

# BARRERAS ACTITUDINALES EN EL TRABAJO PEDAGÓGICO CON LAS DIFERENCIAS COGNITIVAS: UN ABORDAJE DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES

## ATTITUDINAL BARRIERS IN PEDAGOGICAL WORK WITH COGNITIVE DIFFERENCES: AN APPROACH FROM THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS

76

*Nicoll Jiménez Pastén*

*Magíster en Desarrollo Cognitivo Universidad Diego Portales  
Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile*

*nicoll.jimenez@mail.udp.cl*

*ORCID: 0000-0003-3177-452X*

*Ignacio Figueroa- Céspedes*

*Doctor en Educación Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Centro de Desarrollo Cognitivo, Facultad de Educación, Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile*

*ignacio.figueroa@mail.udp.cl*

*ORCID: 0000-0002-2756-1831*

**Resumen:** La forma de dar respuesta a las diferencias cognitivas en la educación ha transitado progresivamente desde un modelo centrado en el déficit hacia un modelo contextual e inclusivo que busca eliminar aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y la participación del estudiantado etiquetado con discapacidad. Esta situación implica nuevos desafíos y demandas para las comunidades escolares en general, y en particular a las representaciones de los docentes sobre su práctica pedagógica y el estudiantado con el que labora. El objetivo del estudio es describir y analizar las barreras actitudinales de profesores/as de primer ciclo básico en el trabajo pedagógico con estudiantes que participan en el programa de integración escolar de la región de Coquimbo. En esta investigación se utilizó un enfoque metodológico cualitativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico de alcance descriptivo-interpretativo. Participan un total de cinco docentes que se desempeñan en primer ciclo de enseñanza general básica en colegios de dependencia municipal y particular subvencionada que cuentan con programa de integración escolar. El profesorado respondió a una entrevista semiestructurada de representaciones sociales que fue examinada a partir de un análisis de contenido cualitativo. Los hallazgos evidencian que los docentes adoptan posturas evaluativas y actuaciones desde prácticas pedagógicas basadas en una tradición normalizadora que posiciona al docente como



responsable de la homogeneización ideológica y pedagógica generando barreras actitudinales que involucran la comunicación, lo cognitivo, lo curricular y lo institucional interfiriendo en el diálogo relacional entre docentes y estudiantes construidos como diferentes en el contexto escolar.

**Palabras Claves:** barreras actitudinales, diferencias cognitivas, representaciones sociales, discapacidad intelectual.

**Resumo:** A forma de responder às diferenças cognitivas na educação passou progressivamente de um modelo centrado no déficit para um modelo contextual e inclusivo que procura eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos alunos rotulados com deficiência. Esta situação implica novos desafios e exigências para as comunidades escolares em geral e, em particular, para as representações dos professores sobre a sua prática pedagógica e sobre os alunos com quem trabalham. O objetivo do estudo é descrever e analisar as barreiras atitudinais dos professores do primeiro ciclo básico no trabalho pedagógico com os alunos que participam do programa de integração escolar da região de Coquimbo. Nesta pesquisa, utilizou-se uma abordagem metodológica qualitativa e um desenho fenomenológico-hermenêutico de alcance descritivo-interpretativo. Participam um total de cinco professores que trabalham no primeiro ciclo do ensino básico geral em escolas municipais e privadas subsidiadas que têm um programa de integração escolar. Os professores responderam a uma entrevista semi-estruturada sobre representações sociais que foi examinada com base em uma análise de conteúdo qualitativa. Os achados mostram que os professores adotam posturas e ações avaliativas a partir de práticas pedagógicas pautadas em uma tradição normatizadora que posiciona o professor como responsável pela homogeneização ideológica e pedagógica, gerando barreiras atitudinais que envolvem aspectos comunicacionais, cognitivos, curriculares e institucionais, interferindo no diálogo relacional. Professores e alunos construídos como diferentes no contexto escolar.

**Palavras-chave:** barreiras atitudinais, diferenças cognitivas, representações sociais, incapacidade intelectual.

**Abstract:** The way of responding to cognitive differences in education has progressively moved from a deficit-focused model to a contextual and inclusive model that seeks to eliminate those barriers that hinder the learning and participation of students labeled with disabilities. This situation implies new challenges and demands for school communities in general, and in particular for teachers' representations about their pedagogical practice and the students with whom they work. The objective of the study is to describe and analyze the attitudinal barriers of teachers of the first basic cycle in the pedagogical work with students who participate in the school integration program of the Coquimbo region. In this research, a qualitative methodological approach and a phenomenological-hermeneutic design of descriptive-interpretative scope were used. A total of five teachers who work in the first cycle of basic general education in municipal and private subsidized schools that have a school integration program participate. The teachers responded to a semi-structured interview on social representations that was examined based on a qualitative content analysis. The findings show

that teachers adopt evaluative positions and actions from pedagogical practices based on a normalizing tradition that positions the teacher as responsible for ideological and pedagogical homogenization, generating attitudinal barriers that involve communication, cognitive, curricular and institutional aspects, interfering in relational dialogue. between teachers and students constructed as different in the school context.

**Keywords:** attitudinal barriers, cognitive differences, social representations, intellectual disability.

## INTRODUCCIÓN

Las transformaciones a nivel educativo relacionadas con la forma de dar una respuesta pedagógica a las personas con discapacidad han ido transitando paulatinamente desde un modelo de integración a uno de inclusión, este último tiene como propósito eliminar las barreras y promover facilitadores para la participación y aprendizaje de todos y todas en la escuela (Booth Y Ainscow, 2015), haciendo frente y denunciando la discriminación y desigualdad educativa (Buchardó, 2021). Esta situación implica nuevos desafíos y demandas a las comunidades escolares en general, y en particular a las representaciones y marcos de conocimiento de los actores educativos y las formas de responder frente a dinámicas singulares que ocurren en las prácticas pedagógicas en el aula de clases (Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2020; Martínez et al., 2019; Nieto et al., 2023).

En este sentido, en Chile, se han producido una serie de cambios en el plano político para hacer frente a las demandas de inclusión social (Ley N°20.422, 2010; Ley N° 20.609, 2012; Ley N° 20.845, 2015) y educativa (Decreto 170, 2009; Decreto 83, 2015) de las personas con discapacidad. Estos cambios se han traducido en leyes y decretos que buscan asegurar el acceso de grupos que han sido excluidos de la educación regular dadas sus diferencias cognitivas, lingüísticas, biológicas, culturales y sociales. Desde esta lógica, el acceso se ha elaborado según Honneth (2009) a partir de un reconocimiento normativo de “entrar a la escuela y estar en el aula” o como señala Skliar (2002) “el otro como huésped de ‘nuestra’ hospitalidad”, demandada desde el marco legislativo vigente, y, por ende, invisibilizando el reconocimiento ético de las diferencias creando otras formas de exclusión y marcadores de no pertenencia (Slee, 2019).

De esta forma, para lograr escuelas inclusivas es necesario cambiar los paradigmas y enfoques educativos, lo que implica procesos internos de las escuelas y de sus comunidades que conduzcan a un cambio ambicioso, completo, integral y complejo (Muñoz-Martínez et al., 2021). La educación inclusiva y transformadora debe tener en cuenta conceptos como la equidad, la justicia social y las oportunidades iguales para el éxito en el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). De esta forma, resulta fundamental formar al profesorado para construir prácticas que reflejen también cambios en el modelo de enseñanza y aprendizaje subyacente.

No obstante, de acuerdo con Peña (2013) las políticas neoliberales de subvención económica a la demanda de inclusión, sistematizadas en la escuela a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), no han tenido mayor incidencia en la transformación de las prácticas pedagógicas. Consecuentemente, Allan (2008) plantea que un territorio de fracaso de la inclusión es la confusión de instaurar nuevos conceptos y lenguajes inclusivos y, al mismo tiempo, continuar con la reproducción de viejas prácticas excluyentes provenientes de la educación especial, lo que ha conducido a que “cambian las imágenes de escuelas excluyentes volviéndose, casi por fuerza de ley, casi por fuerza de texto, imágenes de escuelas inclusivas” (Skliar, 2005, p. 12).

Es así como surge un sistema de razonamiento basado en una “inclusión diferencialista” (Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2021) o como señala Villalobos (2014) un “simulacro de inclusión”, en donde se incluye a todos en la escuela común, pero desde un discurso y práctica normalizadora, que invalida la multiplicidad de la persona, desde una lógica del menosprecio más que desde el reconocimiento (Honneth, 2009), condicionando su participación y formas de aprender a una identidad reducida (Baquero et al., 2005). Por tanto, la inclusión se vuelve “condicional y está sujeta a negociaciones y protocolos engorrosos” (Slee, 2019, p. 914).

Sobre la base de estas políticas educativas híbridas (López et al., 2014), los docentes construyen y organizan sus representaciones sociales acerca de las diferencias cognitivas en el aula desde una visión patológica esencialista (Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2021), lo que significa que ven las diferencias cognitivas como déficits inherentes del sujeto, en particular, del colectivo de estudiantes etiquetados con discapacidad. Desde esta lógica, Infante (2017) indica que la diferencia se comprende a partir de ideales estéticos, culturales y políticos reducidos a categorías únicas, fijas y jerárquicas de identidad, en donde “un estudiante es visibilizado fuera de la norma a través del uso de un marcador identitario (ej. capacidad, nacionalidad o nivel socioeconómico)” (p. 2).

De esta forma, se reproducen discursos, prácticas e interacciones enraizadas en una cultura escolar tradicional con el objeto de mantener el orden y perpetuar el control social (De Sousa Santos, 2014; Matus, 2005). En efecto, las maneras en que los docentes comprenden y organizan estos sistemas de referencias compartidos, condicionan e influyen en su actitud frente al quehacer pedagógico con las diferencias cognitivas. De esta forma lo que los profesores conocen, piensan o creen del otro repercute directamente en la comprensión, gestión y ejecución de sus prácticas pedagógicas (Contreras, 2010; Echeita, 2012; Jiménez y García, 2006). Así, cuando el profesorado mantiene creencias positivas sobre el potencial y la capacidad de sus estudiantes, es más probable que adopten enfoques pedagógicos inclusivos y se esfuercen por proporcionar ambientes de aprendizaje estimulantes o “activo-modificantes” (Feuerstein et al., 2010). Por otro lado, los prejuicios o estereotipos negativos pueden dar lugar a expectativas bajas y limitadas, creando un “ambiente pasivo aceptante” que impacta negativamente en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

En relación con el contexto anterior emerge la problemática de investigación en torno a describir y analizar cómo las actitudes del profesorado se posicionan como una barrera que presentan los docentes ante el trabajo con las diferencias cognitivas en el aula. Estas diferencias

se identifican en el marco de la política educativa (Decreto 170, 2010; Decreto 83, 2015) como necesidades educativas especiales permanentes (NEEP), dentro del contexto de programas de integración escolar en colegios municipales y particulares subvencionados de la región de Coquimbo.

Por consiguiente, los constructos teóricos-conceptuales que se emplearon en esta investigación son: representaciones sociales, en específico el campo de la actitud, y diferencias cognitivas. Las representaciones han sido estudiadas desde diferentes posturas analíticas (Moscovici, 1979; Jodelet, 1984), no obstante, en este estudio se comprenden como un sistema de referencia compartido, que permite activar la cognición, emoción y comunicación de los individuos o grupos para interpretar y dar sentido a la realidad cotidiana, con el objetivo de tomar una posición respecto a una situación social específica (Jodelet, 1984; Moscovici, 1979); siempre considerando que el sujeto conforma un grupo social que es parte de un contexto histórico, cultural e ideológico (Castorina et al., 2005).

Moscovici (1979) plantea que para comprender el contenido y sentido de las representaciones sociales estas se pueden analizar desde tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud. La dimensión información, se refiere a la forma de organizar los conocimientos por un grupo de personas respecto a un objeto social específico. La dimensión campo de representación, permite organizar y jerarquizar el contenido de la representación social en la mente de las personas. La dimensión actitudinal es la orientación global o posición por la que optan las personas o grupos en relación con el fenómeno u objeto de la representación social, y está constituida por marcos de normas y valores compartidos que seleccionan la información con la que se construye la representación (Parales y Vizcaíno, 2007).

Por tanto, la actitud actúa como una dimensión determinante, puesto que dependiendo de la posición que toman las personas frente a un fenómeno, se informarán más acerca de él y se harán una representación determinada de ello (Moscovici, 1979, citado por Mora, 2002). Esta dimensión al ser una construcción social contextualizada de tipo afectiva-cognitiva influye en el comportamiento del individuo hacia el objeto de la representación (Farah, 2011; Moscovici, 1979). Desde el razonamiento de la arquitectura del pensamiento social se propone un orden jerárquico en los niveles de pensamiento, en donde la ideología actuaría como sistema superior contextual para la construcción de las representaciones sociales, mientras que estos constructos compartidos permiten organizar y coordinar las actitudes (Doise, 1990; Rouquette, 1996). Por esta razón, en esta investigación se plantea que, el campo actitudinal de las representaciones sociales del profesorado puede actuar como facilitador o barrera frente a las diferencias cognitivas en el aula. Por consiguiente, la barrera, desde una comprensión situada a partir del modelo social y ecológico, constituye una limitante para acceder, participar y aprender, especialmente para grupos excluidos de las oportunidades educativas en la escuela común (Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2012). Estas barreras pueden coexistir en tres dimensiones; culturas, políticas y prácticas (Booth y Ainscow, 2015), por lo que no se pueden considerar procesos individuales centradas en el docente, más bien son construcciones sociales que están determinadas por factores externos e internos (San Martín et al., 2021).

Desde la perspectiva investigativa, en términos generales, el estudio de las actitudes del profesorado hacia la integración y/o inclusión se ha planteado desde un enfoque individual y dicotómico de aceptación/rechazo y positivo/negativo (Avramidis Y Norwich, 2002; Saloviita, 2018), desde posturas neutrales (Clavijo et al., 2016) y actitudes de indiferencia, sobreprotección y bajas expectativas (Damm, 2009). No obstante, actualmente estas investigaciones han sido abordadas considerando constructos específicos como perfiles actitudinales de los docentes hacia la inclusión (Rodríguez et al., 2021), inclusión, intención y autosuficiencia para implementar prácticas inclusivas (San Martín et al., 2021), inclusión de la diversidad escolar (Garnique, 2011) e inclusión de estudiantes con discapacidad (Gutiérrez y Martínez, 2020; Garnique y Gutiérrez, 2012). Dados estos antecedentes investigativos, se hace relevante considerar la falta de estudios que planteen la relación entre representaciones sociales y actitud del profesorado, desde las barreras actitudinales de los docentes en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas en el aula.

81

En términos conceptuales, en esta investigación se comprende a la diferencia como una construcción política, social e histórica (Skliar, 2000) que se genera, por tanto, desde una postura crítica y políticamente opuesta a retóricas de moda que utilizan lenguajes jurídicos/legislativos en los espacios educativos, orientados a una igualdad normalizadora (Jiménez y Guzmán, 2016; Peña, 2013; Skliar, 2015). Por ende, se cuestiona la producción de conocimiento tradicional que preserva un “régimen de orden esencialista y normativo que configura una idea de sujeto universal” (Apablaza, 2015, p. 254).

De esta forma, la diferencia es comprendida como una diferencia humana (McKearney y Zoanni, 2018), y en específico, las diferencias cognitivas se enmarcan en la noción de discapacidad cognitiva, reuniendo, por tanto, diversas formas de diferencias caracterizadas por limitaciones significativas, ya sea en el funcionamiento intelectual o en habilidades para adaptarse a las diferentes situaciones de la vida diaria (The AAIDD, 2010). Sumado a lo anterior, se debe considerar que la discapacidad desde el campo de los Disability Studies se comprende como una construcción social, en donde se crean identidades discapacitadas por medio de una sociedad discapacitante (Barton, 1998). La precisión anterior, es conceptual, y no se realiza con la intención de continuar etiquetando y clasificando a un grupo ya estigmatizado en el contexto escolar con marcadores identitarios de falta de capacidad, creencias estáticas de inteligencia e inmodificabilidad (Hart, et al., 2004).

Por esta razón, las diferencias cognitivas se construyen como la distancia con el otro, con ese otro distinto al *nosotros*, *nosotros* entendido y construido desde marcadores de identidad (De la Rosa, 2015), que determinan etiquetas diagnósticas para aquel que interactúa fuera de los parámetros de lo deseado y aceptado desde la cultura hegemónica dominante (Guido, 2010; Matus y Haye, 2015; Skliar, 2014). En efecto, la diferencia, “es una producción que se realiza en función de una normalidad imaginada y sostenida por instituciones, discursos y prácticas específicas” (Matus y Haye, 2015, p. 137).

Skliar (2008) plantea la imperiosa necesidad de pensar la diferencia desde la idea de hospitalidad, es decir, “cambiar el lenguaje de nuestra propia experiencia y entrar en el territorio de la atención al otro (pero si fuese posible, sin confundirlo con el lenguaje reformista de

“atención a la diversidad”), de la bienvenida, de la acogida” (p.5). De esta forma, toma la construcción de Derrida (2006) en torno a la Ley de la hospitalidad, la cual invita a que el otro sea parte activa y participante, sin restricciones. La hospitalidad se entrega al otro antes de cualquier pregunta, previo a cualquier identificación, antes que se constituya como sujeto (Morales, 2014).

En ese mismo sentido, Morales (2014) plantea la importancia de encontrar otras formas de interactuar, de relacionarnos, de ir más allá de los significados de las palabras y retóricas de moda o de cualquier frontera social, cognitiva o afectiva creada desde la normalidad para volver a etiquetar y nominar, es decir, crear barreras. De esta forma, la autora invita a repensar y transformar la pedagogía en un acontecimiento ético, fraccionando la idea de comprender la educación como una fábrica de completud del otro, con el propósito de hacerlo competente a las exigencias de la cultura hegemónica; más bien hay que deconstruir y pensar en una educación en donde “se haga presente la responsabilidad por el Otro, la amorosidad, la acogida, la hospitalidad y el verdadero respeto por ese Otro” (Morales, 2014, p. 22), por sobre relaciones de asimetría, poder y desigualdad.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, esta investigación es incipiente, ya que aborda el campo de actitud de las representaciones de los docentes desde la lógica de las barreras actitudinales permitiendo describir y analizar la forma en que estos se posicionan y actúan frente a las diferencias cognitivas, desde una dimensión afectiva-cognitiva constituida por marcos de normas y valores compartidos, que seleccionan la información con la que se construye la representación, actuando como guía para la acción en las prácticas cotidianas en el aula (Parales y Vizcaíno, 2007). Esto resulta relevante en la medida en que, potencialmente, puede contribuir en la generación de lineamientos teóricos en torno a la comprensión y relación entre marcos representacionales actitudinales de docentes y las barreras que surgen en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas. Asimismo, puede servir como base para proponer instancias de cambio educativo en donde la comunidad escolar, y en específico los docentes, identifiquen y aborden las barreras en sus prácticas (Figueroa-Céspedes et al., 2019).

Por tanto, esta investigación pretende responder a la pregunta ¿Cuáles son las barreras actitudinales de los docentes en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas de sus estudiantes en el aula?

## MÉTODO

### *Diseño*

En la investigación se utilizó un enfoque metodológico cualitativo con un diseño fenomenológico-hermenéutico de alcance descriptivo-interpretativo (Valles, 1997), permitiendo esta aproximación metodológica acceder y comprender los razonamientos, interpretaciones y problemáticas que tienen los docentes participantes acerca del problema de investigación.

## Participantes

En esta investigación se utilizó un muestreo por conveniencia. Según Flick (2015), este tipo de muestreo implica seleccionar los casos que son más accesibles y relevantes para el objeto de estudio. Por tanto, el uso de este muestreo no probabilístico se fundamenta en la conveniencia de accesibilidad y cercanía de los sujetos para los investigadores. Por tanto, los participantes y sus características se detallan a continuación, en la Tabla 1:

**Tabla 1**  
*Características de los participantes*

	Título profesional	Lugar de estudio	Otra formación académica	Años de trabajo docente	Tipo de centro educativo	Niveles escolares	Cantidad estudiantes en aula
P1-CD	Pedagogía básica con mención en trastornos del aprendizaje	Instituto privado	No	2	Particular subvencionado	Primero y segundo básico	45
P2-CD	Profesora de Estado en Educación General Básica	Universidad pública	Curso lectoescritura	5	Particular subvencionado	Primero y segundo básico	39
P3-CD	Profesor de Educación General Básica	Universidad privada	No	8	Particular subvencionado	Primer ciclo básico	42
P4-CG	Profesora de Estado en Educación General Básica	Universidad privada	No	12	Municipal	Primer y segundo ciclo básico	32
P5-CS	Pedagogía básica con mención en trastornos del aprendizaje	Instituto privado	No	5	Municipal	Primer y segundo ciclo básico	38

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 1, los participantes fueron cinco docentes que trabajan en establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados que contaban con PIE. Los docentes participantes en la investigación se desempeñan en primer ciclo de enseñanza



general básica (1° a 4° básico) y son profesores jefes (tutores) de sus respectivos cursos. Este ciclo escolar fue seleccionado debido a que es donde surgen barreras para el aprendizaje y participación debido, principalmente, a la complejidad, abstracción y exigencias en elementos curriculares y evaluativos en este ciclo (Muñoz-Abarca et al., 2020; Ruiz, 2006).

En cuanto a la formación profesional, son docentes de educación general básica, que tienen el rol de profesores jefes, y que cuentan con un mínimo de un año de experiencia laboral en su práctica pedagógica trabajando con estudiantes etiquetados con Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), de acuerdo con las políticas educativas vigentes (Decreto 170, 2010; Decreto 83, 2015). Para asegurar la confidencialidad de los participantes cada docente firmó un consentimiento informado validado por el comité de ética de la universidad.

### ***Instrumentos***

En esta investigación la técnica de producción de información utilizada fue una entrevista semiestructurada a los docentes en base a las dimensiones de las representaciones sociales de Moscovici (1979). En el instrumento aplicado se utilizaron las directrices metodológicas de Cuevas (2016) en relación con el 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 presenta específicamente el análisis y comprensión de la dimensión actitudinal.

### ***Procedimientos***

La presente investigación se implementó considerando tres etapas. En la primera etapa se seleccionaron y delimitaron los participantes de la investigación. A su vez, se llevó a cabo el acercamiento a los establecimientos para explicar en qué consistiría el estudio y cuál sería la participación de los profesores, además de firmar los consentimientos informados tanto directores como docentes participantes.

En la segunda etapa, se llevó a cabo la validación de la entrevista semiestructurada por parte de tres académicos expertos en el área de las representaciones sociales y diferencias cognitivas. La validación del contenido del instrumento abordó el diseño de las preguntas asociadas a cada dimensión y sus descripciones correspondientes. Los expertos evaluaron la pertinencia de las preguntas en relación con cada dimensión y con los objetivos de la investigación, además de sugerir reformulaciones para que las preguntas fueran comprensibles y tuvieran un contenido formal y teórico apropiado.

Tomando en consideración las sugerencias realizadas por los expertos, se procedió a revisar nuevamente el instrumento y se realizaron los ajustes necesarios. Posteriormente, se llevó a cabo una prueba piloto de la entrevista con un docente que compartía características similares a los participantes de la investigación, con el fin de realizar los últimos ajustes a las preguntas.

Una vez testeado el instrumento, se procedió a realizar las entrevistas. En la tercera y última etapa, se realizó el análisis de la información recopilada.

### Análisis de datos

Los datos reunidos en la etapa de producción y recogida de información se revisaron a través de un análisis de contenido cualitativo (Mejías, 2011). Desde esta perspectiva, se empleó un modelo de categorización con una lógica deductiva-inductiva. Se llevaron a cabo inferencias combinadas utilizando categorías extraídas del marco teórico, específicamente relacionadas con las dimensiones de las representaciones sociales propuestas por Cuevas (2016), dándose cuenta específicamente del campo actitudinal. Además, se utilizaron los conceptos de De la Rosa (2015) y Morales (2014) que articulan la relación entre el *otro* y el *nosotros*, como *cercanías o distancias*. Estas categorías preestablecidas se aplicaron al análisis de las entrevistas, permitiendo la identificación de categorías emergentes durante el análisis de las representaciones.

## RESULTADOS

A continuación, se dan a conocer los resultados del campo actitudinal de las representaciones, el que refiere a aquellas posturas evaluativas, de valoración y acciones a seguir de los docentes en cuanto a las diferencias cognitivas de sus estudiantes en el aula. Se presenta la tabla 2 en donde se da cuenta de la dimensión campo de actitud, sus categorías y subcategorías. Posteriormente, se describe cada elemento de la tabla.

**Tabla 2**

*Campo de actitud*

Categoría	Subcategorías
1. Distancia entre <i>nosotros</i> y <i>los otros</i> : la escuela y los otros cognitivos	1.1 Distancia comunicativa y cognitiva en la evaluación: esencialización del <i>otro</i>
	1.2 Distancia pedagógica y curricular: normalización pedagógica
	1.3 Distancia institucional: desresponsabilización ante la presencia del <i>otro</i>
2. Distancia entre <i>el uno</i> y <i>el otro</i> : el docente y el otro cognitivo	2.1 Afrontamiento conductual normalizador: eclipsamiento del <i>otro cognitivo</i>
	2.2 Desencuentro emocional con el <i>otro</i>
	2.3 Aprendizaje profesional del <i>nosotros</i> sin el <i>otro</i>

Fuente: Elaboración propia.

## **Distancia entre nosotros y los otros**

En la primera categoría de la dimensión campo actitudinal, los y las docentes adoptan posturas evaluativas y acciones desde sus prácticas pedagógicas para comprender las diferencias cognitivas en el aula desde una actitud de distancia entre *nosotros y los otros*. Esta distancia se construye desde el plano curricular/institucional generando barreras actitudinales en el ámbito de la vida escolar. Desde esta categoría se desprenden tres subcategorías: Distancia Comunicativa y Cognitiva: esencialización del Otro; Distancia Pedagógica y Curricular: rendimiento y progreso curricular como prioridad; y Distancia Institucional: desresponsabilización ante la presencia del otro.

86

### *Distancia Comunicativa y Cognitiva en la evaluación: esencialización del Otro*

Esta distancia comunicativa y cognitiva surge en los procesos de evaluación formal de los aprendizajes de los estudiantes construidos como diferentes. Es en este contexto pedagógico específico, en donde aparecen marcadores de diferencia expresados en las limitaciones de ese otro en cuanto a la forma de comprender y dar respuesta a las exigencias del proyecto curricular homogeneizador. Este proyecto normalizador está interiorizado en el quehacer docente, y en específico en los procesos evaluativos, entendidos como dispositivo objetivo que permite informar lo aprendido por los estudiantes y ubicarlos en un rango cuantitativo en relación con sus compañeros. Desde esta perspectiva, surge la interrogante por el otro cognitivo, reducido y categorizado desde una visión patológica esencialista, ante las lógicas de estándares académicos y rendición de cuentas de la cultura escolar dominante.

Ante esta situación, se evidencian falta de estrategias diversificadas para abordar el trabajo evaluativo con estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas, ya que, solo cuentan con herramientas circunscritas a la homogeneidad de desempeños escolares, asignando las mismas actividades a todos los estudiantes, sin considerar las necesidades y singularidades de estos, provocando que en la evaluación los estudiantes no comprendan ni logren demostrar el desempeño solicitado.

*“Las principales dificultades... yo creo que dentro de las dificultades que he experimentado es, por ejemplo, el tema de la evaluación. Con el tema de Danae, claro, hablamos con la educadora ¿cómo evaluamos a Danae? con cierta... en el Plan Lector, por ejemplo. Ya, me dificulta, por ejemplo, ella no habla, y lo poco que habla es “sí” y “no”, entonces claro, a veces yo digo “ya, le preguntamos” ... porque lo hacemos oral o con imágenes, el libro con imágenes y que ella nos dibuje la parte que más le gustó del cuento. Es entonces cuando uno le va preguntando, a veces ella tiende a apuntar por apuntar. Entonces no sé, la verdad, si ella entendió el libro, porque la lectura domiciliar va para la casa y después yo lo leo acá días antes de la prueba. Entonces yo no sé si ella lo entendió, si me está apuntando a cualquier imagen porque ella cree que las vio o porque a lo mejor escuchó al compañero, desde ahí a mí se me dificulta el tema de evaluarla..... Pero claro, en el contenido obviamente desde ahí uno queda “ya, pero ¿qué evaluó?”. (P1-CD).*

*“En un principio quizás no sabía cómo abordarlos. Porque claro, por ser primera vez que yo me enfrentaba ante un curso con tal diversidad, quizás sí, quizás tenía un poco de miedo. ¿Por qué? Porque no sabía cómo lo iba a abordar. No sabía las condiciones en las cuales ellos iban a llegar, porque a mí me dijeron que por ejemplo a mi pequeño autista no le gustaba el color rojo y se descompensaba con el color rojo. Entonces yo decía: Pero ¿cómo lo vamos a tener si el cuaderno es rojo, el libro es rojo? ¿Entonces qué hago?” (P3-CD).*

### *Distancia Pedagógica y Curricular: normalización pedagógica*

Los docentes manifiestan que las principales problemáticas que se presentan en la práctica pedagógica al tener estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas se deben a que estos presentan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como formas de participar y comportarse distintas, lo que provoca retrasos constantes en los tiempos pedagógicos y en el progreso curricular del curso en general. Esta situación se ocasiona, ya que, los docentes posicionan sus prácticas desde la normalización pedagógica, en donde la planificación y estrategias utilizadas en la clase sólo están dirigidas a la homogeneidad de rendimientos del curso, por ende, se generan barreras a nivel pedagógico y curricular hacia a esos otros distintos.

*“Es que los niños tienen distintos ritmos de aprendizaje, entonces tampoco puedo hacer que todos vayan donde uno quiera, por más que intente, sé que va a haber niños que van a estar más lentos en su aprendizaje, se van a demorar más. A veces me toma más tiempo, a veces tengo que tener más tiempo para explicar un contenido, para que hagan los ejercicios, hay algunos que terminan al tiro” (P4-CG).*

*“La del compañero que les comentaba que es desafiante, muy estructurado, yo creo que eso ha sido lo más difícil de tratar. Esto afecta directamente en el tema de los contenidos. Cuando yo quiero tratar con los niños o estoy en una idea explicando algo que necesita atención, y después a raíz de esta situación se nos corta o tenemos que continuar en la próxima, se nos corta, hay un quiebre ahí, y eso me afecta a mí, me atraso para pasar los contenidos, porque no todos los días son iguales, no todos los días nos toca la misma asignatura, entonces los tiempos se limitan y eso afecta tanto a mí en los contenidos, el currículo y a los chicos” (P5-CS).*

### *Distancia institucional: desresponsabilización ante la presencia del otro*

La distancia institucional se presenta desde la retórica de ausencia de apoyos especializados en el aula para atender las necesidades específicas de estudiantes con diferencias cognitivas. Estos apoyos son considerados como un recurso humano especializado para comprender y acompañar los procesos de adaptación pedagógica y conductuales en el contexto escolar de estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas. Desde esta

perspectiva, surge la desresponsabilización por parte de la institución en cuanto a la preocupación frente a las interacciones situadas en el aula entre *nosotros* y el *otro*, situación que provoca en los docentes sentimientos de soledad y conflicto, y, por tanto, expresan la necesidad de contar con apoyo extra en el aula para estos estudiantes, generando una doble postura de desresponsabilización pedagógica frente a las diferencias.

*“Yo pienso, y reitero, que es poco el apoyo. Ha habido muchas veces donde me he sentido muy sola ¿qué hago? Yo pienso, a comparación de las niñas que vienen ahora de primero, yo siento que ellas tienen más estímulos tempranos, ellas se pueden comunicar, siguen instrucciones, la Sofía no. Entonces ellas a lo mejor van a pasar a segundo y no van a tener ningún problema porque ya se acostumbraron, se adaptaron, existe ese avance. Con la Sofía no, entonces si empezamos el año y yo me vi envuelta en muchos problemas por eso cuando hablé con UTP la posibilidad de que hubiera estado con apoyo en el aula uno o dos meses para acostumbrar, y después cuando la Sofía estuviera bien, a lo mejor terminar como con eso” (P2-CD).*

88

### ***Distancia entre el uno y el otro***

En la segunda categoría de la dimensión campo de actitud, aparece nuevamente la distancia, pero una distancia contextualizada en elementos transversales a las interacciones que se dan en el aula ligadas a la convivencia social y profesionalismo docente. En esta categoría se visualiza una forma de abordaje-distante del *uno* hacia el *otro*, es decir, desde el docente hacía la diferencia cognitiva en el aula adoptando posturas de actuación hegemónicas, con preponderancia de un pensamiento único y el sometimiento del *otro* a dicha estructura.

Desde esta categoría se desprenden tres subcategorías; afrontamiento conductual normalizador, desencuentro emocional con el *otro* y aprendizaje profesional del *nosotros* sin el *otro*.

#### ***Afrontamiento conductual normalizador: eclipsamiento del otro cognitivo***

Los docentes manifiestan un abordaje principalmente conductual de tipo normalizador para afrontar los acontecimientos problemáticos que involucran a estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas en el aula. Desde esta postura los docentes comprenden que el *otro* debe seguir las normas y patrones del aula, tanto desde su comportamiento como desde su aprendizaje, y para esto utilizan estrategias e instrucciones estandarizadas para comunicar el desempeño que se espera de los estudiantes en las distintas actividades que se desarrollan en el contexto de aula. Por lo tanto, los docentes al construir el afrontamiento hacia el *otro* desde discursos y rutinas punitivas limitadas a lo conductual y desde una lógica homogeneizadora, restringen el encuentro con el *otro* desde sus singularidades anulando las distintas formas de ser, estar y pensar del *otro*.

*“De primera le llamé la atención, tal como le llamaría la atención a cualquier niño, “no puedes hacer eso, que las normas de clase, que tienes que trabajar”, que tenía que sacar su estuche, que no quería verla llorar, que ninguna cosa más. Que acá le íbamos a avisar a la mamá, que la iba a anotar en el libro, todo como corresponde y le dije “no te quiero escuchar más llorar” y ahí se le fue pasando sola, tomó el lápiz y empezó a trabajar. Pero después no lloraba, pero no hacía nada y así se quedaba, o se quedaba dibujando” (P1-CD).*

A su vez, este afrontamiento conductual no queda limitado a acciones dentro del aula, sino que trasciende a instancias fuera o de transición a esta, en donde son estamentos encargados del orden y disciplina escolar quienes cumplen la función de establecer los parámetros de actuación de los estudiantes contruidos como diferentes. Estos estamentos actúan ante situaciones de “crisis conductuales” de aquellos estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas, por tanto, el docente solo se preocupa por cumplir con los procesos de escolarización hacia el grupo de estudiantes considerados dentro de la norma en participación y aprendizaje.

*“Tengo que esperar a que aparezca la inspectora, le aviso a la inspectora “sabe que la Sofía no entró” y se hace cargo, yo entro a la sala y me preocupo de los niños. Después el show es que entre porque se tira al piso, no quiere entrar, entonces yo tengo que parar la clase para que pueda entrar la Sofía” (P2-CD).*

En efecto, los docentes si bien visualizan un abordaje desde lo conductual para hacer frente a las diferencias cognitivas, este puede gatillar dificultades a nivel curricular, comprendidas por los docentes como limitaciones en los tiempos pedagógicos e interferencias en la realización de las etapas de la clase. Desde esta lógica los docentes construyen el abordaje cognitivo, solo si es necesario, y sólo comprendido desde procesos cognitivos básicos como la atención y concentración que debe tener el estudiante para aprender.

*“La disciplina, ni siquiera lo cognitivo, porque lo cognitivo por último uno ahí con la concentración puede trabajar con el alumno, pero la disciplina es: alumnos que hablan en la sala en voz alta, y eso hace que todos perdamos la concentración. Que alguien se pare, que le de la crisis” (P4-CG).*

### *Desencuentro emocional con el otro: confrontación consigo mismo*

Los docentes manifiestan un desencuentro emocional con el otro, en donde más que establecer relaciones entre nosotros y el otro, se evidencia un distanciamiento emocional entre los docentes y estudiantes contruidos como diferentes a nivel cognitivo. Este desencuentro emocional se presenta a través de estados como enojo, frustración, angustia y agobio por parte de los docentes.

El enojo se presenta principalmente cuando los estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas presentan conductas disruptivas en el aula interfiriendo en el avance curricular planificado por el docente y en la dinámica de aprendizaje del resto de sus compañeros.

*“A mí me enoja, hay situaciones que yo digo “¡No! ¿pero cómo no va a avanzar? ¿cómo va a llorar? ¿Si ella tiene que trabajar!”. Me enoja, obviamente esos son como los primeros minutos de enojo cuando está haciendo este escándalo y están todos los niños callados intentando trabajar sí me enoja” (P1-CD).*

En cuanto a la frustración los docentes la manifiestan desde la falta de estrategias para abordar los distintos acontecimientos problemáticos que involucren a ese otro diferente. Esta situación repercute en la forma en que los docentes perciben y evalúan su desempeño profesional al no poder afrontar de forma adecuada a este tipo de estudiante, evidenciándose una actitud de apertura ante la presencia del otro.

*“Muy frustrada porque no sé de qué otra manera... o sea, he intentado con stickers, he intentado con actividades dentro de la sala..... no sé de qué otra manera más trabajar. Entonces me crea mucha frustración, pena y rabia conmigo misma de qué otra forma más puedo ayudarla” (P2-CD).*

*“Pésima profesora. Pésima. ¿Cómo no te la vas a poder si es un niño? ¿Cómo? ¿Cómo no vas a lograr llegar a ellos? Has podido llegar a tantos. ¿Por qué a ellos no? ¿De qué modo? ¿De qué modo yo puedo lograr que estos alumnos se sientan bien, que se sientan cómodos, que no lloren?” (P3-CD).*

Por otra parte, la angustia se expresa desde el diferencialismo, al asumir al otro cognitivo como el diferente en aprendizajes y comportamientos, y que de una u otra forma interfiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje del resto del curso.

*“La verdad, me sentía angustiada ¿cómo voy a trabajar en la sala si todos se enfocan en el Benjamín, todos están pendientes de que el Benjamín se arranque? O que el Benjamín se para y les quita las cosas a los niños” (P4-CG).*

Finalmente, el agobio y sobrecarga que relatan los docentes se relaciona con la reiteración de situaciones que involucran a las diferencias cognitivas y que desestabilizan sus prácticas pedagógicas.

*“A veces cuando han pasado hartas situaciones de la misma manera igual uno como que se agobia. A veces logro entrarlo y tengo al otro chico que le da que no quiere escribir y se pone a golpear y avanza el tiempo que no queremos trabajar y entre que se calme y venga el inspector... entonces a veces es un tema que uno se siente sobrepasado” (P5-CS).*

### *Aprendizaje profesional del nosotros sin el otro*

Los docentes reportan necesidades de aprendizaje profesional para abordar el trabajo en aula con estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas desde tres perspectivas: manejo efectivo de estrategias conductuales y pedagógicas, trabajo colaborativo y herramientas a nivel emocional.

Desde la perspectiva de manejo efectivo de estrategias conductuales, los docentes frecuentemente emplean procedimientos conductuales para poder normalizar aprendizajes y formas de participación al otro cognitivo, debido a la limitada comprensión de las características de los estudiantes en cuanto a pensamiento, aprendizaje y participación, y más aún de aquellos estudiantes construidos como diferentes a nivel cognitivo. En efecto, no se aplican estrategias a nivel pedagógico que permitan diversificar la forma de acceder a información y vincular a los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes plantean necesidades de desarrollo profesional desde el conocimiento de formas de abordar las diferencias cognitivas en el aula y así estar más preparados para distintas situaciones.

*“Desde ahí dije que ya con ella había que marcar los límites, entonces desde ese momento, después de saludarnos, les daba indicaciones a los niños y le decía “Danae, tú hoy día vas a trabajar, vas a hacer esto y esto”. Nosotros se lo decíamos verbal, una y otra vez, pero claro verbal se le quedaba ahí en el minuto y obviamente después dibujaba” (P1-CD).*

*“Ser más paciente, a darme calma, a autoayudarme: “no importa, va a entrar, espera un ratito más”, o hacerme entender que no es culpa mía, si a veces uno igual como que se critica .... autorregularme” (P2-CD).*

Desde la perspectiva del trabajo colaborativo, los docentes manifiestan que resulta necesario establecer redes de trabajo y cooperación con otros docentes, con los distintos programas del colegio y niveles jerárquicos de la institución, para poder abordar de mejor forma a estudiantes identificados con etiquetas diagnósticas específicas en la escuela. No obstante, esta dinámica de trabajo resulta ser de tipo instrumental más que reflexiva entre los equipos de apoyo, dado que solo se activan frente a situaciones que desestabilizan las prácticas pedagógicas situándose como mecanismos asistencialistas frente a marcadores de no pertenencia a la homogeneidad de la escuela.

*“Que todo tiene solución. Todo. Dirigiéndose a su equipo de trabajo. Nosotros, por ejemplo, uno necesita algo, independiente de quien sea, vas para allá, ya sea inspector, ya sea psicólogo, ya sea UTP, ya sean colegas, igual. Sobre todo, la básica, nos apoyamos mucho” (P3-CD).*

Finalmente, los docentes manifiestan que requieren mayores herramientas a nivel emocional para trabajar con las diferencias cognitivas en el aula, principalmente esta situación la reportan por el cuestionamiento constante a nivel profesional en relación con su desempeño docente en el aula para abordar situaciones conflictivas que desestabilizan sus prácticas pedagógicas.



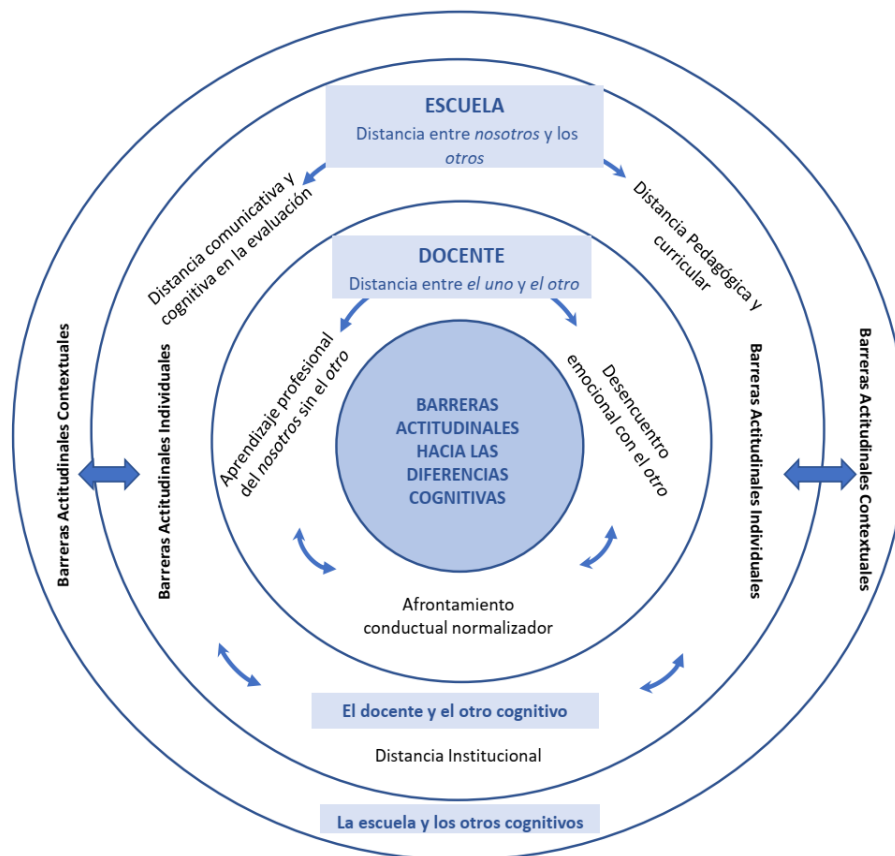
“A qué tengo que aprender a enfrentarme a diversas situaciones, y a tomarla en cuenta porque a lo mejor van a venir muchas más, estar dispuesta a enfrentar lo que venga, más preparada” (P5-CS).

### Articulación de las categorías

A continuación, se dará cuenta de cómo se articulan las barreras actitudinales levantadas. De esta manera, el profesorado entrevistado adopta determinadas representaciones actitudinales hacia el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas en el aula, que se expresan en distancias entre el uno y el otro y entre nosotros y los otros. Estas distancias son comprendidas como *barreras actitudinales individuales* y *barreras actitudinales contextuales*, respondiendo a una *ecología actitudinal*, como muestra la Figura 1.

Figura 1.

Esquema integrador: Ecología actitudinal y diferencias cognitivas



Fuente: Elaboración propia

Como se expresa en la figura 1, las *barreras actitudinales individuales* se relacionan con la distancia entre el docente y el otro cognitivo, es decir, una barrera que se genera en las interacciones y prácticas pedagógicas en el aula, en donde predominan posturas de abordaje-distantes-hegemónicas apareciendo afrontamientos conductuales normalizadores, desencuentros emocionales con el otro y aprendizajes profesionales del *nosotros* sin el *otro*.

Las *barreras actitudinales contextuales* abordan la distancia entre *la escuela* y el *otro cognitivo*, vale decir distancias que se construyen desde el *plano curricular/institucional*, generando limitaciones en el ámbito de la vida escolar, las que devienen en distanciamientos comunicativos/cognitivos, pedagógicos y curriculares e institucionales. Así, las barreras actitudinales, tanto individuales como contextuales, están en constante interacción y transformación en la escuela, dando cuenta de un sistema de relaciones de influencias recíprocas (Bronfenbrenner, 2000). Así, los y las docentes adoptan posturas evaluativas, de valoración y acción asociadas a comprender al otro cognitivo, al interiorizar patrones culturales de comportamiento proyectados a nivel institucional, condicionando su práctica, y, por tanto, la manera en que se comprenden y abordan las diferencias cognitivas.

## CONCLUSIONES

La investigación realizada revela que las barreras actitudinales emergen en la distancia entre *nosotros* y el *otro*, ya que los docentes adoptan posturas evaluativas y actuaciones desde prácticas pedagógicas basadas en una tradición normalizadora, que comprende la educación como una fábrica de completud del otro (Morales, 2014), posicionando al docente como responsable de la ejecución de políticas que tienen un enfoque homogeneizador, es decir, como agente alfabetizador y disciplinador, desde una lógica pedagógica-didáctica fundada en prescripciones universalistas y de control social desde el proyecto sociopolítico de la clase dominante (Zaccagnini, 2002; Peña, 2013). Situación que provoca más distancias que cercanías entre *nosotros* y *los otros*, otros que desde el ámbito educativo son construidos y razonados desde una “inclusión diferencialista” (Jiménez y Figueroa-Céspedes, 2021), en donde se plantea que todos deben ser incluidos en la escuela, desde la lógica del respeto, aceptación y tolerancia, situación que se respalda en un discurso de reconocimiento normativo a nivel político-administrativo (Honneth, 2009), pero que resulta problemática, ya que la diferencia así pensada “parece requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (Skliar, 2005, p. 28). Por tanto, se ven reducidas las interacciones y calidad de las experiencias escolares (Allan, 2008; Slee, 2012).

Desde la postura evaluativa del campo de actitud del profesorado las diferencias están asociada a ese “*otro diferente*”, generando barreras que implican elementos a nivel comunicativo, cognitivo, curricular e institucional, que interfieren en el diálogo relacional entre docentes y estudiantes construidos como diferentes en el contexto escolar. Estas barreras, no están totalmente supeditadas a la disposición de los docentes por aceptar y comprender al otro, sino que también tienen un correlato a nivel de políticas y culturas escolares como mecanismo de reproducción a la base de un modelo económico neoliberal, que tiende a exigir a los docentes

rendimiento y eficiencia desde sus desempeños individuales y así cumplir con los estándares impuestos (Santibáñez, 2022).

Esta actitud de distancia entre *nosotros* (los supuestos *normales*) y *los otros* (los supuestos *anormales*), genera que los docentes desarrollen mecanismos de abordaje distante hacia las diferencias en sus prácticas pedagógicas desde un afrontamiento conductual normalizador, en donde predominan discursos, rutinas y prácticas homogeneizadoras guiadas por estándares de normalidad esperados en cuanto a comportamientos y aprendizajes. Esta situación hace que el profesorado se centre en lo conductual como un mecanismo de control en el aula para lograr aprendizajes, invisibilizando el abordaje cognitivo o quedando éste reducido a procesos básicos de atención y concentración. Por ende, se evidencian concepciones curriculares restringidas y formas pedagógicas limitadas que actúan como barreras para el desarrollo de la inclusión en educación (Sapon-Shevin, 2013).

Este abordaje normalizador de los docentes hacia las diferencias está impregnado de forma constante por un desencuentro emocional con el otro, es decir, un distanciamiento entre docentes y estudiantes contruidos como diferentes que se expresa en estados como enojo, frustración, angustia y agobio que experimentan los docentes en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Los docentes vivencian estos estados focalizándose en problemas conductuales, que involucran al estudiantado, y que, por ende, interfieren en el avance curricular. Rodríguez et al. (2021) señalan que la inclusión real trasciende lo curricular, ya que prioriza lo afectivo y relacional en la interacción con los estudiantes contruidos como diferentes. Lo anterior plantea una tensión respecto a las prácticas pedagógicas inclusivas, ya que por una parte se le pide al profesorado desde el discurso político que se *acepte y valore a la diferencia* en el aula, pero por otra el sistema les exige resultados, desde una lógica de rendición de cuentas.

Considerando la articulación de las barreras actitudinales encontradas, se plantea que los docentes adoptan representaciones actitudinales de distancia entre el *uno* y el *otro* y entre *nosotros* y *los otros* en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas en el aula. Desde este modelo representacional esta distancia es construida en el plano del aula y de la escuela. Estas barreras interactúan y se transforman en la institución educativa, desde el plano individual, en donde se consideran las actitudes situadas de los docentes desde la subjetividad de sus prácticas pedagógicas, pero a su vez se reflejan en ella comprensiones y actuaciones condicionadas por pautas y estándares culturales propios de cada escuela. Tanto las prácticas situadas, la cultura de cada institución e interacción de ambos elementos son influenciadas por exigencias de la política normativa, que prescriben un “simulacro de inclusión” (Villalobos, 2014) en donde todos y todas son incluidos en la escuela, pero a partir de mandatos impuestos externamente, por lo que las diferencias se normalizan, reapareciendo en las prácticas pedagógicas situadas desde identidades reducidas (Baquero et al., 2005).

Desde esta perspectiva, reaparecen necesidades de aprendizaje profesional docente para comprender y abordar el trabajo en el aula con estudiantes identificados como *cognitivamente diferentes*, resaltando la importancia del desarrollo de competencias esenciales para un profesorado inclusivo (Echeita, 2012). No obstante, esta necesidad se visualiza como un aprendizaje profesional instrumental y asistencialista, en donde el *nosotros* está mediado por un

sistema de políticas y reglas culturales que promueven la mejora para mí mismo, pero no para el otro, produciendo un profesionalismo aislado, de tipo performativo, más que un proceso dialógico reflexivo que favorezca espacios para el progreso inclusivo en los centros educativos (Amaya et al., 2015; Figueroa-Céspedes, 2019). De esta forma, resulta un desafío contemporáneo la construcción de una identidad docente, abierta al otro, a la pluralidad y a la diferencia, sensible, hospitalaria y con perspectiva ética, que acoja y que, al mismo tiempo, colabore a la construcción cognitiva desde una óptica desarrolladora y diversificada.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

95

- Amaya, Y., Moreno, D. y Abril, G. (2015). Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes? *Actualidades Pedagógicas* 1(66), 87-102. doi: <http://dx.doi.org/10.19052/ap.3033>
- Allan, J. (2008). *Rethinking Inclusive Education: The Philosophers of Difference in Practice*. Springer.
- 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300016>.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education* 17, 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- 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. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i1.4237>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUEM, OEI. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological systems theory*. Oxford University Press.
- Buchardó Parra, A. (2021). Educación sin apellidos: innovación educativa y personas con discapacidad. *Revista Docencia y Derecho*, 17, 37-51.
- Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, (30), 201-222. <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227040012.pdf>

- Contreras, S. (2010). Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. *Horizontes Educativos*, 15(1), 23-36 <https://www.redalyc.org/pdf/979/97916218003.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.
- Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana*, 7(1), 13-22. <https://doi.org/10.18537/mskn.07.01.02>
- 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. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 25-35.
- Derrida, J. (2006). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Decreto N°170 de 2009 [Ministerio de Educación]. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2im60>
- Decreto N°83 de 2015 [Ministerio de Educación]. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 30 de enero de 2015. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2s6zv>
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. En C. Bonnet, R. Ghiglione y J-F. Richard (Ed.), *Traité de psychologie cognitive* (113-174). Dunod.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Farah, A. (2011). Attitude and social representation. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1593-1597
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. y Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change*. Teachers College Press.
- Figuroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, (64), 143-165.

- Figueroa-Céspedes, I., Soto, J. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43 (1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Flick, U. (2015). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- 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.
- Guido, S. (2010). Diferencia y Educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, 32, 65-72. <https://www.redalyc.org/pdf/6140/614064887007.pdf>
- Gutiérrez, M. F. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Hart, S. (2004). *Learning Without Limits*. Open University Press.
- Honneth, A. (2009). *Patologías de la razón. Historia y actualidad de la teoría crítica*. Katz.
- Infante, M. (17-19 de octubre de 2017). *Dilemas sobre la Materialidad Política de los Cuerpos y Aproximaciones Pedagógicas* [Ponencia]. 4to. Coloquio Internacional de Inclusión Educativa. Los desafíos de la educación inclusiva, Buenos Aires, Argentina.
- 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. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i71.3987>
- Jiménez, N. y Figueroa-Céspedes, I. (2021). Representaciones Sociales de docentes acerca de las Diferencias cognitivas en el aula: condiciones de producción y campo de información. *Revista Sul-Americana De Psicología*, 8(2), 65-91. <https://doi.org/10.29344/2318650X.2.2554>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.
- 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, 256-281. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

- Ley N° 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010. Diario Oficial de la República de Chile. <http://bcn.cl/1uvqg>
- Ley N° 20.845 de 2015. Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 8 de junio de 2015. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley N° 20.609 de 2012. Establece medida contra la discriminación. 24 de julio de 2012. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/3cijh>
- Martínez, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 55-74. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- McKearney, P., y Zoanni, T. (2018). Introduction. *The Cambridge Journal of Anthropology*, 36(1), 1-22. <https://doi.org/10.3167/cja.2018.360102>
- 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. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C. (2005). ¿Existe alguna posibilidad de que triunfe la diversidad? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 16-26. <http://cuadernos.info/index.php/pel/article/view/25911>
- Mejías, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1(1), 47 - 60.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 2, 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Morales, A. (2014). Nombrando a los otros o el travestismo discursivo en la alteridad. *Revista de Investigación*, 38(83), 15-32.
- Muñoz-Abarca, F., Figueroa, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Escenarios de la experiencia escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con discapacidad intelectual. *Polyphonia*, 4(1), 72-95.
- Muñoz-Martínez, Y., Gárate, F., y Marambio, C. (2021). Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning. *Sustainability*, 13(5), 2583. <https://doi.org/10.3390/su13052583>

- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J., y Muede-Forero, N. A. (2023). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2). <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- 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. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-252>
- Parales, C., y Vizcaíno, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361.
- Restrepo, P. (2012). Lenguajes en la educación: una apuesta al reconocimiento de la diversidad. En Universidad de Manizales y Gobernación de Caldas (Eds.), *Experiencia Caldas Camina hacia la Inclusión 2005- 2012* (254- 262). Centro de Publicaciones Universidad de Manizales.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J. L., Navarro Rincón, A. y Caurcel Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol20-Issue1-fulltext-1892>
- Rouquette, M. (1996). Représentations et idéologie. En J. C. Deschamps y J.L. Beauvois (eds.), *Psychologie sociale. T. 2: Des attitudes aux attributions* (163-173). Presses Universitaires de Grenoble.
- Ruiz, E. (2006). La transición entre etapas educativas de los alumnos con síndrome de Down. *Revista síndrome de Down*, 23, 2-14.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*,11(3), 71-85.
- 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.
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz-Martínez, Y., y Sharma, U. (2021). Chilean teachers' attitudes towards inclusive education, intention, and self-efficacy to implement inclusive practices. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042300>
- Santibáñez, P. (2022). Policies towards teachers in Chilean Neoliberalism. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(2), 351-371. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000200351>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.



- 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. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía* XVH(41), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>
- 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. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 150-159. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.29>
- Skliar, C. (2015). *La educación del otro (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Saloviita, T. (2018). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- The AAIDD. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Villalobos, B. (2014). Simulacro de Inclusión: normalización y convivencia escolar. *Novedades Educativas*, 286.
- Zaccagnini, M. (2002). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-29.