusión social en igualdad de oportunidades, en este sentido, se resalta la concepción de la diversidad funcional desde un enfoque de derechos.

El desarrollo de la educación inclusiva implica, en los contextos escolares, modificaciones actitudinales, curriculares y pedagógicas que se derivan en una práctica pedagógica distante de la educación tradicional, y más cercana a una práctica pedagógica inclusiva. En este sentido, la educación inclusiva se convierte en un verdadero desafío, porque exige resignificar la escuela, cambiar y superar los procesos pedagógicos tradicionales, reformular el proyecto educativo desde

la lógica de la diversidad, exigiendo una respuesta educativa pertinente a las dinámicas contemporáneas, por lo tanto, la construcción de proyectos pedagógicos inclusivos necesita del aporte de la investigación para la transformación de las realidades educativas.

La educación Inclusiva está vinculada a distintos agentes educativos, entre los más relevantes se encuentra el sujeto maestro que configura un saber pedagógico sobre la diversidad para fortalecer el desarrollo de la educación inclusiva como práctica pedagógica inclusiva, teniendo en cuenta que, en la caracterización del proceso y del discurso pedagógico, surge el saber pedagógico como fuente de la práctica pedagógica.

Igualmente, se hace necesario pensar en planes de acción desde el ámbito educativo para la sostenibilidad de la educación inclusiva, los cuales deben ser sistémicos y estar interconectados con otros sistemas relevantes de la vida social (vida comunitaria, vivienda, salud, empleo, etc.) para poder generar las sinergias suficientes que permitan mantener un proceso continuado de cambio, logrando propiciar el desarrollo de una cultura inclusiva.

La práctica pedagógica inclusiva se puede considerar como una categoría emergente, ya que implica un proceso de reconstrucción del conocimiento pedagógico como experiencia reflexiva y como eje básico del accionar pedagógico.

Para facilitar la democratización de los conocimientos y la posibilidad de la equidad y la movilidad social, es necesario que la pedagogía adquiera una nueva perspectiva que se oriente principalmente hacia la sociedad, la cultura y la acción política.

## Referencias

- Arnaíz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaíz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Trad.; 3.ª ed.). Centro de Estudios de la Educación Inclusiva.
- Carbonell, G. (2019). El movimiento de vida independiente en España. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 201-214. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.02.12>
- Ciénega, E., Patiño, O. y Alcántara, A. (2014). Historias escolares de adolescentes con discapacidad: experiencias en torno a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 103-120. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art5.html>

- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2018). *Construyendo una educación inclusiva II. Aportes para repensar la enseñanza*. Asociación Azul.
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce75.94>
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (2.ª ed.). McGraw Hill.
- González, F. Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Guanipa, M. (2008). Guía de estudio. Universidad Rafael Bellosó Chacín. <https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/623>
- Marroquín, M., Valverde, Y., Rosero, J. y Valverde, O. (2018). *Pensamiento, conocimiento, metacognición y práctica pedagógica. Contribuciones para estudios sobre aprendizaje y enseñanza*. Editorial Unimar.
- Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283.
- Romañach, J. y Palacios A. (2008). El modelo de la diversidad: una nueva visión de la bioética desde la perspectiva de las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios*, 2(2), 37-47. <https://www.intersticios.es/article/view/2712>
- Sánchez, T. y González, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Sophia*, 11(1), 33-43. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740751004.pdf>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (P. Manzano, Trad.). Narcea.
- Torres, J. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del curriculum. *Cuaderno de Pedagogía*, (447), 28-31.
- Valverde, O. (2021). Los nuevos desafíos del maestro. En *Paradigmas pedagógicos emergentes. Calidad, política, saber y diversidad en la educación* (pp. 77-98). Astarón.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J. y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía e historia*. Magisterio.