Representaciones sociales de docentes acerca de las diferencias cognitivas en el aula

Social representations of teachers about the Cognitive Differences in the classroom

Representações sociais de professores sobre o diferenças cognitivas em sala de aula

Nicoll Jiménez Pastén*, Ignacio Figueroa-Céspedes**

RESUMEN

Este artículo busca comprender las representaciones sociales de profesores de primer ciclo básico, acerca de las diferencias cognitivas en colegios con programa de integración escolar de la región de Coquimbo, analizadas desde sus condiciones de producción y campo de información. La investigación utilizó un enfoque metodológico cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo, permitiendo esta aproximación acceder y comprender los razonamientos de los docentes acerca de las diferencias cognitivas. Los participantes de la investigación fueron cinco docentes, que se desempeñan en primer ciclo de enseñanza general básica en colegios de dependencia municipal y particular subvencionada, y que cuentan con programa de integración escolar. Los docentes respondieron a una entrevista semiestructurada que fue examinada a partir de un análisis de contenido cualitativo. Se concluye que los docentes organizan el conocimiento e información respecto de las diferencias cognitivas, a partir de representaciones sociales construidas predominantemente desde una visión patológica esencialista de las diferencias.

Palabras clave:
educación,
diferencias
cognitivas,
representaciones
sociales,
discapacidad
intelectual.

* Educadora Diferencial, Universidad de La Serena. Magíster en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Contacto: nicoll.jimenez@mail.udp.cl.

** Psicólogo Universidad de Santiago de Chile. Doctor (c) en Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales. Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Contacto: ignacio.figueroa@mail.udp.cl.

ABSTRACT

This article seeks to understand the social representations of first-cycle teachers about cognitive differences in schools with a school integration program in the Coquimbo region, analyzed from their production conditions and information field. The research used a qualitative methodological approach with a descriptive-interpretive scope, allowing this approach to access and understand the reasoning that teachers have about cognitive differences. The research participants were five teachers who work in the first cycle of general basic education in municipal and private subsidized schools that have a school integration program. The teachers responded to a semi-structured interview that was examined based on a qualitative content analysis. It is concluded that teachers organize knowledge and information regarding cognitive differences from social representations predominantly constructed from an essentialist pathological view of differences.

Key words:
education,
cognitive
differences, social
representations,
intellectual
disability.

RESUMO

Este artigo busca compreender as representações sociais de professores do primeiro ciclo sobre as diferenças cognitivas em escolas com programa de integração escolar na região de Coquimbo, analisadas a partir de suas condições de produção e campo de informação. A pesquisa utilizou uma abordagem metodológica qualitativa com âmbito descritivo-interpretativo, permitindo a esta abordagem acessar e compreender o raciocínio que os professores têm sobre as diferenças cognitivas. Os participantes da pesquisa foram cinco professores que atuam no primeiro ciclo do ensino fundamental geral em escolas municipais e privadas subsidiadas que possuem programa de integração escolar. Os professores responderam a uma entrevista semiestruturada que foi examinada a partir de uma análise de conteúdo qualitativa. Conclui-se que os professores organizam conhecimentos e informações sobre as diferenças cognitivas a partir de representações sociais construídas predominantemente a partir de uma visão patológica essencialista das diferenças.

Palavras-chave:
educação,
diferenças
cognitivas,
representações
sociais,
discapacidade
intelectual.

Introducción

En el ámbito internacional, en los últimos años, se ha producido una serie de cambios educativos que han marcado precedentes en cuanto a atención a la diversidad y educación inclusiva para todos en la escuela común (Jomtiem, 1990; Salamanca, 1994; Dakar, 2000; Incheon, 2015). En Chile estos procesos de cambio han estado guiados por reformas, políticas y normativas educativas que, según López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014), son de carácter híbridas, ya que demandan inclusión desde la perspectiva de los derechos humanos y guiadas por acuerdos internacionales, pero prescriben integración desde prácticas reduccionistas y esencialistas de diagnóstico y etiquetamiento por parte de especialistas hacia la diferencia (Decreto 170, 2010; Peña, 2013), situación que anula la multiplicidad de la persona, condicionando su desarrollo y formas de aprender a una identidad reducida (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscana, 2005).

De esta forma, en Chile, las políticas que buscan atender a la diferencia se han caracterizado por entregar una respuesta centrada en modelos biomédicos que implican la identificación de grupos minoritarios y específicos, y la realización de acciones compensatorias y asistencialistas a los déficits individuales, desde una visión de prácticas y discursos totalizantes de diagnóstico y categorización (Albornoz, Silva y López, 2015). En este sentido, Matus (2005) agrega que estos discursos totalizantes son de naturaleza arbitraria y debatible, en la medida en que son generados por la cultura dominante con el objeto de mantener el orden y perpetuar el control social. Desde esta perspectiva, el conocimiento compartido socialmente por un grupo de personas constituye un sistema de referencia que permite construir una imagen de la realidad y servir de guía para la acción (Jodelet, 2011). Entonces, el conocimiento compartido sobre la diferencia en las políticas educativas se ha construido sobre la base de un sistema de razonamiento diferencia/vulnerabilidad/diversidad, sistema originado en un contexto histórico fundado en prácticas discursivas desde la educación especial (Ministerio de Educación, 2005), en el que predominan elementos desde la compensación social y asistencialismo, todo esto enmarcado en un modelo económico neoliberal (Infante, Matus y Vizcarra, 2011).

En relación con el contexto anterior emerge la problemática de investigación y la necesidad de comprender este conocimiento compar-

tido desde el enfoque de las representaciones sociales en tanto sistema de referencia (Jodelet, 2011). Lo anterior desde las perspectivas de los profesores de educación básica, con foco en las diferencias cognitivas y en contextos en los que se implemente la política educativa vinculada con los proyectos de integración escolar (PIE). Por esa razón, se investigaron las representaciones de profesores de primer ciclo (1° a 4° básico) respecto de grupos considerados como minoritarios dentro del contexto escolar, en colegios municipales y particulares subvencionados de la región de Coquimbo. Lo anterior con el ánimo de contribuir con conocimiento acerca de cómo se construye y comprende esta diferencia cognitiva, entendiendo que estos grupos todavía no han logrado recobrar el espacio político que le es propio; más aún: no han ocupado o no se les ha permitido acceder a entornos educativos democráticos e inclusivos (Matus y Haye, 2015).

Con este propósito, los constructos teórico-conceptuales que se utilizaron en esta investigación corresponden a las representaciones sociales y diferencias cognitivas. El concepto de “representación social” ha sido definido por diferentes autores, por lo que ha tenido distintos modos de apropiación, dando cuenta de elementos relacionados con sus características y funcionalidad (Jodelet, 1984 y 2011), aspectos cognitivos y estructurales (Abric, 2001), y producción y circulación de las representaciones sociales (Doise, 1986). Sin embargo, desde esta investigación se comprenden las representaciones sociales como constructos cognitivos y simbólicos compartidos, generados y transformados en las interacciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet y Guerra, 2000; Garnique y Gutiérrez, 2012).

Desde esta perspectiva, las investigaciones de representaciones sociales y pensamiento docente se centran en constructos desde la formación inicial (Cárcamo y Garreta, 2020; Sandoval, Maldonado, Pavié, Rubio y González, 2020; Gonzáles y Otero, 2018; Gómez y Pizarro, 2017), identidad docente (Mazzitelli, Aguilar, Guirao, Olivera, 2009), prácticas pedagógicas (Rabuco, 2020; Seidmann, Thomé, Di Iorio y Azzollini, 2008) y desarrollo profesional docente (Jarpa y Castañeda, 2018). Por tanto, conocer el pensamiento de los profesores desde el marco referencial de representaciones sociales y, específicamente, desde las condiciones de producción y campo de información de este constructo (Moscovici 1979), permite, por una parte, comprender el

contexto institucional, social e histórico en el que los profesores construyen la representación, y, por otra, conocer la riqueza de datos y la forma de organizar conocimientos e información por parte de los docentes respecto del objeto de representación (Sartori, 2010).

Considerando lo anterior y desde una línea investigativa específica, las representaciones sociales de los docentes frente a la diferencia han sido abordadas a nivel investigativo desde conceptos como “inclusión de la diversidad escolar” (Gajardo y Torrego, 2020; Garnique, 2011; Garnique y Gutiérrez, 2012), “diversidad” (Apablaza, 2014), “necesidades educativas especiales”, “capacidades diversas” y “discapacidad” (Gutiérrez y Martínez, 2020; Peñata y Carrascal, 2019; Venegas, Castillo, Cuellar y Vargas, 2019; Vallejo, 2005), “diversidad sexual” (Toro, Moya y Poblete, 2020), “género” (Ramírez, Cabezas, Parada, Quintrileo y Duarte, 2019; Quiroz, Sennas y Contreras, 2019) e “interculturalidad” (Becerra, 2020; Aravena, Riquelme, Mellado y Villagra, 2019; Soto y Añaños, 2017; Buratovich, González y Tavernelli, 2019).

Dado el contexto anterior, es necesario desarrollar una precisión teórica y conceptual para comprender diversidad y diferencia, y no caer en la naturalización y automatización de utilizar el término “diversidad” para referirse a las diferencias en espacios educativos. En este sentido, Guido (2010) plantea que la diversidad reconoce la pluralidad desde un espacio específico, influenciado por la cultura hegemónica dominante, como ordenada y ordenadora. En palabras de Skliar (2000), “diversidad no es otra cosa que la/s variante/s aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad” (p. 6). Desde esta perspectiva, la escuela se ha centrado en la idea de atención a la diversidad a partir de una necesidad generada desde lenguajes jurídicos/legislativos hacia el otro ya normalizado y etiquetado por nosotros, más que en una preocupación ética hacia toda figura de alteridad (Peña, 2013; Skliar, 2015).

Por tanto, frente a discursos desde las políticas públicas que aluden a una igualdad normalizadora emerge el concepto de “diferencia” como postura crítica y políticamente opuesta a la diversidad, y que permite cuestionar la generación de conocimiento tradicional que conserva un “régimen de orden esencialista y normativo que configura una idea de sujeto universal” (Apablaza, 2015, p. 254). De esta forma, la diferencia constituye una construcción creada a partir del paradigma

de la normalidad y sustentada en políticas, instituciones, lenguajes y prácticas (Matus y Haye, 2015).

En esta investigación, entonces, las diferencias cognitivas se comprenden como la distancia con el otro, con ese otro distinto al nosotros, nosotros siempre comprendido y construido desde parámetros de normalidad y comparación, que argumentan definiciones y diagnósticos para aquel que se moviliza e interactúa fuera de los parámetros de lo deseado y aceptado desde la cultura hegemónica dominante (Matus y Haye, 2015; Skliar, 2014; Guido, 2010). Algunas investigaciones en torno a la comprensión de las diferencias por parte de los docentes señalan que estos asocian la diferencia a situaciones negativas, de desvío y discrepancia, es decir, lo opuesto a lo normal (Skliar y Dussel, 2011; Skliar, 2015). Asimismo, De la Rosa (2015) plantea que desde la producción intelectual sobre formación docente se continúa esencializando las diferencias, asignando etiquetas específicas para nombrar al otro y generando nuevas formas de exclusión. Desde este plano argumentativo, la escuela, como dispositivo de control y normalización (Dubet y Martuccelli, 1998), ha puesto su interés y preocupación por el diferencialismo más que por la diferencia, comprendiendo el término “diferencia” casi de forma automática y en homologación directa con aquellos considerados como “los diferentes” (Skliar, 2014).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, esta investigación es incipiente, porque indaga en las representaciones sociales docentes desde el constructo de diferencias cognitivas, razón por la que adquiere gran relevancia en la medida en que permite entregar lineamientos teóricos que, potencialmente, pueden contribuir al conocimiento de las comunidades educativas en general, y en específico a las instituciones, profesionales y familias que trabajan con uno de los colectivos con mayor riesgo de exclusión educativa, como son los estudiantes con discapacidad intelectual, particularmente estigmatizados y etiquetados en la escuela regular por creencias que les atribuyen falta de capacidades, inmodificabilidad y concepciones estáticas de la inteligencia (Kincheloe, 2003; Cabezas y Carpintero, 2006).

En síntesis, la investigación se enfocó en comprender las representaciones sociales de profesores de primer ciclo básico acerca de las diferencias cognitivas en sus aulas en colegios con Programa de Integración Escolar (PIE) de la región de Coquimbo.

Metodología

El enfoque metodológico que se empleó en la investigación fue de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo-interpretativo (Valles, 1997). El muestreo que se utilizó fue por conveniencia (Flick, 2004). En efecto, los participantes de la investigación fueron cinco docentes que se desempeñan en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados que contaban con PIE. Estos profesores trabajan en primer ciclo de enseñanza general básica (1° a 4° básico), nivel que fue seleccionado ya que, por su complejidad y exigencia respecto de la cobertura curricular, es donde empiezan a emerger barreras para el aprendizaje y participación de aquellos estudiantes etiquetados con “discapacidad intelectual” (Ruiz, 2004; 2006).

En relación con la formación profesional, son profesores de educación general básica, específicamente profesores jefes, que realizan gran parte de las asignaturas en primer ciclo básico, y cuya trayectoria laboral debía ser mínimo de un año de experiencia trabajando con diferencias cognitivas en su aula de clases, es decir, trabajar con estudiantes con necesidades educativas permanentes (NEEP), nomenclatura comprendida desde las políticas educativas (Decreto 170, 2010; Decreto 83, 2015). Para garantizar la confidencialidad de los participantes, cada profesor firmó un consentimiento informado validado por el comité de ética de la universidad.

La técnica de producción de información utilizada en esta investigación fue una entrevista semiestructurada, a partir de las dimensiones de las representaciones sociales de Moscovici (1979). El instrumento aplicado siguió las orientaciones metodológicas de Cuevas (2016) respecto del diseño de entrevistas de representaciones sociales, considerándose en el estudio global las siguientes dimensiones: condiciones de producción de las representaciones sociales, campo de información, campo de representación y campo de actitud. En este artículo se considerará el análisis de las primeras dos dimensiones.

Los datos recopilados en la etapa de producción y recogida de información se revisaron mediante el análisis de contenido cualitativo (Mejías, 2011). En este proceso, para elaborar el sistema de categorización se utilizó un modelo con lógica inductiva-deductiva, que realiza inferencias combinadas desde categorías extraídas a partir de los instrumentos de producción de información y del marco teórico planteado.

Resultados

Esta sección da cuenta de las representaciones sociales de los profesores de primer ciclo básico acerca de las diferencias cognitivas en sus aulas, desde las dimensiones “condiciones de producción” y “campo de información”.

Dimensión 1: Condiciones de producción de las representaciones sociales

Esta dimensión se refiere a elementos institucionales, sociales e históricos que permiten construir la representación social acerca de las diferencias cognitivas del docente, comprendiendo de esta manera que este constructo no es neutro, sino que se configura desde la singularidad del individuo y desde el lugar que ocupa este en el contexto. Los docentes entrevistados presentan características comunes en cuanto a las condiciones de producción de las representaciones sociales, como título profesional, tipo de establecimientos educacionales, niveles escolares, cargos en que se han desempeñado, promedio de 40 estudiantes por curso y 8 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) incluidos en el aula. Sin embargo, se diferencian respecto del lugar de estudio y la cantidad de años de trabajo como docentes. Sumado a lo anterior, informan otros elementos que permiten construir las condiciones de elaboración de sus representaciones sociales respecto de las diferencias cognitivas en el aula. Desde este posicionamiento, los docentes describen el contexto social, relacional y pedagógico de las instituciones en que se desempeñan, su experiencia docente con las NEE y las principales barreras en su trayectoria profesional.

El contexto social y relacional de las instituciones en que se desempeñan los docentes se caracteriza como complejo y vulnerable, en vinculación directa con factores como problemas en la relación familia-escuela, incumplimiento del rol de padres, cuidador y/o apoderado, bajo nivel escolar de padres y cuidadores, situaciones de vulneración de derechos, dificultades por parte de los estudiantes para respetar normas y rutinas escolares, y falta de hábitos de estudio. Estas situaciones, en general, se asocian con problemas sociales en el ámbito familiar, pero que logran traspasar e interferir en el comportamiento de los estudiantes en el contexto escolar. La situación

referenciada se manifiesta en los relatos que realizan los docentes a continuación:

La verdad es que el contexto social es bien vulnerable, entonces, desde ahí hay mucha carencia en todo sentido, carencia emocional de los estudiantes, carencias económicas, carencia hasta en el modo en que los estudiantes se relacionan unos con otros. (P1-CD)

Yo, lo social lo relaciono con el contexto familiar, la verdad es que es bastante mixto, hay niños que siento que tienen una vida que, para mí, está en peligro de vulneración de derechos... los niños a veces llegan muy agresivos a la sala y hay que estarlos conteniendo o también lo demuestran a través del trabajo, “x” día llegaron extraños y no quisieron trabajar más, andan irritables o en el patio también se desahogan bastante, de repente ocurren peleas. (P4-CG)

De acuerdo con lo anterior, los docentes caracterizan el contexto pedagógico de las instituciones en que se desempeñan en relación directa con los factores sociales descritos. Por lo tanto, se plantean diferencias sustantivas en el rendimiento y progreso académico de estudiantes, en vinculación con el apoyo y responsabilidades desde el ámbito familiar. De esta forma, las docentes asocian dificultades de comportamiento e inadecuado avance curricular de los estudiantes solo a factores externos al contexto escolar, considerados poco modificables, sin reflexionar y problematizar acerca de las prácticas pedagógicas u otras barreras para aprender y participar presentes en la institución educacional. Desde esta perspectiva, los docentes atribuyen gran relevancia a los progresos curriculares que puedan evidenciar los estudiantes, comprendiendo, vinculando y monopolizando lo pedagógico solo a elementos desde el ámbito de la lectura, escritura y cálculo, no considerando otros factores que pueden darse en la dinámica e interacción en el aula. De esta forma, manifiestan que el contexto pedagógico de las instituciones en que se desempeñan se comprende por medio de los siguientes relatos:

Le voy a dar un ejemplo concreto: hoy día no más yo estaba hablando con los alumnos que era necesario que ellos, además de la lectura que se da en el colegio, deben practicar en el hogar, “lean solos” les tuve que decir a varios, a la mitad del curso casi. Porque hay una mitad que está avanzando, se nota que los apoderados los están haciendo practicar, hacen sus tareas, la otra mitad no logra avanzar. (P4-CG)

Pero, por ejemplo, en el otro colegio [1] (particular) ya había pasado los grupos consonánticos y tipos de texto en lenguaje, y aquí recién estaban en los grupos consonánticos, estamos hablando de que pasaron todo el año pasando letras que yo las comprimí o las pasé muy rápido allá. (P2-CD)

Desde sus prácticas pedagógicas, los docentes caracterizan y describen las experiencias con estudiantes categorizados con “necesidades educativas especiales”, es decir, estudiantes con etiquetas diagnósticas específicas, como síndrome de Down, autismo y discapacidad auditiva, como experiencias desafiantes, tanto en lo profesional como en lo personal. Este desafío es construido por los docentes sin considerar en profundidad las características lingüísticas, emocionales y sociales de estudiantes considerados diferentes en el contexto escolar. Esta situación lleva a los docentes a atribuir responsabilidades a otros estamentos de la institución, como por ejemplo el PIE comprendido desde la lógica de experticia para trabajar con estudiantes contruidos como diferentes de acuerdo con la política vigente. A pesar de lo anterior, los docentes reflexionan que estas experiencias han permitido movilizar sus prácticas y representaciones en cuanto a las formas de construir al otro respetando sus diferencias. En relación con las experiencias de los docentes con estudiantes con NEE, estos reportan lo siguiente:

Entonces, para mí era un desafío, porque yo no sabía cómo enfrentarme, no sabía qué hacer, qué conocimientos tenía ella. Yo la veía en el patio y dije “esta niña va a estar en la sala lo mismo, va a estar tirada, voy a tener que andar pillándola afuera. Desde ahí se me generó un desafío, la verdad, yo eso pensaba ¿cómo relacionarme? ¿cómo ella me pudiese entender a mí? Entonces yo igual digo a veces, tener una educadora diferencial ahí que estuviera con ella tiempo completo avanzando. (P1-CD)

El año pasado, cuando ingresé a tomar el curso, tenía dos niños con hipoacusia, niños sordos, una niñita con audífonos, el otro sin nada, con la intérprete de señas en la sala, y eso, más que llevarlo a cabo para entenderlo y saber trabajar, aprendí harto de ellos. A la vez yo también tenía que aprender señas, porque la interprete no iba a estar todo el día, y yo la verdad que me aprendí a manejar con ellos y fue una linda experiencia, aprender a comunicarme. (P5-CS)

Finalmente, los docentes identifican, desde su trayectoria laboral, situaciones complejas que han experimentado en sus prácticas pedagógicas, relacionadas directamente con estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas en la escuela, a partir de situaciones que van desde dificultades en el logro de aprendizajes, debido a la falta de conocimiento y manejo de estrategias pedagógicas y conductuales diversificadas, dificultades de adaptación a las normas escolares por parte de los estudiantes y presencia de barreras en la comunicación, interacción y aprendizajes con los estudiantes.

... lo más complejo fue el año pasado haberme enfrentado a esos chicos con hipoacusia, porque yo venía recién entrando en ese tema y con ellos fui aprendiendo. (P5-CS)

Lo más complejo... si tengo que elegir... la conducta de los alumnos, no en general, sino la conducta de los alumnos que tienen problemas emocionales o Asperger, me ha costado. (P4-CG)

Dimensión 2: Campo de información de las representaciones sociales

Esta dimensión se relaciona con la organización de conocimiento e información disponible que tienen los docentes en cuanto a las diferencias cognitivas en el aula. La tabla 2 da cuenta de la dimensión campo de información, sus categorías y subcategorías. Posteriormente se describe cada elemento de la tabla.

Tabla 1
Campo de información

Categoría	Subcategorías
1. Comprensión de la forma de aprender	1.1 Reduccionismo en la diversificación de la enseñanza
	1.2 Normalización como recurso de enseñanza
2. Comprensión de las diferencias cognitivas	2.1 La diferencia puesta en el otro
	2.2 Diversidad como identidad fija ya cosificada
	2.3 Certificar la diferencia
3. Comprensión de la discapacidad	3.1 Enfoque social – contextual
	3.2 Enfoque médico – rehabilitador
4. Comprensión de la discapacidad intelectual	4.1 Dificultades en la comprensión y rendimiento
	4.2 Asociado al coeficiente intelectual
	4.3 Efecto de una enfermedad

1. Comprensión de la forma de aprender

En la primera categoría de la dimensión campo de información, los docentes comprenden la forma de aprender de los estudiantes desde una visión reduccionista y normalizadora de este proceso. A partir de esta categoría se desprenden dos subcategorías: reduccionismo en la diversificación de la enseñanza y normalización como recurso de enseñanza.

1.1 Reduccionismo en la diversificación de la enseñanza: estilos de aprendizaje y uso de material concreto para abordar la diferencia

Los docentes organizan el conocimiento respecto de los procesos de diversificación de la enseñanza acudiendo a los estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) como marco conceptual. No obstante, cuando se trata de representar su acción pedagógica, los docentes asocian estos estilos específicamente con la utilización de material concreto, con un foco puesto en aquellas asignaturas y contenidos que implican mayor complejidad para los estudiantes, como es el caso de matemática. De esta forma, la organización de información y comprensión de los docentes acerca de la manera en que aprenden las personas se reduce a la manipulación de material concreto y a la enseñanza de habilidades desde un plano explícito, invisibilizando componentes cognitivos, afectivos y sociales que son parte de este proceso.

Visual y kinestésica, acá estamos bien acostumbrados al video, por ejemplo, para que se aprendan las cosas. Entonces, desde ahí a los niños se les ha hecho más fácil, por ejemplo, o con la construcción de algo, no sé, hicimos construir con bombillas una figura, entonces, a raíz de eso, fui evaluando que ellos me dijeran con bombilla y plastilina cuáles eran los vértices, las aristas y las caras. (P1-CD)

Los estudiantes en general aprenden manipulando material concreto en matemáticas, en lenguaje practicando lectoescritura todos los días, haciendo dictados, pasando videos en el caso de historia y de naturaleza, los tres estilos de aprendizaje, kinestésico, auditivo, visual. (P4-CG)

1.2 Normalización como recurso de enseñanza: el problema de no ir todos aprendiendo al mismo ritmo

Los docentes plantean que existen diferencias entre estudiantes de un mismo curso en el proceso de aprendizaje, en donde aquellos identificados con etiquetas diagnósticas específicas desde el PIE evidencian mayores barreras para avanzar a nivel curricular en comparación con sus compañeros de curso, debido a que presentan un ritmo de aprendizaje más lento. Por lo tanto, esta posición de los docentes opera desde una perspectiva normalizadora en cuanto a los procesos de aprendizaje y enseñanza, ya que dificulta avanzar en la cobertura curricular.

Es un aprendizaje regular, porque no podemos negar que hay compañeros a los que igual les cuesta. De hecho, yo tengo en la sala a 10 niños que pertenecen al PIE, con distintos tipos de diagnósticos, y sin contar también que tengo niños, como 3 o 4, que no están en el programa de integración, que llegaron este año y por lo tanto quedaron fuera del proceso de entrada a este programa y el aprendizaje es más lento... no vamos todos iguales. (P5-CS)

2. Comprensión de las diferencias cognitivas

En la segunda categoría de la dimensión campo de información, los docentes comprenden el concepto de “diferencias cognitivas” desde variadas perspectivas asociadas al otro distinto al nosotros, como diversidad y desde una visión patológica individual. A partir de esta categoría se desprenden tres subcategorías; diferencialismo, diversidad como identidad fija ya cosificada y etiquetamiento de la diferencia.

2.1 La diferencia puesta en el otro

Los docentes organizan el conocimiento para comprender el concepto de “diferencias cognitivas” a partir del reconocimiento parcial y asimétrico del otro, comprendido como un sujeto social y cognitivamente diferente. De esta forma, se construye una brecha entre el uno y el otro, vinculando la diferencia a los “otros” diferentes, vale decir, sujetos específicos con un coeficiente intelectual bajo, con necesidades educativas especiales o como poseedores de algún trastorno o síndrome. Esto implica que los docentes se posicionan desde una óptica individualizante y discapacitante para comprender al otro, a partir de marcadores

de normalidad que, de acuerdo con la cultura dominante, producen distancias entre una concepción de estudiante construido como diferente, el otro, de aquellos estudiantes promedio que constituyen la norma, el nosotros.

De diferencia, diferencia cognitiva... dificultad cognitiva podría ser, es decir, no sé, la barrera o la limitación que puede tener el estudiante en el proceso escolar y que puede ser transitoria o permanente, como las necesidades. Desde ahí lo comprendo y relaciono, porque claro, si es una limitación puede que esta sea... permanente en el proceso escolar por un tema, no sé, de un coeficiente intelectual más bajo de lo normal. O que tenga algún trastorno o síndrome. Se me viene a la cabeza y lo relaciono netamente con la necesidad educativa. (P1-CD)

Que todo, personas, objetos y sentimientos, o quizás más cosas pueden ser distintas, no sé... unas de otras, que algo tenga, unas características distintas a otra y quizás a simple vista se pueden parecer. Por ejemplo, esa silla puede ser igual que esa, por el simple hecho de que son sillas. Pero esa tiene una característica distinta a la que tiene esa. Entonces, quizás por ese lado, dependiendo de las características y de cómo uno lo vea, ya puede establecer, quizás, que son distintas. (P3-CD)

2.2 Diversidad como identidad fija ya cosificada

Los docentes organizan el conocimiento, en cuanto a la comprensión del concepto de “diferencias cognitivas”, construyendo y perpetuando la figura del escolar promedio, en la que todos los estudiantes son iguales en su aprendizaje y participación en la escuela, discurso entendido desde la construcción de completitud del otro con el propósito de hacerlo competente a las exigencias de la cultura hegemónica; por tanto, se ocultan las diferencias de rostros, cuerpos, lenguajes, trayectorias y formas de ser otro en el espacio escolar, posicionando a la persona como privado de toda diferencia y, por tanto, garantizando la homogeneidad. La diversidad es comprendida como una categoría prescriptiva del contexto escolar para nombrar al otro cognitivo ya normalizado y etiquetado, asignando una identidad fija y cosificada en función de criterios creados para identificar a aquellos que están fuera de los parámetros aceptados desde el proyecto hegemónico de la escuela. Por tanto, se plantea la mismidad como la única posibilidad en el espacio y tiempo escolar, en el que se esconden las diferencias, se niegan las

formas de ser otro y se comprende al otro a partir de una noción difusa de igualdad, representada desde la cultura dominante que indica los parámetros para mirar al otro como diferente.

A mí no me gusta mucho diferenciar a los niños; por ejemplo, yo siento que aquí todos son iguales, o sea si bien existen diagnósticos como le digo yo, no son diferentes, o sea ellos igual tienen brazos, tienen piernas, tienen cabeza, pueden pensar, pueden hablar. Para mí las cosas son diferentes, pero las personas son iguales, a lo mejor puede faltarle algo, pero lo puede complementar con otra cosa y lo va a tener igual. Las personas que no pueden hablar se comunican de otra forma, por lo tanto, igual hablan, o sea que las diferencias van más que nada las cosas como objetos, los colores, en las formas. (P2-CD)

2.3 Certificar la diferencia

Los docentes comprenden el concepto de “diferencias cognitivas” desde una construcción asociada a un fenómeno patológico individual, respaldada por las premisas del enfoque biomédico, produciendo una visión reduccionista y totalizante de la persona asociada a un diagnóstico, comprendido éste como dispositivo para nombrar y clasificar a estudiantes contruidos como diferentes en el contexto escolar. En efecto, esta forma de nombrar al otro es validada desde el PIE mediante valoraciones médicas que certifican el déficit de los estudiantes y, por tanto, justifican su ingreso al programa. En consecuencia, el diagnóstico se limitaría a continuar perpetuando formas de estigmatizar y nombrar al otro, más que visibilizar este instrumento para abordar las diferencias desde una perspectiva relacional en el ámbito escolar.

... según yo creo, que los diagnósticos que tengan estos chicos pueden hacer la diferencia cognitiva que tiene uno del otro. (P5-CS)

Siento que diagnóstico podría ser, un diagnóstico diferente, yo pienso dentro de mí que es un concepto como en el papel, como los del PIE, en realidad para mí es como un diagnóstico, cómo ponerle un nombre. (P1-CD)

3. Comprensión de la discapacidad

En la tercera categoría de la dimensión campo de información, los docentes comprenden la discapacidad desde dos perspectivas: una

asociada a las distintas barreras que genera y mantiene la sociedad para las personas que son consideradas discapacitadas, y otra desde una visión médica, que reduce a la persona con discapacidad a las deficiencias individuales en lo corporal, cognitivo y mental. Desde esta categoría se desprenden dos subcategorías: enfoque social-contextual y enfoque médico-rehabilitador.

3.1 Enfoque social-contextual: vinculado a marcas de diferencia visibles

Los docentes organizan el conocimiento en cuanto a la comprensión del concepto de “discapacidad” desde una lógica social; por tanto, entienden que la discapacidad se construye desde un enfoque posicionado en las barreras culturales, sociales, del entorno y económicas con las que se encuentran las personas denominadas “discapacitadas”. Las barreras que remiten los docentes están relacionadas y restringidas solo al reconocimiento de espacios físicos y disposición de recursos materiales inadecuados, que hacen que la persona en situación de discapacidad evidencie obstáculos en su vida cotidiana. Desde este posicionamiento, los docentes no visualizan otro tipo de barreras, como las culturales y sociales, que se dan en el contexto escolar y que, en la interacción con las personas, propician un entorno discapacitante.

Me genera alguna dificultad a lo mejor en el quehacer, en lo que me quiera desenvolver, en eso discapacidad como que la relaciono, como esa inhabilidad que pueda generar o que a lo mejor el contexto o el lugar donde yo estoy no me dé ese acceso, me puede generar una discapacidad. No sé... el acceso a los materiales que el niño pueda necesitar, no sé, si tengo un niño ciego, a lo mejor en el colegio no tienen los planes para él. Desde ahí, siento que a lo mejor no es ni siquiera de la persona la discapacidad, sino que es el lugar o el establecimiento que genera una discapacidad en la persona al no tener el acceso que necesita para poder lograr el aprendizaje o desenvolverse en su vida. (P1-CD)

3.2 Enfoque médico-rehabilitador: esencialización de la diferencia

Los docentes organizan el conocimiento en cuanto a la comprensión del concepto de “discapacidad” desde un paradigma médico-reha-

bilitador centrado en las deficiencias individuales, entendido como la ausencia de capacidades y posibilidades de realizar determinadas funciones en la vida cotidiana, principalmente por la falta de alguna parte del cuerpo; entonces, los docentes organizan la información en este ámbito sobre la base de marcadores de discapacidad visible y, por consiguiente, atribuibles a sujetos identificados con etiquetas diagnósticas específicas como discapacidad visual y motora. Esta tendencia a identificar ciertos tipos de discapacidades en el espacio escolar conlleva a que estudiantes que presentan síndrome de Down y autismo, por ejemplo, no sean reconocidos desde las singularidades de sus condiciones y, en efecto, se ve limitada su comprensión desde una perspectiva normalizadora en su aprendizaje y participación en equivalencia con el resto de sus compañeros.

Bueno, yo como que discapacidad lo asocio con la discapacidad visual, la discapacidad motora, eso es para mí discapacidad, las que se pueden ver, porque yo sinceramente, en mi parecer, los dos alumnos que tengo, síndrome de Down y autista, no los encuentro con discapacidad. Porque yo sé que son capaces de hacer muchas cosas igual que sus compañeros, solo que necesitan más refuerzo no más, y el doble de apoyo. (P2-CD)

Discapacidad es, no sé, puede ser alguna acción que una persona no pueda hacer debido a que le falte un brazo, al que no pueda ver, al que no pueda oír, al que no pueda comprender. (P3-CD)

4. Comprensión de la discapacidad intelectual

En la cuarta categoría de la dimensión campo de información, y que se desprende de una comprensión específica del concepto de “discapacidad” asociada a lo cognitivo, los docentes comprenden la discapacidad intelectual como problemas para entender la información, elementos vinculados a la medición de la inteligencia y, desde una visión patológica, asociada a una enfermedad. A partir de esta categoría se consideran tres subcategorías: dificultades en la comprensión y rendimiento, asociado al coeficiente intelectual y efecto de una enfermedad.

4.1 Dificultades en la comprensión y rendimiento

Los docentes organizan el concepto de “discapacidad intelectual” asociándolo con limitaciones en el razonamiento y comprensión de

los aprendizajes académicos por parte de estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas. Desde este posicionamiento, se observa que los docentes establecen vínculos entre inteligencia y rendimiento académico, en los que aquellos estudiantes con bajo progreso académico, en relación con la norma establecida desde los estándares de la escuela, son construidos como deficientes a nivel intelectual. En efecto, los docentes tienen una visión individual centrada en el déficit respecto de la construcción de la discapacidad intelectual en el aula.

Que tiene una discapacidad para comprender y procesar los aprendizajes, eso entiendo por discapacidad intelectual. (P5-CS)

Que no sea capaz de dar algún tipo de respuesta a alguna pregunta en específico, que no sea capaz de razonar, que no sea capaz de comprender o de pensar quizás un poco en dar alguna respuesta concreta. (P3-CD)

4.2 Asociado al coeficiente intelectual

Los docentes organizan el conocimiento en cuanto a la comprensión del concepto de “discapacidad intelectual” a partir de una perspectiva psicométrica, asociada a la medición y el diagnóstico de estudiantes por medio de pruebas estandarizadas, que valoran su inteligencia a partir de la comparación entre las capacidades de la persona y la media de una población de referencia. Con referencia a lo anterior, los docentes manifiestan inquietudes acerca de la capacidad de aprendizaje, comprendida como la adquisición de contenidos curriculares, de aquellos estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas. Por lo tanto, esta forma de etiquetar y significar la discapacidad intelectual por parte de los docentes está centrada en la persona desde el déficit, focalizada en el aprendizaje curricular y asociada a un diagnóstico intelectual.

Discapacidad intelectual es la falta de intelecto... no sé si llamarle falta, la falta de... no es lo mismo que estos niños que tienen... cuando tienen el coeficiente intelectual bajo lo normal, cuando salen mal evaluados. Es que influye en el aprendizaje, yo recuerdo que tenía un niño que tenía diagnosticado coeficiente intelectual, moderado; por ejemplo, se le enseñaba a sumar, pero al otro día ya se le olvidaba. Discapacidad intelectual es que el alumno a lo mejor es de aprendi-

zaje lento o no lo tiene, porque esa parte la desconozco: ¿si hay seres humanos que al final no aprendan nada? (P4-CG)

4.3 Efecto de una enfermedad

Los docentes organizan el conocimiento respecto de la discapacidad intelectual considerándola como el efecto de una enfermedad, haciendo énfasis en las consecuencias de la enfermedad y su vinculación con procesos de rehabilitación. De esta manera, la discapacidad intelectual es invisibilizada como una categoría conceptual y, por tanto, comprendida y construida desde un enfoque clínico-biológico, situación que tiene como consecuencia que los docentes entiendan la discapacidad solo a partir de marcadores observables a nivel físico y sensorial en las personas. En efecto, en el ámbito escolar se atribuyen etiquetas universales para nombrar a estudiantes que, desde su aprendizaje y participación, no cumplen con las exigencias del proyecto normalizador de la escuela.

“No sé, yo como que soy más extremista para eso. Cuando siento que una persona tiene discapacidad intelectual, cuando ya la enfermedad es como mucho más grave. No sé cómo explicarlo, porque no sé qué nombre lleva ese tipo de enfermedad, pero es como, por ejemplo, ver en televisión estos casos de los niños de la Teletón, cuando el niño ya no se puede comunicar bien, no puede moverse, no sabría cómo decirte el nombre, pero es cómo extremo. (P2-CD)

Discusión y conclusiones

Las representaciones sociales de los docentes acerca de las diferencias cognitivas se construyen a partir de condiciones de producción y campos de información, y la correspondencia entre ambas dimensiones. Desde las condiciones históricas, sociales e institucionales de producción de las representaciones sociales, los docentes identifican contextos de interacción familia-escuela, caracterizados desde la vulnerabilidad social vinculada con la pobreza y la falta de apoyos familiares en el proceso educativo. A partir de esta lógica, se plantea un razonamiento compartido de vulnerabilidad/diferencia que se condice con políticas de compensación social y asistencialismo respaldadas en un modelo económico neoliberal (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). Este contexto social actúa como factor gatillante y explicativo por parte de los do-

centes para comprender las dificultades pedagógicas que surgen en el aula, a partir de problemas de comportamiento y poco avance curricular de los estudiantes, especialmente de aquellos identificados por las políticas educativas como diferentes (Decreto 170, 2010; Decreto 83, 2015). Surge entonces una lógica de construcción de la diferencia desde una perspectiva de visibilización-aceptación/invisibilización-normalización en la escuela, en la que, desde el discurso docente, aparecen cambios desde nuevos lenguajes jurídicos orientados a tolerar la diferencia; sin embargo, estos mismos lenguajes condicionan las formas de pensar y actuar frente a la diferencia. De esta forma, según De la Rosa (2015), emergen con fuerza marcadores de identidad hegemónicos guiados por posturas médico-rehabilitadoras para garantizar el logro y avance escolar.

Sumado a lo anterior, los docentes valoran los procesos de escolarización por sobre los educativos (Calvo, 2013), al atribuir y reducir los progresos curriculares de los estudiantes solo a las áreas de lectura, escritura y cálculo, invisibilizando otros factores y prácticas que se dan en la interacción en el aula e institución. De acuerdo con lo observado, los docentes no problematizan sus prácticas como un factor que puede influir en las dificultades pedagógicas que ellos identifican, por lo que surge la necesidad de superar lo que Slee (2012) denomina “sistema de racionalidad de la integración”, en el que hay cambios y/o ajustes en el discurso dirigido a favorecer un enfoque inclusivo en el sistema educativo; no obstante, la forma de pensar y actuar en la práctica pedagógica continúa desde una visión de integración.

De esta forma, los docentes investigados comprenden las diferencias cognitivas desde una perspectiva individualista y normalizadora (Almeida et al., 2010; Jiménez y Guzmán, 2016), construyendo un “régimen de orden esencialista y normativo que configura una idea de sujeto universal” (Apablaza, 2015, p. 254). Esta situación posiciona a los estudiantes a ser identificados con etiquetas diagnósticas específicas, asignadas desde procesos de medición estandarizados e impuestos por programas particulares, respaldados por políticas educacionales orientadas a controlar y ordenar a esos otros diferentes en el contexto escolar (Peña, 2013; Decreto, N°170, 2010) y a implementar acciones compensatorias que atiendan a los déficits individuales, desde una visión de prácticas y discursos totalizantes de diagnósti-

co y categorización (Albornoz, Silva y López, 2015). De esta forma, Garnique (2011) plantea que los profesores asocian y representan la inclusión con la atención en aula desde la “selección de unos, e igualdad o ‘normalización’ de otros ... advirtiendo una posible existencia de problemas de exclusión, reprobación y deserción escolar” (p. 115). En un marco global de las diferencias, se propone un discurso de aceptación e igualdad entre todos, pero este discurso, de una u otra manera, insiste en nombrar a esos otros que están fuera de la norma como los diferentes, construyéndose como sujetos específicos con evidentes marcadores de normalidad/anormalidad (Matus, 2005), desde modelos médicos-rehabilitadores en los espacios escolares (Matus y Haye, 2015).

Considerando lo anterior, se identifica una interrelación entre las condiciones históricas, sociales e institucionales que permiten construir la representación social del docente y la forma cómo estos organizan la información acerca de la diferencia. Por lo tanto, los docentes construyen y comprenden las representaciones sociales de la diferencia desde una lógica de pensamiento abismal (De Sousa Santos, 2014), utilizada como mecanismo de orden y control construido desde el influjo de políticas educativas sistematizadas en la escuela a partir de razonamientos de una especie de “inclusión diferencialista”, en la que todos son incluidos en la escuela a partir de una lógica administrativa, normalizando las diferencias, pero reapareciendo nuevamente en las interacciones pedagógicas desde una visión patologizante, en donde se asocia la diferencia con ese “otro diferente”.

Referencias

- Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the Social* (pp. 42-47). Oxford, UK, Malden, MA: Blackwell.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96.
- Almeida, M. E., Angelino, M. A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttión, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas

prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 27-44.

- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto a la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 7-24.
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: normatividades en la educación chilena en torno a la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, XLI, N° Especial, 253-266.
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M. y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71.
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A., y Toscana, A. (2005). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(3), 121-137.
- Becerra, C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e792.
- Buratovich, P., González, A. y Tavernelli, R. (2019). Representaciones sociales docentes y neurociencias educativas: posibles vínculos para el caso argentino en torno al aula intercultural. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, III(2), 185-200.
- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre la inteligencia en docentes. *EduPsykhé*, 5(1), 129-142.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(11), 1-14.
- Calvo, C. (2013). ¿Inclusión escolar o educativa: ¿dilema o paradoja? En S. López (Ed.), *Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humano* (pp. 48-67). La Serena: Universidad de La Serena.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140.

- De la Rosa, C. (2015). ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 136-150.
- Decreto 170. (21 de abril 2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. *Diario Oficial de la República de Chile*. Santiago, Chile.
- Decreto 83. (30 de enero 2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. En W. Doise & A. Palmonari (Dir.), *L'étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 11-38
- Garnique, C. (2011). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(49), 577-593.
- González, R. y Otero, C. (2018). Las representaciones sociales y la formación docente. aportes para el acto pedagógico inicial. *Investigación y Postgrado*, 34(1), 153-166.
- Gómez, H. y Pizarro, F. (2017). Representaciones sociales y formación inicial docente: el desafío de educar en ciudadanía. *Autotonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 1(2), 284-299.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72.
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(13), 1-13

- Infante, M., Matus C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum (Talca)*, 26(2), 143-163.
- Jarpa, C. y Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230075.
- Jiménez, M. y Guzmán, R. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 13-40.
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura. Estudios de representaciones sociales*. México: UNAM.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21(1), 133-154.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P. & Bristol, L. (2014). *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer.
- Kincheloe, J., Steinberg, Sh. y Villaverde, L. (2003). *Repensar la inteligencia*. Madrid: Morata.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363 (enero-abril), 256-281.
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 135-146.
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 16-26.
- Mazzitelli, C., Aguilar, S., Guirao, A. y Olivera, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6).

- Mejías, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47-60.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la Diversidad*. Chile.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Morales, A. (2014). Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad. *Revista de Investigación*, 38(83), 15-32.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1990). *Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos*, Jomtien.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas, Salamanca.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). *Marco de acción de Dakar*. Senegal.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. República de Corea.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 93-103.
- Peñata, L. y Carrascal, N. (2019). Comprensión de la discapacidad desde las representaciones sociales de estudiantes y docentes en contextos rurales. *Assensus*, 4(7), 50-65.
- Quiroz, V., Sennas, M. y Contreras, S. (2019). Profesores noveles y representaciones de género en el marco de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 243-257.
- Rabuco, A. (2020). Representaciones sociales y prácticas educativas del profesorado en torno a la educación para la ciudadanía. *Convergencia Educativa*, (7), 24-39.

- Ramírez, M., Cabezas, F., Parada, E., Quintrileo, C. y Duarte, R. (2019). "Ser femenina, ser delicada, ser madre". Representaciones sociales de género del profesorado: un estudio cualitativo. *Páginas de Educación*, 12(2), 124-139.
- Ruiz, E. (2004). La integración escolar de los niños con síndrome de Down en España: algunas preguntas y respuestas. *Revista síndrome de Down*, 21, 122-133.
- Ruiz, E. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 23, 2-14.
- Santos, B. D. S. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. *Epistemologías del Sur (perspectivas)*, 21-66.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Sandoval, P., Maldonado, A., Pavié-Nova, A., Rubio, C. y González, C. (2020). Representaciones sociales sobre la formación inicial docente: evaluación diagnóstica a estudiantes que ingresan a carreras pedagógicas en dos universidades chilenas. *Revista Costarricense de Psicología*, 39(1), 77-104.
- Sartori, M. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales. De la educación especial a la educación inclusiva*. Argentina: Universidad de San Juan.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J. y Azzollini, S. (2008). Reflexiones acerca de las prácticas docentes desde la perspectiva de la Teoría de las Representaciones Sociales. *Educação e Cultura Contemporânea*, 6(11).
- Soto, F. y Añaños, F. (2017). Representaciones sociales de docentes y estudiantes universitarios de enseñanza básica sobre la diversidad cultural en Granada. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1), 252-282.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili, *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires: Santillana.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad: Revista internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 8-9, 37-53.

- Skliar, C. & Dussel, I. (2011). From equity to difference: educational legal frames and inclusive practices in Argentina. In A. J. Artiles, E. B. Kozleski & F. R. Waitoller. *Inclusive education. Examining equity on five continents*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159.
- Skliar, C. (2015). *La educación del otro (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Toro, E., Moya, P. y Poblete, R. (2020). Representaciones sociales de profesores y estudiantes sobre las personas LGBTI: un estudio de caso en un liceo católico y laico. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 37-51.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vanegas, J., Castillo, A., Cuellar, F. y Vargas, A. (2019). Representaciones sociales sobre subjetividad, inmersas en las prácticas pedagógicas de estudiantes con capacidades diversas. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, 2, 52-71.