



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE INFANCIA Y EDUCACION ESPECIAL

**¿Cuál es la Diversidad que se construye desde la
política pública en Educación Especial?:
Análisis socio-crítico desde la obra de Paulo Freire
Pedagogía del Oprimido.**

Estudiantes: Briones Contreras, Patricia del Carmen,
Carrillo Garrido, Gabriela Tamara.

Profesor Guía: Cayul Barra, Miguel

Tesis para optar al título de:
Educador Diferencial, con mención en TEL Oral

Santiago, 2018

AGRADECIMIENTOS

- **Patricia Briones Contreras:** *Agradezco al creador de la vida y de la naturaleza que siempre me inspira, a mis hijos Camilo y Catalina por permitir que les robe parte de su tiempo ,también agradezco a mi amado esposo que siempre me motiva, me acompaña y me apoya en todo lo necesario para lograr cualquier meta educativa. Y por supuesto a mi compañera de ruta en este desafío Gabriela Carrillo.*
- **Gabriela Carrillo Garrido:** *Agradezco a Dios por darme la oportunidad de seguir perfeccionándome como profesional de la educación, que es una labor que adoro y que realizo cada día con mucho amor. También doy gracias por contar siempre con el apoyo de mi familia y de uno de los seres más importantes en mi vida, como lo es mi esposo Nicolás, quien me dio ánimo en los momentos de flaqueza.*

De forma muy especial, agradezco a mi amiga y compañera Patricia Briones, quien se convirtió en mi confidente y consejera, brindándome siempre su apoyo y buenas vibras para seguir adelante y no desanimarse cuando la vida me enfrentaba a pruebas, que en algunos momentos se veían difíciles de sobrellevar.

Finalmente quisiéramos agradecer a nuestro profesor guía: Miguel Cayul, por toda su disposición a orientarnos , apoyarnos y alentarnos cuando todo se hacía cuesta arriba y no encontrábamos la ruta por donde encaminarnos. Miguel Cayul, gran maestro, que mantiene vivo el pensamiento de Paulo Freire: “Cuando más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de

nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos”.

TABLA DE CONTENIDOS

<u>CONTENIDOS</u>	<u>PÁGINA</u>
AGRADECIMIENTOS.....	2
PRESENTACION.....	6
<u>CAPITULO I:</u>	
Introducción.....	12
1.1 Antecedentes.....	13
a) Primer eje de análisis: Pedagogía Hermenéutica Crítica.....	15
b) Segundo eje de análisis: Diversidad.....	19
c) Tercer eje de análisis: Paulo Freire y Pedagogía del Oprimido.....	24
d) Cuarto eje de análisis: Políticas públicas en NEE.....	29
1.2 Problema de Investigación.....	33
1.3 Preguntas de investigación.....	33
1.4 Objetivos de la investigación.....	34
1.5 Justificación.....	35
1.6 Supuestos y/o Hipótesis.....	35
1.7 Metodología.....	36
<u>CAPITULO II:</u>	
Presentación de los ejes temáticos.	
2.1.1 Pedagogía – tradicional.....	40
2.1.2 Pedagogía - crítica.....	44
2.2.1 Diversidad – tradicional.....	53
2.2.2 Diversidad - socio crítica.....	58
2.3.1 Biografía Paulo Freire, biografía.....	60
2.3.2 Obra de Paulo Freire “Pedagogía Oprimido”.....	63

2.4.1 Políticas Públicas en Educación Especial.....	67
2.4.2 Decreto N° 170 (2009).....	70
2.4.3 Decreto N° 83 (2015).....	71
<u>CAPITULO III:</u>	
Conclusiones.....	77
Dos perspectivas antagónicas.....	78
Diversidad en la sala de clases.....	84
Cuadro comparativo 1: ETIC-EMIC.....	88
Cuadro comparativo 2: ETIC-EMIC Efectos - Consecuencias.....	90
Cuadro comparativo 3: Educ. Bancaria - Educ. Problematicadora.....	97
Cuadro comparativo 4: Diversidad Dialógica - Antidialógica.....	98
Bibliografía.....	101

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

*“La educación debe estar asignada
al papel de producir igualdad social (...) fundada en una formación que entregue
competencias sociales para la integración a procesos colectivos de construcción
del estado nación y de su riqueza social”*

Mejía (2004, citado en Dubet, 2004).

El derecho a la educación no se reduce al acceso a la escolarización formal y tampoco consiste en una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños, niñas y adolescentes, puesto que se trata de un derecho humano que, por definición, todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, citado en Muñoz, 2011, p.3).

La educación es entonces, además de una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía; no se reduce a un periodo de la vida sino al curso completo de la existencia de los hombres y las mujeres (Muñoz, 2011, p. 3).

El investigador colombiano Marco Mejía (2008) señala que hoy se requiere comprender los nuevos fenómenos de la refundación de la escuela, propuesta por la modernización capitalista para así reconstruir los nuevos proyectos alternativos, educativos y pedagógicos. Para ello plantea que es importante entender cómo ha ido cambiando el concepto del derecho a la educación, así como los fines de ella.

Según Mejías (2008), la educación debe estar asignada al papel de producir igualdad social, gestada en el acceso cultural que plantea la igualdad como fundamento de la sociedad. En cambio en Chile la educación básicamente busca dotar de herramientas para la competitividad, la estructuración productiva y en último término, para conseguir empleo, desintegrando los derechos colectivos para el trabajo y la educación, para finalmente convertirse simplemente en dotadora de competencias individuales.

De esta manera, se van transformando los valores sociales que se relacionan con la solidaridad, fraternidad y convivencia, instaurando una lucha individual para obtener el anhelado “acceso a la educación” cruzando vallas tales como: la no discriminación, en lo material (un lugar geográfico o en tiempo), en lo económico (referido a recursos).

Esta situación conlleva a estar insertos en una sociedad que levanta como valor principal el mercado, al que se subordinan todos los derechos y donde todo el accionar humano queda sujeto a categorías económicas, compitiendo en todo momento. Es por esto que nos preguntamos: ¿Qué pasa con las culturas, las costumbres, los modos de vida, los valores y el sentido de la vida de los habitantes de esta sociedad? y, ¿De qué forma está aportando la educación que se entrega en las escuelas, para que esto ocurra?

Desde estas interrogantes, la mirada se vuelca a buscar el desarrollo de alguna idea, postura teórica o experiencia que nos permita creer que existen alternativas a este modo de relación desde la educación y que es posible una nueva construcción de esta.

Es en esta búsqueda que se nos presenta la obra de Freire, la que nos da algunas luces. Esta nos señala y no permite dar una nueva mirada a las relaciones hombre-mundo y el contenido pragmático de la educación, considerado desde la igualdad.

Por lo tanto, la intención fundamental, es presentar en esta tesis la construcción de un análisis crítico que dé respuesta a nuestro problema planteado y objetivos de investigación, por lo cual se estructuró de la siguiente manera:

CAPITULO I: Introducción.

En el capítulo I encontramos los antecedentes de nuestra investigación, que presenta la descripción de los textos, junto a sus principales autores que hemos seleccionado. Los cuales vienen a dar sustento teórico-práctico a cada uno de los postulados.

A continuación, aparece el problema y las preguntas de investigación. Para dar respuesta a ello se originan los objetivos y se realizan los supuestos investigativos. Finalmente se propone una metodología que nos marcará una ruta para obtener nuestra propuesta investigativa.

CAPITULO II: EJES TEMATICOS: Características y reflexiones

En este capítulo se presenta el desarrollo de los ejes de análisis, que apoyan el estudio que aborda nuestro tema principal, respondiendo a un análisis en función de cada una de sus características. En primera instancia, se presenta el concepto Pedagogía, segmentado en Pedagogía Tradicional y Pedagogía Crítica. A continuación presentamos el concepto Diversidad, que lo hemos trabajado en Diversidad Tradicional y Diversidad Socio Crítica. También es necesario mostrar qué dicen y cómo funcionan las Políticas Públicas en educación especial. Finalmente, se investiga la Biografía de Paulo Freire y un análisis crítico de su obra "Pedagogía del Oprimido".

En este capítulo se describe la construcción de los ejes temáticos a través de un conjunto de procedimientos tales como contextualizar las políticas educativas que dicen relación con la Educación Especial en Chile, acerca de la Diversidad para luego tensionarla con la contextualización de Diversidad según Paulo Freire. A

través de un diseño de ejes temáticos que conforman el cuerpo teórico, rescatando argumentos aportados por cada uno de los autores.

CONCLUSIONES:

Conclusiones:

Por último se realiza un análisis hermenéutico – crítico, que dan respuesta a los tres objetivos específicos, contextualizado en la Obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, lo que luego fue articulado y tensionado con la propuesta que hacen las políticas públicas en Educación Especial en Chile, acerca de la Diversidad.

CAPITULO I: INTRODUCCION

CAPITULO I: INTRODUCCION

“Somos iguales a todo, iguales a nada.

Distintos y semejantes entre nosotros. Disimiles bajo la desnudez del sol equivalentes en la extrema debilidad de los sueños. Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en ese segundo en que una despedida muestra su llanto, únicos para alejar a las bestias y para acercar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo más pequeño, lo mínimo y lo inconcluso. Cargamos identidades curvas que deambulan como estrellas sin pies. Tenemos el mismo abismo, la misma muerte, la misma soledad. Solemos no comprendernos porque las preguntas exceden el alcance de nuestras manos. Desearíamos decir unas palabras que se escuchen claramente. Cuando nos vamos nos alejamos hacia un mismo lado. Cuando deseamos nos acercamos hacia la misma sed. Hablamos una lengua que no se calla ni en los sueños. Vivimos, mientras vivimos, con la duda de si un momento es voraz o falaz. Decimos para ocultar el miedo y amamos, porque no queremos morirnos en paz” (Skliar, 2013).

1.1 Antecedentes:

Para poder responder a los objetivos de nuestra investigación se realizó una revisión bibliográfica, que tuvo por objeto tener una aproximación a lo que se ha investigado al respecto, conocer sus alcances y su impacto en la pedagogía actual, para desde ahí generar una mirada que responda y abra camino en el

quehacer pedagógico. El aporte a nuestra investigación está dada porque nos ayuda a comprender la importancia del principio básico para el docente tener una racionalidad-dialéctica.

A continuación presentamos los textos en cuestión que apoyan el estudio a través de los siguientes ejes de análisis:

CAPITULO I: Introducción.

a) Primer eje de análisis, Pedagogía Hermenéutica Crítica:

- En “Pedagogía Crítica”, R. Bórquez (2006) hace referencia al pensamiento crítico, planteando una contextualización histórica, desde sus inicios en la Escuela de Frankfurt. El aporte a nuestra investigación, está dado a través de la explicación que realiza el autor, sobre cómo la Pedagogía Crítica se fue conformando y consolidando como corriente de pensamiento, por lo cual hemos elegido este texto como fuente bibliográfica, ya que nos permite reflexionar sobre cómo se ha desarrollado la Pedagogía Crítica con el transcurso de los años.
- En su libro “Pedagogía del Oprimido”, P. Freire (1970) se refiere a la *cultura del silencio* en que expresa que la educación debe concebirse como una acción cultural dirigida al cambio, en que se pretende devolver la palabra a aquellos que han sido condenados al silencio. El aporte a nuestra investigación, está dado a través de la invitación a potenciar espacios de diálogo, con tendencia a la emancipación del sujeto-objeto, por tal motivo, se hace necesario mantener una práctica pedagógica, que pueda plantear una conciencia crítica fomentadora de transformaciones sociales.
- En “La Pedagogía Crítica y la Interdisciplinariedad en la Formación del Docente”, O. Olmos (2008) presenta una propuesta para que la pedagogía crítica se constituya como eje transversal de las instituciones de formación docente para que el pedagogo reflexione sobre su práctica, que investigue mediante el pensamiento crítico-dialectico y así pueda transformar la realidad. El aporte principal a nuestra investigación está dado porque nos

muestra los principios de la pedagogía crítica. El motivo de elegir este texto es porque nos ayuda a caracterizar, a fundamentar esta forma de hacer pedagogía.

- En “Pedagogía Tradicional y Pedagogía Crítica, de R. Martínez (2014) se presenta un paralelo entre la pedagogía tradicional y la pedagogía crítica, mostrando la escuela como un espacio político contradictorio: por un lado, es un escenario donde cobran forma distintos mecanismos de dominación y por otro, un campo político en el cual se construyen estrategias de contestación, oposición y resistencia. El aporte principal a esta investigación es que esta cita define, caracteriza y contextualiza de una manera muy simple y completa el concepto de pedagogía crítica. El motivo de elegir una cita este texto para introducirnos en el tema de pedagogía crítica.
- En “Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era moderna”, de P. Mc Laren (1997) se tratan temas como la cultura, la identidad y las políticas de educación con un enfoque social en que el autor llama “multiculturalismo crítico”. Muestra una “cultura depredadora” analizando la triada del rol de las instituciones públicas, el Estado y los agentes sociales. Este libro contribuye a nuestra investigación por el modo en que se debe enfocar una reforma educativa-social. Este libro lo hemos elegido porque profundiza el pensamiento de Paulo Freire, en relación al trabajo del educador que puede desarrollar frente a las prácticas pedagógicas de resistencia situadas en la posmodernidad, en el ámbito de mantener una dialógica de liberación y consideración de la diversidad.
- El “Ensayo Filosofía de la Educación: ¿por qué y para qué educar?”, de R. Valero (2009) está centrado en dos objetivos relacionados con la finalidad que debe tener la educación. Lo primero es que es esclarecer el porqué de

la educación y para que se debe educar. El aporte principal es que nos lleva a meditar que es necesario ir tras una búsqueda del sentido humano, utilizando el razonamiento para lograr evolucionar como seres pensantes, dejando a tras los dogmas doctrinarios, dejando a tras la sumisión como obediencia que impiden el espíritu de libertad del hombre. El motivo es para caracterizar este nuevo paradigma como es la pedagogía crítica.

- El texto “Trabajando entre grietas: el desafío de la Pedagogía Crítica en Chile”, de Cavieres (2010) hace referencia a una contextualización sobre cómo se visualiza la pedagogía crítica, tanto a nivel mundial, como nacional, en donde predomina la aplicación de reformas de mercado en los sistemas educativos, aumentando las desigualdades sociales. El aporte de este texto a nuestra investigación, es que nos ayuda a develar el tipo de diversidad que es posible encontrar en las aulas de nuestras escuelas, permitiéndonos identificar tensiones epistemológicas que se presentan al analizar las políticas educacionales sobre diversidad, que se aplican en nuestro país.
- En “Pedagogía de la Autonomía”, P. Freire (1970) se refiere a las características del perfil, que deben tener los educadores para lograr una escuela democrática, convirtiéndose en docentes críticos, capaces de generar cambios en el lugar en donde desempeñan su labor. El aporte que nos da este texto a nuestra investigación, es que al conocer esta visión de profesionales de la educación, es posible reflexionar y establecer los efectos que estas prácticas pedagógicas pueden provocar en la diversidad que se lleva a cabo dentro de las aulas de clases.

- En la ponencia “Educación para el amor”, dictada en la X Jornada de Innovación de la Etapa de Educación Infantil”, C. Naranjo (2010) denuncia que existe una educación tradicional denominada como educación formal o patriarcal, sin considerar la necesidad de nuestros tiempos. El aporte que nos hace Claudio Naranjo es que debemos hacer un cambio porque esta educación no nos ayuda a tener un desarrollo personal. Seleccionamos esta ponencia para obtener información acerca de la educación formal y luego contrastarla con la educación para la diversidad.
- En “Hermenéutica Crítica”, publicado en la Revista Razón y Palabra, V. Mendoza (2003) define y propone la hermenéutica como una herramienta metodológica para comprender de manera crítica al proceso de racionalidad vital, a través de nuevos fundamentos teóricos, para analizar las relaciones humanas con el fin de obtener una vida plena para toda la humanidad. El aporte a nuestra investigación es que nos ayuda a abrir la necesidad dialógica con nuevas formas de entendimiento sobre el significado de la realidad que existe en la educación de Chile. Hemos elegido este texto porque nos parece necesaria a la construcción crítica del conocimiento en la dimensión de lo social y en específico en lo que conlleva nuestro título de tesis, ofreciéndonos interpelar el discurso unívoco, con argumentos hegemónicos que tiene nuestro país respecto a la diversidad.

b) Segundo eje de análisis, Diversidad:

- En la publicación “Multiculturalismo y la Diversidad de la Oposición a la Esperanza”, de D. Bazán (2012) se presenta la diversidad desde dos enfoques epistemológicos, siendo uno mono cultural y otro multicultural, que desarrolla Fidel Molina (2001), los cuales contribuyen a nuestra investigación, debido a que clarifica de manera práctica dos visiones totalmente opuestas sobre el concepto de diversidad. Esta fácil forma de expresión del autor, nos motiva a querer ampliar nuestro pensamiento y a tener una mejor comprensión a través del conocimiento de esta nueva visión.
- En “El lugar del otro en los discursos sobre diversidad e inclusión y la diversidad”, C. Skliar (2013) se analiza de manera profunda, en el contexto de una mirada crítica, el hecho de qué ocurriría con la diversidad si el “otro” no estuviera, no existiera, postulando a la existencia y valoración de las diferencias. Contribuye a nuestra investigación, porque nos entrega luces para poder entender la diversidad desde el rol de los educadores. El motivo de elegir este texto, es porque nos invita ir más allá de una concepción teórica de este concepto.
- El texto “Estrategias Didácticas y Organizativas ante la Diversidad”, de M. Oliver (2003) considera que la diversidad esta en todos, en cada grupo humano y no en lo individual, explica como las instituciones escolares han convertido las diferencias en desigualdades. El aporte principal a nuestra investigación, es que se presenta bajo un paradigma de igualdad y nos moviliza a crecer, a abandonar la identificación y clasificación de los alumnos. Por este motivo, creemos que la autora, nos moviliza a hacernos una autocrítica a los modelos actuales de atención a la

diversidad, que solo tienden a unificar la enseñanza y a nivelar conductas, con una mirada de disminución frente a los valores.

- En “Educación, multiculturalismo e identidad”, F. Molina (1994) se refiere a cómo se construye la educación social de la identidad, reconociendo una cultura objetiva y subjetiva y entregando una idea global de identidad. El aporte principal a nuestra investigación es que podemos comprender la diversidad activa, desde una interacción social. El motivo de seleccionar este texto es porque describe a una diversidad socio-crítica.
- En el artículo “Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos”, de S. Manosalva (2008) se reflexiona acerca del concepto diversidad con una mirada cuestionadora a la tradicional, presentando un desafío de re-conocer al otro o lo otro desde su propio misterio. Aporta a esta investigación invitando a comprender que todo ser humano es único e irrepetible. Hemos seleccionado este texto para caracterizar la diversidad socio-crítica.
- En “Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación”, de J. Bermeosolo (2010) hace una contribución a la reflexión sobre la forma de eliminar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación en la escuela en relación a la atención a la diversidad. El aporte principal es la propuesta que hace para transformar la cultura escolar vigente invitando a acoger, apoyar y que la diversidad se enriquezca. Lo hemos elegido para considerar una definición de la diversidad socio crítica.
- “De la Diversidad Controlada a la Diversidad Sociocrítica”, de Bazán y Manosalva (2006), comprende un rechazo al concepto de normalidad y anormalidad en el contexto de diversidad, concluyendo que la normalidad

es una construcción cuestionable. El aporte que nos entrega documento es porque hace una crítica a la sociedad referente a la manera de concebir el concepto de normalidad y anormalidad, en que se corre el riesgo de aplicar juicios de valor rígidos y negativos. Lo hemos elegido porque creemos que la forma de concebir los conceptos de normalidad y anormalidad son básicos para definir la manera de convivir con la diversidad.

- En “La Diversidad como Valor”, B. Romero (2009) se indican algunos avances y oportunidades para las personas con el fin de superar los obstáculos, sin embargo, esta concepción de distinción continuamente nos hace olvidar que la diversidad es un valor social y no un obstáculo a superar ni algo a tratar de manera diferente. Aporta nuestra tesis una nueva mirada de diversidad en que nos insta a valorarlo como una oportunidad y no como rareza. Lo hemos elegido porque consideramos de suma importancia contextualizar este concepto desde otras ramas del conocimiento humano como son las Ciencias Sociales.
- En “Diversidad y convivencia escolar: la diferencia de estar juntos”, Bazán y Manosalva (2007) se presenta una problematización a la realidad que ocurre en las escuelas, con respecto a cómo se atiende a la diversidad en ellas, en donde caracteriza el sistema educacional formal, que se basa en un paradigma tradicional, que posee una racionalidad instrumental, tecnológica, de control y sometimiento, el cual está muy lejos de valorar y respetar las individualidades. Además plantean aportes de autores como C. Skliar, F. Molina y M. del C. Oliver, con los cuales es posible visualizar tensiones en torno a lo que es y no es la diversidad.
El aporte de este texto, es que nos acerca a la noción Hermenéutico-crítica de la diversidad, logrando relacionarla con los sistemas escolares.

Por lo tanto lo hemos elegido, ya que nos muestra luces de cómo es posible desarrollar una educación en y para la diversidad.

- En “Juzgar la normalidad, no la normalidad: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación”, C. Skliar (2005) se plantea una problemática filosófica, epistemológica, cultural y pedagógica, a raíz de las nuevas propuestas educativas orientadas a reformular la educación diferencial, en donde manifiesta que una de las problemáticas que ha surgido, es que se han confundido las *Diferencias*, con los *Diferentes*, provocando un *Diferencialismo*, que termina por encasillar a las personas, en normales y anormales, de forma peyorativa, existiendo una obsesión por los diferentes. Además hace referencia a las reformas que se supone, buscan lograr cambios educativos, planteando diversas preguntas, tales como: ¿Son las reformas reflejo de movimientos sociales, culturales, comunitarios?. El aporte de este texto, es que no ayuda a reflexionar sobre lo que ocurre en las escuelas, con respecto a la integración y la diversidad, logrando comparar nuestras vivencias personales, criticándolas y problematizándolas. Por lo tanto lo consideramos de gran utilidad, ya que nos permite realizar un análisis desde una mirada social más amplia y actualizada.
- En el texto “Pluriculturalidad y Educación. Tomo II”, de Dietz, Regalado Hernández y Contreras Soto (2010), se presenta una mirada con respecto a las características que debe tener una sociedad multicultural, en donde se cita principalmente a Paulo Freire, lo cual contribuye a nuestra investigación, debido a que la multiculturalidad se relaciona directamente con la diversidad. Además elegimos este texto, ya que nos acerca a conocer la visión que tiene Freire sobre esta área de conocimiento.

- En la publicación “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”, de C. Skliar (2007) se presenta una visión sobre la diversidad, en donde se expone una oposición frente al “nosotros” y “ellos” ya que se refiere al “otro” de forma negativa, resaltando las diferencias como un modo de etiquetamiento, lo cual es relacionado con el ámbito educativo. Esto contribuye con nuestra investigación, mediante la visión que nos entrega sobre lo que ocurre en las aulas, con respecto a la diversidad. Además elegimos este texto ya que nos propone un cambio de mirada y pensamiento, con respecto a la diversidad y las prácticas educativas.

c) Tercer eje de análisis, Paulo Freire y Pedagogía del oprimido:

- En “¿Quién fue Paulo Freire? Biografía”, el Instituto Paulo Freire (s.f.) se refiere a Paulo Freire como uno de los pedagogos más destacados del siglo XX, profesor de escuela y creador de metodologías revolucionarias para la alfabetización, en que introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento, para que los obreros recuperaran su dignidad y así construir la esperanza. Recibió el premio de “Educación para la Paz” 1986 y el de “Andrés Bello” de la Organización de Estados Americanos, como Educador de los continentes en 1992. Contribuye a nuestra investigación, por contener amplia información acerca de Paulo Freire y sus obras. Seleccionamos esta fuente biográfica por tratarse de un texto que presenta fundamentos reales y clasifica dentro de los más creíbles.
- Paulo Freire (2012), en su “Pedagogía del Oprimido”, nos lleva a tomar conciencia de la realidad en relación a darme cuenta, si mi estado es desde la opresión o desde el opresor, indicando un camino para luchar y lograr la transformación hacia la igualdad en la diversidad. El aporte de esta obra pedagógica, sigue siendo un ejercicio epistemológico – educativo de enorme impacto para un educador que quiera aprender a leer el mundo desde otros mundos y que es posible llevarlo a la práctica en condiciones de un desarrollo democrático. Por lo tanto, lo consideramos como texto principal e inspirador, dentro de nuestra investigación, ya que orienta a que el respeto por la diversidad permite que desaparezca la opresión.
- En la Enciclopedia virtual “Biografías y Vidas”, (2016) se presenta a Paulo Freire como un pedagogo brasileño que nació en Recife (1921-1997), quien se recibió como profesor de historia y filosofía de la educación, con creencias profundamente cristianas que le permitieron promover una educación humanista en un contexto político. Nos aporta una visión de Paulo Freire en relación a toda su historia, mostrando distintos ámbitos de

su vida personal, política y laboral. Esta Enciclopedia es muy relevante para nuestra tesis, por considerarse una de las más creíbles y que aporta mayor información de manera clara y precisa en relación a las Enciclopedias en Línea.

- En la novela “Emilio o sobre la Educación” de J. Rousseau (1762) nos muestra una construcción ideal, un modelo de cómo deben ser las condiciones educativas del niño. El aporte principal de este texto es que apela a una educación que conduzca al desarrollo natural del niño, aludiendo que la educación tradicional que oprime y destruye la orientación natural del estudiante. Por lo tanto, creemos que contribuye a nuestra tesis porque existe una similitud en su línea de pensamiento con Paulo Freire, en que invita a que el norte de nuestro objetivo en educación sea formar un hombre libre, desarrollando la intuición y los sentimientos naturales fundados en el amor.

- En “Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997), V. Guichot (2003) se hace referencia al pensamiento pedagógico de Paulo Freire, en donde nos muestra la filosofía que está en la base de sus planteamientos educativos, con respecto a su concepto de educación, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las cualidades que ha de tener el docente comprometido con la causa democrática, con la ética humanista y en definitiva, con la justicia social. El aporte principal de este texto, es que nos ayuda a comprender aún más, la base antropológica y epistemológica de la filosofía y pedagogía de Paulo Freire. Por lo tanto lo consideramos de gran utilidad, ya que nos aporta a caracterizar a este personaje que nos ha inspirado y dejado un gran legado.
- En la publicación “Investigación Hermenéutica y Pedagogía Crítica: Reflexión acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad. Pedagogías críticas latinoamericanas ante la crisis de los proyectos globales”, T. Ríos (2005) se hace referencia a una reflexión sobre el proceso de descubrimiento en comunidad y la importancia del diálogo para lograrlo, en donde la investigadora pudo darse cuenta de que en las aulas aún es posibles encontrar estudiantes oprimidos, ya que el sistema educativo, busca obtener buenos resultados, dejando de lado al ser humano que hay detrás de los alumnos. Es por esto que se nombra a Paulo Freire, quien se destaca por luchar contra la opresión de los estudiantes y profesores, otorgándole la importancia vital, al diálogo, mediante el cual es posible la liberación y autonomía de las personas. Por otro lado Freire postula que una pedagogía crítica es una pedagogía que investiga, en donde una forma de acercarse al ser humano, es a través de la hermenéutica. El aporte principal de este texto es que relaciona a Paulo Freire con su libro Pedagogía del Oprimido, mediante un análisis y reflexión hermenéutica crítica, sobre la realidad que existe en las aulas. Es por esto que consideramos este texto de gran utilidad, ya que permite observar el

legado de Freire y como este se relaciona con el trato que se le está dando a la diversidad, en los centros educativos.

- En “El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la educación”, de M. Lovanovich (2012) en este texto en la autora realiza un trabajo de investigación sobre la obra de Paulo Freire, en donde invitó a participar a 20 de sus compañeros de praxis, quienes compartieron sus experiencias, relacionando sus prácticas educativas, con el legado de Freire. En esta investigación, se indagó sobre las principales contribuciones de este autor en educación, puntos de encuentro entre el pensamiento de Freire y otros autores, además de exponer las discrepancias existentes entre su pensamiento y el de los participantes. El aporte principal de este texto, es que si bien esta investigación, fue realizada en Argentina, es posible visualizar que existen realidades educativas similares a las de nuestro país, lo cual nos permite reflexionar, sobre el hecho de que Paulo Freire ha sido un inspirador para los educadores que desean lograr cambios en las aulas, propiciando la liberación de los oprimidos. Por lo tanto escogimos este texto, ya que nos permite ahondar en el gran legado que nos dejó este autor, como éste ha influido en las prácticas de otros docentes y cómo podemos utilizar sus enseñanzas, para transformar la forma de tratar la diversidad en nuestras aulas.
- En “Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire” M. Santos (2008) se hace una conexión entre la pedagogía y la filosofía del siglo XX, considerando las ideologías como elementos de reproducción social y su superación mediante la “concientización”, ubicando un punto de partida en la situación límite que vive un oprimido y la naturaleza dialógica del ser humano en su fundamental apertura. El aporte que Santos Gómez nos entrega está dado por esclarecer algunos elementos teóricos que dan cuenta de cómo Paulo Freire hace una síntesis de importantes corrientes

filosóficas que sustentan una práctica educativa. La utilidad de este texto es que nos permite enriquecer su teoría práctica, legitimar con razones verdaderas una configuración social frente a la pedagogía.

- En el texto “Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido”, de J. Ocampo (2008) se hace referencia a la biografía de Freire, contextualizando las experiencias vividas por este educador Brasileño, las cuales lo motivaron a crear el “Método Freire”, con la finalidad de liberar a los oprimidos, mediante la alfabetización. El aporte principal de este texto, es que fundamenta el porqué del pensamiento de Freire y además nos refuerza, cómo el legado de este pedagogo, ha aportado al cambio de paradigma que debe transcurrir, entre la educación bancaria y una educación activa, en donde prevalezca el diálogo, la crítica y la creación de conciencia sobre la realidad. Es por esto que consideramos este texto de gran utilidad, ya que nos permite reflexionar y reafirmar, que el pensamiento de este pedagogo tiene la clave para lograr un cambio social, que permita respetar a la diversidad en forma global.
- En “El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire” de J. Calvache (2003) se plantea a las características que deben tener los educadores que se identifican con el pensamiento de Paulo Freire, para lo cual se exponen las diferencias entre la Educación Bancaria y la Educación Liberadora. El aporte principal de este texto, es que nos permite caracterizar a un educador que oriente su trabajo hacia una humanización del hombre, ayudando a liberarse a los oprimidos. Es por esto que consideramos este texto de gran utilidad, ya que nos permite hacer una reflexión crítica, con respecto a la labor que desempeñan los educadores hoy en día.

d) Cuarto eje de análisis, Políticas Públicas en Necesidades Educativas Especiales:

- En “Reflexiones sobre los conceptos de “Política”, Políticas Públicas y Política Educativa”, O. Espinoza (2009) se realiza un análisis acerca de los tres aspectos que guardan relación con el concepto de “política”, políticas públicas, política educativa y las interrelaciones que tienen ambos. El aporte principal está dado porque nos muestra de una manera analítica-crítica la naturaleza de estos conceptos básicos que tienen relación con este eje. Contribuye a nuestra tesis porque hace un paralelo que nos sirve de introducción entre la teoría de políticas educativas críticas y políticas educativas funcionalista, positivista.
- El texto “La Investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas”, de O. Espinoza (2014) se sitúa en un contexto y además caracteriza la política de educación en Chile e identifica un marco de referencia que la guía, mostrando dificultades, fortalezas y desafíos que debe asumir en relación a Políticas Educativas en Chile. El aporte principal se encuentra en el resumen histórico que nos permite contextualizar las políticas educativas en Chile. Contribuye a nuestra tesis porque identifica un marco de referencia de manera ordenada que nos guían en este tema.
- La tesis “Políticas Educativas y Educación Especial en Chile”, de S. Csaszar y J. Ortega (2013), describe la historia de las políticas públicas de la Educación Especial en Chile, y contribuye a evidenciar el paradigma y las significaciones que se encuentran a la base de estas políticas educativas, relacionadas tanto al concepto de diversidad como a la atención a las personas con discapacidad. Por tal razón creemos que nos permite contextualizar y comprender, el origen de las normativas actuales relacionadas con la Educación Especial.

- La “Constitución Política de la República de Chile” (1980) es la carta magna que rige los destinos del país. Esta Constitución Política contribuye a nuestra tesis porque contiene las bases que dan origen a distintas leyes y decretos en los diferentes ámbitos de la sociedad. Por esta razón, creemos que es necesario considerar esta carta magna como el soporte principal en nuestra investigación para poder contrastar lo que hay conferido en esta Constitución y sus leyes que origina en materia de educación con la proposición hecha por Paulo Freire en su libro Pedagogía del Oprimido.
- El “Decreto N° 170”, del MINEDUC (2009) se refiere a la Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en que se fijan normas para determinar quiénes son los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, que serán beneficiarios de las subvenciones de la Educación Especial. El aporte a nuestra investigación, es identificar cómo bajo este proceso de selección se devela cual es el paradigma de diversidad que prevalece en nuestro país. Además, lo consideramos relevante por estar vigente en las políticas de subvención de la Educación Especial en Chile y nos permite tensionar y comparar estos paradigmas con la mirada de Paulo Freire.
- El “Decreto N° 83” MINEDUC (2015) hace referencia a la Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en que se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, contribuye a nuestra investigación para identificar el paradigma de diversidad, en que se establece la promoción y la identificación de las diferencias individuales sociales y culturales de los alumnos/as atendidos en el sistema educacional. El motivo de analizar este

decreto, es porque tiene vigencia en nuestras políticas educacionales que tienen relación con la Educación Especial y nos permitirá tensionar este paradigma con la mirada de diversidad de Paulo Freire.

- En el documento “Una Comunidad Educadora para la Libertad y la Igualdad”, de M. López (2002) se recoge ideas sobre el pensamiento de un grupo de investigación Hum-246, dirigido por este profesor, en que se refleja los concepto de ciudad educadora desde la diversidad como estrategias curriculares para poner en práctica el gran sueño de educar en la diversidad. Esta investigación nos entrega una visión de cómo trabajar en la diversidad desde un estado comprometido con voluntad política, acompañado de políticas públicas en que no exista doble interpretación. Hemos elegido esta investigación por la seriedad del trabajo que este autor declara y así contrastar tener nuevos antecedentes para evaluar lo que ocurre en nuestro país.
- En “Ideología, Diversidad y Cultura: del homo sapiens al homo amantis”, de M. López (2000) se escribe acerca de una nueva convicción de una nueva creencia y actitud sobre la necesidad de la construcción de una nueva cultura que conozca, comprenda, respete y valore a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera. El aporte de este texto está presentado en una ideología que no es algo separado e independiente en la existencia en que existe un darse cuenta y luego accionar según este nuevo pensamiento. Consideramos este artículo porque nos invita a considerar prácticas pedagógicas que exige otro modo de educación al mirar la diferencia como lo más genuino en el ser humano: como un valor y como un derecho.

- En “Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas estrategias para construir una Escuela sin Exclusiones”, de M. López (2011) se abordan las diferencias entre el concepto de integración y de inclusión y nos entrega algunos principios básicos para construir una Escuela Inclusiva. El aporte a nuestra tesis es que nos muestra un principio de equidad en oportunidades. Elegimos este texto porque nos muestra que la individualidad, los colectivos diferentes tales como de género, de etnia, procedencia o religión no son un aporte a la inclusión, sino, el llamado es que sean los sistemas los que tengan que experimentar cambios para no excluir a ninguna persona, ni ningún colectivo.
- La investigación “El derecho a la Educación: una mirada comparativa Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia”, de V. Muñoz (2011) este estudio es solicitado por las Naciones Unidas y muestra de manera comparativa una realidad en educación con respecto a los avances que cada país ha tenido con respecto a la legislación que sustenta la educación de cada país. El aporte de esta investigación nos permite rescatar esta realidad histórica con una visión crítica desde una institución externa. Hemos elegido esta investigación para investigar acerca de las políticas educativas en Chile.

1.2 Problema de Investigación:

Desde el paradigma pedagógico hermenéutico – crítico entendemos que vivimos una diversidad tensionada entre una cosmovisión técnico – instrumental de la diversidad y otra de carácter socio – crítico. Desde ahí nos interesa analizar desde dónde se está construyendo la diversidad en la escuela y que impacto socio – educativo tiene tal edificación. Para ello, reflexionaremos en torno a los principales documentos sobre esta materia, que emanan desde las políticas educacionales, apoyándonos además en la obra “Pedagogía del Oprimido” del destacado pedagogo crítico latinoamericano, Paulo Freire (1970).

1.3 Preguntas de Investigación:

¿Qué tipo de diversidad postula la política pública en Educación Especial y como ella se tensiona epistemológicamente a partir de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire?

¿Qué tensiones epistemológicas se presentan al analizar las políticas educacionales sobre diversidad?

¿Qué efectos educativos pedagógicos tiene esta diversidad tensionada?

¿Cuáles serían los mecanismos que condicionan la diversidad según la obra de Paulo Freire?

1.4 Objetivo de la Investigación:

Objetivo General: Develar el tipo de diversidad que se postula desde la política pública en Educación Especial y como ella se tensiona epistemológicamente a partir de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.

Objetivos Específicos:

Objetivo Específico (1): Identificar las tensiones epistemológicas que se presentan al analizar las políticas educacionales sobre diversidad.

Objetivo Específico (2): Establecer que efectos educativo pedagógico tiene esta diversidad tensionada.

Objetivo Específico (3): Identificar los mecanismos que condicionan la diversidad según la obra de Paulo Freire.

1.5 Justificación:

Si entendemos que la palabra construye realidad, no es menor develar qué tipo de diversidad es la que edifica la escuela. Creemos que la política pública en Educación Especial tiene un constructo epistemológico que condiciona pero no determina nuestra praxis pedagógico-educativa.

Desde ahí nos resulta significativo conocer y transparentar el aporte que puedan hacer en esta materia los postulados educativos y pedagógicos de Paulo Freire. Ello nos permitirá reflexionar y aportar propuestas fundamentadas, que promuevan el cambio educativo desde herramientas pedagógicas, para edificar una escuela en y para la diversidad.

Entendemos que desde las pedagogías críticas este proceso de atención a la diversidad en la escuela no es neutral, y por ende, no da lo mismo construirlo desde una comprensión de la diversidad restringida, que a una ampliada y emancipadora.

1.6 Supuesto y/o Hipótesis:

Suponemos que nuestra investigación culminará con los siguientes resultados.

Al existir, actualmente en nuestro país, una atención a la diversidad, que pasa necesariamente por construirla y vivenciarla desde lógicas técnico instrumentales

y no desde paradigmas socio-críticos que apunten a que esta sea una opción ética/estética y política que demande vivirla, conlleva a que Chile y sus políticas públicas en educación especial no den respuesta al no generar una opción de vida libre y humanitaria como lo propone Paulo Freire en su legado “Pedagogía del Oprimido”

1.7 Metodología:

Para responder al problema de esta investigación, se ha optado por trabajar metodológicamente desde una Monografía que considere un conjunto de procedimientos basados en principios lógicos en función de los objetivos formulados y la particularidad que conlleva este tema.

De esta manera, se busca establecer qué tipo de diversidad postulan las políticas públicas en Educación Especial en Chile, con la revisión de los distintos postulados de Paulo Freire en su obra “Pedagogía del Oprimido”. Esto conlleva el uso de diferentes fuentes bibliográficas que permiten una problematización comprensiva llevada a cabo tras una lectura analítica desde el paradigma pedagógico hermenéutico-crítico.

A través de esta monografía se analizarán los fundamentos pedagógicos que tensionan epistemológicamente estas dos corrientes paradigmáticas, frente al concepto diversidad. Centrada en una indagación teórica de estudios y antecedentes planteado a través de diferentes fuentes que forman conceptos con sus definiciones vinculadas entre sí, enmarcadas directamente con los ejes de análisis fundamentales.

Se ha decidido optar por una investigación monográfica considerando que esta tiene una función informativa que organiza, de manera analítica y crítica diferentes datos de temas recogidos a partir de distintas fuentes, de un modo más breve y

más simple. Esto, al mismo tiempo, permitiría descubrir y reunir información adecuada, clasificar recursos ejercitar un espíritu crítico y, finalmente, poder comunicar resultados.

Lo anterior se justifica al comprender que entendemos que existe una mirada limitada y restringida de concebir la Diversidad en lo pedagógico-educativo. Sin embargo, al hacer un análisis crítico de la obra de Paulo Freire se logra reivindicar este concepto.

Considerando estos antecedentes, este trabajo se estructuró en tres fases de recolección y análisis de información:

1. Recopilación de fuentes bibliográficas con el fin de situar el concepto de Diversidad bajo el paradigma que presentan las políticas de educación en educación especial.
2. Recopilación de fuentes bibliográficas con el fin de situar el concepto de Diversidad bajo el paradigma que presenta la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire.
3. Recopilación de fuentes bibliográficas para identificar los mecanismos que condicionan la diversidad según la obra de Paulo Freire.

A partir de estas fuentes se llevó a cabo un trabajo de investigación que contempla las siguientes etapas:

1. Presentación contextualizada de las políticas educativas que dicen relación con la Educación Especial en Chile, acerca de la Diversidad.
2. Presentación contextualizada acerca de la Diversidad según Paulo Freire.

3. Diseño de ejes temáticos que conforman el cuerpo teórico realizado por medio de un conjunto de conceptos y definiciones, enmarcados directamente con el planteamiento del problema.
4. Rescate de argumentos principales aportados por cada uno de los autores de los textos considerados en el marco teórico, en virtud de la estructura de la tesis diseñada.
5. Redacción final de la tesis, la que incluye conclusiones y comentarios.

De esta manera, estos elementos de análisis contextualizados en la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y luego, articulado con la propuesta que hacen las políticas públicas en Educación Especial en Chile, estarán presentados a través de un análisis hermenéutico crítico. Este ofrecería un verdadero desafío para la reflexión al presentar por medio de evidencias y resultados fiables que podrían convertirse en herramientas para colaborar con nuestra educación tras una problematización comprensiva de estos textos, con la idea de realizar una lectura analítica desde el paradigma pedagógico hermenéutico-crítico.

CAPITULO II:
PRESENTACION DE LOS EJES TEMATICOS

CAPITULO II:

PRESENTACION DE LOS EJES TEMATICOS

2.1.1 Pedagogía Tradicional:

La pedagogía “tradicional” se gesta en el siglo XVII y XVIII con el autor checo Juan Amós Comenius quien publicó en 1657 su obra titulada “Didáctica” en la que se señalan las bases de la pedagogía tradicional. En el siglo XIX alcanza su mayor esplendor, con gran presencia en Europa y América Latina (Cherre, s.f.).

Al realizar esta investigación, nos encontramos con variadas definiciones, como por ejemplo la de Martínez (2014), la cual señala que la educación tradicional se define como la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las generaciones jóvenes tendiente a la adaptación social.

Otra definición un poco más intensa, es la que señala Mc Laren (1997) quien hace referencia a que

[...] la cultura depredadora es la gran impostora. Marca la ascendencia de la imaginación deshidratada que ha perdido su capacidad de soñar. Es la cultura de las víctimas erotizadas y de las revoluciones descafeinadas. Nosotros somos sus hijos y sus hijas.

Este autor presenta una visión lineal, con una mirada logo céntrica haciéndose cargo de una razón total con base universalista (pensamiento occidental). También la considera como una estructura ideológica hegemónica, en que se aprecia un dominio de una entidad sobre otras del mismo tipo, a través de un conjunto organizado de significados, prácticas y valores tradicionales.

En la ponencia “Educación para el amor”, dictada en la X Jornada de Innovación de la Etapa de Educación Infantil”, Claudio Naranjo (2010) denomina a la pedagogía tradicional, como una educación patriarcal y la describe como un

desperdicio destructivo en tiempos donde nuestra mayor necesidad no es otra cosa que la de una auténtica cultura, entendimiento y un buen corazón y nos ayude en el desarrollo personal. El problema más grave que conlleva la educación tradicional es el subdesarrollo de la conciencia, a través de formalidades destructivas queriendo educar a la juventud pretendiendo que sean reflejos de nosotros, creyendo que estamos transmitiendo nuestros valores, mostrando arrogancias y cegueras. En este contexto se considera al estudiante como un recipiente que debe ser llenado, sin una mirada constructiva.

Este autor, además, señala que este método no cuenta con maneras efectivas y factibles para educar a los docentes para que ofrezcan experiencias indispensables para una evolución personal y social. Mientras sigamos educando gente para manejar nuestras instituciones, tendremos robots sin conciencia y porvenir. Nuestros gobiernos gastan mucho de nuestro dinero en arreglar los efectos de nuestras propias conductas (multiplican los policías, reforman los programas educativos, construyen carreteras para facilitar la producción y el comercio) pero, curiosamente, no gastan en la búsqueda de las causas reales de muchos problemas que padecemos desde tantos años. Más aún, estos empeoran. Los funcionarios no gastan dinero para su propia preparación, y todavía menos para la de los profesores.

Martínez (2014), sostiene que este tipo de educación desconoce una función política en la escuela, en donde tanto el educador como el educando deben mantenerse al margen de cualquier posicionamiento político o ideológico. La teoría tradicional concibe al Estado como un órgano de regulación social, como una institución que representa los intereses de todos los ciudadanos. Comprende que los estudiantes no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo, los cuales les son impuestos. Además, no tienen injerencia en la elección de los docentes. El estudiante juega un papel pasivo, con poca independencia cognoscitiva y pobre desarrollo del pensamiento teórico, teniendo una actitud de obediencia y apego riguroso al manual, ya que el programa

educacional es muy rígido y con gran volumen de información. Durante las clases se anula toda comunicación entre los alumnos, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula.

En esta forma de hacer pedagogía, la evaluación se convierte en un mecanismo de control y de coerción, un vehículo para institucionalizar la educación y un medio para controlar al estudiantado (Martínez, 2014). La escuela segrega y separa a los estudiantes con base en los resultados de aprendizaje: se premia a los estudiantes que logran obtener mejores resultados de aprendizaje, los cuales, generalmente, tienen un contexto socioeconómico favorecido, y se castiga a los estudiantes que obtienen bajos resultados de aprendizaje, los cuales, en su mayoría, provienen de un origen social humilde.

Bajo este contexto, la evaluación de aprendizajes tiene un carácter reproductivo, apunta a los resultados dados por verificaciones a corto plazo (evaluaciones orales) o largo plazo (pruebas escritas, o tareas para el hogar). El refuerzo de aprendizajes se realiza generalmente en forma negativa (a través de castigos, notas bajas, llamado a los padres) y solo en algunas ocasiones se presenta de forma positiva (por ejemplo: emulación en las calificaciones).

Con respecto al rol del educador, Martínez (2014) señala que éste es un transmisor de conocimientos, el cual deposita en los estudiantes una información empaquetada que se debe memorizar y repetir de forma acrítica. De esta forma los objetivos de las clases se elaboran de forma descriptiva, designados a la tarea del profesor, no a las acciones o habilidades a desarrollar por los alumnos. Se exige la memorización de los conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes.

La pedagogía tradicional en el ejercicio de enseñar, está sustentada en métodos e instrucciones, considerando tres factores principales: magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo y la pasividad. En su momento, esta pedagogía tradicional representó un cambio importante por su estilo y orientación de la

enseñanza, pero con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y sin aportes a la innovación.

Según la escuela tradicional el maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos. Ésta característica es denominada como Magistrocentrismo. Además, contiene un conjunto de doctrinas profesadas por diversos autores que proclaman una vida colectiva organizada, ordenada y programada, es decir, todo lo que el niño debe aprender, se encuentra elaborado y graduado.

También está en sus bases el verbalismo y pasividad, referido al método de enseñanza que indica que debe ser el mismo para todos y todas las ocasiones, utilizando el método de la filosofía de esta escuela, que da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos a través de la memorización. Es evidente que estas características no son parte de una atención a la diversidad, es más, atenta de manera directa a valorar lo diverso.

2.1.2 Pedagogía Crítica:

“Un movimiento de liberación que se inicie en la escuela y, sin embargo, esté fundado en maestros y alumnos como explotados y explotadores simultáneamente, podría anticiparse a las estrategias revolucionarias del futuro”.
Iván Illich (1976, p. 64)

Iván Illich La sociedad desescolarizada (México, 1985 p.64)

Para hacer un análisis hermenéutico crítico sobre la diversidad en la escuela, es necesario tener claridad acerca del significado y características de la pedagogía crítica.

En un principio, nos encontramos con que la hermenéutica crítica, es el arte de interpretar. Con el tiempo, aparecen diversos teóricos en el área de la educación, en donde uno de ellos, es denominado padre de la pedagogía crítica. Él es “Paulo Freire”, quien da cuenta de cómo esta herramienta nos sirve para aceptar esta interpretación como un proceso de ruptura, en los efectos no intencionales de un orden interpretativo de univocidad.

También se puede definir la Pedagogía Crítica como un abordaje emancipador de la formación para entender y resolver los problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, "donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica no de la teoría" (Grundy, 1998, p.215).

La pedagogía crítica es, por su parte, una propuesta de enseñanza que incita a los estudiantes a cuestionar y desafiar las creencias y prácticas que les imparten.

La pedagogía crítica no es un movimiento social con demandas específicas, tampoco es un partido político con mecanismos explícitos con mecanismos de inclusión y exclusión, tampoco es una escuela o una corriente de

pensamiento con principios rígidos e inamovibles;...no tiene dueños ni adscripciones territoriales. La pedagogía crítica es una denuncia milenaria sobre la opresión que padecemos los seres vivos que habitamos el planeta llamado Tierra. ...es una rabia hecha voz colectiva contra el racismo, la homofobia, la discriminación y cualquier tipo de segregación social. ...es un esfuerzo intelectual para desentrañar los mecanismos de dominación social que cobran forma en la cotidianidad de la vida escolar,...no solo es una denuncia sobre la opresión social. ...el anuncio de una lucha por la construcción de un mundo menos desalentador; es el futuro libertario y humano hecho acción colectiva. ...es una vocación rebelde que hace de la dignidad una de las mayores virtudes de la especie humana. ...es la voluntad colectiva para admirar al mundo, para aprender de la voz de las otras y de los otros de forma dialógica, sin mediaciones autoritarias. ...es la posibilidad de una convivencia armónica entre los diferentes seres vivos que cohabitamos el planeta, la identidad de la especie humana que se siente parte de un ecosistema planetario. ...es la brújula de toda educadora o todo educador que lucha por un mundo mejor; es su conciencia crítica, la manifestación erótica de su inconsciente que se transforma en amor a la humanidad; es un verso bello y sencillo que le canta a la liberación y a la emancipación.

(Martínez, 2014, pp. 12-13).

Este pensamiento es clave para reflexionar acerca de la importancia de educar, ya que de esta manera se puede considerar la diversidad en pleno, invitando a construir una nueva realidad social.

Mc Laren (1997), por su parte, caracteriza esta pedagogía como una acción crítica en tiempos de vida posmoderna y la denomina "*praxis utópica sociocrítica*", apropiándose de manera activa-dialéctica, oponiéndose a las esferas públicas y a las más amplias esferas institucionales del poder. La pedagogía crítica se debe

asumir como una forma política cultural de resistencia, en donde la relación del docente-estudiante debe ser intervencionista y transformadora.

Además, esta pedagogía comprende un enfoque crítico, opuesto a un enfoque funcionalista: la hipótesis de la teoría funcionalista está centrada en la teoría del capital humano. En otras palabras, es la de la productividad de la educación demostrada por la rentabilidad de invertir en ella tanto para las colectividades como para los individuos.

Esto implica una comprensión ante la diversidad, ante los nuevos modos de vida multiculturales: invita a pensar en la complejidad de analizar las nuevas experiencias sociales en estas miradas multiculturales, fragmentarios, escépticos, contingentes y sobretodo de tolerancia. Que las “diferencias rearticulan y moldean la identidad, de forma que los estudiantes puedan rechazar el rol de esclavo cultural y de centinela del statu quo, para reclamar, remodelar y transformar su propio destino histórico” (Mc Laren, 1997, p.43)

Este principio conlleva una racionalidad dialéctica, rechazando la racionalidad positivista: el principio de utilizar una racionalidad dialéctica, de manera general, se refiere específicamente al nivel de acción autónoma y al valor de la responsabilidad que logra desarrollar el docente en el proceso de autoliberación de dogmas y paradigmas que, en cierta medida, lo ha llevado a un quehacer pedagógico erróneo y aniquiloso en relación a las exigencias de los nuevos tiempos. El conocimiento tiene una estructura dialéctica, porque es una dimensión de lo real, eliminando diferencias entre el ser y el pensar, entre el sujeto y objeto, diluyéndose todo en una totalidad.

Por otro lado, este concepto es llevado a la práctica por el docente, cuando este profesional es capaz de comprender que el currículum construido con una racionalidad crítica, o emancipadora, y dialéctica, por los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje, “supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1998, p.39). Asimismo, la racionalidad crítica dialéctica

promueve la formación política del ser y hacer docente, pues a decir de Aristóteles, el hombre es un “animal *político*” y de acuerdo con Freire somos seres históricos y ese rol es un acto político. Aunado a ello, la educación tiene un carácter político (Freire, 1997, 2001; Giroux, 1998) que la orienta hacia la transformación social y el desarrollo de los pueblos en todas sus dimensiones. A partir de dicha racionalidad, el docente asume la enseñanza como una práctica social, política e ideológica para formar ciudadanos democráticos y contribuir en la construcción y transformación de una sociedad democrática. Este modo de accionar es propia de los humanos, ya que los hombres se hacen “en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire 1974, p.104) En el dialogo hay colaboración, unión, organización y síntesis cultural. Este dialogo debe presentarse con carácter y fuerza; enseñar exige saber escuchar. El trabajo del maestro, considera el desarrollo de una pedagogía de la pregunta, pero lo que siempre se observa, es una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Cuando la pedagogía crítica se desenvuelve a través del diálogo, de manera implícita aparece la capacidad interpretativa y como es interpretativa es siempre infinita y en permanente cambio. Además, se piensa que a través de la interpretación crítica, se puede generar condiciones necesarias de diálogo asumiendo lo diverso. Tampoco podemos pensar que con esta herramienta daremos respuesta a todos los problemas sociales en términos universales, pero sí creemos que el análisis puede obtener mejores condiciones sobre la compleja situación que atraviesa la humanidad. Cuando utilizamos la interpretación implica la posibilidad de detectar nuevas direcciones y extrayendo conclusiones en horizontes de comprensión más amplios. (Mendoza, 2003).

Esta pedagogía da lugar a una investigación-acción democrática y colaborativa, que da lugar al docente a una forma de enseñanza fundamentada en la autonomía que manifiesta con sus colegas y los educandos, acerca de su

práctica pedagógica diaria, con miras a mejorarla sobre la base de la construcción y reconstrucción de la misma y de la teoría pedagógica que la sustenta, a partir de la reflexión crítica. De esta manera, se hace del currículum una tarea colectiva e integradora de conocimientos (Oly, 2008).

Es necesario comprender, que también se caracteriza por tener como principio, una finalidad ética, la cual implica considerar la supervisión y la opinión de los demás docentes de manera constante, en relación a la razón y la moralidad cuando reflexionan sobre esta práctica, considerando el contexto de creencias, conceptos y pensamientos, para así considerar al máximo todas las necesidades educativas de todos y todas (Oly, 2008). Esto es posible a través de una visión hermenéutica: colocando al hombre a la posibilidad de comprenderse a sí mismo y de comprender a los demás (Ruiz, 1999).

La pedagogía crítica comprende valores de libertad a través de la dialogidad y del lenguaje como agente mediador, transportándolo a la espaciosa avenida del entendimiento, utilizando el acceso de pregunta respuesta, permitiendo llegar a acuerdos. La argumentación consensuada se direcciona en la búsqueda de la verdad. Paulo Freire (2012) nos invita buscar la palabra para lograr acción y reflexión, es decir esta debe ser activa, desde las dos partes.

Otra manera de caracterizar a la pedagogía crítica, es considerar que no solo comprende el valor de libertad, sino también conlleva el valor de igualdad que en pedagogía crítica se considera que el individuo se forma, rechazando la idea de formar o ser formado. Es necesario orientar a permanecer en constante enfrentamiento con una coalición que asegura el bienestar material a una minoría privilegiada a expensas del resto de la población del planeta “Decir que los hombres son personas y como personas son libres, y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa” (Freire, 2012 p.44). Paulo Freire comprende la pedagogía desde la igualdad, una igualdad de condiciones en todas las dimensiones. Comprende la visión de oprimido, versus

opresión, lo que deja de manifiesto en su obra “Pedagogía del Oprimido”, en que el oprimido pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

En la pedagogía crítica no puede estar ausente la justicia social como instrumento de la educación. Es una aspiración a que las personas alcancen la condición de ciudadanos/as. Un sujeto democrático que pueda emanciparse de las limitaciones de un sistema basado en la opresión y la violencia, que difunda la participación activa en un proceso democrático y participativo. En otras palabras, la justicia social se logra a través de un método educativo que permita en él, un carácter participativo, permitiendo descodificar las situaciones problematizadoras que facilitan un análisis colectivo de las realidades circundantes (Freire, 2012).

Es necesario considerar esta pedagogía a través de la comprensión de tener conciencia de realidad (acto de conocimiento). “La conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que aprehenden a través de su habilidad cognitiva” (Freire, 1985, p.78). Comprende tener autorreflexión: exige comunidades y organizaciones educacionales autorreflexivas en que la verdad se determine por su relación teoría-práctica. Cuando nos referimos a que el docente debe ser autorreflexivo, se refiere a que necesariamente debe trabajar reflexión-acción, para así superar los aspectos sociales que dificultan el cambio. Se debe tener la capacidad de identificar aspectos sociales que frustran la persecución de fines racionales y debe ofrecer teorizaciones para ofrecer tales aspectos. La lucha, resiste con magnificencia ante las exigencias de una economía globalizada. La praxis acción-reflexión del docente y estudiantes está constituida de acuerdo a una teoría y una práctica, que permite transformar la realidad (Freire, 1976).

La conciencia de realidad es la única forma de lograr la autonomía que caracteriza a esta manera de hacer esta pedagogía. La acción de enseñar exige respeto a la

autonomía del ser del educando. “Nadie es, si se prohíbe que otros sean” (Freire, 2012, Pedagogía del Oprimido, p. 148). No estamos invitados a unificar las creaciones humanas, sino más bien a comprendernos nosotros mismos para luego con los demás. Sería una orientación al descubrimiento por medio de una investigación participativa (acción–participación) que considere la entrevista, la observación sistemática y el estudio de caso como métodos de producción de conocimiento, adaptándose así a los cambios del sujeto y del entorno.

Lo anterior comprende una finalidad. Una pedagogía crítica debe contemplar un qué y un para qué por medio de una constante discusión y argumentación. Tras el saber, la lectura de textos como búsqueda del sentido humano, como un acto exploratorio de lo verdadero y no saberes de la competitividad en relación a requerimientos de la economía, la acción de la enseñanza es capaz hacer cambios paradigmáticos ocupando un lugar en la conciencia, en la filosofía o en la reflexión (Roa, 2009).

Toda práctica educativa debe estar liberada del poder. En la pedagogía crítica las prácticas educativas no deben estar entreteljadas con relaciones de poder, sino que en su discusión debe existir una relación y conexión entre el rol de las instituciones públicas, el Estado y los agentes sociales. “Es necesario resistir a las prácticas de las tradicionales escuelas dominantes, que imponen una lógica de domesticación con una lectura univoca - monodimensional. Por esta razón, es de mucha importancia el valor al “Discurso” porque otorga, a este, la importancia de portador de poder. Además, invita al docente a renovar el lenguaje pedagógico, a tener una narrativa liberadora, a tomar conciencia de su comprensión dialéctica, exponiendo que los educadores necesitan realizar una función metacrítica para lograr metaconceptualizar las relaciones de la vida diaria— y esto no sucumbe a la unidad trascendental del sujeto o a su función transformadora (Mc Laren, 1997).

Naranjo (2010), hace referencia a que el objetivo final de la educación debe centrarse en el desarrollo humano integral, considerando la libre realización de

nuestras potencialidades evolutivas y creativas. Agrega, además que este tipo de educación es urgente para nuestra supervivencia colectiva, sugiere que debe desarrollar actitudes de atención, habilidad y afecto dejando de lado una educación como control. El desarrollo humano integral no tiene cabida para una formación de seres dóciles, manejados, automatizados, con una visión futura de manipulación para producir, vender y contenerse en la pseudo-democracia.

Si consideramos el conjunto de las características que identifican la obra de Paulo Freire, podemos en ellas comprender que en relación a la pedagogía crítica, se devela una finalidad ética. La concepción de la práctica en la pedagogía crítica está orientada específicamente en hacer el bien moral a través de la acción. Es necesario, que frente a la práctica misma, esta esté siempre sometida a un proceso continuo de valoración. Haciendo un llamado a los docentes a revisar y deliberar, colaborativa y constantemente, la tradición en relación a creencias, conceptos y pensamientos.

Este enfoque pedagógico obedece a tres pilares básicos que son: libertad, igualdad y justicia; elementos principales para considerar a la diversidad. De esta manera, la pedagogía crítica comprende la subjetividad, factor importante para la diversidad de los contextos culturales. Todo ser humano interpreta una realidad social a través de la subjetividad. El poder de la subjetividad nos invita a visualizar distintas formas de pensar y actuar que nos muestran la riqueza de lo humano. El hecho de poner en tela de juicio la realidad de los supuestos pedagógicos a través de la confrontación con el hecho normativo de la enseñanza, en el que se legitima la vida social mediante relaciones de poder deja manifiesto una apertura hacia la diversidad.

En la pedagogía crítica existe una percepción de hombre en relación con el mundo: el ser humano (independiente de sus características) genera desarrollo en la formación y crecimiento del saber, a través de la consideración de nuestro entorno social, siendo ciudadanos que aporten y se preocupen por la sociedad en que vive (Freire, 2012). Comprende una crítica profunda al pensamiento post

moderno: estando en desacuerdo con el rechazo al conocimiento de las diferencias raciales, sexuales, de clases lingüísticas de la población educando bajo el paradigma contrahegemónico.

2.2.1 Diversidad Tradicional:

Diversidad Tradicional (Técnico Instrumental)

Al desarrollar esta investigación, decidimos abordar como uno de los ejes principales el concepto de Diversidad, sobre el cual Domingo Bazán Campos, señala que “la (atención a la) diversidad puede ser concebida como la construcción social de una forma de mirar al otro, mejor dicho, como la construcción social (y política) de una mirada favorable o desfavorable del otro: otro extraño o cercano, superior o inferior” (Bazán y Manosalva, 2012, p. 2), en donde queda de manifiesto la amplitud misma y emancipadora de este concepto.

Por otra parte, Carlos Skliar, nos habla de una Diversidad pretenciosa, en donde los discursos actuales que tienen relación con la cultura y la educación suenan demasiado rimbombantes, en donde no se da respuesta acerca de cuál es la pretensión de la diversidad. De acuerdo a esto, además señala que: “da la sensación que la diversidad se ha convertido en una palabra de orden (esto es, que se produce desde el orden y que, por lo tanto profesa un orden) y que su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica imposible de ser puesta bajo sospecha” (Skliar, 2007, p. 2).

Lo mencionado por este autor, nos hace gran sentido ya que al observar lo que ocurre en nuestro país con respecto a la diversidad, es posible visualizar un sistema que tiene un discurso inclusivo y de respeto hacia esta, pero sin embargo, en el fondo, se convierte en un medio estigmatizador, en donde se busca normalizar a los otros, en vez de tener un carácter emancipador.

Por su parte Belén Romero (2009), señala que “la diversidad ha de ser un valor social y no un obstáculo a superar ni algo a tratar de manera diferente. Lo distinto es rico, aprendamos a valorarlo como una oportunidad y no como una rareza”

Con respecto a esto Skliar (2017) señala que “hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de práctica que dirige la palabra y la mirada hacia los “extraños”, en tanto mero ejercicio descriptivo de cierta y determinada exterioridad: si bien hay diversidad, “ellos/ellas” son los diversos, “ellos/ellas” poseen atributos que hay que denotar y remarcar como “diversidad” (p. 109).

Al continuar profundizando en el tema, nos encontramos con la existencia de dos nociones epistemológicas: una mono-culturalista y otra multi-culturalistas, las cuales ha desarrollado Fidel Molina (1994), las que se relacionan a la vez, con dos paradigmas: Técnico instrumental y Socio crítico.

Con respecto a estos dos paradigmas sobre los cuales es posible visualizar la Diversidad, es que nos surge la necesidad de ahondar en ellos, para así lograr contrastarlos y poner en evidencia las tensiones epistemológicas que pudieran surgir entre ellos, y además de esta forma, lograr visualizar sobre cuál de ellos se inclina más el trato que se da a la diversidad en las aulas de nuestro país.

Para comenzar a caracterizar este paradigma Técnico Instrumental, nos apoyaremos en la publicación realizada por Darleen Velásquez el año 2010, acerca currículo y evaluación. Este documento señala que esta visión está centrada en la calidad, eficacia y control de los estudiantes, en la cual quien toma las decisiones curriculares, es un agente externo a la realidad contextual de los estudiantes y docentes, donde se visualiza que no existe un respeto por la Diversidad, ya que el afán por lograr un producto específico, provoca que el proceso de enseñanza sea visto como un conjunto de técnicas y estímulos, lo que está muy lejos de ser un proceso desarrollado en la realidad sociocultural donde la teoría se convierta en parte de la experiencia vivida (Velásquez, 2010).

Debido a esto, es que bajo este paradigma, el educador debe tener la destreza para aplicar los sustratos teóricos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los medios, recursos y técnicas que selecciona para lograr el producto esperado.

Además el docente es concebido como un seleccionador de técnicas y medios disponibles para alcanzar los objetivos previstos (Velásquez, 2010).

También es importante resaltar que en esta visión, se comprende que la evaluación aparece como un control de la medida en que el producto escolar se ajusta a las prescripciones teóricas. Si la habilidad del artesano ha sido defectuosa, el producto no logrará alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, “la responsabilidad se deriva hacia la eficacia del artesano (docente) para seleccionar los medios adecuados, y no hacia la misma elaboración teórica prescrita por los especialistas en los diseños curriculares. Las construcciones teóricas quedan así, fuera del sistema evaluador concentradas en los medios usados y los productos alcanzados” (Velásquez, 2010).

Al señalar estas características del modelo técnico instrumental, podemos ver con claridad que lo importante no son los intereses y necesidades de los estudiantes, sino, que lo primordial es lograr las metas propuestas. Esto convierte a los educandos en meros números, insertos en el sistema escolar, donde la comprensión de las realidades y los contextos queda de lado, con el afán de normalizar y hegemonizar, lo que deja de lado la diversidad existente en los grupos de estudiantes.

Freire (2012) habla de una “(...) concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos, es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (p. 22), idea que presenta rasgos comunes con el modelo técnico instrumental. Desde esta concepción, los educandos pasan a ser vasijas que deben ser llenadas con información, dejando de lado la consideración de las experiencias vividas, ya que es el educador quien transmite y entrega los contenidos.

Además de lo ya mencionado, existen diversas motivaciones que conllevan a que este pedagogo se encuentre en desacuerdo con el paradigma técnico instrumental, pero nos parece importante destacar que “en la medida en que esta

visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (Freire, 2012, p. 76) lo cual más que aportar a la liberación y respeto por la diversidad, contribuye a potenciar la pasividad de los oprimidos.

Continuando con esta indagación respecto al paradigma Técnico instrumental, nos encontramos con otra de sus características, la cual hace referencia a que en él, es posible encontrar una diversidad *monocultural*, es decir, una diversidad restringida y tradicional, que apunta hacia una optimización, con la finalidad de hacer “eficiente la educación”.

Lo anterior se contrasta con una visión de la diversidad vista desde una epistemología multicultural, la que muestra una diversidad amplia y emancipadora (Bazán, 2012).

En la misma línea, Bazán (2012) señala algunos rasgos que nos ayudan a caracterizar al monoculturalismo como un contexto en el que

[...] la realidad existe independientemente de las representaciones humanas, siguiendo la tradición racionalista occidental, centrada en la objetividad, como producto clave de la acción intelectual, se afirma dicho enunciado a pesar de tener presente que existen representaciones mentales y lingüísticas del mundo bajo forma de creencias, enunciados y juicios (p. 37)

Además este autor señala que la

[...] realidad existe independientemente del lenguaje. Las significaciones que se transmiten del emisor al receptor hacen referencia a unas situaciones de un mundo real, un mundo que ya existe. El lenguaje resulta

ser un medio para expresar el conocimiento y el pensamiento, pero no crea ni cambia la realidad (de ahí, entonces, que hablar pueda ser entendido como una práctica de mediana o mínima relevancia).

(Bazán, 2012, p. 37).

Lo mencionado, entonces, nos lleva a pensar que en este paradigma se pierde importancia la relación con el otro, invalidando la posibilidad de conocer la diversidad existente en los demás individuos y la riqueza del intercambio de conocimientos y aprendizajes que se pueden generar.

Por último, Bazán (2001) nos señala que en el monoculturalismo “El conocimiento es objetivo. Logra separar muy bien el sujeto del objeto, aunque ese objeto sea otro sujeto o el propio sujeto que conoce. En este sentido, el conocimiento no depende de actitudes o de los sentimientos subjetivos de observadores particulares. Es una cuestión de descubrimiento, lo cual no invalida la posibilidad de evolución del conocimiento ni de la controversia, ya que ello reside en el grado de correspondencia de un juicio con un fenómeno objetivo” (p. 37).

Con respecto a esto, Paulo Freire tiene una visión más bien opuesta, ya que desde sus inicios se ha asumido como pos moderno crítico, por tener una postura muy clara respecto a la diversidad cultural. Es por esto, que sus esfuerzos tuvieron como foco la búsqueda por la construcción de la interculturalidad y la multiculturalidad. Aquello, resultó desafiante y necesitó un análisis juicioso y una práctica consecuente, a fin de que no se confunda con la yuxtaposición de culturas o la dominación de una cultura sobre varias, en una situación multicultural, de multiculturalismo o multiculturalidad construida por la interculturalidad (López y Raya, 2010).

2.2.2 Diversidad socio-crítica:

El concepto Diversidad, bajo un enfoque socio-crítico, está situado en un contexto de conciencia actual que proporciona elementos que pueden hacer frente a las diferentes posibilidades de fragmentación cultural y económica-social. La diversidad socio-crítica debe ser vista como un desafío a transformar las posibilidades de convivencia, en una nueva perspectiva de organización social (López y Raya, 2010).

Con respecto a esto, Molina (1994) señala que la diversidad “comprende un reconocimiento y expresión de la propia identidad: con apertura a la identidad del otro, respetando caracteres heterogéneos y prácticas de valores pluri-interculturales”. Por lo tanto, la diversidad socio-crítica considera la valoración del otro, tomando en cuenta sus creencias, historias y contextos, lo que pasa a ser parte de un enfoque epistemológico multicultural.

Respecto a este enfoque, Bazán y Manosalva (2006) señalan cuatro características principales:

1. La realidad es una construcción. La realidad social no existe independientemente de los actores que la hacen, de las teorías que permiten la conceptualización y del lenguaje que promueve la comunicación: Toda objetivación es una objetivación bajo una descripción.
2. Las interpretaciones son subjetivas. La interpretación es por esencia individual, y si es colectiva depende de las competencias de recepción que orientan la interpretación.
3. Los valores son relativos. La verdad es relativa y está enraizada en una historia personal y en las convenciones colectivas. Ello implica relativizar todo juicio de valor.
4. El conocimiento es un hecho político. Es una versión de la realidad, una perspectiva entre otras (p. 38).

Lo anterior nos lleva a una mirada hermenéutico-crítica de la diversidad. Los autores recientemente vistos, sostienen que

“...lo que hay aquí es una visión pedagógica de la diversidad (y la convivencia) cuyo sentido último es la transformación social y la dignificación de la vida humana. Es decir, una mirada de la educación que acoge auténticamente la diversidad y que permite imaginar y desarrollar mejores procesos de intervención en la escuela con vistas a contar con una auténtica convivencia democrática.” (Bazán y Manosalva, 2007, Diversidad y convivencia escolar: La diferencia de estar juntos., Colegio Paulo Freire del Elqui)

Tras la revisión realizada en torno al concepto de diversidad construido desde distintos enfoques, es evidente que existe una tensión epistemológica entre la epistemología multicultural y la monocultural, las que claramente se contraponen entre sí. Tal como lo señalan Bazán (Multiculturalismo y diversidad: De la opresión a la esperanza, 2012), “(...) la dupla multi/monocultural encierra una disputa conceptual y filosófica fuerte e irreconciliable (...). Las distancias entre ambas epistemologías son sustanciales, representan dos modos de conocer: dos formas de definir, operacionalizar y legitimar la realidad y, por ende, la diversidad” (Multiculturalismo y diversidad: De la opresión a la esperanza, 2012)

Al encontrarnos con estas dos visiones sobre la diversidad, es posible reconocer claramente cuál de ellas es posible visualizar hoy en día en nuestra sociedad, y cuál es la que nos gustaría observar. Sobre todo si se considera que la realidad sociocultural la construimos todos, a través de nuestras creencias, valoraciones y significados, en donde aprendemos de los universos de cada uno mediante la posibilidad que tenemos de interrelacionarnos.

2.3.1 Paulo Freire:

Es fundamental en nuestra investigación, caracterizar a nuestro inspirador, Paulo Reglus Neves Freire, quien nació el 19 de septiembre de 1921 en Brasil y fallece el 02 de noviembre de 1997.

En su vida fue un educador, pedagogo y filósofo brasileño. Estudió filosofía en la Universidad de Pernambuco e inició su labor como profesor en la Universidad de Recife, como profesor de Historia y Filosofía de la Educación. En 1947 inicio sus esfuerzos para la alfabetización de adultos, que durante los años 60 trataría de llevar a la práctica, en el nordeste de Brasil, donde existía un elevado índice de analfabetismo. Con ayuda del obispo Helder Cámara, promovió en 1961 el denominado “movimiento de la educación base”, a la vez que desarrollaba su metodología educativa. Con la llegada al poder, en 1964, del general Humberto Castelo Branco, fue detenido y exiliado del país (<http://www.biografiasyvidas.com/-biografia/f/freire.htm>).

De 1969 a 1979 vivió en Cambridge, Massachusetts, dando clases, como profesor invitado. Enseguida, se mudó para Ginebra para ser Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, a cuyo servicio peregrinó por África, Asia, Oceanía y América, con excepción de Brasil (<https://institutofreire.edu.co/sitio/acerca-de-nosotros/quien-fue-paulo-freire-biografia>). En el exilio, ejerció como asesor educativo de diversas instituciones, entre ellas, la UNESCO. Posteriormente, regresó a Brasil en el año 1980. Allí, el 01 de enero de 1989 fue nombrado Secretario de Educación de Sao Paulo, dejando el cargo el 27 de mayo de 1991.

Desde unas creencias profundamente cristianas, Paulo Freire concibió su pensamiento pedagógico y político. Promovió una educación humanista que buscara la integración del individuo en su realidad nacional, convirtiéndose así en una pedagogía del oprimido, ligada a postulados de ruptura y de transformación total de la sociedad, en la que encontró una fuerte oposición de ciertos sectores sociales (<http://www.biografiasyvidas.com/-biografia/f/freire.htm>).

Después de recibir infinidad de reconocimientos, plasma su pensamiento en varias obras. Entre ellas, se encuentran *Pedagogía del Oprimido*, *Educación como Práctica de la Libertad*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Cartas a Quien Pretende Enseñar*, *Cartas a Cristina*, entre otras. En ellas define la educación como un proceso destinado no a la domesticación, sino que, a la liberación del individuo a través del desarrollo de su conciencia crítica (<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freire.htm>).

El gran legado que nos dejó Paulo Freire, está lleno de enseñanzas y reflexiones que inspiran a querer mejorar y cambiar el mundo en que vivimos. Su filosofía le dio significado a las propuestas pedagógicas que planteó, en donde la palabra clave en su pensamiento, fue la concientización, ya que siempre pensó que “solo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados, son capaces de liberarse, de superar las trabas que le impiden “ser más”, su humanización” (Guichot, 2003, p. 5), ya que los sujetos que son capaces de tener una conciencia crítica, pueden lograr realizar transformaciones, no sólo personales, sino que también colectivas.

Otro autor que destaca y reafirma la filosofía de Freire, es Santos (2008), quien sostiene que Freire, es uno de los pedagogos más completos, ya que sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica, la relación que posee el sujeto con los demás, parte de todo crecimiento personal. En este sentido, el hecho de que el sujeto esté dentro de una comunidad, implica la transformación *mutua* de sus miembros. A eso, Freire lo denomina como *cualidad relacional* del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo.

Esta es la visión que a nosotras nos inspiró para realizar esta investigación, lo que se ha convertido en nuestra convicción y motor principal, en lo cual coincidimos con Marta Iovanovich, quien luego de realizar una investigación sobre la obra de Paulo Freire, concluyó en que:

“El pensamiento y obra de Paulo Freire, de vertiente latinoamericana, es en la actualidad [un] punto de partida para todos aquellos educadores que estamos comprometidos claramente con la perspectiva sociopolítica de la educación que implica una opción sin titubeos por los más pobres, postergados y marginados de la tierra, y con la transformación de esta dura realidad en que nos ha sumido la hegemonía capitalista.”

(Lovanovich, 2012, p. 310).

Por último, nos quedamos con una frase de Lovanovic (2012), quien sostiene que Paulo Freire “nos sigue abriendo caminos de esperanza que permiten derribar fronteras, para unir a los pueblos de nuestro planeta en la re-construcción de un mundo mejor” (p. 311).

2.3.2. Pedagogía del Oprimido:

“La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”

(Freire, 2012)

En esta investigación, nos hemos inspirado principalmente, en la obra de Paulo Freire titulada “Pedagogía del Oprimido”, la cual está basada en su propia experiencia como un educador de adultos analfabetos. En esta obra se propone una relación nueva entre educador y educando, ya que se establece, que existe un trato de dominación-dominados, que tiene un efecto en estos últimos que los mantiene alienados y descalificados, siendo fácil presa de la invasión cultural. Además, usa como argumento la teoría anti- dialógica, que es la herramienta de las clases dominantes y lo contrario a lo dialógico, lo cual este autor intenta desenmascarar, para lograr la liberación de la injusticia y opresión (Freire, 2012).

Esta obra fue escrita en los años en que Freire se encontraba exiliado en Chile y, más tarde, publicada en 1968, en México. Posteriormente, fue publicada “(...) en portugués en 1970, con prólogo de Hernán Fiori; editada en español y en inglés en varias versiones: alemán, italiano, francés, holandés, japonés, sueco, noruego, finlandés, danés, flamenco, griego, árabe, chino, y en más de 20 idiomas” (Ocampo, 2008, p. 60).

En esta obra, se expone la base de su pensamiento, en donde Freire

... defiende la importancia del diálogo del maestro con los educandos, un diálogo que no es sólo de los contenidos curriculares, sino sobre la vida misma y que es creador de un ambiente abierto y libre en el seno de la clase. Este hablar a y con los educandos, es una forma de contribuir a la formación de ciudadanos responsables y críticos necesarios para una auténtica democracia” (V. Guichot, 2003, p. 7).

Al leer la obra *Pedagogía del Oprimido*, es posible visualizar que esta relación “profesor/alumno” que actualmente es posible observar en las salas de clases, es la mayor dificultad que existe, con respecto al respeto por la diversidad que se presenta en las salas de clases, ya que generalmente no se observa esta comunicación que señala Freire, por lo tanto no hay un conocimiento del otro, de su existencia y menos de sus características propias.

Freire siempre estuvo en contra de la opresión que algunas personas ejercían sobre otras, lo cual fue su lucha constante, la que se hizo aún más fuerte cuando en Brasil se dictó la ley que impide el derecho a voto “(...) a los analfabetos, a quienes llamó Freire «los oprimidos». Desde entonces Paulo Freire estudió y puso en práctica su método psico-social de alfabetización masiva, para que el pueblo brasileño pudiera alcanzar el poder” (Ocampo, 2008, p. 60).

Según las ideas educativas de Freire, el pueblo latinoamericano vive oprimido por fuerzas sociales superiores, a los que designa como *grupos opresores*, quienes no permiten la liberación de los oprimidos. “La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire, «educación bancaria» para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven” (Ocampo, 2008, p. 63). Considerando esto, los oprimidos podrían luchar por su libertad a través de la concientización de sí mismos y del mundo que los rodea, en donde su voz sea escuchada y no sancionada, lo cual ocurre en nuestra sociedad e incluso en nuestras salas de clases.

Este punto además lo reafirma Teresa Ríos Saavedra, en su investigación, titulada: *Hermenéutica y Pedagogía Crítica: Reflexión acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad. Pedagogías críticas latinoamericanas ante la crisis de los proyectos globales*, realizada el año 2005. En esta se indica que

... particularmente desde Chile, la escuela, obstinada y engeguedada por el logro de resultados académicos, ha ido, progresivamente, alejándose de los

mundos de la vida de los sujetos, perdiéndose de este modo, el necesario reconocimiento del otro que debe caracterizar el proceso formativo educacional. Se hace cada vez más difícil crear espacios de participación de la comunidad y de los educandos en un proceso educativo esperanzador, transformador, que incorpore la construcción recíproca, donde la riqueza de los saberes populares y culturales sea incorporada y reconocida por la enseñanza escolar.

(Ríos, 2005, p. 1).

Como dice Freire, estamos frente a un sistema en donde los niños y niñas están siendo oprimidos, lo que no los permite avanzar. Ríos Saavedra (2005) además señala que “el problema de fondo es que hoy, estos sujetos, permanecen envueltos en un fenómeno de invisibilización o alejamiento de esa aspiración a una educación mutua a partir de la problematización que tiene como requisito fundamental el diálogo” (p. 2). Debido a esto, es que la propuesta de Freire en donde pone como base el diálogo, se transforma en un camino para lograr la liberación de nuestros estudiantes.

Para lograr esto, además creemos que es muy importante que exista un cambio en el pensamiento, con respecto a la formación de los nuevos educadores, como señala Calvache (2003), los educadores no deben ser considerados

... como los transmisores del conocimiento, sino como los trabajadores de la cultura, como los gestores de procesos de enseñanza y de procesos de aprendizaje significativo en una concepción educativa humana y social que rebase con propiedad y distancia los modelos objetivantes del educando, centrados en los contenidos y los resultados, y propenda por una educación que como proceso valore y rescate la importancia del educando como persona, una educación liberadora o transformadora, como lo propone Paulo Freire, una educación orientada a la humanización del hombre, a su concientización, a su formación de esencia social” (p. 1).

Esto nos sigue clarificando los errores que se están cometiendo hoy en día en el planteamiento de educación que se está entregando a los niños y niñas de nuestro país, que está lejos de formar hombres y mujeres conscientes de sí mismos, para lograr así criticar este sistema en el que estamos insertos y poder aportar para cambiarlo, a través del conocimiento mismo.

2.4.1 Políticas públicas en Educación Especial

Una de las definiciones más simple del término política es la que refiere a lo que los gobiernos eligen, o no, hacer. Por otro lado, el concepto de política pública debe ser entendido como un conjunto de decisiones interrelacionadas que son adoptadas por una línea política que involucran metas y medios en el marco de una situación particular que da respuesta a una demanda o necesidad. Este mismo autor visualiza las políticas educacionales incluyendo tres elementos que refiere a las políticas en educación: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “*teoría de la educación*” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado (Espinoza, 2009).

Según el Ministerio de Educación de Chile, la Educación Especial es considerada como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto en los establecimientos de educación regular como en los establecimientos de educación especial (MINEDUC, 2015).

Chile, ha sido pionero en abordar la Educación Especial en Latinoamérica. Así, en Santiago, se fundó la primera escuela de sordomudos de Sudamérica el año 1852. Sin embargo, ha mantenido en el tiempo una postura lineal que no muestra giros en su visión respecto a la educación especial. La realidad educativa que se presenta hoy en día en la escuela, se ha mantenido bajo un paradigma biomédico, en el que se aborda la diversidad como una discapacidad (Muñoz, 2011).

Para comprender la formulación de las políticas educacionales vigentes en Chile, es necesario comprender el contexto en que han sido explicitadas. En el año 1925, se había promulgado la Constitución Política de la República de Chile, ratificada a través de un plebiscito, su aplicación fue parcialmente suspendida por

el golpe de Estado, hasta su total reemplazo mediante la Constitución Política de 1980, de la que se han originado leyes en diferentes áreas.

En el año 1981, bajo la dictadura del gobierno de Pinochet se impulsó una gran reforma de todo el sector social, que incluiría al el sistema de salud, al sistema educacional y al sistema de pensiones. Todo esto, en un marco libre de mercado extremo, sin participación alguna en materia de planificación, regulación control y supervisión, en correspondencia con la política neo-liberal.

Chile presenta una gran dificultad en relación a encontrar fuentes bibliográficas que señalen si las propuestas han tenido o no un impacto positivo/negativo después de haber hecho una evaluación. Se desconoce si los recursos destinados a estas iniciativas han rendido frutos y qué población es la que más se ha beneficiado. No hay que olvidar que en Chile no existen planes nacionales de Educación de gran envergadura para orientar el desarrollo del sistema educacional. El último plan fue aprobado en el año 1967 bajo la presidencia de Eduardo Frei Montalva y estuvo vigente hasta el momento en que fue derrocado el presidente Salvador Allende Gossens en el año 1973.

La Constitución Política de Chile de 1980 establece las bases que dan origen a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) número 18.962, publicada el 10 de marzo de 1990, la que declara que los objetivos de la educación comienzan en la educación básica y que el Estado tendrá un rol subsidiario en esta materia. Además, en esta existe una vaga referencia respecto a la educación especial. No se reconoce a los alumnos egresados con algún tipo de NEE o que hayan necesitado educación especial. Por último, se da una dinámica de selección de alumnos para el ingreso a los distintos establecimientos educacionales, la que consta de mecanismos evaluativos desde primero a octavo año básico.

En el año 2009, producto de la revolución pingüina, la LOCE fue derogada y reemplazada por la Ley N° 20.370, conocida como Ley General de Educación

(LGE), promulgada el año 2009. En esta, los objetivos de la educación se intencionan desde la Educación Parvularia, por lo tanto, los recursos económicos se amplían a este nivel. Además, posee un artículo que se refiere a la educación especial y estipula que para el ingreso de establecimientos de nivel básico no se registrará según el resultado de pruebas lo que conlleva a resolver en parte el problema de equidad, discriminación arbitraria.

El Ministerio de Educación, en relación a las políticas públicas vigentes en Educación Especial, aún se ampara en la Constitución de 1980. Bajo este modelo se ubica la Ley General de Educación, la que explicita en su Artículo 34 que

En el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación conforme al procedimiento establecido en el artículo 53, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración (Ley General de Educación, 2009).

Después de esta ley, se logran estipular dos decretos que intentan satisfacer algunas necesidades de atención a la diversidad escolar. Estos son el Decreto N°170/2009 y el Decreto N°83/2015. Los Decretos, precisan indicaciones de cómo accionar, de cómo llevar a la práctica este modelo amparado en la Ley. En algunas situaciones, es necesario dictaminar de manera posterior algunas normas u orientaciones aclaratorias para dar cumplimiento a los Decretos.

2.4.2. Decreto N°170 (2009):

Este documento fija las normas para determinar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Además, describe las formas de cómo obtener subvención a través de un diagnóstico a los estudiantes que considera una evaluación minuciosa hecha por profesionales, que en su mayoría pertenecen al área de la salud. De esta forma, se busca cumplir con el objetivo de mejorar las condiciones de integración escolar de los niños/as chilenos que presentan necesidades educativas especiales. *(Decreto 170, 2009, Art. 1).*

En relación al estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales, lo define como “(...) aquel que precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170, 2009, Art.2.a). Asimismo, en este documento se genera una clasificación de las Necesidades Educativas Especiales. Por un lado, se encuentran las Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente, que se definen “(...) como aquellas barreras para aprender y participar, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad, como consecuencia de su discapacidad” (Decreto 170, 2009, Art.2.a). Por otro, las Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio son definidas como aquellas necesidades no permanentes, “(...) que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada...y que necesita de apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículo, por un determinado periodo de su escolarización” (Decreto 170, 2009, Art.2.a).

En los incisos b y c, el decreto hace referencia a la evaluación diagnóstica, realizada por profesionales competentes, la que consiste en la aplicación de

un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación, para obtener la subvención del Estado y para precisar los apoyos especializados y ayudas extraordinaria que los estudiantes requieren. En cuanto a los procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas, son considerados como instrumentos de medición y observación que deben garantizar validez, confiabilidad y consistencia de la información del estudiante, del contexto escolar y familiar en el que participa. Se debe utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales. Tanto el diagnóstico como la edad del estudiante, son requisitos para obtener la subvención a través de un proyecto de integración que postule la escuela.

2.4.3. Decreto N°83 Exento (2015):

Este documento surge como respuesta a una exigencia que puso sobre la mesa la Ley General de educación 20.370 (2009) en su artículo 34. Esta es la misma que dio origen al Decreto 170 (2009) que define los criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, el hecho de diagnosticar, no era la única necesidad que surgía a partir del reconocimiento de la existencia de una población de alumnos con NEE en la escuela. La escuela se enfrenta a una necesidad de unificar criterios y orientaciones de adecuación curricular, para así recibir apoyo y herramientas necesarias, que les permitan acceder y mantener una calidad educativa, al mismo nivel que sus pares en cualquier Escuela de Chile. Es por ello, que en el año 2015 se proclama este decreto, que “aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica” (Decreto 83 Exento, 2015).

En los considerandos de este decreto, se aclara el concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el que se especifica que

... el concepto de necesidades educativas especiales implica una transición en la comprensión de las dificultades del aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, que implique el desarrollo integral de las características individuales de los estudiantes, proporcionando los apoyos necesarios, para que pueda aprender y participar en el establecimiento educacional.

(Decreto 83 Exento, 2015, p. 04).

En otro párrafo de los considerandos de este Decreto, señala acerca de los “planes y programas diferenciados de acuerdo al déficit del estudiante e impiden a los mismos seguir el currículum nacional, restringiendo a las escuelas la posibilidad de planificar propuestas educativas de calidad, flexibles, pertinentes y relevantes de acuerdo a la realidad de cada estudiante”. (Considerando, párrafo 5)

Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

(Decreto 83 Exento, 2015, Art.º2)

Tanto el Decreto 170 (2009) como el Decreto 83 Exento (2015), manifiestan querer erradicar la exclusión sustentado en el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo, al revisar sus artículos se puede notar que

estos orientan a una sociedad educativa a marcar aún más las diferencias entre los niños y niñas de un sistema educacional, profundizando las desigualdades. En otras palabras, se ofrece un programa exclusivo para aquellas personas a quienes el Estado define y considera como diferentes. Por lo que olvida que al segregar se contribuye y se construye desigualdad.

Al considerar estos dos decretos descritos, no es menor destacar que también existe en Chile una ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (Ley 20.422, 2010). Esta sostiene que la

... persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual o sensoriales de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras en el entorno ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (Art. 5).

Este Artículo nos define el concepto discapacidad como una limitación que impone el medio a partir de la discapacidad. Además, tras afirmar que “la rehabilitación de las personas con discapacidad mental, sea por causa psíquica o intelectual, propenderá a que estas desarrollen al máximo sus capacidades y aptitudes” (Ley 20.422, 2010, Art. 11), se observa en esta propuesta, que una vez hecho el diagnóstico, se debe proceder a normalizar a los sujetos, transformando a las personas con discapacidad en seres funcionales a la sociedad con una mirada individual, tratando de integrar solo aquellos *diferentes, distintos*.

Paulo Freire, en “Pedagogía del Oprimido”, nos presenta un modelo socio-crítico en que se considera a todos los sujetos y que ni siquiera identifica la *discapacidad*. Las limitaciones no son propias de las personas, sino que las pone el medio. Es por eso que él hace un llamado a brindar oportunidades a todos de acuerdo a sus

realidades, intereses y características personales en general. Es en el medio en el que se debe incluir a todos, alejado de la homogeneidad. Solo así se puede construir una sociedad en que se valore y respete la condición del ser humano.

Tras observar este conjunto de cuerpos legales, se logra observar que la legislación chilena no ha sido responsable en avanzar en la comprensión del objetivo real de la atención a la diversidad. En esta materia, López (2000), invita a tener una nueva mirada frente a la diversidad, a comprender y valorar a cada ser humano como es y no como nos gustaría que fuera.

Una cultura de la diversidad no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (integrar) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino, justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados, para que estos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad.

(López, 2000, p.46).

Es necesario considerar las diferencias humanas como un valor, como una cualidad. “Desde esta concepción de escuela hablar de inclusión es hablar de justicia y, parece lógico, que para construir una sociedad justa y honesta sean necesarios desarrollar modelos educativos equitativos que afronten con justicia los desequilibrios existentes en la misma” (López, 2000, p. 2). . En este contexto, es necesario que el docente, como responsable de esta labor, contraiga un compromiso moral orientado hacia la equidad, para que así no haya lugar a las ventajas/desventajas. Esta concepción está lejos de concebirse en las políticas de inclusión chilena. La intención se plasma en leyes y decretos desde un enfoque segregador, lo que permite la presencia de desequilibrios y la persistencia de las desigualdades. Para que todo el alumnado pueda obtener el máximo de posibilidades hay que accionar desde oportunidades equivalentes. La manera en

que se presentan estos artículos logran claramente la integración al sistema educacional, pero lejos de lograr la verdadera inclusión.

López Melero (2002), dirigiéndose a la ciudadanía educadora latinoamericana, expone que es de vital importancia que a través del currículo educacional consideren nuevas prácticas pedagógicas, orientadas a la inclusión. Además, expresa que ya es necesario educar en la diversidad. Este cambio supone que sean los sistemas los que tengan que cambiar para no excluir a ninguna persona, ni a ningún colectivo, por razones de género, etnia, hándicap, enfermedad, procedencia o religión. Estas palabras entregan una visión de cómo trabajar en la diversidad desde un Estado comprometido, acompañado de políticas públicas en las que no exista doble interpretación. Tal como lo expresa Paulo Freire en su propuesta metodológica en que confirma que es necesario educar desde la diversidad, sin exclusiones y creer en la capacidad innata de que están dotados los seres humanos para la construcción de la inclusión.

Para describir de mejor manera lo que se espera de una legislación que orienta a una educación inclusiva, es necesario hacer una diferencia entre el término inclusión e integración. Una educación inclusiva es “(...) un proceso para aprender a vivir con las diferencias de las personas. Es un proceso de humanización que supone respeto, participación y convivencia” (López, 2011, p. 41). En cambio, el segundo “(...)”; hace alusión a que las personas diferentes y los colectivos minoritarios se han de adaptar a una cultura homogénea” (López, 2011, p. 41). Es un proceso, por tanto, de humanización y supone respeto, participación y convivencia.

Una manera de concebir una escuela inclusiva debe estar inspirada en los principios e ideales centrados en la confianza, en la competencia cognitiva y cultural de todas las personas, el trabajo cooperativo y solidario, la calidad de las relaciones como calidad de vida, y el valor de las diferencias, es decir, todos los seres humanos son competentes para aprender. Se hace el llamado a compartir

este principio, a modificar, a romper con el paradigma deficitario propio de la escuela tradicional donde se legitiman las desigualdades humanas como algo absolutamente común (López, 2011).

La desigualdad social es una de las tantas maneras de discriminación. En este contexto, pareciera que no se quiere, como país, cambiar las bases que la construyen, aumentándola día a día. La sociedad chilena hace oídos sordos a la modificación de la Constitución del 80', quien asigna la responsabilidad a los padres, que según esta, tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos y Estado debe ser garante de este derecho. No obstante, la UNESCO ha señalado que la legislación chilena fomenta la desigualdad social (Muñoz, 2011).

Lo anterior, tiene relación con que esta legislación privilegia el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que recibirán sus hijos, pero el Estado no logra garantizar este derecho educacional. A diferencia de Argentina, Uruguay y Finlandia, que están considerados en un nivel más avanzado, más progresista frente a la manera de concebir la educación en la diversidad. Tal vez porque tienen características institucionales que impiden la mercantilización (Muñoz, 2011).

En relación a la formación del profesor como agente principal del sistema educativo, no se dan las cualidades que permitan cierta libertad para que el docente pueda expresarse libremente. Un ejemplo de ello, sería la situación de que en Chile se prohíbe representar tendencias políticas en la enseñanza, lo que le hace perder la posibilidad de construir la libertad desde la infancia, como lo propone Paulo Freire.

Tanto los teóricos, las leyes y decretos nos muestran que la educación chilena se encuentra bajo un paradigma instrumentalista-positivista. Además, se puede observar que en esta legislación subyacen intereses económicos. Este sistema apunta directamente al control, bajo el currículum normalizador que no orienta para nada a una sociedad emancipadora.

CAPÍTULO III:

Conclusiones

CAPÍTULO III: Conclusiones

“Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla.”

(Freire, Pedagogía del Oprimido, 2012, p. 36)

En función de dar respuesta a nuestro objetivo general de investigación, que guarda relación con: “Develar el tipo de diversidad que se postula desde la política pública en Educación Especial y como ella se tensiona epistemológicamente a partir de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire”, se construyeron tres líneas de análisis tendientes a dilucidar las problematizaciones propuestas en nuestros objetivos específicos y a partir de ello, podemos concluir lo siguiente:

- Con respecto al Objetivo Específico (1), que implica: “Identificar las tensiones epistemológicas que se presentan al analizar las políticas educacionales sobre diversidad”, se concluyó lo siguiente:

Dos perspectivas antagónicas.

Se evidencia que existen dos perspectivas antagónicas: la primera bajo el paradigma ETIC (tecnológica-positivista) y otra bajo el paradigma EMIC (sociocrítico-transformador).

Respecto a las políticas educacionales sobre Diversidad que rigen en Chile, podemos dilucidar que se encuentran plasmadas bajo el paradigma ETIC, con una mirada muy restringida de la realidad, que manifiesta un interés

netamente tecnológico, con la finalidad de explicar, controlar, predecir, comprobar, y en que veladamente prima la mirada en que un objeto debe ser transformado.

Por otro lado podemos visualizar enunciados tales como:

(...) propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnos de educación especial.

(Decreto N° 170, 2009).

(...) objeto de esta Ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”, dando a conocer “derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad de las personas con discapacidad, fomentando la valoración en la diversidad humana, dándole el reconocimiento de persona y ser social y necesario (...).

(Ley N°20.422, 2010, p. 1).

Los fundamentos de esta propuesta se basan en la consideración de la diversidad y buscan dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes, considerando la autonomía de los establecimientos educacionales, promoviendo y valorando las diferencias culturales, religiosas, sociales e individuales de las poblaciones que son atendidas en el sistema escolar.

(Ley 53, 2015, p. 10).

En cada uno de sus enunciados, se puede observar que abrazan discursos con principios que hablan de igualdad, justicia social y de derecho, que tienen como finalidad lograr sociedades democráticas-equitativas, con un enfoque de una diversidad socio-crítico que apunta a una pedagogía con características de un modelo que pareciera subyace bajo el paradigma EMIC, con una mirada amplia de la realidad, en que pretende mostrar una política educacional sobre la diversidad bajo una construcción contrahegemónica.

Sin embargo, al momento de definir al estudiante con Necesidades Educativas Especiales como: “(...) aquel que precisa de ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto 170, 2009, Art.2.a), lo hace marcado por particularidades, categorizando ciertos grupos “desventajados”.

En las políticas educativas chilenas, se visualiza una disociación entre lo teórico y lo práctico, ya que por un lado existe un discurso naturalizado que habla de inclusión, pero en la práctica se visualiza que las escuelas hacen de este discurso un centro ficticio, que en lo cotidiano finalmente margina ocupando estigmas como: “diferentes”, “otros”, “discapacitados”, entre otros calificativos, mientras que el universo mayor, asume una postura de privilegio bajo un concepto de categorización de “normal”.

En el contexto educativo, los docentes como actores principales contribuyen a subjetivizar a los estudiantes, a entregar posibilidades restringidas y delimitadas. Este sistema jerarquizado no tiene espacio para participar en las transformaciones que este sistema requiere, está lejos de tener cabida en sus propias acciones, es decir desconoce que el Profesor mantenga una función política en la escuela, quedando al margen de cualquier decisión que ocurra en educación.

En el currículo de estas políticas educativas, el estudiante debe acumular conocimientos, utilizando como estrategia principal la memorización, con una información lineal y jerarquizada, ajeno a la construcción de una conciencia crítica y transformadora, a que exista un reconocimiento de un ambiente político en la escuela. Al término de cada unidad, cada contenido, considera una evaluación orientada hacia el control. Ejemplo de ello, cuando se postula a una selección con la posibilidad de pertenecer a un nivel o a otro, con una visión de una realidad única, objetiva, estática, con ausencia de dinamismo, con una relación evaluador/evaluado libre de valores, desde lo externo en que el estudiante es visto como objeto de evaluación, sin que exista una reflexión crítica y comprometida, sin tener la posibilidad de retroalimentación.

Por otro lado en las políticas públicas sobre educación especial, nos encontramos con el término “Inclusión” el cual es un concepto teórico que hace referencia a las unidades logísticas del gobierno de Chile para dar respuesta pedagógica a las diferencias que se presenten en la escuela. Este objetivo se pretende lograr a través de las leyes y decretos que han sido elaborados. Sin embargo, estas se contradicen cuando definen discapacidad con un sentido de exclusión, lo que responde a identificar grupos minoritarios diferentes, que apuntan directamente hacia la construcción del diferencialismo, mostrando la influencia de algunas condiciones sociales, con una mirada negativa en relación a lo que no tiene, o lo que le falta. Incluir no implica integrar, como dice Carlos Skliar (2010) en su ponencia en la ciudad de Buenos Aires, en que nos invita a preguntarnos: ¿Qué significa estar juntos en la escuela?. Una cosa es estar en la escuela y la otra muy distinta ser en la escuela.

La Ley 20.244 (2010) en su artículo 5° define: “*Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por*

causa psíquica o intelectual o sensoriales de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras en el entorno ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás". Cuando se considera una definición desde esta perspectiva, no deja espacio para un potencial de cambio, de tener una concepción emancipadora con miras a poder analizar la realidad y así poder transformarla.

Por otra parte, existen dos decretos que tienen directa relación con la diversidad y son los que contienen las normas que están vigentes en la escuela: El primer Decreto "regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial". (Decreto 170, 2009, Art.1). Y el segundo Decreto "Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvulario y Educación Básica" (Decreto 83, 2015, p. 1). En ambos decretos no se observa una mirada hacia un enfoque de un modelo multicultural, en donde no se respeta la diversidad, el poder responder a las complejidades de lo que significa una evolución interna, si no, más bien se observa un enfoque monoculturalista, con la idea de unificar una cultura, reivindicando que existe un estado superior que claramente invita a perder su identidad.

Esto queda declarado cuando los estudiantes son evaluados e identificados, para luego entregar los beneficios que sean necesarios para lograr nivelarlos, con los estudiantes considerados "normales".

También estos Decretos son opuestos a un proceso de diversificación, en donde se debiera tener la capacidad de considerar la diversidad como una

riqueza y un aporte, en vez de la realidad que existe actualmente, en donde se visualiza un proceso de normalización bajo un modelo de segregación, identificatorio que establece el Decreto 83 (2015) cuando expresa que hay que hacer adecuaciones curriculares para cierto grupo de estudiantes. Las adecuaciones curriculares individuales no son parte de un sistema inclusivo, es más, corresponden a un modelo anti-diversificación. Todo ello se manifiesta cuando se expone al estudiante ante sus pares entregándole una prueba, un documento distinto, cuando lo acompaña un profesional de manera exclusiva. Esta estrategia individual de enseñanza que intenta atender las necesidades educativas especiales evidentemente refuerza el proceso de segregación en la educación y está lejos de que el estudiante se sienta aceptado y reconocido en la comunidad escolar.

Por otro lado encontramos en esta tensión epistemológica, que los estudiantes en algunos casos, se convierten en “monedas de cambio”. Por ejemplo en el decreto nº 170, se determina una subvención especial por cada estudiante diagnosticado con algún tipo de NEE, suma que deberá ser utilizada para costear los apoyos y especialistas que este alumno/a requiera. Esta subvención especial individual parte de un monto específico y aumenta según la gravedad del diagnóstico. En este caso es posible señalar que este programa exclusivo para personas que el Estado define como diferentes, marcando una segregación en que finalmente todo ello contribuye a la desigualdad.

También es necesario señalar que las políticas educativas sobre diversidad que existen en Chile, son acciones que unifican las normas de funcionamiento de todos los establecimientos para recibir una subvención, con leyes poco efectivas, confusas, que muestra buenas intenciones, lejos de dar respuesta al gran universo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. No se trata de enseñar diversidad como valor, sino de vivirla desde el respeto, la participación y la convivencia.

Por último lo que concluimos en este primer apartado, es que no da lo mismo vivir una diversidad de corte técnico-instrumental, que se sustenta desde el derecho y desde esta perspectiva constituye la burocratización del otro u otra. Por otra parte la invitación es a construir una diversidad desde lógicas hermenéutico-criticas, que ayuden a interpretar y comprender la realidad y desde ahí sanar a partir de la crítica, proponiendo una forma de vivirla como una opción ética y política que demanda posicionarnos conscientemente sobre la sociedad que estamos y queremos construir desde espacios de educación formales e informales.

Diversidad en las salas de clases.

- Con respecto al Objetivo Específico (2), que guarda relación con: “Establecer que efectos educativo pedagógico tiene esta diversidad tensionada”, se determinó lo siguiente:

De acuerdo a las tensiones epistemológicas que surgieron dentro de esta investigación, con respecto a las políticas públicas educacionales sobre Diversidad, es posible señalar que uno de los efectos educativo pedagógicos que surgen en ésta, tiene relación con que si bien Chile fue pionero en Educación Especial en Latinoamérica, ya que fundó la primera escuela de sordos en el año 1852, nuestro sistema educacional ha mantenido un paradigma biomédico, en el que se aborda la diversidad como una discapacidad.

En la actualidad es posible visualizar que tanto en el artículo 34 de la Ley general de Educación del 2009, como en los decretos nº 170 (2009), nº83 (2015) y en el artículo nº 5 de la Ley nº 20.422, se establecen criterios y

orientaciones que de una u otra forma, se deben considerar para “diagnosticar” a los alumnos que presenten alguna NEE, con lo cual se busca mejorar las condiciones para lograr la integración escolar.

Si bien de esta forma se busca dar apoyo a los estudiantes que lo requieran, se les denomina de una forma especial, se les rotula provocando una estigmatización, en donde se especifica que un estudiante con NEE, es aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, lo que si bien esta nos ayuda a identificar a los niños/as con NEE, también es posible deducir que cualquiera de nosotros podríamos precisar de algún apoyo o guía para lograr un aprendizaje, frente a lo cual consideramos que este encasillamiento se convierte en un efecto negativo dentro del ámbito educativo pedagógico, ya que para respetar la diversidad dentro de la sala de clases, todos debemos ser considerados como seres individuales con características propias, sin ser divididos en grupos de “normales” o con “NEE”, ya que si bien hay estudiantes que pueden necesitar un apoyo adicional, todos tienen la capacidad de lograr aprender los distintos contenidos que contempla nuestro sistema educacional. Además es fundamental recordar, que este tipo de comparaciones, puede provocar grandes problemas en el autoestima de los estudiantes, lo que en vez de aportar positivamente, se convierte en una barrera que limita la emancipación y la confianza en sí mismos, viendo el éxito escolar muy lejano y dificultoso.

Otro efecto educativo pedagógico, tiene relación con que el sistema educacional chileno está basado en un paradigma Etic (Técnico Positivista), El cual

(...) tiene a la base una concepción del conocimiento como algo que se traspassa mecánicamente, (como un líquido de una vaso a otro). El conocimiento como una verdad universal y objetiva, precisa ser transmitida, traspasada de generación en generación de este

conocimiento se refleja en la memorización de un cúmulo enorme de información.

(Bazán, 2012, p. 6).

Esto es producto de que la política pública está diseñada por tecno-expertos y desde ahí tanto el marco de la buena enseñanza, como las bases curriculares son construidas desde un ideal de realidad educativa, que en muchos casos no toma en cuenta a la hora de ponerse en práctica por parte del profesorado, aspectos contextuales a la hora de planificar, desarrollar nuestras propuestas didácticas y evaluar.

Este sistema al ser tan estructurado y rígido, dificulta el respeto a la diversidad, ya que los estudiantes se ven insertos en un ambiente lleno de restricciones-delimitaciones, lo que trae como consecuencia que éstos pierdan su verdadera esencia, y la posibilidad de acción y participación plena. Además esta estructura educacional, provoca la necesidad de “Normalizar” a los estudiantes que tengan alguna necesidad educativa especial, con el afán de nivelarlos y lograr los objetivos planteados en el currículo nacional.

Esto se relaciona directamente con que las distintas capacidades que tienen los estudiantes, son vistas como diferencias desde un punto de vista negativo. Como dice Skliar (2005) “Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes “ y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de ‘norma’ o de lo ‘normal’” (p. 23). En la lógica que al establecerse que existen en la escuela niños y niñas con NEE, no se ha resignificado la cadena de significaciones con respecto a la diversidad, es decir, se sigue realizando diferencialismo con respecto a los otros, quienes son tratados como diferentes.

Esto se contrapone con lo que señalan los decretos nº 170 y 83, ya que estos manifiestan querer erradicar la exclusión, sustentándose en el principio de la igualdad de oportunidades, pero claramente en las salas de clases gracias al diferencialismo existente, esto no sucede, ya que los distintos niveles de aprendizaje de los estudiantes, provocarán un encasillamiento como mejores o peores, ya que los centros educativos les exigen a los docentes cumplir con el currículo de forma exitosa, es decir, con todos sus estudiantes, lo que muchas veces puede provocar una tensión en el profesorado, ya que por un lado se encuentra su motivación y compromiso, por entregar una educación de calidad en donde se respete la diversidad de sus estudiantes, pero por otro lado muchas veces las condiciones laborales, en los distintos ámbitos, no permiten que sus esfuerzos den frutos, provocando frustración, lo cual en algún momento, se quiera o no, se traspasa a los estudiantes, provocando un círculo vicioso.

Para revertir esta situación, debiera existir un cambio en el sistema educacional chileno, en donde se promulgaran políticas públicas que incentivaran a los centros educativos y docentes, a creer en las capacidades de los estudiantes, respetando sus características propias y ritmos de aprendizaje.

Entonces podemos concluir que debe existir un cambio de paradigma desde el enfoque Etic (Técnico positivista) al Emic (Comprensivo interpretativo/ Socio-crítico transformador) el cual se "...interesa por comprender las interacciones de sentido que hacen los propios actores de una realidad sociocultural específica. Se trata por lo tanto de una mirada desde la interioridad de los sujetos involucrados, desde la legítima subjetividad de las significaciones, creencias o valoraciones que ellos poseen.", además "El enfoque Emic, el equivalente del paradigma cualitativo, es subjetividad desatada, es participación, es valoración de lo que la gente expresa y construye. Es en este

enfoque donde se ubica la concepción del cambio de corte más profundo y más sociocreativo” (Bazán, 2012, p. 5).

Evidentemente si nuestro sistema educacional considerara este paradigma, existiría un respeto por la diversidad, sin diferencialismos ni estigmatizaciones.

Para que quede aún más clara esta conclusión, con respecto a las diferencias entre el Etic y Emic, se presenta el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro comparativo 1.

Paradigma versus Dimensión	PARADIGMA ETIC (SERIE CATEGORIAL UNO)	PARADIGMA EMIC (SERIE CATEGORIAL DOS)	
	TECNOLOGICO POSITIVISTA	COMPRESIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR
Interés/finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad a evaluar	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación evaluador /evaluado	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/Práctica	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento	Lineal, se traspasa, promueve memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de	

	hay reconocimiento de saberes previos.	significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y la evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación, acreditación.	Orientada hacia el aprendizaje, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

(Cayul, 2014, p. 78).

Así cómo es posible comparar los paradigmas Etic y Emic, también podemos hacer un paralelo, para contrastar las consecuencias de utilizar como estrategias estos modelos pedagógicos que se relacionan con los paradigmas ya mencionados: Pedagogía Tradicional Instrumental y la Pedagogía Crítica, las cuales se tensionan epistemológicamente al momento de contemplar en ellas el respeto hacia la diversidad de estudiantes, que es posible encontrar en una sala de clases.

Como una manera de visualizar de mejor manera los efectos educativos/pedagógico que trae como consecuencia esta diversidad tensionada, presentaremos el siguiente cuadro comparativo.

Cuadro comparativo 2.

<p align="center">Efectos/consecuencias de educar bajo: Paradigma ETIC.</p>	<p align="center">Efectos/consecuencias de educar bajo: Paradigma EMIC.</p>
<p>Estudiante/docente: permite desenvolverse desde la pasividad, con, actitud de apatía, indiferencia.</p>	<p>Estudiante/docente: permite desenvolverse desde la acción con actitud intervencionista y transformadora.</p>
<p>Enfoque funcionalista, persona puede desenvolverse frente a un mundo estructurado.</p>	<p>Enfoque crítico, persona puede desenvolverse fácilmente frente a un mundo desorganizado, desestructurado.</p>
<p>Forma personas incapaces de considerar la diversidad. “Mientras sigamos educando gente para manejar nuestras instituciones, tendremos robots sin conciencia y porvenir” (Naranjo, 2007, p. 25).</p>	<p>Forma personas capaces de considerar la diversidad. Esto implica la posibilidad de interpretar, detectando nuevas direcciones y extrayendo conclusiones en horizontes de comprensión más amplios.</p>
<p>Educación dirigida a la cabeza: que conlleva a lo absurdo, a la destrucción del ser y del planeta (Naranjo, 2007, p. 25).</p>	<p>Educación dirigida a la totalidad de la persona: que conlleva desarrollo humano, a la construcción total del ser y del planeta.</p>
<p>Perpetuación de inmadurez colectiva: con capacidad que no alcanza a lograr conciencia colectiva, de juicio y razón.</p>	<p>Perpetuación de madurez colectiva: con capacidad de lograr conciencia colectiva, de juicio y razón.</p>
<p>Enseñanza con visión estrecha con apertura mínima de conciencia, rígida</p>	<p>Enseñanza que se acomoda a la evolución psicológica, motivaciones y</p>

y sin motivaciones, que impide un real aprendizaje.	expectativas del estudiante, que permite potenciar el aprendizaje.
Como metodología de aprendizaje, el docente le asigna más importancia a las palabras que a los conceptos, logrando discurso sin sentido.	Como metodología de aprendizaje, el docente centra la importancia a los conceptos (mapas-conceptuales), logrando discurso con sentido
Nos lleva a visualizar las diferencias sociales como Naturales y necesarias, a considerar como legítima (sin cuestionarse el sometimiento) la división de clases explotadas y explotadoras.	Nos lleva a visualizar las diferencias sociales como parte de su vida diaria, con habilidades de no rendirse ante lo injusto y adverso de la sociedad y lograr unidad trascendental del medio que lo rodea.
Logra la construcción de una sociedad deshumanizada en que el docente no cuenta con una reflexión social y personal.	Logra la construcción de una sociedad humanista en que el docente si cuenta con una reflexión social y personal.
Construcción de una sociedad Universalista que cree en la existencia de una verdad <i>universal</i> , objetiva y/o eterna, desconociendo las características individuales. No hay atención a la diversidad.	Construcción de una sociedad individualista que cree el individuo es el centro del individualismo. Cada individuo es diferente y posee sus propias particularidades. Da cabida a la diversidad.
En la escuela se desconoce función política, esto conlleva a no tener sentido de pertenencia, a considerar las experiencias positivas y a visualizar las necesidades, a no presentar una acción reflexiva de los integrantes del establecimiento.	En la escuela hay espacio para una función política, esto conlleva a tener sentido de pertenencia, a ser reflexivo frente a las necesidades, a que puedan existir en el establecimiento.

(Briones Contreras Patricia, Carrillo Garrido Gabriela, 2017)

“Mientras los educadores y educando sean y acepten ser, los objetos de una sociedad centrada en el rendimiento, la ganancia y lo superfluo, no habrá sujetos capaces de hacer funcionar instituciones adaptadas a las circunstancias cambiantes del nuevo mundo y al servicio de las sociedades apremiantes y relevantes de sus habitantes, solo un grupo se aprovechara de ellos” (Naranjo 2007, p. 25).

- Con respecto al Objetivo Específico (3), que guarda relación con: “Identificar los mecanismos que condicionan la diversidad según la obra de Paulo Freire”, se determinó lo siguiente:

En el ámbito de las políticas públicas en Educación Especial que se encuentran vigentes en nuestro país con respecto a la diversidad, nos encontramos con que estas apuntan a una visión opuesta a la del pensamiento educativo-pedagógico de Paulo Freire, la cual queda claramente plasmada en su obra *Pedagogía del Oprimido*, ya que a lo largo de su trayectoria, ha sido crítico del sistema educativo tradicional, desde una perspectiva sociopolítica.

Al adentrarnos en esta obra, logramos concluir que el principal mecanismo que condiciona la diversidad es el sistema escolar, que se encuentra vigente en nuestro país, el que, si bien se ha intentado mejorar a través del tiempo, sigue teniendo una gran influencia del modelo pedagógico tradicional, en donde nos encontramos con un sin número limitantes, con respecto al respeto de la diversidad, como por ejemplo el afán de querer lograr la “normalización” dentro de las salas de clases, lo cual si bien proporciona en algunas ocasiones un ambiente de silencio, este es logrado a través de la opresión de los estudiantes, como señala Freire en su obra “Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explota a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona y/o como sujeto; es opresora” . Al oprimir a los estudiantes no se les permite descubrirse como persona, ni menos deja que fluyan sus características propias, ya que lo importante es: que todos sean “normales”, bajo una percepción estándar esperable para todos los niños y niñas que se encuentran insertos en el sistema escolar.

Dentro de esto, además nos encontramos con un discurso contradictorio, ya que las políticas públicas con respecto a la educación diferencial, fueron creadas en pro de lograr la integración y la inclusión de los estudiantes que tengan alguna necesidad educativa especial, pero en nuestras experiencias laborales hemos observado que esto no se ve reflejado, es decir, se intenta lograr integrar e incluir a los diferentes, pero éstas están muy lejos de lograrlo.

Sin embargo, para los opresores, en la hipocresía de su falsa generosidad, son siempre los oprimidos -a los que, obviamente, jamás denominan como tales sino, conforme se sitúen, interna o externamente, como *esa gente*, o *esa masa ciega y envidiosa*, o como *salvajes*, o como *nativos* o como *subversivos*-, son siempre los oprimidos, los que desaman. Son siempre ellos los *violentos*, los *bárbaros* los *malvados*, los *feroces*, cuando reaccionan contra la violencia de los opresores.

(Freire, 2012, p.44).

A través de esta cita, podemos clarificar aún más, que en las salas de clases de nuestro país, la diversidad además de ser oprimida, es denominada de diversas formas, “ellos”, “los diferentes”, “los diferenciales”, “los TDA”, “los “TEL”, entre otros sellos, que en vez de integrar e incluir, solo segregan y estigmatizan.

Dentro de esta opresión que se genera sobre los estudiantes, nos encontramos con otro mecanismo que condiciona la diversidad, la cual tiene relación con el trabajo realizado por los docentes o la mayoría de ellos, los cuales para cumplir con las exigencias de nuestro currículo nacional, muchas veces caen en prácticas inadecuadas, tal como lo señala Freire “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aun, la narración los transforma en vasijas, en recipientes que deben ser llenados por el educador” (Freire, 2012, p. 62).

De esta forma es claro visualizar que no hay cabida para la diversidad, dentro de un currículo y realidad como esta, ya que un “diferente” o un estudiante con NEE, interfiere el proceso de un sistema educacional como este.

Por otra parte, esta narración de conocimientos, provoca lo llamado por Freire como la concepción Bancaria de la educación, la cual hace referencia a que “Cuanto más valla llenando los recipientes con sus depósitos, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen llenar dócilmente, tanto mejor educandos serán.”, por tanto “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción Bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos, es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 2012, p. 62).

Frente a esto, las políticas públicas en educación especial, intentan proporcionar las condiciones adecuadas, para que los estudiantes con NEE logren integrarse a este sistema, lo cual nos hace concluir que en el fondo, se busca normalizar a la diversidad, para que sean todos iguales y/o “normales”, a través de una seuda integración e inclusión. Sobre esto, Freire señala “No es de extrañar, pues, que en esta visión Bancaria de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste” (Freire, 2012, p. 64).

Continuando con este análisis socio crítico, también logramos concluir que para cambiar esta realidad, debe existir un vuelco en la visión de la educación que le queremos entregar a los estudiantes de nuestro país y por lo tanto un cambio en las políticas públicas educacionales, como señala Freire “Su solución, pues, no está en el hecho de *Integrarse*, de *Incorporarse*, a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en *Seres para sí*.” (Freire, 2012, p. 65).

Una forma de lograr este cambio, es mirando hacia otros modelos pedagógicos y distintas formas de llevar a cabo la educación, como por ejemplo la

Educación Problematicadora que plantea Freire, la cual se opone a la Educación bancaria, ya que en sus bases existen diversas tensiones, “El antagonismo entre las dos concepciones, la bancaria que sirve a la dominación, y la problematicadora que sirve a la liberación, nace precisamente ahí. Mientras la primera necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación” (Freire, 2012, p. 72).

Evidentemente si en nuestro sistema educacional se considerara la educación problematicadora, el diálogo se asentaría, como una forma de expresión, dando espacio para dejar a florar las características propias de cada estudiante y por lo tanto, sería posible respetar la diversidad.

Para que esto fuera posible, lo primero que debiera cambiar, es la concepción de la relación Educador-Educando, ya que en nuestro sistema educacional, aún es posible observar la visión bancaria en donde los docentes son los que tienen el conocimiento absoluto, el cual transmiten a sus estudiantes año tras año, sin cambiar su discurso, ya que consideran un conocimiento lineal. Por el contrario, el educador debiera llevar a cabo “Su acción identificándose, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 2012, p. 66). De esta forma la relación educador-educando se transformaría en una relación lineal, de respeto mutuo, en donde ambos a través del diálogo, se encontrarían en constante proceso de aprendizaje.

Para clarificar lo antes señalado, presentamos a continuación un cuadro que hemos creado para resumir las diferencias existentes entre la Educación Bancaria y la Educación Problematicadora, que a través de Paulo Freire, proponemos como una visión de cambio:

Cuadro comparativo 3:

Educación Bancaria	Educación Problematicadora
- Educación como práctica de dominación.	- Educación como práctica de la libertad.
- Niega el diálogo.	- Considera el diálogo como acto cognociente.
- Inhibe la creatividad.	- Se fundamenta en la creatividad.
- Domesticación la conciencia.	- Estimula la reflexión.
- Niega a los hombres. Los desconoce como seres históricos.	- Parte del carácter histórico de los hombres.
- El que aprende es sólo el educando.	- Tanto educador como educando, aprenden constantemente.
- El estudiante es considerado un receptor pasivo.	- El estudiante se convierte en un investigador crítico.
- Los estudiantes repiten contenidos impuestos.	- Los estudiantes van desarrollando el poder de captación y comprensión del mundo.
- A los estudiantes se les presenta una realidad estática.	- A los estudiantes se les presenta una realidad en constante transformación.

(Construido desde, la obra Pedagogía del Oprimido)

Una vez comprendida esta nueva visión de educación, nos encontramos con otro mecanismo que condiciona la diversidad, el cual tiene relación con una de las características del modelo tradicional de educación y de la educación bancaria, la cual da gran importancia a que los estudiantes se encuentren normalizados y en silencio durante el desarrollo de las clases que imparten los docentes, lo cual los oprime y coarta al momento de querer expresar sus experiencias previas, comentarios, aportes, reflexiones y dudas. Con respecto a esto, Freire nos aporta señalando que “No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres” (Freire, 2012, p. 87), con esto llegamos a la conclusión de que el diálogo es fundamental para lograr la transformación de nuestra educación y sobre todo del respeto hacia la diversidad, ya que esto permitiría el reconocimiento de sí mismos, reconocer fortalezas y habilidades

de cada uno, que serán la base para lograr en comunidad el éxito escolar, en un ambiente en donde todos sean escuchados y respetados.

Para clarificar esta condicionante de la diversidad, hemos construido un cuadro en donde se compara la visión Antidiológica, la cual se presenta mayoritariamente en nuestras salas de clases, con la visión Dialógica la que abre un abanico de oportunidades a los estudiantes para expresarse y ser libres no solo dentro del contexto educativo, sino que también en la sociedad:

Cuadro comparativo 4:

Antidiológica	Dialógica
- Necesidad de la conquista del otro represivamente.	- Considera que el diálogo es fundamental para superar la opresión.
- Figura opresora.	- Organización de las masas populares, para lograr la liberación.
- Roba al oprimido su palabra, expresividad y su cultura.	- Diálogo permanente para liberarse.
- Mitifica el mundo para dominarlo.	- Realiza un proceso revolucionario.
- Existe una división para facilitar la dominación de las elites.	- Existe una colaboración para lograr la transformación social.

(Construido desde la obra Pedagogía del Oprimido)

De esta forma nos queda claro que el diálogo debiera ser la base de nuestro sistema educacional, para lograr una transformación real, tanto a nivel escolar, como de sociedad.

- Por último daremos respuesta al objetivo general de nuestra investigación, el cual señala: “Develar el tipo de diversidad que se postula desde la política pública en Educación Especial y como ella se tensiona epistemológicamente a partir de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire”, sobre el cual se concluyó lo siguiente:

Según el análisis socio-crítico que realizamos a lo largo de este trabajo investigativo, logramos dilucidar que el tipo de diversidad que postulan las políticas públicas en educación especial, es una diversidad restringida, limitada, condicionada, que si bien se pretende respetar, esta es reprimida debido a las características que posee el sistema educacional imperante en nuestro país, el cual tiene una base tradicional que busca llevar a cabo el currículo a través de un vaciado de información mediante la opresión instaurada por la normalización.

Esta diversidad se tensiona epistemológicamente a partir de la obra Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, ya que este autor tiene una visión socio-crítica de la educación, en la cual manifiesta una oposición a los sistemas educativos tradicionales, por lo tanto a través de su obra nos muestra otra forma de llevar a cabo la educación, en donde se busca lograr que los oprimidos salgan de su condición, para lograr la liberación a través de un cambio de paradigma, inclinado hacia una educación problematizadora, en donde prime la dialogicidad para lograr que los hombres ganen significado y por lo tanto sean libres, lo que al contrastarlo con nuestra realidad nacional, estamos bastante lejos de lograrlo, pero está en nuestras manos en aportar para lograr cambiar el futuro de la educación, en donde la diversidad sea respetada, no como rotulo, sino que nos convirtamos en una sociedad en donde nos respetemos unos con otros, sin prejuicios.

Si el texto de Paulo Freire es Pedagogía del Oprimido, este fue escrito por Freire en la lógica de denunciar y/o develar un tipo de pedagogía bancaria tradicional, que no es capaz de liberar a los seres humanos de su estado de opresión, entonces se debiera de pensar lo oprimidos que se sienten los estudiantes, que históricamente han sido excluidos de los sistemas formales de educación. Es decir aquellos niños y niñas que hoy son tratados como con NEE, pero sigue produciéndose la cadena de estigmatizaciones como minusválidos (con menos valor que otros), discapacitados (con capacidades disminuidas), sin valor (dignos de lastima), etc.

Cuando Freire se refiere a los oprimidos, está pensando en los educandos, en las niñas y niños con NEE., en los jóvenes de hoy. En esta lógica se siguen reproduciendo los oprimidos al tratar a nuestros niños, y jóvenes que presentan dificultades como diferentes, como anormales, realizando diferencialismo y no respetando las diferencias humanas.

Aquellos que reproducen la mono-cultura de la normalidad transcriben cadenas de opresión. Así las instituciones educativas que deben liberar a los oprimidos siguen reproduciéndolos a partir de acciones que denotan consciencias ingenuas que desde la cosificación de sus actores no les permite transitar a espacios más emancipatorios y de desarrollo integral de los seres humanos.

Por último nos quedamos con una frase de Paulo Freire que dice “Si nada queda en estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 2012, p. 188).

Bibliografía

Bibliografía

- Bazán, D. y Manosalva, S. (2007). *Diversidad y convivencia escolar: la diferencia de estar juntos*.
- Bazán, D. (2012). Multiculturalismo y la Diversidad: de la opresión a la esperanza. *Emica, Facultad de Pedagogía, U. Academia de Humanismo Cristiano*. Recuperado el 27 del 06 del 2017, a partir de <http://revistaemica.blogspot.cl/2012/01/multiculturalismo-y-diversidad-de-la.html>
- Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y a participación*.
- Biografías y Vidas (s.f.) *Paulo Freire*. Recuperado el 15 del 06 del 2017, a partir de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freire.htm>
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. Editorial Trillas.
- Calvache, J. (2003). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire [Ponencia]. *I Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano: La Construcción de América Latina*. Universidad de Nariño.
- Cavieres, E. (2010). Trabajando entre grietas: El desafío de la Pedagogía Crítica en Chile. *Docencia, 15 (41), 70-79*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cayul, M. (2014). *Lo humano, lo artístico y lo cultural en el pensamiento de Paulo Freire: aportes reflexivos para la construcción de una epistemología pedagógica del sur [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación]*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Csaszar, S. y Ortega, J. (2013). *Políticas Educativas y Educación Especial en Chile [Tesis]*.
- Cherre, C. (s.f.). *Pedagogía Tradicional (enciclopedista o intelectualista) [Presentación]*. Recuperado el 20 del 06 de 2017, a partir de <https://es.slideshare.net/carlosgerardo/pedagogia-tradicional>
- Constitución Política de la República de Chile (1980). *Ministerio Secretaría General de la Presidencia*. www.camara.cl/camara/media/docs/constitucion_politica.pdf

- Decreto N° 170. *Integración Escolar de Alumnos y Alumnas con Necesidades Educativas Especiales*. Chile, 2009. portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/.../REGLAMENTOdecerto170.pdf
- Decreto N° 83. *Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Chile, 2015.
- Ruíz, U. (1999). *Hermenéutica, el arte de comprender e interpretar*. Documento C.I.P.
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En E. Tenti (org.) (2004) *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (pp. 15-44). Buenos Aires, Argentina: IPE, UNESCO, sede Buenos Aires.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13.
- Espinoza, O. (2014). La investigación en/sobre Políticas Educativas en Chile: Panoramas y Perspectivas. *Revista Científica de Sao Paulo* (37), 11-35.
- Fischer, F. (2003). *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educativo: Escenarios, Dilemas y Desafíos*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2° Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Guichot, V. (2003). *Docencia y Compromiso Socio-Político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997)*.
- Instituto Paulo Freire (s.f.). *¿Quién fue Paulo Freire?: Biografía*. Recuperado el 15 del 06 del 2017, a partir de <https://institutofreire.edu.co/sitio/acerca-de-nosotros/quien-fue-paulo-freire-biografia>
- Lovanovich, M. (2011). El pensamiento de Paulo Freire: sus contribuciones para la Educación. En G. Menéndez, C. Lucci y M. Urbani (Comp.) (2011), *XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Recuperado el 04 del 07 del 2017, a partir de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/lovanovich.pdf>

- López, G. (s.f.). *Teorías Pedagógicas. Apuntes sobre la Pedagogía Crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Recuperado el 23 del 08 del 2017, a partir de <http://es.slideshare.net/favareja/teorias-pedagogicas>
- López, M. (1998). Ideología, diversidad y cultura: una nueva escuela para una nueva civilización. En E. Rubio y L. Rayón (2000), *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Morón, Kiriki.
- López, M., Vila, E. Parages, M., Trujillo (2002). Una comunidad educadora para la libertad y la igualdad: convivencia democrática desde la cultura de la diversidad. *Revista de Educación Especial* (31), 73-92.
- López, R. y Raya, R. (2010). Educar para construir una sociedad multicultural. La problemática de los pueblos indígenas de Michoacán. En G. Dietz, R. Regalado y R. Contreras (Coords.) (2010), *Pluriculturalidad y Educación (Tomo II)*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Administrativas. Foro Internacional sobre Multiculturalidad.
- López, M. (2011). Barreras que impiden la Escuela Inclusiva y algunas Estrategias para Construir una Escuela sin Exclusiones. *Innovación Educativa* (21), 37-54.
- Manosalva, S. (2008). Identidad y Diversidad: el control de la alteridad en los sistemas educativos.
- Martínez, R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica [Col. N° 1, Pensamiento Crítico]*. Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones, Instituto Latinoamericano de Pedagogía.
- Martínez, L. (2015). Fundamentos para una Pedagogía Crítica. *Escuela Crítica Contemporánea*. Recuperado el 24 del 07 del 2017, a partir de <http://escuelacriticacontemporanea.blogspot.mx/>
- Mc Laren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora: políticas de oposición en la era posmoderna*. Madrid, España: Paidós, Ibérica.
- Mejías, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación [Ponencia al Congreso de Maestros Gestores]. *Revista Nacional de Maestrías CINDE*, 2 (4).
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica Crítica. *Razón y Palabra* (34). Recuperado el 23 del 06 del 2017, a partir de <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n34/vmendoza.html>

- Molina, F. (1994). Educación, Multiculturalismo e Identidad. *Sociedad y Educación: Perspectivas interculturales*.
- Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa: Argentina, Chile, Uruguay y Finlandia*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Naranjo, C. (2010). Educación para el amor. *X Jornadas de Innovación en la Etapa de Educación Infantil*. Bellaterra, España.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del Oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (10), 57-72.
- OECD (2013). *La Educación Superior en Chile: Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. París, Francia. Recuperado el 18 del 07 del 2017, a partir de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf OECD
- Oliver, M. (1998). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos [Tesis Doctoral]*. Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro.
- Olmos, O. (2008). *La Pedagogía Crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente*.
- Pájaro, C. (1997). *Tesis sobre Hermenéutica desde la Visión de Gadner, Hans George*. Barranquilla.
- Ríos, T. (2005). Investigación Hermenéutica y Pedagogía Crítica: reflexión acerca del descubrimiento conjunto y dialógico de la realidad. En H. Ospina (Coord.) (2005). *Pedagogías Críticas Latinoamericanas ante la Crisis de los Proyectos Globales*.
- Roa, A. (1999, 09 de diciembre). Razones y Motivos. Lo Urgente y lo Importante. *El Tiempo*, Edición Caribe.
- Romero, B. (2009). La diversidad como valor. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Rousseau, J. (2000). *Emilio*. Recuperado el 28 del 06 del 2017, a partir de <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseeau-Emilioolaeducacin0.pdf>

- Santos, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación (46)*. Recuperada el 17 del 07 del 2017, a partir de <http://rieoei.org/historico/documentos/rie46a08.htm>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una Pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anomalidad: Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Revista de Pedagogía Crítica (3)*.
- Skliar, C. (2013). El lugar del otro e los discursos sobre diversidad e inclusión y la diversidad [Conferencia]. *1° Encuentro de Educación en la diversidad*.
- Tadeu Da Silva, T. (1995). *Escuela, Conocimiento y Currículum. Ensayos Críticos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Valero, A. (2009). *¿Por qué y para qué educar? [Cátedra]*. Universidad del Norte.
- Velásquez, D. (2010). *Currículum y Evaluación*. Recuperado el 12 de 07 de 2017, a partir de <http://curriculumyevaluacion1.blogspot.cl/>