

DISCAPACIDAD Y REPRESENTACIÓN SOCIAL: UNA INDAGACIÓN DESDE LA REVISTA *EL NIÑO LIMITADO*. CHILE, 1969-1973*

DISABILITY AND SOCIAL REPRESENTATION: AN INQUIRY FROM THE MAGAZINE *EL NIÑO LIMITADO*. CHILE, 1969-1973

MARCO ANTONIO LEÓN LEÓN**

RESUMEN: A través de la revisión de la revista *El Niño Limitado*, en su primera etapa (1969-1973), se examinan los contenidos textuales y visuales elaborados respecto de la discapacidad infantil. Desde tal escenario, revisamos la historicidad de categorías como las de “anormalidad”, “déficit” y “limitación”, junto con estudiar y comprender la construcción de la alteridad escolar a partir de una temática y una publicación específica, realizando una lectura crítica de un medio impreso no trabajado bajo la perspectiva de las representaciones sociales. A nuestro entender, el estudio de esta publicación permitiría aproximarnos a la representación de una “niñez limitada”, elaborada a partir de ideas centrales como las de déficit, compasión, educación y trabajo; y de imágenes cognitivas focalizadas en una infancia deficiente, en maestros especializados, en la familia como soporte emocional y en el Estado como garante de una futura vida social y laboral.

PALABRAS CLAVE: infancia, discapacidad, representación, Educación Especial

ABSTRACT: Through the review of *El Niño Limitado* magazine, in its first stage (1969-1973), we examine the textual and visual contents elaborated regarding children's disability. From that point of view, we examine the historicity of categories such as “abnormality”, “deficit” and “limitation”, together with studying and understanding the construction of school otherness from a specific topic and publication, making a critical reading of a printed media not worked under the perspective of social representations yet. In our opinion, the study of this publication allows us to approach the representation of a “limited childhood”, thorough from central ideas such as deficit, compassion, education and work, and from cognitive images focused on a deficient childhood, on

* Esta investigación es producto de las reflexiones y discusiones desarrolladas en el grupo de investigación PROFOP (Profesorado, Políticas de Formación y Praxis Profesional) de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío.

** Doctor en Historia. Académico-Profesor Titular del Departamento de Ciencias Sociales. Facultad de Educación y Humanidades. Campus La Castilla. Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico: mleon@ubiobio.cl. Orcid: 0000-0003-1210-3341.



Bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional, puede ser usado gratuitamente, dando los créditos a sus autores.

specialized teachers, on the family as emotional support and on the State as guarantor of a future social and working life.

KEYWORDS: Childhood, Disability, Representation, Special Education

Recibido: 30.12.24. Aceptado: 19.08.25

INTRODUCCIÓN

EL ESTUDIO DE LA discapacidad infantil ha generado, desde un tiempo a esta parte, diferentes aproximaciones históricas que se han encargado de abordar sus ideas, proyectos y procesos (Proudhommeau, 1964; Huer-tas, 1998; del Cura, 2011; Ramacciotti y Edelvis, 2014; Vetö, 2017; Orjuela, 2022). Si bien las ciencias sociales han mostrado igualmente interés en esta temática (Platt, 1982; Álvarez Uría, 1996; Gustavsson, 2004; Brogna, 2009), poco se ha dicho respecto de cómo las matrices culturales y simbólicas de una época determinada pueden dotar de sentido a las categorías, caracte-rísticas y funciones que dan visibilidad a un campo específico de la forma-ción escolar. Creemos necesario, por ello, indagar en la comprensión de procesos como la construcción social de lo “anormal”, de la discapacidad y por oposición de la normalidad.

Las niñas y niños con características cognitivas, corporales y conduc-tuales diferentes a las del resto de sus compañeros, durante una parte sig-nificativa del siglo XX, fueron identificados y clasificados en función de carencias o déficits que los separaban del resto de la población escolar, cobrando estas una importancia central al momento atribuir identidades individuales y colectivas. La indagación de tal proceso, creemos que per-mite estudiar y comprender la construcción de la alteridad escolar desde una temática y una publicación en particular. Nos referimos, en este último caso, a la revista *El Niño Limitado* (en adelante *ENL*), la primera en Chile en dedicarse a esta temática específica y con continuidad durante treinta años desde su aparición en 1969. A través de sus páginas, no solo se presentaron contenidos textuales y visuales sobre la discapacidad infantil, sino además circularon un conjunto de ideas, impresiones y creencias relativas a la infancia deficitaria o limitada, al papel de los maestros en su educación, al apoyo y compasión de los padres y al respaldo que el Estado, a través de sus autoridades, debía entregarles para su futura inserción laboral y productiva.

La opción por la teoría de las representaciones sociales responde a que, a nuestro entender, a través de ellas es posible comprender el sistema de valores, ideas y prácticas que orientan a las personas en su mundo social y

material, facilitando así la comunicación a partir de códigos interpretativos que hacen posible la nominación y clasificación de distintos aspectos de la realidad. Dichas representaciones se conciben como entidades configuradas por dos funciones complementarias: la del anclaje y la objetivación (Moscovici, 1979). Mientras en la primera lo no familiar o remoto es asociado dentro de categorías que forman parte de la cognición cotidiana; en la segunda se busca convertir la abstracción en figuras o imágenes concretas. Tales funciones se presentan de forma interdependiente, pero para el propósito de su análisis y exposición pueden revisarse como dos momentos distintos (Girola, 2016, pp. 444-445). Aunque han sido objeto de un amplio desarrollo y debate por parte de las ciencias sociales (Jodelet, 1986; Abric, 1994), en términos generales permiten captar la polisemia, fluidez y perseverancia de distintas imágenes sociales, como sus definiciones y reinterpretaciones.

Desde esta perspectiva, creemos que el proceso de asignación de identidad aquí esbozado, en relación con la discapacidad escolar, puede ser revisado a partir del estudio de las representaciones sociales que, respecto de dicha temática, se han construido en escenarios históricos y geográficos, como una manera de avanzar en la reconstrucción histórica del desarrollo de la hoy denominada Educación Especial, vinculando las representaciones sociales de la misma con contextos específicos.

En tal sentido, este trabajo argumenta que el estudio de la revista *ENL* en una primera etapa (1969-1973) marcada por la variedad y profundidad de sus contenidos textuales y gráficos, permitiría aproximarnos a la representación de una “niñez limitada”, imagen social elaborada a partir de conceptos como las de déficit, compasión, educación y trabajo. Dicha representación se vincularía con nociones previas y contemporáneas respecto de la discapacidad infantil, pero mostraría cambios y matices en su presentación general gracias al rescate realizado por la revista de las experiencias de maestros y maestras en diferentes escuelas especiales, aparecidas en las notas, crónicas y reportajes publicados.

En el plano metodológico, desde el construccionismo social, hemos optado por realizar un análisis de contenido de los textos, imágenes y portadas de la revista en cuestión, en el entendido que en su discurso informativo se recogen patrones culturales y valores ante problemáticas sociales vigentes en un período específico (Bardin, 2002). Respecto de las imágenes, entendemos que ellas actúan como un complemento de lo escrito, para lo cual se considera su carácter denotativo (descriptivo), connotativo (intencionalidad) y relacional con un público que puede leerlas e interpretarlas

según sus respectivos marcos cognitivos (Barthes, 1992). De este modo, buscamos aproximarnos a la dimensión procesual de la representación declarada, mediante las referencias a sus gestores y escenario de instalación y significación, como a sus contenidos centrales.

EL NIÑO LIMITADO: LUGAR DE ENUNCIACIÓN Y DISCURSO INFORMATIVO

Durante los años 60 la temática de la discapacidad infantil en Chile había logrado progresivamente mayor visibilidad gracias al esfuerzo de particulares y del Estado durante las décadas previas. Ya fuese a través de asociaciones de beneficencia y acciones individuales, como por una incipiente institucionalidad pública, la preocupación por niños/as con distintos impedimentos físicos y mentales fue ganando consideración en los espacios públicos y privados. Tanto en distintas publicaciones especializadas (de médicos y educadores), como en aquellas destinadas a un público más amplio (diarios y revistas) las menciones a la “anormalidad” o “deficiencia” infantil –si bien no tuvieron una continuidad ni una mirada integrada que superara los diagnósticos fragmentados respecto del tema (Godoy et al., 2004; Caiceo, 2010)– buscaron sensibilizar a los lectores con la temática y sus protagonistas: psicólogos, psiquiatras, profesores/as, menores de edad y adolescentes. Avanzado el siglo XX, la realidad en esta materia era muy distinta a la que había existido desde fines de la centuria anterior (León, 2014; Manosalva y Tapia, 2014), aunque subsistían diversos inconvenientes, tales como la carencia de una legislación específica, de instituciones especializadas con cobertura nacional y apoyos concretos a los maestros y maestras que trataban de abrirse camino en este campo pedagógico.

A mediados del siglo, el profesor normalista Juan Sandoval Carrasco, quien llegó a ser director de la Escuela Especial de Desarrollo (EED) –la primera institución estatal que se creó con fines específicos de educar y ayudar a la población infantil con problemáticas físicas y mentales–, propuso e impulsó lo que denominó una “pedagogía terapéutica”, práctica destinada a mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes catalogados como “anormales” por sus conductas, rendimientos o evidentes problemas de razonamiento y comunicación (León, 2022). Retirado de la EED, Sandoval Carrasco se vinculó al mundo de las universidades públicas para gestionar cursos de capacitación sobre el tema, y al ámbito privado para apoyar a fundaciones que demostraban interés y preocupación al respecto. En di-

cho escenario, logró un fructífero acercamiento a la Fundación Leopoldo Donnebaum, la cual, creada en 1961 por el empresario textil del mismo nombre, buscó contribuir, según su propia declaración: “a la educación, rehabilitación y habilitación del deficiente mental por medio de un adecuado tratamiento médico pedagógico” (Historia de la educación del deficiente mental, 1969, *El Niño Limitado*, 1(1), p. 7). Tales ideas se materializaron en 1962 con el establecimiento de una Escuela de Recuperación (a cargo de Sandoval Carrasco) que, mediante la habilitación de talleres y actividades de enseñanza práctica en general, buscó materializar las propuestas de la pedagogía terapéutica.

Si bien se hacía notar por la fundación su disposición para complementar la labor del Ministerio de Educación en la materia, se planteaban, a su vez, cuestionamientos a la omisión oficial que se hacía respecto de estos menores en temas pedagógicos, metodológicos y de vinculación con el medio familiar y social. La cobertura de la EED era muy limitada, siendo preciso socializar los avances nacionales e internacionales en el área, como también los aportes surgidos desde el mundo privado, pero sin desconocer el apoyo público. Congregando en esta lógica a diversos especialistas (psicólogos, psiquiatras y educadores), la fundación decidió auspiciar una revista como su vocera oficial, la cual salió de las prensas en enero de 1969. En su primera editorial, el equipo directivo de *ENL* (encabezado por Sandoval Carrasco), declaró que este medio escrito debía servir “en forma definitiva para dar a conocer todos los avances que se hayan obtenido en pro de una posible superación de los métodos aplicados, estudios y tratamientos para con los deficientes mentales” (Nota editorial, 1969, p. 3).

Con un carácter bimestral y cobertura nacional, la publicación fue distribuida a distintas instituciones educacionales (Escuelas de Educación Básica) y al Ministerio de Educación, aparte de ser vendida a todos los interesados. Con portadas atractivas y mensajes claros, imágenes en color o eventualmente en blanco y negro, se buscó llevar al lector (padres, familiares, educadores/as, autoridades) a la empatía con la infancia discapacitada o limitada y al rechazo de la exclusión. En un formato que no experimentó mayores cambios, al menos en la etapa que aquí concierne, la revista fue de fácil manejo y dimensiones (18 x 25 cm.), siendo diagramada a tres y dos columnas, y con abundantes fotografías y secciones. Esta fue un medio concentrado en un campo pedagógico e informativo específico: el de la infancia “limitada,” como se le conceptualizó entonces, pero no solo estuvo dirigida a educadores, pues sus estrategias de presentación y representación de contenidos apuntaron a un público amplio.

Mediante un lenguaje directo y simple, textos destacados, abundantes recomendaciones a los padres y una sección de consultas, la revista generó una estructura permanente y de interacción con sus lectores. La reiteración –y hasta saturación– de temáticas referidas a la infancia o “niñez limitada”, así como la adecuada orquestación entre textos e imágenes fueron suficientes para proyectar emociones como la compasión y la ternura, y generar empatía con las carencias y su necesaria superación mediante el apoyo familiar, la educación y el trabajo.

Aunque incorporó colaboraciones de profesionales de la educación, la medicina, la psicología, la psiquiatría y el trabajo social, el foco de la publicación fue la educación de los niños/as que presentaban distintos niveles en sus “limitaciones”, destacándose el papel que debían cobrar los maestros y maestras especializadas. Por tal razón, se entregó protagonismo a sus “voces” desde las páginas de la revista, ya fuese a través de la reproducción de experiencias pedagógicas en colegios públicos y privados, la entrega de testimonios de vida, reportajes respecto de su participación en congresos y seminarios y notas acerca de los progresos logrados en los colegios especiales. Si bien, por lo general, no siempre los trabajos explicitaron una autoría, se entendió que estos eran elaborados a partir de los relatos de educadores y los diagnósticos de especialistas. El comité editorial contó, en un principio, con dos directores (un profesor y un periodista) y la presencia de dos psicólogos y un psiquiatra que velaban por la pertinencia y veracidad de los contenidos. En los años siguientes, se incorporarían al equipo editorial un director técnico, un representante legal, un traductor y diagramador.

ENL logró continuidad en el tiempo, perdurando por tres décadas (1969-1989) en su constante labor de socializar los aportes teóricos, pedagógicos y técnicos para abordar las “deficiencias” o “limitaciones” mentales, propias de una “Educación Especial”, como terminó denominándosele a este campo pedagógico. Es posible apreciar, en tal continuidad, dos etapas bien diferenciadas. La primera de ellas (1969-1973), que tuvo como lugar de enunciación y auspicio a la Fundación Donnebaum (con 30 números), muestra un desarrollo en profundidad de las diversas temáticas referidas a la discapacidad o “deficiencia”. Además, se insertan diversos escritos de Sandoval –quien fuera su primer director–, incluso después de su muerte acaecida en abril de 1970. En la segunda etapa (1974-1989), la publicación pasa a depender del Centro de Perfeccionamiento, Experimenta-

ción e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP)¹, evidenciándose un cambio en su continuidad (deja de ser bimestral) y en sus contenidos, que comienzan a concentrarse en apreciaciones técnicas, publicación de normativas y a reproducir instrumentos de evaluación de aprendizajes.

Es muy probable que dicho cambio coincidiera con las nuevas autoridades del ministerio que se hicieron cargo de este después del golpe militar del 11 de septiembre de 1973, aunque, claro está, eso no se explicita. En la editorial de este renovado comienzo, se indicaba que la publicación era ahora: “el órgano de información oficial de la Educación Especial o Diferencial de nuestro país; sus páginas se extenderán hacia todas las áreas que la constituyen para continuar informando acerca de la problemática actual de la educación diferencial” (Nota editorial, 1974), p. 3), siendo categorizada como una revista de la sección técnico-pedagógica del área de educación diferencial del ministerio.

La revista llenó un vacío respecto de este campo pedagógico y del mercado editorial, complementando la labor desarrollada por la *Revista de Educación* (1928), el medio oficial del ministerio, donde la “niñez limitada” tenía solo una esporádica presencia debido a su nutrida agenda de contenidos. La creación de una Comisión Nacional de Estudios de la Deficiencia Mental (1965) y la puesta en marcha de una Reforma Educacional (1967), promovida por el gobierno del presidente demócrata cristiano Eduardo Frei Montalva, generaron un ambiente favorable para debatir respecto de los y las niñas discapacitados y discapacitadas. Desde las páginas de *El Niño Limitado* se aprovechó este escenario para exponer la necesaria complementariedad, entre el mundo público y privado, que requería asumir este desafío educativo.

REPRESENTACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE UNA “NIÑEZ LIMITADA”

Si bien la temática de la discapacidad o de las limitaciones cognitivas infantiles no era nueva en el escenario comunicacional escrito chileno, *ENL* se encargó de darle mayor visibilidad y relevancia, pues en otras revistas contemporáneas fue aludida, pero no tratada con profundidad ni continuidad

¹ Dicho centro fue creado en 1967 con el propósito de apoyar la Reforma Educacional impulsada por la administración de Eduardo Frei Montalva, y concentró las diversas instancias de perfeccionamiento docente que existían hasta ese momento.

(Puz, 1968). Aunque en las últimas décadas han aumentado las investigaciones históricas latinoamericanas referidas a la discapacidad infantil y a los orígenes de la Educación Especial, dichos trabajos no tienen una cobertura temporal que traspase la segunda mitad del siglo XX, como tampoco un estudio detallado de publicaciones de época atinentes al tema (Yarza de los Ríos y Rodríguez, 2007; de la Vega, 2010; Padilla, 2012; Cammarota, 2023).

Tratando de subsanar un vacío histórico e historiográfico en el caso chileno, creemos pertinente examinar, desde las páginas de esta revista, la elaboración de la imagen social de la “niñez limitada”, a través de la cual se articularon figuras y adjetivaciones que aludían a una infancia deficiente, a la necesaria presencia de maestros y maestras especializadas, a la compasión y apoyo parental y familiar, así como al protagonismo protector del Estado.

Dicha “niñez limitada” requirió no solo de una conceptualización, adscribiéndola a determinados saberes pedagógicos y médico-psiquiátricos, sino además de una representación gráfica y textual que contemplara tanto su amplitud de manifestaciones como la relevancia del contexto institucional-escolar. Para ello, debían tener sentido y significado los contenidos transmitidos en torno a la idea de déficit (limitación, carencia, dependencia), los cuales ya habían configurado desde mucho antes una mirada en la cual el niño y la niña debían ser curados, corregidos y protegidos (Ramos, 2013, p. 39).

Creemos posible indagar tales contenidos siguiendo la propuesta teórica de las representaciones sociales, en la medida en que las identidades asumidas y atribuidas, como en nuestro caso, se basan en los recursos entregados por las ideas, creencias, opiniones e ideologías que construyen y ponen en circulación dichas representaciones. Estas últimas se producen, recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales, dado que son elaboradas durante los intercambios comunicativos –a través del lenguaje– y la interacción con las instituciones.

El vínculo entre representación e identidad es construido a partir de sucesivas relaciones que logran configurar una historia individual o colectiva. De acuerdo con lo indicado, las personas o grupos elaboran sus identidades influenciadas por una o varias de las representaciones vigentes, pero este proceso tiene un carácter consensual, no siendo necesariamente una consecuencia de imposiciones sociales o institucionales. Es preciso tener también en consideración, como nos recuerda Jodelet (1986), que estas representaciones e identidades no son producciones estáticas, pues se trans-

forman y adaptan, aunque algunas de ellas muestren mayor persistencia en sus componentes que otras.

Por otra parte, las revistas, al igual que otros medios de comunicación impresos en la lógica de las representaciones sociales, pueden ser concebidas como productos culturales y como productoras de cultura, dado que forman parte de una industria de masas compuesta por objetos, bienes y servicios dirigidos a públicos amplios y heterogéneos (Luengo, 2008). En términos generales, estas publicaciones poseen una evidente dimensión material, pero asimismo incorporan y transmiten ideologías que interpe-lan a lectores y consumidores de información, siendo relevantes “por su significado directo como por el potencial cognitivo que son capaces de evocar” (Huertas, 2018, p. 10), tal como *ENL* que produce, desarrolla y entrega mensajes respecto de lo que debe entenderse por la discapacidad infantil o una “niñez limitada”. Como otros medios impresos, la revista aquí elegida también proyectó ideas, creencias, opiniones y estereotipos (maneras de ver el mundo), atribuyendo identidades a personas y grupos.

La representación de la “niñez limitada” fue elaborada a través de la explicitación de un discurso médico-psiquiátrico que concebía a la discapacidad mental como un objeto de estudio y a los niños y niñas en edad escolar como sujetos/objetos de la misma naturaleza. La mirada estaba dirigida al déficit, a las carencias respecto del resto de la población infantil en edad escolar, vinculando a los menores desde un principio al campo de lo anormal y patológico (Canguilhem, 1973; Foucault, 1989/2007).

El trastorno, la disfunción y cualquier conducta o comportamiento que rompiera la disciplina, la pauta horaria y la “normalidad” cotidiana de las escuelas eran abordadas desde la disfunción, por lo cual muchos aspectos singulares y subjetivos de esta representación fueron subsumidos en la patología. Se trataba de algo establecido, naturalizado, centrado en un orden biológico que determinaba cuerpos y mentes, presentándose lo natural como inamovible, fuera de lo social y cultural. Era “un enmarcamiento que no deja[ba] mayor espacio a matices, relativizaciones y diferencias, salvo aquellos y aquellas que responden[ían] a una jerarquía vertical” (Lentini, 2007, p. 11).

Aunque *ENL* aceptaba dicha mirada, la revista incorporó también las opiniones y consejos de educadores y educadoras, visitantes y visitantes sociales que rescataban los casos individuales y hacían valer los detalles diferenciales que la ciencia médica generalizaba para establecer sus diagnósticos y clasificaciones. Pese a que se compartía una mirada esencialista

respecto del tema, desde la pedagogía se buscaban matices que actuaran como herramientas orientadoras para que padres y familiares pudieran abordar el tema desde sus hogares, aunque sin cuestionar el papel normalizador atribuido a las escuelas, fuesen especiales o no. Y lo expresado se hacía notar en los variados consejos pedagógicos u orientaciones que, desde la sección “consultas” o “cartas al director”, se entregaban a profesores, profesoras, padres, madres, familiares, amistades y personas interesadas, haciéndose notar la interacción de la revista con sus lectores.

MATRICES DE SENTIDO Y SIGNIFICACIÓN EN UNA ELABORACIÓN REPRESENTACIONAL

A diferencia de lo que se estimaba para el período aquí abordado, la “niñez limitada” no era una condición dada, sino una producción social situada en un complejo entramado de relaciones de desigualdad inscritas en la sociedad (Castro, 2015). Más que el producto de un orden natural era fruto de un orden social y cultural donde lo heterogéneo o distinto era construido y nominado como diferente. Tal diferencia era pensada en relación con una normalidad, como categoría de “señalamiento de lo propio e impropio, en un intento eficaz de discernimiento, de marcación y demarcación, de clasificación, de separación entre nosotros y los otros” (Rosato y Angelino, 2017, p. 28). Tal dualidad definía y establecía los parámetros respecto de lo normal y anormal, eficiente y deficiente, sano y enfermo. Como bien se ha sintetizado desde la perspectiva anglosajona de los *Disability Studies*, se miraba al discapacitado como alguien que estaba sometido a la acción de un tercero y por eso se era discapacitado respecto de alguien, por algo, por una sociedad o un modo de producción (Davis, 1995, pp. 1-22).

En esa perspectiva, la representación de la discapacidad podía ser entendida como una construcción categorial producto de un consenso entre el discurso médico-psiquiátrico y el discurso pedagógico hacia la infancia que presentaba problemas de aprendizaje, en el que la inadaptación era explicada en relación con las condiciones de homogeneidad social.

No fue extraño que, a las ideas de excepción, desviación, enfermedad e inhabilidad que ayudaban a sostener este constructo, se incorporaran las de marginalidad y pobreza. En tal lógica, se entendía que la ciencia y la educación debían orientarse a neutralizar el impacto de esta niñez en el cuerpo social, actuando en escenarios como los de las familias y las comunidades, y en instituciones como las de salud mental y las escuelas. Aquí se

puede apreciar la relevancia del contexto institucional, pues este jugaba un papel decisivo en la situación de los sujetos con discapacidad mental a los que asistían y monitoreaban en sus progresos o retrocesos (con todos sus síntomas y conflictos), los cuales terminaban “fuertemente improntados por factores inherentes a la lógica institucional” (Lentini, 2007, p. 14). Se comprende así que el saber psiquiátrico depositara en la “Educación Especial” –término que comienza a coexistir en las páginas de la revista junto a “Educación para Deficientes” y “Educación para Niños Limitados”– la gestión de la discapacidad infantil, aportándole al mismo tiempo sus clasificaciones y ordenamientos.

La noción de sujeto remitía a lo patológico, por lo cual rescatar su singularidad y desiguales condiciones de progreso se veía como una tarea del maestro o la maestra en conjunto con sus colegas. Si bien la “niñez limitada” era una representación dentro de una clasificación y producción de sujetos, debe considerarse que el parámetro de “normalidad”, para dicha clasificación, era algo inventado en el marco de relaciones de asimetría y desigualdad. Por ello, los testimonios, experiencias y aportes (gestados en las prácticas en el aula más que solo en teorizaciones) de educadores y educadoras convertían a los menores no solo en objetos, sino en sujetos de estudio y comprensión que, con el rescate de sus individualidades, matizaban las clasificaciones médicas y hacían notar que el parámetro de normalidad establecido no carecía de subjetividad y flexibilidad.

Así, en *ENL* se establecía un ideal de maestros y maestras respaldado en la inteligencia, el buen juicio, la responsabilidad, la consciencia, la jovialidad, la bondad, la iniciativa y el amor a su profesión (Nota editorial, 1969, p. 3); rescatando sus diversas experiencias docentes. Si bien se mantenía el acento en el insuficiente desarrollo de la inteligencia infantil, es posible apreciar las diferencias en las miradas de psiquiatras y educadores y educadoras, pues si para los primeros ella era concebida en relación con diagnósticos y mediciones estandarizadas, para los segundos era algo más amplio que debía definirse y apreciarse (en su evolución o involución) en relación con el desarrollo personal, la interacción familiar, grupal y sus comportamientos dentro y fuera del espacio escolar.

El lenguaje cobraba en esta construcción un papel relevante, pues ayudaba al establecimiento de realidades. Por ello, se mostró cautela al momento de utilizar términos que habían intentado definir y hacer comprensibles el conjunto de problemáticas referidas a la discapacidad, tales como “retardo” o “retraso mental”, “oligofrenia”, “menoscabo intelectual”, “debilidad mental”, “subnormalidad”, “anormalidad”, “trastornos del desarrollo” y “de-

ficiencia mental”, entre los principales. Detrás de tales conceptos, aplicados a veces sin mayor claridad o distinción en diversos contextos escolares, se encontraban variadas causas que aludían a distintos niveles de gravedad y complejidad.

Las notas, crónicas y reportajes utilizaban términos como los aludidos, pero se cuidaban de su uso, pues se hacía notar que algunos de ellos respondían a otros parámetros de conceptualización, dejando en claro que más allá de su papel identificador y clasificador se les asignaba una evidente carga moral. Por ejemplo, al reproducirse un trabajo publicado originalmente en 1909, se advertía que aun “cuando algunos acápites o expresiones referentes al débil mental pueden *estar* superados, son dignos de mención, en forma especial, considerando el momento histórico en que fueron enunciados” (Soto, 1973, p. 46) [énfasis en el original], haciéndose notar que un término como el de “anormalidad” ya no era tan apropiado en otro escenario histórico y comunicacional.

La representación estudiada no fue ajena a las características anotadas, pues se requirió de un proceso de producción y asignación de contenidos a un conjunto de ideas, creencias, opiniones y estereotipos que, si bien no eran nuevas, encontraron un soporte escrito específico y apropiado para lograr reforzar, reiterar y ampliar sus posibilidades de circulación. Fue una construcción social que requirió de acciones y reacciones que permitieran identificar y clasificar a los niños/as que tuvieran limitaciones en sus capacidades cognitivas y en sus conductas habituales, detectables a través de la observación no solo de sus compañeros/as de aula, sino además por sus maestros/as que eran quienes debían evaluar sus niveles de aprendizaje y logros. Ante aquellas acciones que escapaban a un razonamiento lógico, donde la impulsividad, la agresividad y la violencia eran comunes, debía imponerse un control y un castigo, pero cuando estos se veían superados por la recurrencia de conductas y la incapacidad de asimilar la enseñanza, se definía y catalogaba a un menor en una situación diferente respecto del resto de sus compañeros. Ese era el primer paso, el del diagnóstico pedagógico *in situ*, para comenzar luego la atribución de una condición adjetivada como “anormal”, “deficiente” o “limitada”.

La clasificación o etiqueta que aludía a la condición “limitada” de los menores era una atribución que estaba en manos de profesionales: psiquiatras infantiles, psicólogos y, por supuesto, profesores y profesoras. Así se hacía notar por parte de los editores de la revista cuando se hacían referencias, en sus distintos números, a términos como los de “retrasado pedagógico”, “deficiente mental”, “limitados o impedidos sensoriales, físicos y del

lenguaje”. En estos casos, y en otros de similar naturaleza, se depositaba una atribución de verdad en la nominación de discapacidades que, por supuesto, no podían separarse del papel que jugaba el lenguaje en la construcción de la realidad.

Sin embargo, y de ello igualmente dan cuenta los diversos artículos publicados, los citados especialistas no podían ni debían definirse solo a partir de una función diagnóstica y clasificatoria, pues en realidad estos cumplían una tarea más amplia, la del “intelectual-experto: un agente con formación científica que puede aportar conocimiento práctico y específico sobre algún asunto y, a partir de la legitimidad que ofrece ese conocimiento, pueden actuar como un intelectual más genérico que extiende su saber hacia temas de diversa índole, con mayor o menor justificación o pertinencia” (García et al., 2014, p. 15).

Según *ENL*, distintas especialidades médicas y pedagógicas elaboraban diagnósticos y referencias a lo que se consideraba normal, en términos de aprendizajes y comportamientos, lo cual tenía consecuencias medicalizantes para niños y niñas, naturalizando así procesos de identificación y clasificación basados en test, tratamientos psicopedagógicos, nivelaciones, procesos correctivos, compensatorios, de ubicación y seguimiento (“La sobreprotección y el perfeccionismo”, 1969, pp. 15-16). Sin embargo, a juicio de la revista, esta mirada requería un replanteamiento, pues el maestro o maestra era un tipo particular de profesional, ya que no se trataba solo de un técnico que resolvía problemas puntuales dentro de un aula o diseñaba estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino de un formador de opiniones, imágenes y representaciones sobre lo que era y debía ser un ser humano. Daban cuenta de ello, por ejemplo, palabras como las de la profesora Elena Mora en uno de los números de la publicación:

La atención educacional del niño retardado mental es de una importancia y necesidad imponderable en nuestro sistema educacional. De aquí la necesidad de volver nuestros ojos hacia aquellas instituciones que tienen en sus manos el destino y, por qué no decirlo, el futuro de ese ejército de niños que se harán hombres y mujeres y que necesitan una preparación para la vida del trabajo y las responsabilidades específicas como ciudadanos de un país democrático. (Mora, 1973, p. 28)

¿Cuáles pudieron ser las consecuencias de esta construcción social? Las de provocar reacciones apelando a nuestras emociones y sentimientos, al igual que a las creencias y estereotipos, para formar una opinión que superara la imagen de la limitación infantil como una tragedia familiar y social,

según se indicaba en un artículo (“El niño anormal como víctima”, 1970, p. 75). Asimismo, las de generar, mediante la enseñanza cercana y comprensiva, una mayor valoración del rol de maestros y maestras en esta materia, y del Estado en el apoyo y protección para la futura vida social y laboral de los menores. De este modo, se iba instalando, a través de textos e imágenes, la figura del niño y de la niña limitados como sujetos de deberes, pero a la vez de derechos, que requerían de la escuela, los afectos, la protección y la comprensión de la familia y la sociedad en su conjunto. Lo ya indicado se explicitó en portadas, como las correspondientes a ejemplares de la revista en 1971 (figs. 1 y 2) que, por lo demás, no fueron las únicas en entregar un mensaje similar.



Figura. 1. Portada de la revista *El Niño Limitado* (1971b). Fuente: Biblioteca Nacional, Santiago de Chile.



Figura. 2. Portada de la revista *El Niño Limitado* (1971c). Fuente: Biblioteca Nacional, Santiago de Chile.

SOPORTES CONTEXTUALES Y ESTRATEGIAS DE OBJETIVACIÓN

Las representaciones sociales que circularon en los medios de comunicación, como la revista que aquí se estudia, fueron vehiculizadas a través de palabras, textos e imágenes que buscaban incidir en las conductas de lectores y consumidores. Por ello, la comunicación fue fundamental en el intercambio e interacción que era parte de la creación del consenso que requería cualquier representación, con el propósito de argumentar y convencer a cerca de dicha construcción de sentido que era algo objetivo y evidente. Este conjunto de conocimientos de sentido común permitía la comprensión e interpretación del mundo (Jodelet, 1986, pp. 469-494). En tal proceso, los mecanismos de anclaje y objetivación identificados por Moscovici (1979) cobraban relevancia para explicitar los valores, ideas y prácticas que sostenían los contenidos de dichas representaciones.

En lo que concierne a nuestra indagación, la “niñez limitada” encontró como mecanismos de anclaje o soportes contextuales a las ideas, creencias, opiniones y elaboraciones estereotípicas que acentuaban el carácter trágico y doloroso de la condición de limitación, tanto como su carácter de desviación respecto de una escolaridad normal, sana y eficiente en sus aprendizajes. A ello se aludía a través de notas, crónicas y reportajes, como también mediante los citados testimonios de maestros y maestras que abundaban en las páginas de la publicación.

Si bien las comparaciones con el resto de la población escolar no eran escasas, el foco de atención se concentraba en destacar que la asimetría y la desigualdad existentes requerían no solo de amor y comprensión familiar, vecinal y social, sino además de un respaldo estatal. Las presidencias de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) y Salvador Allende Gossens (1970-1973), de orientación demócrata cristiana y socialista, respectivamente, fueron aludidas con bastante frecuencia para reforzar la imagen de que la discapacidad infantil requería la comprensión y protección de los gobiernos de turno.

Por ello, esta construcción representacional se vio reforzada por la alusión al discurso político que complementaba al de los maestros, maestras y psiquiatras. Siguiendo esa lógica, se destacaba el apoyo de las “más altas autoridades del Ministerio de Educación [que] han declarado que 1970 sería el año de la Educación Especial. [Lo cual] constituye una noticia que deberá llenar de alegría a los miles y miles de hogares afectados” (Nota editorial, 1970, p. 35); o que Eduardo Frei “ha concedido audiencia a un grupo de

Boys Scouts deficientes mentales” (Nota editorial, 1970), p. 99). La figura de la “niñez limitada” ya no era ajena al escenario político, haciéndose mención a que un

gobierno popular, democrático y humanista, deberá buscar todos los medios que permitan recuperar estos elementos para el desarrollo del país [...] Deberá compensar los déficits de desarrollo específico y general con elementos integradores y capacitadores que es un derecho al que deben tener acceso todos los chilenos, especialmente los escolares. (“Fundamentos para una política”, 1973, p. 2)

A esta imagen basada en consideraciones morales, pedagógicas y médico-psiquiátricas se sumaron –en el último año del gobierno de la Unidad Popular liderado por Allende– las consideraciones políticas hacia una niñez especial y limitada, pero no ajena al “derecho a una atención diferenciada” que concebía a “los sujetos impedidos como elementos integrantes o integradores de una sociedad más dinámica y acorde con las exigencias científicas y técnicas del presente” (“La atención diferenciada”, 1973, p. 38).

Junto con lo indicado, se hacían constantes referencias, explícitas e implícitas, al concepto de normalización, respaldado desde el extranjero y entendido según la óptica de que los niños y niñas con discapacidad debían llevar una existencia cercana al resto de la población escolar tanto como fuese posible (Farías, 2003, pp. 208-214; Manosalva y Tapia, 2014, pp. 44-45). En esa misma dirección se había fundado, en 1972, el primer centro laboral destinado a la capacitación laboral de personas con discapacidad y el CPEIP había realizado un curso de perfeccionamiento en dificultades de aprendizaje: “intentando de esta manera abordar las necesidades específicas en el área educativa, más que un tratamiento médico centrado en la ‘enfermedad’” (Castillo y Norambuena, 2020, p. 273).

Tales informaciones eran parte de la agenda noticiosa de la revista que también se refirió a la Declaración de Derechos del Deficiente Mental en 1971, lo que mereció una portada al año siguiente (fig. 3). También se discutió el concepto de integración, en el entendido que la Educación Especial no debía ser dirigida solo a estudiantes con discapacidad, sino además a quienes tuviesen dificultades de aprendizaje sin una causa orgánica, lo cual se llevaba a cabo en países de América Latina, Europa y EE. UU. (La educación diferencial. (1972). *El Niño Limitado*, 4(24), pp. 162-164).

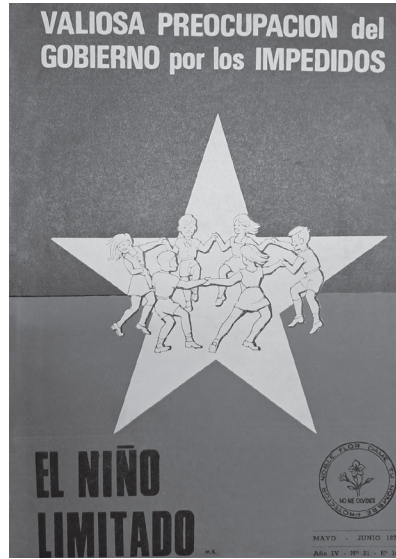


Figura 3. Portada de la revista *El Niño Limitado* (1972). Fuente: Biblioteca Nacional, Santiago de Chile.

Respecto de los mecanismos de objetivación, es posible apreciar que las estrategias para entregar mensajes claros y directos se concentraron en la presentación de imágenes en las portadas, en las reflexiones de la página editorial y en la inserción de textos con recuadros que destacaban determinados contenidos como canciones, consejos, poemas y reflexiones: “mensaje del niño deficiente mental”, “decálogo del profesor especialista”, “recomendaciones a los padres”, “pensamientos de grandes educadores de niños limitados”, “imagen del profesor especializado”, “cuidado al débil” (figs. 4 y 5).

En esta labor, tuvo un papel fundamental el equipo editorial de *ENL*. Si bien colaboraban en la revista distintos profesionales, no se identificó explícitamente la participación de un equipo de periodistas, pero fue notorio al lector que los textos y fotografías de respaldo, al igual que algunas informaciones destacadas, reforzaban el necesario apoyo familiar, social y estatal indicado.

244

El destinatario principal de la revista eran los maestros y maestras, tanto los que se habían capacitado en el tema, como quienes, desempeñándose en el sistema escolar convencional requerían orientación para poder distinguir en sus clases a quienes tenían limitaciones de orden cognitivo respecto de quienes tenían problemas conductuales o de aprendizaje. A ellos estaban destinadas las notas técnicas, los reportajes a establecimientos educacionales, la reproducción de leyes y normativas, al igual que la información sobre congresos relativos a la “discapacidad”, la “subnormalidad” y las “deficiencias”.

Tales adjetivaciones no tuvieron mayor inconveniente en coexistir dentro de las páginas de esta publicación, pues lo que las enlazaba era una idea de carencia que terminaba por configurar una representación central de la “niñez limitada” basada en la protección, la educación y el trabajo (fig. 6). Esta cadena de sentido tomó forma y fondo a través de las imágenes en las portadas, en las que no solo fue evidente su contenido descrito (denotación), sino además la entrega de mensajes e información vehiculizada a través de palabras y recursos gráficos que buscaban cristalizar –o reforzar– en sus lectores determinadas emociones, opiniones y consensos respecto de la temática (connotación).

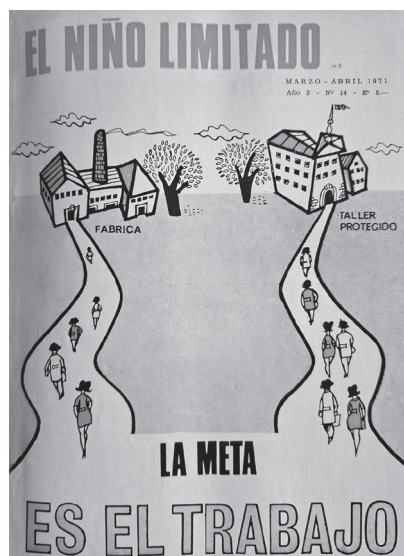


Figura 6. Portada de la revista *El Niño Limitado* (1971a). Fuente: Biblioteca Nacional, Santiago de Chile.

Las ideas que servían para pensar el mundo pasaban por representaciones que eran orientadas por deseos y proyectos. Dichas representaciones eran cambiantes, pero algunos de sus componentes mostraban más persistencia que otros. En tal conceptualización, las modificaciones o cambios tenían más facilidad para producirse en la esfera del sistema periférico de una representación (lo que afectaba a ciertas concepciones individuales, pero no a las ideas centrales de la misma) que al nivel de su núcleo central (Abric, 1994, pp. 11-32), donde cobraban vigencia la persistencia y cohesión de las ideas, así como las creencias principales.

En el núcleo central de esta representación cobraron protagonismo estereotipos psicológicos, sociológicos e históricos que buscaban no solo construir o reforzar sentidos comunes respecto de la discapacidad o limitación infantil, sino además guiar acciones morales y codificadas hacia ellos por parte de los lectores y el resto del cuerpo social. No obstante, el sistema periférico cambiante al que aludía Abric se apreciaba en que en la construcción de sentido realizada por la revista se acentuaba con más claridad y firmeza la condición de persona del niño o niña limitados, apartándose así de la cosificación en que el discurso médico-psiquiátrico los había subsumido. Por ello, no solo se entregaban matices respecto de la mirada médica, sino además se insertaba a la representación forjada desde este discurso pedagógico en un modelo político, económico, social y cultural que propiciaba la productividad, el trabajo y la normalización de aquella población que, por diferentes razones (desde lo biológico hasta lo conductual), se alejaba de este modelo.

El aludido escenario no cambió la matriz de esta representación, ni tampoco que la Educación Especial se autoasignase un papel normalizador. Sin embargo, permitió apreciar que, más allá de sus proyecciones en el tiempo, una imagen social como la identificada podía experimentar algunas modificaciones por sus contemporáneos, promoviendo además acciones encaminadas a mejorar las condiciones de vida y educación de una parte de la población infantil del país.

CONCLUSIONES

La representación de la “niñez limitada” debe ser entendida como una construcción relacional respecto de su cara opuesta: la población escolar catalogada como “normal” por no presentar deficiencias, diferencias o desigualdades explícitas a la mirada de maestros, maestras, autoridades y la

sociedad en general. Tal construcción de sentido, elaborada por los editores y colaboradores de este soporte comunicacional escrito, continuó manteniendo un discurso que enfatizaba la mirada médico-psiquiátrica de la discapacidad antes que una que acentuase la relación entre el sujeto limitado y su medio social y escolar. Esta última mirada, es la que se hizo más notoria durante el período aquí abordado y en la publicación que revisamos, donde además cobró relevancia la consolidación de la Educación Especial, entendida como una dimensión significativa dentro del sistema educativo chileno.

Estimamos que la teoría de las representaciones sociales ha permitido exponer la historicidad de varias categorías asociadas a la discapacidad, a la vez de ayudar a comprender cómo se retomaron y proyectaron contenidos e imágenes referidas a la compasión, la educación y el trabajo, a la vez de objetivar conceptualizaciones que implicaron a la infancia deficiente, a sus maestros, familias y al rol del Estado en su protección y promoción futura. Igualmente, valga indicar, que la elaboración de esta “niñez limitada” fue de la mano con el reconocimiento y promoción de los niños y niñas limitados como sujetos de derechos y no solo de deberes. Como toda representación que buscó argumentar y convencer que lo expuesto era algo objetivo, la “niñez limitada” procuró construir un consenso no tanto de la discapacidad, como sí del hecho que niños y niñas tenían derechos y singularidades que eran rescatadas desde la experiencia educativa. De ahí que los destinatarios de estos mensajes (desde padres hasta autoridades) debían ser los promotores de una mirada más enfocada en la superación de las adversidades y no solo en la aceptación de la naturalidad biológica del déficit. Por supuesto, dicha tarea no fue pensada como algo inmediato, pero sí como una propuesta con proyección en el tiempo.

Abordar esta temática desde el punto de vista aquí planteado, creemos que permite un necesario ejercicio de comprensión y crítica de numerosas categorías del mundo social que son asumidas como algo establecido y no como una construcción interactiva y contextual. Lo indicado, no solo es aplicable a la discapacidad y a los conceptos vinculados a ella, sino también a muchas otras categorizaciones que usamos y aplicamos en lo cotidiano, dando por establecido casi una inmutabilidad del lenguaje escrito y visual. Igualmente, es una manera distinta de abordar el escenario sociocultural e histórico aludido y ponderar su influencia en las construcciones mediáticas de sentido elaboradas por los contemporáneos, identificando intenciones, recursos cognitivos y valóricos, además de estrategias de circulación de las ideas y creencias.

Si bien es una limitación no poder establecer con mayor certeza la recepción y discusión de estos contenidos y sus procesos editoriales, es pertinente aclarar que no se trataba de enunciaciones marginales o descontextualizadas, pues otras fuentes contemporáneas y medios de comunicación (prensa, televisión y radio) aludían a ideas similares. Por ello, no descartamos la posibilidad de continuar con nuevos estudios en la materia que profundicen en estos y otros aspectos complementarios, a la vez de abordar con más profundidad la otra etapa de esta revista, con posterioridad a 1974, evaluando la transición o modificación de la imagen de la discapacidad escolar.

REFERENCIAS

- [Nota editorial]. (1969a). *El Niño Limitado*, 1(3), 3.
- [Nota editorial]. (1969b). *El Niño Limitado*, 1(1), 3.
- [Nota editorial]. (1970a). *El Niño Limitado*, 2(10), 99.
- [Nota editorial]. (1970b). *El Niño Limitado*, 2(8), 35.
- [Nota editorial]. (1974). *El Niño Limitado*, 1(1), 3.
- Abric, J.C. (1994). *Prácticas y representaciones sociales*. Ediciones Coyoacán.
- Álvarez Uría, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. En B. M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial* (pp. 90-122). Ediciones Pomares-Corredor.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Ediciones Paidós.
- Barthes, R. (1992). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Ediciones Paidós.
- Brogna, P. (comp.). (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Caiceo, J. (2010). Esbozo de la Educación Especial en Chile: 1850-1980. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 31-49. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2109/Dialnet-EsbozoDeLaEducacionEspecialEnChile18501980-3648667.pdf>
- Cammarota, A. (2023). *Débiles, anormales, higiénicos y civilizados. La medicalización de la niñez escolarizada en Buenos Aires (1884-1945)*. Ediciones Imago Mundi.
- Canguilhem, G. (1973). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI editores.
- Castillo, P. y Norambuena, I. (2020). La Educación Especial desde la dictadura chilena a su consolidación en tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. <http://dx.doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- Castro, R. (2015). *Esbozo de la Educación Especial en Chile y la región de Coquimbo*. Editorial de la Universidad de La Serena.
- Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy. Disability, Deafness and the Body*. Verso.

- de la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Ediciones Noveduc.
- del Cura, M. (2011). *Medicina y Pedagogía: la construcción de la categoría “infancia anormal” en España*. CSIC.
- Diez recomendaciones a los padres y Pensamientos de grandes educadores de niños limitados. (1970). *El Niño Limitado*, 2(12), 176-177.
- El Niño Limitado. (1971a). [Portada de la revista 3(14)]. *El Niño Limitado*.
- El Niño Limitado. (1971b). [Portada de la revista 3(15)]. *El Niño Limitado*.
- El Niño Limitado. (1971c). [Portada de la revista 3(18)]. *El Niño Limitado*.
- El Niño Limitado. (1972). [Portada de la revista 4(21)]. *El Niño Limitado*.
- Farías, A. M. (2003). El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos. *Revista de Derechos del Niño*, 2, 187-224. <https://es.scribd.com/document/509960484/El-dificil-camino-hacia-A-Farias>
- Foucault, M. (2007). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1989).
- Fundamentos para una política de Educación Especial. (1973). *El Niño Limitado*, 5(25), 2-4.
- García, L., Macchioli, F. y Talak, A. M. (2014). *Psicología, niño y familia en la Argentina, 1900-1970. Perspectivas históricas y cruces disciplinares*. Editorial Biblos.
- Girola, L. (2016). Representaciones e imaginarios sociales. Tendencias recientes en la investigación. En de la Garza Toledo y G. Leyva (eds.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 441-468). Fondo de Cultura Económica.
- Godoy, M. P., Mezal, M. L. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial chilena*. Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf
- Gustavsson, A. (2004). The role of theory in disability research -springboard or strait-jacket. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 55-70. <https://sjdr.se/articles/154/files/submission/proof/154-1-535-1-10-20171113.pdf>
- Historia de la educación del deficiente mental en Chile. (1969). *El Niño Limitado*, 1(1), 5-7.
- Huertas, R. (1998). *Clasificar y educar. Historia natural y social de la deficiencia mental*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Huertas, R. (2018). *La locura en los productos culturales de la Transición*. Los libros de La Catarata.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Ediciones Paidós.
- La atención diferenciada. (1973). *El Niño Limitado*, 5(25), 38-39.
- La educación diferencial en las escuelas de Educación Básica. (1972). *El Niño Limitado*, 4(24), 162-164.

- La sobreprotección y el perfeccionismo. De los recuerdos de un maestro. (1969). *El Niño Limitado*, 1(6), 15-16.
- Legislación en favor de una escuela especial. (1973). *El Niño Limitado*, 5(25), 26-27.
- Lentini, E. (2007). *Discapacidad mental. Un análisis del discurso psiquiátrico*. Lugar Editorial.
- León, M. (2014). Educación, regeneración y punición para la “infancia anormal”: Las escuelas correccionales de Talcahuano y Concepción. Chile (1896-1915). En J. Trujillo (coord.), *Voces y memorias del olvido. Historia, marginalidad y delito en América Latina, siglos XIX y XX* (pp. 351-400). Universidad de Guadalajara.
- León, M. (2022). La “educación para anormales” y la pedagogía terapéutica de Juan Sandoval Carrasco. Chile, 1928-1970. *Atenea*, 525, 107-128. <https://doi.org/10.29393/At525-6EAML10006>
- Luengo, M. (2008). El producto cultural: claves epistemológicas de su estudio. *Zer. Revista de estudios de comunicación*, 13-14, 317-335. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/40958/3630-12604-1-PB.pdf>
- Manosalva, S. y Tapia, C. (2014). La Educación Especial y su desarrollo histórico como dispositivo de control de la infancia con discapacidad. *Temas de educación*, 20(1), 37-47. <https://revistas.userena.cl/index.php/teducacion/article/view/518/657>
- Mora, E. (1973). La escuela especial. *El Niño Limitado*, 5(25), 28-29.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Editorial Huemul.
- Orjuela, G. (2022). *Los anormales de la escuela colombiana*. Ediciones Aula de Humanidades.
- Padilla, A. (coord.). (2012). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo. Infancia anormal y Educación Especial en los siglos XIX y XX*. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Platt, A. (1982). *Los “salvadores del niño” o la invención de la delincuencia*. Siglo XXI editores.
- Proudhommeau, M. (1964). *Educación de la infancia anormal*. Editorial Luis Miracle S.A.
- Puz, A. (1968). Los niños deficientes mentales, *Paula*, 8, 33-36. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-41756.html>
- Ramacciotti, K. y Edelvis, D. (2014). La niñez “anormal”. Discurso médico sobre la infancia, 1900-1950. *Inclusiones*, 1, 226-248. <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-1-numero-especial/articulo-oficial-contribucion00d3n-dra.-daniela-edelvis-testa-y-dra.-karina-inu00c9s-ramacciotti.pdf>
- Ramos Abadie, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 37-46. https://revistas.ucecentral.cl/revistainclusiva/article/view/7_2_004

- Rosato, A. y Angelino, M. (coords.). (2017). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Ediciones Noveduc.
- Soto, M. (1973). Instrucción a los niños anormales. *El Niño Limitado*, 5(25), 46.
- Vetö, S. (2017). Higiene mental infantil y psicoanálisis en la clínica de conducta, Santiago de Chile, 1936-1938, *Asclepio*, 69(2), 195-211. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2017.18>
- Yarza de los Ríos, A. y Rodríguez, L. (2007). *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940*. Cooperativa Editorial Magisterio.