



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

**COORDINACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA
UNIDAD AJUSCO**

TESIS:

**LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD EN
NIÑOS DE SEXTO AÑO DE PRIMARIA.**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGIA EDUCATIVA**

PRESENTAN:

**LAURA GÓMEZ GÓMEZ
KAREN PÉREZ RAMÍREZ**

ASESOR: LIC. GUSTAVO MARTÍNEZ TEJEDA

DICIEMBRE 2008.



AGRADECIMIENTOS

A nuestro Asesor:

Lic. Gustavo Martínez Tejeda

“Gracias por todo el apoyo, ayuda y dedicación que nos brindó, sin usted esto no hubiera sido”.

A cada uno de nuestros Sinodales:

Dr. Armando Ruiz Badillo

Lic. Cuauhtémoc López

“Gracias por ayudarnos a mejorar
nuestra investigación”

Psic. Soc. Irísela Pérez Sánchez

“Gracias, por su tiempo y por compartir
su conocimiento incondicionalmente,
enriqueciendo teóricamente nuestro trabajo”.

A nuestros maestros y compañeros de trabajo:

Profra. Elizabeth Ramírez

Profra. Leticia Vega Hoyos

Prof. Roberto García

Dra. Rosario Tapia

Dr. Virgilio López Sámano.

“Gracias por ayudarnos de manera incondicional
y por ser personas excepcionales”

AGRADECIMIENTOS

*A ti especialmente, porque eres la persona más importante. Tú sabes que todo lo que he hecho es por ti. Nena gracias por esperarme siempre. Esto es el término de algo que comencé para que tú y yo seamos mejores personas. Te quiero mucho **Claudia**.*

*A ti que me diste la mejor infancia, tus recuerdos siguen y tus enseñanzas, eres el mejor ejemplo que tengo para superarme y vivir la vida alegremente. **Gracias papá**.*

*A todos ustedes por su apoyo, porque contribuyeron para que yo pudiera terminar la carrera. Gracias por todo. **Juan Carlos, Carlos, Ramiro y Mamá**. Un agradecimiento especial a ti hermanita, te quiero mucho **Marlene**.*

*Les agradezco su incondicional amor y apoyo sobretodo en los momentos difíciles que en algún momento de mi vida pase, pero sin ustedes no hubiera podido superarlos. Gracias abuelitos **Tere y Francisco**.*

*A mi familia Pérez gracias a cada uno de ustedes, yo sé cuanto me quieren y sé también que siempre contaré con su apoyo. Abuelita **Tina**, tías: **Teofila, Tulis, María, Maribel, Cristina, Tío Moyo, Pedro, Chilo**.*

*A mi familia Ramírez, son ustedes en su forma de ser especiales. Tíos: **Ernesto, Pancho, Juan, Raúl**. Tías: **Adela, Luisa, Mayte e Ivonne**.*

*Les agradezco su ayuda para poder aprender y seguir estudiando. Ustedes me dedicaron un tiempo y es algo que no olvido. Gracias. **Lorena Azuara Pérez y Neli Muñoz Ramírez**.*

*Te recuerdo siempre por tu apoyo y solidaridad conmigo cuando más lo necesité. No puedes estar conmigo físicamente, pero estarás siempre en mi corazón **Mayeli**.*

*A cada uno de ustedes porque me enseñaron cosas que fueron formándome como persona. Las tengo presentes hasta la fecha, aunque cada quién ha tomado su camino. **Dra. Rosario Tapia, Sra. Emma García, Sra. María de Jesús González, Sra. Lourdes Chichitas, Socorro, Patricia, Ivonne, María Eugenia.***

A mis alumnos de Comunidad Down, conocí y aprendí de ustedes.

***Laura** gracias por todo eres una buena amiga y colaboradora, me conoces muy bien. A tu familia una mención especial por ofrecerme su casa y su amistad. Gracias Gissel, tú también compartiste conmigo este proceso. ¡Por fin terminamos la tesis!*

*Te dejé al último porque eres el mejor regalo que he recibido últimamente, no pensé llegar a escribirte, pero todo pasó y sé que tú ya lo sabías. Desde que estás en mi vida no soy la misma y espero seguir cambiando porque este es el comienzo. Gracias **Dios.***

AGRADECIMIENTOS

A Dios: fuente de toda sabiduría.

Gracias Dios por el día que llegaste a mi vida y me diste un nombre, por la fortaleza y el entendimiento para culminar este trabajo.

A mis padres:

Por la vida y la educación que me dieron, por sus oraciones y sobre todo por su amor que a pesar de la distancia siempre fueron un motivo para seguir adelante.

A mis hermanos:

Por su apoyo, comprensión y en particular en este proceso de trabajo de tesis.

A Esnita García:

Doy a gracias a Dios por tú vida porque fuiste el puente más grande que dios usó para poder llegar hasta donde estoy ahora. Gracias por tú interés, confianza y apoyo moral. Te quiero.

A Marichuy:

Gracias por todo su apoyo, interés, confianza y por ser una persona excepcional.

A Gissel:

Por tu apoyo incondicional, por tus palabras de aliento en los momentos más difíciles de este trabajo. Por soñar y luchar conmigo, por creer en mí.

A Karen:

Por tu apoyo, comprensión, confianza y paciencia. Gracias por vivir conmigo este sueño y convertirlo en realidad.

RESUMEN.....	8
INTRODUCCIÓN.....	9
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	12
JUSTIFICACIÓN.....	14
OBJETIVOS.....	18
CAPITULO I	
REPRESENTACIÓN SOCIAL	
1.1 Antecedentes.....	19
1.2 Representación mental.....	20
1.3 Representación Social.....	22
1.3.1 Procesos de la Representación social.....	27
1.3.2 Características de la representación Social.....	29
CAPITULO II	
DISCAPACIDAD	
2.1 Antecedentes históricos de la discapacidad.....	33
2.2 Antecedentes del concepto de discapacidad.....	35
2.3 La relación discapacidad- educación.....	39
2.4 Integración educativa.....	43
CAPÍTULO III	
MÉTODO	
3.1 Tipo de estudio.....	48
3.2 Sujetos de estudio.....	48
3.3 Escenario.....	48
3.4 Técnicas.....	49
3.5 Procedimiento.....	50

CAPÍTULO IV	
ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	54
LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD.....	68
CAPITULO V	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN.....	71
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	78
ANEXOS	
ANEXO I: Dinámica.....	83
ANEXO II: Cuadernillo.....	84
ANEXO III: Guía de preguntas grupo focal.....	86
ANEXO IV-1: Definición de categorías.....	87
ANEXO IV-2: Definición de categorías.....	89

RESUMEN

Con la difusión de los programas de integración educativa, se busca influir en la aceptación que los niños regulares hagan de los niños con alguna discapacidad, la misma que depende de la representación social que tengan en torno a la discapacidad.

El concepto de discapacidad se refiere a la restricción o ausencia debida a una deficiencia, para realizar una actividad dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano, engloba aspectos individuales, referentes al contexto inmediato de la persona, incluyendo espacios físicos y sociales en los que la persona con discapacidad se tiene que desarrollar.

Con base en los planteamientos de la teoría de la representación social, que dan pauta para identificar el conocimiento social que se tiene sobre alguna cosa o persona, y cómo ésta marca su convivencia diaria, se identificó el conocimiento de los niños escolares respecto a la discapacidad es importante en el contexto de la integración educativa, ya que los compañeros son un factor determinante para el éxito de la misma.

El estudio es de tipo exploratorio y transversal, donde se encontró que la mayoría de los niños no tenían el concepto o la idea de que la discapacidad fuera una necesidad educativa especial o personas con capacidades diferentes si no más bien lo razonan en términos de déficit físico y enfermedad. Esto nos demuestra que hay una diferencia entre el discurso académico y el discurso cotidiano relacionado con la discapacidad.

INTRODUCCION

La discapacidad a lo largo de los años ha sido concebida de diferentes maneras dependiendo del contexto socio histórico-cultural que la rodee, se le ha considerado desde una causa sobrenatural provocando con esto que las personas con discapacidad fueran asesinadas o recluidas, hasta llegar a ser personas integradas con los mismos derechos que una persona no discapacitada, con esto cambiando la palabra discapacitados a personas con capacidades diferentes (Schorn, 2002). Por lo que el presente trabajo tiene como objetivo identificar y describir las representaciones sociales de la discapacidad en los niños regulares de 6° año de primaria.

La discapacidad es un tema difícil ya que es un término elaborado socialmente, debido a que lleva implícito características del pensamiento de cada individuo, y que influye en el trato hacia las personas con discapacidad. No cabe duda que la sociedad juega un papel importante en el desarrollo de estas personas, como lo veremos a lo largo de este trabajo, ya sea de una forma positiva o negativa como menciona Brogna (citado en Ferreira, 2008) "... la discapacidad no es una condición a curar, a completar o reparar; es una construcción relacional entre la sociedad y un sujeto (individual o colectivo). La discapacidad toma cuerpo en un espacio situacional, dinámico e interactivo entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea" (p.1).

En nuestro país, en el ámbito educativo este concepto ha tomado gran relevancia en los últimos años, con la creación de programas y leyes para la integración de estas personas, en el caso de la Educación Especial, en México surge durante el gobierno del Presidente Benito Juárez quien expide los decretos para la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos en 1867 y la Escuela Nacional para Ciegos en 1870. De entonces a la fecha, ha habido avances significativos de la educación especial. (Aguilar, 2005)

En 1993 la Educación Especial adquirió un rango jurídico normativo. En la Ley General de Educación (LGE) en su artículo 41 se explicita la no exclusión de población o de individuos.

Se considera la discapacidad un tema de importancia debido a la situación actual donde cada vez más las personas con discapacidad interactúan con la sociedad específicamente en el contexto escolar, por lo que se hace necesario conocer la forma de pensar de los niños en etapa escolar acerca de la discapacidad. Es posible acceder a ellos por medio de la representación social, teoría propuesta por Moscovici (1979), “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 17-18

Desde el punto de vista de esta teoría se busca acceder al pensamiento del niño, saber como materializa el concepto de la discapacidad, al escuchar en su contexto este término, y en consecuencia el trato que tiene hacia estas personas. En México no se encontró información acerca de la representación social de la discapacidad, por lo que este trabajo es un estudio del tipo exploratorio-transversal.

El presente trabajo de investigación está dividido en cinco capítulos, en el primer capítulo se mencionan los antecedentes y conceptos de la teoría de la representación social, así como los procesos que la conforman: objetivación, anclaje y núcleo figurativo para entender como las personas van construyendo la representación de los diferentes conocimientos que le transmite su grupo social.

En el segundo capítulo como marco conceptual se abordan los antecedentes históricos y conceptos de la discapacidad, su relación con la educación y la integración educativa.

El tercer capítulo aborda toda la parte metodológica que incluye: sujetos de estudio con los que se trabajó, donde la condición fue que no necesariamente tuvieran compañeros integrados o hubiesen tenido contacto con alguna persona con discapacidad, el escenario donde se llevó a cabo la investigación, las técnicas empleadas fueron

elegidas y elaboradas para conocer la representación social de la discapacidad de estos sujetos y la explicación del procedimiento.

En el capítulo cuatro, se presentan los resultados obtenidos así como su análisis utilizando el método de análisis de contenido, método usado por Moscovici (1979) en su trabajo “El psicoanálisis, su imagen y su público”. Y por último en el capítulo cinco se presentan la discusión y conclusión de esta investigación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La discapacidad la mayoría de las veces no es un factor determinante para el desarrollo de quienes la poseen, la sociedad es quien los marca, es la representación que se tiene de ellos lo que trunca su desarrollo.

Mientras no se acepten las diferencias que existen en cuanto a capacidades físicas e intelectuales, culturales (es decir la diversidad) seguirá habiendo una resistencia, por lo tanto, segregando y reprimiendo a las personas con discapacidad.

Una forma de ayudar a la integración de los niños con discapacidad, quienes a partir del programa de integración educativa conviven cotidianamente dentro del aula con niños regulares, es conocer cual es la representación social que se tiene de ellos. Consideramos que este estudio aportará información que favorezca la aceptación y sensibilización en los niños regulares y a su vez en el niño con discapacidad ayudar a su adaptación y desarrollo. Lo que piensan y construyen sobre la discapacidad los niños escolares específicamente de 6to año de primaria pensamos que es un universo rico, lleno de significados y al que es posible acceder por medio de la representación social.

No se consideró necesario que los niños de este estudio hayan tenido compañeros con discapacidad, debido a que nuestro interés no era su respuesta conceptual si no la representación social. Ya que de acuerdo a Moscovici, (1979) la representación social es precisamente la forma en que las personas tratan o explican su realidad social, como convierten lo extraño a algo familiar y lo invisible perceptible en palabras comunes. Un ejemplo es el estudio que realizó Moscovici sobre el psicoanálisis, de cómo la gente tenía una idea de este tema sin haber tenido contacto con un psicoanalista, la gente se representaba un psicoanalista como un cura debido a la historia católica de Francia, a partir de los conocimientos obtenidos a través de la comunicación. Así mismo, en la actualidad debido al momento histórico por el cual está atravesando la discapacidad, esta siendo difundida en los medios de comunicación, en las instituciones gubernamentales y educativas, por lo que la discapacidad no es un tema ajeno para los niños aún para los que no tienen familiares o compañeros con discapacidad.

Si la representación social de los niños de 6to año de primaria es contraria u opuesta a los objetivos de la integración, puede influir desfavorablemente en las experiencias educativas de los alumnos con discapacidad por lo que surge la necesidad de preguntarse:

¿Qué representación social tienen los alumnos de 6to año de primaria en torno a la discapacidad?

De acuerdo con Jacobo, (2004) “la discapacidad tiene un referente de exterioridad. La discapacidad no está en el sujeto, sino que el sujeto estará posicionado subjetivamente en una condición de discapacidad por el efecto de la trama histórica-social. Se trata de cómo el hombre cultiva a la sociedad humana, cómo se agrupa y se diferencia de los otros hombres”. (p 27). Y si los niños regulares entran en esta dinámica de diferenciarse de los otros por su condición física o social entonces sería importante conocer de qué forma actúan a partir de lo que piensan y saben, así como escuchar su discurso.

JUSTIFICACIÓN

La humanidad ha venido nombrando a los diferentes grupos que la integran, por ejemplo, los ricos, los pobres, las personas con o sin discapacidad, etc. La sociedad busca ir clasificando la gama de personas que la conforman, para que así cada una de estas pudiera insertarse en un grupo social y así crearse una identidad. Esta clasificación ha permitido a los grupos diferenciarse unos de otros, al grado de llegar a discriminarse unos a otros. Este es el caso de las personas con discapacidad, que se les ha dado este nombre precisamente para darles un lugar en la sociedad, ya que anteriormente no se les consideraba como miembros de ésta, debido a sus limitaciones (Bautista, 1993).

La discapacidad, cualquiera que sea: sensorial, intelectual o motriz, no afecta al sujeto en su totalidad, es la mirada de los “otros”, que lo encuadran en la categoría de lo diferente. Es la manera de cómo les significan y piensan de ellos lo cual se refleja en el trato, en los espacios y oportunidades que se le brindan a las personas con discapacidad y en consecuencia condiciona la forma de integración en la sociedad ya sea en la familia, el trabajo o la escuela.

En la actualidad la escuela es uno de los sistemas institucionales que se ha interesado por integrar a estas personas. El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (SEP. 2002) menciona, que en México a partir de la difusión de los “principios política y práctica para las necesidades educativas especiales” declaración en Salamanca y del marco de Acción derivada de la misma en 1994, se definió: “un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos...” (p. 14).

De acuerdo con lo anterior en nuestro país se comenzó a dar importancia a las necesidades de los niños con discapacidad en términos de educación, comenzando con

el programa de integración educativa, creación de instancias como Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), con el objetivo de dar una educación de calidad para niños y jóvenes con discapacidad, por lo que se han impartido cursos-talleres a los profesores y padres como dos de los principales actores de la integración educativa.

Pero poco se ha tomado en cuenta a otro de los actores importantes de ésta, y quizá el más cercano y por que no el más involucrado que es el niño escolar, el que en algún momento es parte del grupo del niño integrado. La finalidad de este trabajo es describir lo que piensan los niños regulares de sexto año de primaria entre 10 y 11 años acerca la discapacidad, esto permitirá planear un programa de sensibilización que facilite la integración de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, ya que con la difusión de los programas de integración educativa donde los alumnos conviven cotidianamente con niños que presentan alguna discapacidad, se busca influir en la aceptación de los niños regulares hacia estas personas, misma que puede estar orientada por la representación social que tengan en torno a ésta.

La representación social en una teoría propuesta en 1961 por Moscovici (1979) se define como un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social - material y dominarlo; en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo, de su historia individual y grupal.

Poco se sabe cómo llegan los niños a comprender lo que es la discapacidad, pero lo que sí se sabe es que la mayoría de los conocimientos del niño es resultado de lo que ve y escucha de su entorno, de acuerdo a Emler, Ochana, y Dickinson, (citado en Castorina, 2003) “lo que se ensambla en la mente del niño depende fundamentalmente de la sociedad a la que pertenece y el lugar que ocupa ahí” (p.68).

Dado que la representación social es la forma como las personas explican su realidad y que han aprendido a través de la interacción con los demás, es decir, la forma en que hacen perceptible su contexto y se integran a un grupo o a una relación y como menciona Pérez (1989), “las representaciones sociales reflejan las diferencias ideológicas y de posición social entre grupos. La realidad social difiere dependiendo de cómo es vista y representada en las mentes de los individuos” (p.18). Consideramos fundamental al niño regular en edad escolar, escuchar sus opiniones, su concepción ya que uno de los fines de este trabajo es saber lo que piensan estos niños, cabe aclarar que al hablar de niños en edad escolar nos estamos refiriendo a los niños de educación primaria, pero por lo ya mencionado sobre lo que es la representación social de acuerdo con Piaget, (Beard,R. 1971) los niños de 2 a 7 años todavía no son capaces de tener conciencia de ellos en relación con los otros, sus representaciones son egocéntricas por lo que el niño confunde su propia subjetividad con la realidad social, además de que su vocabulario es corto. Los niños de entre 7 a 9 años no llegan a la abstracción, su mundo es totalmente concreto solo alcanzan la realidad susceptible de ser manipulada. A diferencia de los niños de 10 años en adelante donde su representación es sistemática gracias a su experiencia y conocimientos previos, por lo que puede dar su punto de vista acerca del otro, posee conocimientos elaborados socialmente que son compartidos y regulados a través de la interacción, por esta razón solamente se trabajó con niños de 6to año de primaria que correspondían a esta edad, ya que desde la implementación del programa de integración en 1993, las escuelas reciben personas con discapacidad lo que ha permitido tener más experiencia y aprender lo que es la discapacidad.

Otro punto por lo que se considera a esta población es que los instrumentos exigían una habilidad ya desarrollada, como la redacción de una historia y de acuerdo con el programa de la SEP los niños ya tienen esa habilidad desarrollada.

La investigación sobre la representación social que tiene el niño de 6to año de primaria de una escuela regular sobre la discapacidad, puede ser una importante fuente de información y en consecuencia servirá para hacer una reestructuración sobre lo ya hecho en programas de integración. Por lo tanto, esperamos que el objetivo de nuestra investigación permita conocer la representación social de la discapacidad y con ello

saber que tanto **los profanos** (niño regular) conoce e integra los conceptos que manejan **los expertos** (discurso teórico) (Moscovici, 1979). Así como, que tanto las palabras o los términos que manejan los expertos en el tema de la discapacidad son utilizados en el discurso cotidiano de los niños regulares.

OBJETIVO GENERAL:

- Describir la representación social de la discapacidad en alumnos de 6to año de primaria con o sin compañeros con discapacidad.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Describir la objetivación de la discapacidad en niños de 6to año de primaria.
- Describir el anclaje de la discapacidad en niños de 6to año de primaria.
- Describir el núcleo figurativo de la discapacidad en niños de 6to año de primaria.

CAPITULO I

1.1 Antecedentes la Representación Social

Antes de proceder al abordaje del concepto de las representaciones sociales, es necesario hacer una breve exposición sobre qué se entiende por representación.

Para Páez, De Rosa, y Ayesteran (1987) la representación por sí sola es “la reproducción mental de un objeto: la representación consiste en reproducir mentalmente algo que está ausente” también dice, “es en definitiva una estructura cognitiva que tiene como funciones el procesamiento de la información, el otorgarle un sentido al medio, y el servir de guía o plan para las conductas.” (Pág. 16-17).

“La representación es proceso de la actividad psíquica de la realidad que funge como mediadora entre los procesos perceptivos y cognitivos y da como resultado una imagen (objeto representado) que tiende a convertirse en real y posteriormente a transmitirse por el lenguaje” (Figuroa, y Rivera, 1993, citado en León, 2003, p. 44).

Retomando estos autores se define a la representación como la capacidad que tiene el sujeto para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor haciendo uso de los sentidos, esto es a través de lo que toca, escucha, siente cuando está en interacción.

La representación son las formas que evocamos como resultado del proceso de información de pensamiento y de esta manera le damos un sentido real a lo que percibimos del contexto una vez aprendidas. Toda la información que recibimos está incluida en nuestras representaciones, las que a la vez nos delinear nuestra conducta. El ser humano al ser un ser social, para moverse en el mundo y para actuar dentro del entorno necesita como menciona Delval (1994) construir modelos o representaciones de él. Estos modelos pueden ser grandes parcelas de la realidad, tales como el físico, social e individual, y que estos modelos se forman desde temprana edad y se van modificando a medida que se amplía la experiencia del sujeto.

1.2 Representación mental

Las representaciones mentales se definen como formas de conocimiento que un sujeto ha construido a través de su vida, esta construcción se expresa a los otros a través de producciones orales, gráfica y gestuales (Coll, Palacios y Marchesi, 2002). La representación mental son constructos propios del individuo, y que va generando a través de la experiencia, por lo que no es igual en todos los sujetos ya que cada quien sigue un proceso de construcción diferente.

Podemos definir una representación mental como un esquema propio del individuo, consideramos importante definir a qué se le conoce como esquema.

Según Delval (1994) “un esquema es como una asociación de acciones (materiales o mentales) y que son susceptibles de repetirse en situaciones semejantes”, (pág.125) así Rodrigo, M. y Correa, N. (2002), (citado en Coll, Palacios y Marchesi), definen “los esquemas son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria” (p.119). El ejemplo que ellos proponen es el esquema comprar que al momento de evocarlo incluye una serie de personajes como pueden ser comprador, vendedor, objetos, dinero, mercancía o también acciones vender, pagar, cobrar. Por lo que podríamos decir que pueden ser un conjunto de conocimientos que están en la memoria.

Los esquemas son diversos ya que podemos tener esquemas visuales, por ejemplo: un zoológico, esquemas situacionales como ir de compras, y esquemas sociales mencionando sólo los más relevantes para nuestro trabajo. El ejemplo de un esquema social sería de una persona con alguna discapacidad física pidiendo limosna. Gracias a los esquemas elaboramos las representaciones mentales y a la vez éstas se van modificando y ampliando de acuerdo a la edad.

Es por ello que Piaget,(1926), (citado en Páez, 1987), maneja que los esquemas mentales van cambiando de acuerdo con las etapas, ya que menciona que un niño en etapa preoperacional su representación es meramente de carácter icónico de imagen figurativa más que de proposiciones verbales, esta etapa abarca de los 4 a 7 años, en la

etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años) las representaciones son más verbales pero aún van acompañadas de imágenes simbólicas y finalmente en las operaciones formales (a partir de los 11 años) las representaciones son más abstractas y articuladas.

Dentro de las formas de representación mental influye en gran medida el contexto social en que se desarrolla la persona, es decir depende en mucho el tipo de cultura, valores y creencias, así como el desarrollo biológico y cognitivo, además de la interacción que va teniendo a lo largo de su vida, esto le permite aprender el significado de algunos fenómenos que se le van presentando, por ejemplo, el niño empieza aprendiendo por imitación al observar a su mamá; mas tarde este niño ya no dependerá totalmente de la imitación, sino ya podrá evocar, esto es podrá representar el objeto aún estando ausente.

“El hombre al nacer, no es un ser social ya que no lleva en su conciencia normas morales, sentimientos elevados, etc., sin embargo posee una cualidad que lo hace diferente del resto de la naturaleza por medio de la cual se transforma en ser social” (Farr 1986). Así una vez que la persona ha llevado el proceso de forma individual, el de la representación mental, se pasará a otro plano el de representación social, este nuevo proceso se lleva a cabo con la interacción de la persona con la sociedad, de esta forma hace visible con imágenes o con palabras los fenómenos de una sociedad. Esto quiere decir que estos dos procesos no son aislados, sino que hay simultaneidad en ellos.

1.3 Representación social

Antes de explicar la teoría de la Representación Social es importante mencionar que en la actualidad existen dos tendencias en el estudio de la Representación Social, una de corte Estructuralista – cuantitativa (Abric, 2001) que es a fin a lógica de la escuela norteamericana de psicología metodológicamente hablando debido a que es muy formal, racional, donde todo es extremadamente metodológico y cuantitativo y la otra con un enfoque cualitativo- interpretativo y que tiene su origen con Moscovici que es un crítico de la psicología social americana así como del método experimental empleado en los sesentas (método cuantitativo). Por lo que la tendencia que se tomó en este trabajo fue la de Moscovici (1979), y se verá reflejada tanto en el marco teórico como en el método.

Desde la psicología social, el estudio de la vida cotidiana y del sentido común ha sido retomado por la Teoría de la Representación Social, teoría que nos ofrece un punto donde coinciden lo psicológico y lo social.

La teoría de la representación social tiene sus antecedentes con Émile Durkheim, uno de los fundadores de la sociología moderna, quien formuló los términos representaciones colectivas y representaciones individuales en 1898, para describir el carácter de una sociedad en particular.

Durkheim (1993), en su libro *Las formas elementales de la vida religiosa* señala:

“las representaciones colectivas son el producto de una inmensa cooperación extendida no sólo en el tiempo, sino también en el espacio; una multitud de espíritus diferentes han asociado, mezclado y combinado sus ideas y sentimientos para elaborarlas; largas series de generaciones han acumulado allí su experiencia y su saber.

Se concentra en ellas algo así como un capital intelectual muy particular, infinitamente más rico y complejo que el individual. (...)

las categorías son esencialmente colectivas, traducen por ello antes que nada estados de la correctibilidad: dependen del modo en que está constituida y organizada, de su morfología, de sus instituciones religiosas, morales, económicas, etc. La sociedad es una realidad sui generis, tiene características propias que no se encuentran bajo la misma forma en el resto del universo. Las representaciones que la expresan tienen pues un contenido completamente distinto del de las representaciones puramente individuales y se puede estar seguro en principio de que las primeras incorporen a las segundas” (Pág. 14).

Por lo que para Durkheim: en el hombre existe una dualidad entre el ser individual y el ser social.

Esta cualidad de ser un ser social le permite servir de soporte exterior a las representaciones colectivas pero además los asimila, interioriza y permite que lo penetren. La sociedad penetra las conciencias individuales formándolas como conciencias sociales. De esta manera el hombre se constituye como ser social tanto exterior como interiormente.

Este autor parte de la base de que las representaciones colectivas son construcciones sociales y no individuales. Son un conjunto de símbolos y significaciones, normas y valores compartidos, modos de pensar, concebir y percibir, producto de la cooperación de generaciones a través de la combinación de ideas y sentimientos pero, también, de experiencia y saber que se extienden en el espacio y en el tiempo. Son externas al individuo y tienen una realidad independiente, ya que poseen características distintivas que no pueden ser explicadas totalmente por medio de sus elementos constitutivos.

Durkheim pensaba que los métodos científicos debían aplicarse al estudio de la sociedad, y creía que los grupos sociales presentaban características que iban más allá o eran diferentes a la suma de las características o conductas de los individuos, pensaba que la sociedad humana se desarrolla y funciona según leyes que pueden ser descubiertas por medio del método científico, por lo que su enfoque era de corte

estructural - funcionalista,¹ a diferencia de Moscovici que pensaba que para estudiar y conocer a la sociedad, habría que estudiarla fuera de un laboratorio, desde su discurso espontáneo.

Por lo mencionado hasta ahora Durkheim, es solamente un antecedente teórico para este trabajo, ya que difiere mucho en cuanto a la teoría de representación social propuesta por Sergei Moscovici, debido a que pasa por alto diversos puntos importantes como los siguientes:

- ❖ Las representaciones pueden ser compartidas por todos los miembros de un grupo altamente estructurado, por ejemplo un partido, una ciudad, o nación, sin haber sido producidas por el grupo necesariamente.
- ❖ Las representaciones, la mayoría de las veces son consecuencia de la circulación de conocimiento y de ideas pertenecientes a subgrupos que están más o menos en contacto cercano, donde cada subgrupo crea su propia versión y la comparte con los otros.
- ❖ Las personas son productoras y usuarios de las representaciones sociales. (Moscovici, 2003)

Además como menciona Deutscher (1984) lo único que la representación social le debe a la representación colectiva es el concepto:

“Una de las principales características las cuales identifica a la Escuela Francesa² es su afinidad al concepto de Durkheim sobre las representaciones sociales. Eso me preocupa. Por prestar un sólo concepto aislado de su contexto no necesariamente lo coloca a uno en una tradición. Durkheim fue

1 El enfoque estructural-funcionalista nace en la escuela de Chicago y plantea que todo individuo tiene una función en la estructura de la sociedad, por lo tanto era necesario medir esa capacidad, dando origen a instrumentos como pruebas, test, escalas, encuestas, donde la prioridad son los números. (Merton, R; 1965)

2 La Escuela Francesa, es una psicología social teórica que nace con la publicación, en 1961, de «**El psicoanálisis, su imagen y su público**» de Serge Moscovici. Donde se estudian las representaciones sociales con un estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad; construcción realizada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y le dan un sentido a nuestro mundo de vida. (Banchs, 2001).

un pensador cuidadoso y sistemático y las representaciones sociales son una parte integral de una larga estructura conceptual.

No estoy del todo seguro de que la imagen de sociedad de Durkheim sea la imagen abrigada por la Escuela Francesa contemporánea y tengo la certeza de que ellos comparten un poco con el Durkheim Americanizado”. (Deutscher, en Farr y Moscovici 1984, p.1).

Años más tarde Moscovici,(1961) retoma y modifica el término representaciones colectivas, para proponer la teoría de la representación social, lo modifica en dos sentidos; general y particular, la general implica dejar de hablar de representaciones colectivas y hablar sólo de representaciones sociales esto debido a que las representaciones colectivas, son concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos mientras que las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales. Otro de los puntos por el que Moscovici modificó el término de representación colectiva a representación social es porque en la mayor parte de las sociedades, las representaciones son más dinámicas, cambian todo el tiempo y no están compartidas por lo que es más adecuada llamarlas sociales y no colectivas. Farr (2003), (en Castorina, 2003).

Jodelet (1986), propone la siguiente definición: “el concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio designa una forma de pensamiento social” (p.474). Esto en el caso de un niño, va a asumir, roles, reglas, de lo que percibe en su entorno, en la familia, en la escuela y esos conocimientos específicos con el que se caracteriza esa sociedad lo va reproducir en cierto grado, y es la que en cierta forma va orientar su comportamiento.

Moscovici, (citado en Castorina,2003) define su teoría de la representación social, como: “sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal” (p. 29-30).

En este sentido podríamos decir en nuestra sociedad existen diferentes representaciones sociales por ejemplo acerca de la religión, las creencias, que no están en ningún sentido comprobadas o explicadas por la ciencia, o no están declaradas como algún concepto o idea que se tiene que tener de las cosas; sin embargo la gente lo toma como algo real y se rige o vive según esa idea o concepto. En el caso de los niños, al entrar a la escuela antes de que se les enseñe conceptos ellos traen noción o ideas vagas resultado de las enseñanzas en la familia, en la calle, por ejemplo; lo que es discapacidad.

El concepto de discapacidad es un ejemplo claro de cómo la sociedad va transformando los conceptos y los pensamientos de acuerdo con la situación que vive frente al mundo y con la que se relaciona, ya que las representaciones de acuerdo a Moscovici no son estáticas sino continuamente cambian y se ven reflejadas en el comportamiento, las personas con discapacidad inicialmente eran segregadas por la sociedad debido al concepto que se tenía de ellas, actualmente se busca integrarlas (Gómez, P, M 2002 p.20-21), de esto hablaremos en el capítulo siguiente.

Continuando con la representación social, Moscovici, (citado en Castorina, 2003), dice “la ciencia intenta construir un mapa de las fuerzas, objetos y hechos que no son modificables por nuestros deseos y nuestra conciencia. La representación social estimula y configura nuestra conciencia colectiva, explicando las cosas y los acontecimientos de modo que sean accesibles para cada uno de nosotros y pertinentes respecto de nuestras preocupaciones inmediatas” (pág. 31).

Esto se puede constatar con lo que dice Herzlich, (citado en León, 2003). La representación social implica una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, que se lleva a cabo tanto a nivel concreto como a nivel metafórico, la representación es entonces una representación mental del objeto, inseparable de la actividad simbólica de un sujeto, pero que ha sido formada por las relaciones sociales y lo que implica: cultura, ideología, género, identidad, vida cotidiana, creencias, costumbres.

De acuerdo a Herzlich, la representación social primeramente se forma a nivel mental, para que el ser social considere una creencia, costumbre, ideología, previamente tiene que pasar ese conocimiento a nivel mental, o en su caso representarse ese objeto, asociarlo con el significante de ese objeto para posteriormente en la interacción con los demás, lo reconceptualize, lo modifique y lo evoque como algo ya concensuado con los demás, al tener la representación social dos caras lo icónico y lo simbólico es posible atribuir a todo figura un sentido y todo sentido una figura. Todo este proceso es lo que Moscovici (1979) le llama: objetivación y anclaje.

1.3.1. PROCESOS DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL.

Dos son los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es definido como anclaje y supone un proceso de clasificación a través del cual ordenamos y damos un nombre a las cosas y a las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio. El segundo proceso es definido como objetivación y consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes.

Objetivación

“La representación social se forma a partir de la objetivación, proceso mediante el cual se concreta, se materializa el conocimiento en objetos concretos. En esta fase se retienen selectivamente elementos, se reorganizan libremente y se estructura un modelo

figurativo icónico simple” (Páez, 1987). De acuerdo a Moscovici, (citado en Jodelet, 1986) “objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos (p. 481). Siguiendo a estos autores objetivación, es materializar lo abstracto, hacer real un esquema conceptual que implica las siguientes fases:

Selección y descontextualización de los elementos, esto comienza a partir de la retención de los elementos para formar la imagen, tomando en cuenta las características del concepto, de esta forma se crea el núcleo figurativo.

El núcleo figurativo

Es la segunda fase, donde la representación social se estabiliza, ya que se esquematiza lo abstracto al convertir el concepto en una imagen para después naturalizarlo.

Naturalización. Esta tercera fase es donde se categoriza el concepto, el esquema o imagen se convierten en elementos de la realidad, para pasar al anclaje, es decir cuando se hace natural o cotidiano porque ya forma parte del mundo.

Con la naturalización lo que se percibe no son ya las informaciones sobre los objetos, sino la imagen que reemplaza y extiende de forma natural lo aprendido.

Anclaje

La segunda fase del proceso de formación y de funcionamiento de la representación social, es lo que denomina Moscovici como anclaje. “Es la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, y a las transformaciones derivadas de éste sistema, tanto de una parte como de otra.” (Jodelet, 1986). De igual manera, señala Páez (1987), el anclaje actúa como una asignación de sentido de la representación social esto es, se constituye una red de significados alrededor del esquema figurativo de la representación social, insertándola y relacionándola con otros elementos del universo simbólico y segundo el anclaje es un proceso de instrumentación del saber social, la representación social se transforma en un marco de interpretación de la realidad y ayuda a construirla por lo que la

representación social no sólo va innovar, sino también va a familiarizar a las experiencias nuevas y extrañas.

De acuerdo con lo anterior, el anclaje es cuando el objeto representado se asimila al conocimiento preexistente, que genera una conclusión que servirá para interpretar la realidad y actuar sobre ella.

“La representación social objetivizada, naturalizada y anclada, es utilizada para interpretar, clasificar, orientar y justificar los comportamientos.”(Páez 1987 p. 315). En conclusión el proceso de la representación social: objetivación y anclaje, comienza con la materialización de un esquema conceptual, para después insertar ese conocimiento en estructuras ya existentes, ya sea para transformarlas o reemplazarlas, y éstas delimitarán y guiarán el comportamiento social.

1.3.2 Características de la Representación Social

- Jodelet, (en Resendiz, 2003), dice que las representaciones sociales se caracterizan por los siguientes aspectos:

Se constituyen en un campo intermedio entre lo psicológico y lo sociológico. Las representaciones sociales muestran un entrelazamiento, los límites no son claros, hay superposiciones constantes que hacen evidentes una vez más la relación entre conceptos tanto sociológicos como psicológicos.

- Son un producto de procesos históricos y culturales.
- Se comunican, reproducen y transmiten a través de los discursos sociales.
- Toda representación social se funda en un área conflictiva entre instancias subjetivas y sociales. Este conflicto puede entenderse como cognitivo o afectivo.
- Ser reproducidas por cada sujeto de forma particular, de forma activa en su apropiación y construcción.
- Sus contenidos, que pueden ser conscientes o inconscientes

Con lo anterior se entiende que cada sociedad va creando sus conceptos de acuerdo a su momento socio-histórico-cultural, por lo tanto van cambiando las formas de conceptualizar y visualizar su realidad, de aquí es donde surge, lo que puede ser

visualizado como bueno, malo, permitido no permitido. Es por ello que en cada época el concepto, por ejemplo, de una persona con retraso mental ha ido cambiando, antes se le conocía como una persona trastornada, posteriormente se definió como un problema médico y actualmente se entiende o se acepta que es una persona igual que cualquier otro ser humano por lo que merece respeto y tolerancia (Bautista, 1993).

Las representaciones sociales son un tipo de conocimiento cotidiano, “sentido común” necesario para desenvolverse en sociedad. Este conocimiento tiene características particulares:

- es elaborado socialmente, es decir, su origen se sitúa en la actividad de los grupos sociales y de los individuos que la componen;
- su homogeneidad y distribución dentro de los grupos implicados es amplia (Granados, M y Quintana, 1998). Preguntar al maestro.

Moscovici (1979) hacía la distinción entre lo científico y lo cotidiano de la representación social, donde lo primero no podía ser modificable entendiéndose como la verdad única y lo segundo como algo construido por la sociedad por lo tanto, como la sociedad está en constante cambio así son también sus ideas, conceptos, sus formas de ver el mundo, y es desde esta perspectiva social que el ser humano va construyendo la representación de su realidad social, marcando siempre pautas de comportamiento de sus miembros así como de los diferentes sistemas que la componen: la familia, la escuela que van transmitiendo valores, creencias y roles.

Esta transmisión de conocimientos se da por medio del lenguaje, por ello, dentro de las representaciones sociales la comunicación tiene un papel fundamental, sin ella las representaciones no se podrían transmitir por lo tanto no serían sociales ya que como dice Farr (2003) “para que una representación sea social tiene que estar en dos o más mentes” (p. 172), y eso sólo es posible por medio del lenguaje.

La teoría de la representación social, surgió para tratar de explicar o dar validez a los conocimientos cotidianos del ser social, de cómo es que la sociedad generaba o creaba sus constructos, de la conciencia que tienen los sujetos de sí y de su mundo, y como

esto determinaba en cierta manera el comportamiento de los miembros de esa sociedad.

Al respecto León, (2003), menciona que al empezar a interesarse la sociología de como fundamentar teóricamente las ideas o conciencia del sujeto hacia el mundo, intentó explicarse cómo es que el sujeto se crea o forma estas ideas y comenzó a centrar sus estudios en las “formas de comunicación que se producen entre los sujetos sociales, los actos, los símbolos, el lenguaje verbal corporal. Lo que se dice y lo que no se dice, también las diferencias entre lo que se dice y lo que se hace, en cuanto a cada una de estas formas de manifestarse del ser humano...” (pág. 40). En resumen la representación social es una de las teorías que se encarga del estudio del conocimiento en la vida cotidiana y del sentido común.

En este sentido Hernández, (citado en León, 2003), define el concepto de sentido común como: “... el sentido común no es un mero conjunto de prejuicios, conocimientos ordinarios y lugares comunes a ser derrotados o superados por la filosofía y por la ciencia en sus diversas modalidades y, ni siquiera el término especializado de la propia filosofía, referido a algunos problemas de la percepción sensorial humana, sino que es una estructura de capacidades mentales y creencias intelectuales básicas que hace posible el contacto teórico y práctico de los seres humanos con el mundo que les rodea, de un modo más o menos afortunado, según el desarrollo mayor o menor de su sentido común” (p..49-50).

Retomando el tema que interesa para esta investigación que es la Representación Social de la discapacidad, y considerando el concepto de sentido común, mencionado en el párrafo anterior se podría decir que, aunque la ciencia, la medicina y la educación han conceptualizado a las personas con discapacidad de una forma tal que no se vea cómo algo malo o fuera de lo común, la creencia que la sociedad se ha elaborado de ellos influye mucho, dado que la sociedad se comporta de una manera o de otra hacia estas personas dependiendo de la representación y del momento histórico que prevalezca como se menciona en el apartado “Antecedentes históricos de la discapacidad”

De acuerdo a lo antes mencionado, acerca de la representación social entendiéndola como el proceso que genera un acto que nos permite hacer familiar lo no familiar y hacer perceptible lo no perceptible. De esta manera ésta es delimitada por el modo de vivir o hablar en común de un grupo, surge nuestro interés por el estudio de la representación social de la discapacidad por lo que se pretende conocer como es que se concibe la discapacidad, como se va construyendo su concepto.

Cabe mencionar que el conocimiento que se va construyendo, va mucho mas allá de las características, clasificación y organización de la información recibida, pues esto además de hacerlo desde muy pequeños, la forma como se hace va en función de la cultura a la que pertenecemos, por eso en el caso del niño, la representación que elabora de la sociedad en que se desenvuelve, es a partir de lo que observa y escucha, de diferentes fuentes como: pláticas familiares, creencias, cuentos, tradiciones etc., posteriormente hace su propia representación y se desenvuelve conforme a ésta. Aunque se podría pensar que los niños no logran hacer representaciones sociales como tal, conocen las representaciones de los adultos y las comparten aprendiendo de ellas.

Por último con respecto a las representaciones Delval, (1994) dice “una de las principales características de los hombres es la de construir representaciones precisas de la realidad que permitan actuar sobre ella y anticipar lo que va a suceder” (pág. 226). Para hablar de la representación social que tiene el niño escolar de las personas con discapacidad es necesario comenzar a definir este concepto, por lo que en el siguiente apartado hablaremos de esto.

CAPÍTULO II

2.1 Antecedentes históricos de la discapacidad

Toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones sociales de lo que considera una persona “normal”. A lo largo de la historia se han desarrollado distintas concepciones y actitudes respecto de las diferencias individuales de todo tipo, incluyendo las discapacidades físicas, sensoriales e intelectuales. Dichas representaciones se han reflejado en el trato y la atención hacia estas personas.

La forma como el término discapacidad ha cambiado a lo largo de la historia tiene que ver con los cambios históricos, culturales, políticos y de cómo la sociedad ha venido considerando a las personas con discapacidad, en un primer momento la medicina era la encargada de su atención, posteriormente la educación comenzó a interesarse en ellas.

Al momento que la discapacidad fue considerada en el ámbito educativo, se han buscado diferentes términos de modo que han pretendido cambiar la connotación que en un principio se tenía sobre ésta, se puede afirmar que estos cambios se han llevado hasta lograr que las personas con discapacidad pasen de ser personas con una deficiencia física o mental que sólo requieren ayuda médica o terapéutica a ser personas capaces de interactuar en una sociedad y que lo puedan hacer al nivel de la “normalidad” considerada por la sociedad. De esta forma han surgido términos como: normalización, integración, necesidades educativas especiales, inclusión. A continuación se hará un breve recorrido histórico sobre este tema.

Para que la educación se interesara en las personas con discapacidad pasaron muchos años. De la eliminación y el rechazo sociales se pasó a la sobreprotección y la segregación, para finalmente aceptar su participación en diferentes contextos sociales: familia, escuela, trabajo.

Sánchez, (citado en Mendoza, 2003) señala que a “finales del siglo XVIII; la época estaba caracterizada por la ignorancia y el rechazo hacia los sujetos “no normales”, consideraban normal el infanticidio cuando se observaban anormalidades en los niños,

la iglesia condenaba este acto proponiendo otra opción disponiendo que las personas con algún tipo de déficit fueran ingresadas a orfanatos como manicomios, prisiones y otro tipo de instituciones estatales” (pág. 8).

Durante esta misma época y a principios del siglo XIX aún imperaban las ideas sobre la necesidad de proteger a la persona normal de la no normal. Lo anterior era debido a que se consideraba que estas personas eran poseídas por algo demoníaco e incluso la iglesia les practicaba el exorcismo o en el caso de la antigua Grecia a los niños con discapacidad se les tiraba de las alturas del monte Taigeto (Schorn, 2002). Todavía a principios del siglo XX hasta la década de los sesentas la discapacidad era vista solamente como un problema orgánico-físico, por lo que sólo la medicina era la responsable de su tratamiento, se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica producida al comienzo del desarrollo por lo que era difícilmente modificable, posteriormente la educación se fue interesando por estas personas para que no quedaran marginadas ni segregadas del resto de la humanidad.

Es importante mencionar que muchas de esas deficiencias son consecuencias de alguna enfermedad o accidente y que dejan como secuela alguna discapacidad, por lo que la medicina forzosamente debe estar presente en el desarrollo de las personas con discapacidad.

A mediados del siglo XIX se intenta integrar a las personas con discapacidad y no fue hasta en el siglo XX, que se crearon centros especiales y escuelas públicas de día (Jacobo, 2004). De esta manera se comenzó con la diada educación-discapacidad, donde una vez que la educación reconoce a las personas con discapacidad y las distingue como educables, este concepto ha tenido diversos cambios, tomando como principios esenciales dos cosas importantes: primero que cada cambio que se hiciera fuera para eliminar cada vez mas el sentido peyorativo y discriminativo hacia las personas con discapacidad y con ello tratar de no lastimar su valía y segundo que este término permitiera que la sociedad comenzara a concientizar el valor y la necesidad de la interacción con estas personas.

2.2 Antecedentes del concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad ha sufrido diversos cambios de acuerdo con el desarrollo socio histórico-cultural del hombre, tratando que dejara de ser algo interno (por ejemplo una enfermedad) y que pasara a ser externo, es decir a algo que afecta la vida de la persona en lo social.

Un antecedente de este concepto es lo que describe Goffman (1963) en su libro *Estigma, La identidad deteriorada*, “En nuestro discurso cotidiano, utilizamos como fuente de metáforas e imágenes, términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real” (p. 15)

Para Goffman el estigma es un atributo que produce en los demás un descrédito amplio. De este modo en todas las sociedades se hace uso de procesos de etiquetamiento a través de los cuales ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social específicamente de los discapacitados

Goffman investiga y escribe en una época y un lugar en los que prevalecían el prejuicio, y la discriminación, en la actualidad se siguen viviendo este tipo de situaciones aunque en otros términos, prueba de ello es la manera en que se ha intentado modificar el concepto de discapacidad para evitar el etiquetamiento o estigmatización del que habla Goffman.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (1980), es una de las instituciones que se ha dado a la tarea por delimitar y reconceptualizar el concepto de discapacidad de modo que este concepto no solo abarque el modelo médico sino las consecuencias que la enfermedad puede tener en la vida de la persona.

La discapacidad hace referencia al funcionamiento social, más que de el funcionamiento del organismo, ya que se refiere a una limitación para llevar a cabo los roles y actividades esperadas por el entorno físico y sociocultural del individuo (Nagy, 1991, citado en Espino y Ortega, 2003).

Por otro lado La OMSS (1980), (citado en Cáceres, 2004) realizó un esfuerzo por diferenciar tres conceptos clave: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

- Deficiencia: se define como toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. Puede ser temporal o permanente y en principio sólo afecta al órgano. Que según esta clasificación podrán ser: intelectuales, psicológicas, de lenguaje, del órgano, de la audición, de la visión, viscerales, músculo-esqueléticas, desfiguradoras generalizadas, sensitivas y otras deficiencias.
- Discapacidad: es toda restricción o ausencia debida a (una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para cualquier ser humano. se clasifican en nueve grupos: de la conducta, de la comunicación, del cuidado personal, de la locomoción, de la disposición del cuerpo, de la destreza, de situación, de una determinada aptitud y otras restricciones de la actividad.
- Minusvalía: viene definida como toda situación desventajosa para una persona concreta, producto de una deficiencia o de una discapacidad, que supone una limitación o un impedimento en el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo, y factores sociales y culturales. Las minusvalías se clasifican de acuerdo a seis grandes dimensiones: de orientación, de independencia física, de la movilidad, ocupacional, de integración social, de autosuficiencia económica y otras.

En mayo de 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la salud (CIF) aportada por la OMS, modifica el término de discapacidad, como un término genérico –global que abarca dos perspectivas:

- Individual. En el contexto/entorno inmediato del individuo incluyendo espacios tales como el hogar, el lugar de trabajo o la escuela. En este nivel están incluidas las propiedades físicas y materiales del ambiente, con las que un individuo tiene que enfrentarse, así como el contacto directo con otras personas tales como, la familia, amigos, compañeros y desconocidos.

- Social: estructuras sociales formales e informales, servicios o sistemas globales existentes en la comunidad o la cultura que tiene un efecto en los individuos. Este nivel incluye organizaciones y servicios relacionados con el entorno laboral actividades comunitarias, agencias gubernamentales, servicios de comunicación y transporte, redes sociales informales, leyes regulaciones, reglas formales e informales, actitudes e ideologías (González, 1999).

En base a esto la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) se ha propuesto diferentes modelos conceptuales para explicar y entender la discapacidad y el funcionamiento. Por lo que estos dos modelos son los que se mencionan.

Modelo médico - biológico: considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados médicos prestados, en forma de tratamiento individual por profesionales.

Modelo social: considera a la discapacidad como un problema de origen social, y principalmente como un asunto centrado en la completa integración de las personas en la sociedad. La discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto/entorno social. Por lo tanto, es responsabilidad de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para que la participación plena de personas con discapacidad sea posible en las estructuras regulares del entramado social.

Tomando en cuenta estos dos modelos la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), hace una síntesis retomando esos modelos por lo que se puede resumir que la discapacidad es:

“ el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona, a causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo por una condición social. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que

otros que sean más facilitadores pueden incrementarlo. La sociedad puede dificultar el desempeño/ realización de un individuo tanto porque cree barreras o porque no proporcione elementos facilitadores. (OMS, 2001, citado en Cáceres, 2004).

Con esto elimina el término minusvalía, por su marcado carácter despectivo hacia las personas con discapacidad. Cabe mencionar como dice Cáceres, (2004), aún no existe un consenso en relación a la forma de referirse a las personas que experimentan algún grado de limitación funcional o restricción, siendo las expresiones más acertadas, persona discapacitada o personas con discapacidad.

Las instituciones u organizaciones como la OMS al momento de reconceptualizar y omitir algunos términos que se refieran a la discapacidad, ha tratado de que éstos no marquen al individuo, ya que es la sociedad en la mayoría de los casos la que acentúa esta marca, no sólo en la persona que la padece, sino en su familia, la escuela o el trabajo. Sin embargo es precisamente la sociedad la que en gran medida influye en el desarrollo social del individuo con discapacidad, debido a que la discapacidad por sí sola no lo obstaculiza. En este mismo sentido, Shalock (1999) menciona que el Instituto de Medicina en 1991 sugiere lo siguiente: “las limitaciones de una persona se convierten en discapacidad sólo como consecuencia de la interacción de la persona con un ambiente que no le proporciona el adecuado apoyo para reducir sus limitaciones funcionales” (pp. 80-81).

Al respecto Jacobo, (2004) señala “la discapacidad tiene un referente de exterioridad. La discapacidad no está en el sujeto, sino que el sujeto estará posicionado subjetivamente en una condición de discapacidad por el efecto de la trama histórica-social. ..Se trata de cómo el hombre cultiva a la sociedad humana, cómo se agrupa y se diferencia de los otros hombres”. Por lo que, mientras la sociedad no acepte las diferencias que existen en cuanto a capacidades físicas e intelectuales, culturales (es decir la diversidad) seguirá habiendo una resistencia, por lo tanto segregando y reprimiendo a las personas con discapacidad.

Por lo ya mencionado surge nuestra inquietud de conocer la representación social que tienen los niños de la discapacidad.

2.3 La relación discapacidad- educación

Para comenzar a hablar de la relación discapacidad -educación es necesario mencionar los conceptos que se han manejado desde el origen de esta relación.

De acuerdo a Gómez, (2002), las escuelas especiales ya existían desde los siglos XVIII y XIX, pero en general eran instituciones consagradas a la atención de niños con problemas de limitaciones sensoriales y motoras. Para los deficientes mentales sólo había el recurso de los hospitales psiquiátricos o centros de medicación. Hasta principios del XX se toman en cuenta a las personas con discapacidad y a integrarlos en el ámbito educativo. (P.20-23).

Fue hasta 1959 que en Dinamarca surge un movimiento que incorpora el concepto “normalización” definiendo que “el deficiente mental debe desarrollar su vida tan normalmente como sea posible”, De esta forma el concepto de “normalización”, se extiende y en pocos años se va a popularizar en países desarrollados del primer mundo.

Wolfesberger, (citado en Bautista, 1998) publica en su primer libro sobre el principio de normalización y define este principio como “el uso de los medios los más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles” (pág.30).

El término normalización como mencionan los autores, surgió al momento que la educación en su avance empezó a tener conciencia que las personas con alguna deficiencia física (deficiencia mental), tenían el derecho de hacer su vida dentro de lo que la sociedad señala que es normal, teniendo en cuenta que el concepto normal es un término relativo debido a que este concepto varía de acuerdo al contexto y al momento que es utilizado, por ejemplo: lo que hoy es normal ayer pudo no serlo, y mañana ya veremos o lo que aquí es normal en otro lugar es posible que no lo sea. De esta forma fue preciso proporcionarles la ayuda necesaria para proveerles la

experiencia suficiente para una buena existencia y al mismo tiempo ellos construyeran su propia identidad, por otra parte, es importante aclarar que normalizar (término anteriormente definido) a un sujeto no significa convertirlo en “normal” , sino aceptarlo tal como es con sus deficiencias, reconociéndole sus derechos y proporcionarle servicios pertinentes para desarrollar al máximo sus posibilidades y pueda vivir una vida como la vive una persona sin discapacidad.

Posteriormente surge el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que según el concepto de Brennan (citado en Mendoza, 2003) Se define de la siguiente manera:

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta el punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno (pág. 21-22).

Es hasta en 1978 que en el informe Warnock aparece por primera vez el término de “necesidades educativas especiales”, este informe más tarde inspiraría la nueva ley de educación de 1981 en Gran Bretaña (Bautista, 1993). En este informe se reconoce que agrupar las dificultades de los niños en categorías fijas no es benéfico por las siguientes razones:

- Muchos niños están afectados por varias discapacidades
- Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños.

Por lo anterior se decidió emplear el término necesidades educativas especiales (N.E.E) lo cual permitió ver de una manera particular cada caso, específicamente a problemas relacionados con el aprendizaje.

Aunque este término seguía etiquetando y segregando a los niños, presenta tres características que marcaron un cambio radical de concepción y trato hacia estos niños con (N.E.E.), las características se anuncian a continuación:

1. “Considera un grupo de alumnos que teniendo los mismos problemas los presenta en distintos niveles de gravedad y en diferentes momentos de su escolaridad.
2. Considera que las necesidades educativas especiales tienen un carácter relativo y contextual, y que la valoración de los problemas no debe centrarse solamente en los niños, sino también en su medio.
3. Considera que los problemas para el aprendizaje se sitúan en una condición externa a las capacidades internas del sujeto para aprender.” (Gómez, 2002 p.24-26)

Este concepto se difundió en todo el mundo a partir de la promulgación de los “principios política y práctica para las necesidades educativas especiales” declaración en Salamanca y del marco de Acción derivada de la misma en 1994.

En México partir de esta declaración “se definió que un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo que requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines objetivos educativos...”(Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y la integración educativa, (2002), pág. 14).

Retomando el enfoque social es importante remarcar que la discapacidad la mayoría de las veces no es un factor determinante para el desarrollo del individuo, es la representación que la sociedad tiene de ellos, y que se viene transmitiendo ya sea explícitamente o implícitamente y por lo tanto trunca el desarrollo de estas personas.

En este sentido, una de las metas del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación y la Integración Educativa, es:

- ❖ Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales
- ❖ Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos(as) con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad.
- ❖ Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención de los alumnos(as) con discapacidad o aptitudes sobresalientes

Shakespeare (citado en Barton, 1998) dice que las personas con insuficiencias no están discapacitadas simplemente por la discriminación material, sino también por el prejuicio. Este prejuicio, que no es sencillamente interpersonal está implícito en la representación cultural, en el lenguaje y en la socialización.

Como ya se ha citado la discapacidad su dificultad es más de origen social que una dificultad individual, que se ve expresada desde el trato de una persona sin discapacidad hacia otra que si la tiene, que incluye todo tipo de comunicación, como las palabras, gestos, conductas, y que esto va repercutir en la forma de relacionarse de la persona con discapacidad, pues le impedirá desde actuar por si misma volviéndose dependiente, hasta manifestar sus deseos propios en las relaciones interpersonales.

Para lograr la integración de las personas con discapacidad, se necesita primero promover en la sociedad las actitudes de aceptación y tolerancia de las diferencias. La comunidad es la que debe mostrar el interés por la integración, esto lo logrará como se señaló derribando todo tipo de barreras: culturales, emocionales, discriminatorias, incluyendo las estructuras físicas, debido a que son estas las que impiden que una persona con discapacidad viva plenamente disfrutando de los mismos derechos de una persona sin discapacidad. Este es uno de los objetivos de la integración educativa,

aunque como su nombre lo dice sucede en el ámbito educativo como lo analizaremos en el siguiente apartado.

2.4 Integración educativa

El término “integración” surge en la década de los cuarentas, posteriormente con el informe Warnock, publicado en 1978 (ver Gómez, 2002), introduce el término de Necesidades Educativas Especiales, que cambia la concepción que se tenían de los niños con alguna deficiencia por lo que surge el programa de integración educativa (SEP). En nuestro país este proyecto se inicia a fines de 1970, por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial,” con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especiales” (Programa Nacional, SEP. 2001-2006).

Cabe mencionar, que la integración de alumnos con algún tipo de Necesidades Educativas Especiales o discapacidad en escuelas ordinarias recibió un fuerte impulso con las publicaciones de la UNESCO realizadas a partir de 1981 (Mendoza, 2003).

Antes de continuar es necesario definir el término de integración para posteriormente explicar en que consiste el programa de integración educativa.

Birch, (citado en Bautista, 1993) define la integración escolar “como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (pág. 31). Este proyecto vino a posibilitar en cierta forma el cambio del sistema educativo, de un sistema homogenizante a un sistema diversificado, en México este programa en especial se ha puesto en marcha con la creación de centros de apoyo, pero, en lo que no se ha puesto hincapié es que integrar implica no solo en el ámbito educativo sino en lo social, algo que en nuestro país en la práctica esta lejos todavía, ya que para empezar, sus estructuras físicas es el primer obstáculo con que se enfrentan estas personas ya sea en la escuela o en la calle.

A pesar de que ya han pasado 20 años que en nuestro país se retoma este proyecto, por el movimiento internacional, no se han hecho las adecuaciones suficientes en torno a lo material y físico.

Ya se refirió anteriormente que al tomarse en cuenta a las personas con discapacidad, se está dando cabida a la diversidad, ¿pero realmente la sociedad está preparada para eso? ¿La sociedad en pleno siglo XXI está consciente del por qué el respeto a la diversidad, de por qué hay que integrar a los niños o personas con discapacidad?

El Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, en uno de sus apartados menciona que el objetivo primordial de la educación básica nacional establecido en el Programa Nacional de Educación 2002-2006 es *“Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.”*

Esto en cuanto a México, pero también las organizaciones internacionales proclaman el derecho de todo niño a la educación incluyendo a los que tienen alguna discapacidad, un derecho que a estos niños se les ha negado a lo largo de la historia. Aunque no siempre sucede así, existen escuelas rurales donde apenas se cuenta con aulas suficientes para alumnos regulares, entonces ¿de qué forma se dará lugar a los alumnos con alguna discapacidad?

Eso lo veremos en la práctica, si bien es cierto que en nuestro país se intenta avanzar en este sentido, también es cierto que a raíz de que surgió el programa de integración educativa en México en 1993, se crearon centros de ayuda para el proceso de integración educativa de menores con discapacidad a las escuelas regulares. La Ley General de educación (LGE), en el capítulo cuarto precisa los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional bajo el principio de integración educativa, el artículo 41 define y determina los lineamientos:

Artículo 41:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, para quienes no lo logren, se procurará su satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva...

Para alcanzar los propósitos de la integración educativa como ya se señalaba se pretende lograr con el apoyo de centros especiales, es por ello que se fundaron los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

Los CAM se definen como: La institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Las USAER: el objetivo de esta unidad es atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres, y de los integrantes del propio equipo de apoyo.

Garantizar que los niños y niñas con discapacidad reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral.

Estos centros son los que actualmente ayudan a fomentar la integración educativa, aunque el mismo Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y la Integración Educativa (2002), reconoce que aun falta mucho por hacer debido a la falta de recursos que se le destinan a estas instituciones, un ejemplo de ello es que el personal de educación especial asciende a 40, 503 lo que representa alrededor del 4% del total de personal docente y directivo de la educación inicial y básica.

La mayoría de las veces los recursos humanos y financieros previamente programados se destinan a otras áreas. Probablemente esto se deba a una falta de conciencia de por qué el respeto a la diversidad y el por qué de la integración de estas personas con

discapacidad, también por la concepción histórica social que en México se tiene sobre ellas, que son representaciones tan arraigadas, como la religión, la discriminación por pertenecer a alguna otra cultura diferente de lo reconocido socialmente como “normal”.

Aunque cabe acentuar que otra de las causas para que surjan las barreras sociales es la falta de información sobre lo que es una discapacidad o los tipos, por lo tanto se considera necesario definir algunos tipos de discapacidad más comunes

Insuficiencias auditivas. *Es la incapacidad o la limitación en la capacidad de recibir señales auditivas, que pueden ser hipoacústicos, esto es que presentan una pérdida significativa de agudeza auditiva, pero pueden capitalizar su audición residual por medio de audífonos y otros de amplificación. También pueden ser alumnos sordos, es decir poseen escasa o nula audición residual, por lo tanto no tienen beneficio del uso de audífonos.*

Insuficiencias visuales. *Son las discapacidades relacionadas con la incapacidad o la limitación en la capacidad de recibir información visual y pueden ser una disminución en la visión, este tipo de alumnos pueden aprender satisfactoriamente utilizando dispositivos de amplificación u otros materiales de adaptación, dentro de esta categoría entran también los alumnos ciegos que no utilizan la vista como medio de aprendizaje y dependen principalmente del tacto y del oído. Algunos de ellos necesitan capacitación especializada para aprender a desplazarse con éxito en su ámbito.*

Ceguera- Sordera. *Presentan insuficiencias tanto visuales como auditivas, y se les distingue porque sus necesidades de aprendizaje son muy específicas especialmente en el área de la comunicación y requieren de servicios altamente especializados.*

Insuficiencias motoras. *Presentan una condición física que restringe seriamente su capacidad para desplazarse o para llevar a cabo actividades de movimiento. En este grupo se incluye a los alumnos con parálisis cerebral así como también aquellos que padecen enfermedades que afectan los huesos o los músculos. También entran los que tienen limitaciones físicas producto de accidentes.*

Discapacidades múltiples. *Se emplean cuando los alumnos presentan dos o más discapacidades, este grupo suele presentar retardo mental y alguna insuficiencia física.*

Cada tipo de discapacidad, tiene sus propias características, pero aún así se puede decir que tienen algo en común: la forma como son vistas por la sociedad que a la vez repercutirá en la calidad de vida de la persona que la padece. En lo que concierne al ámbito educativo es muy importante el apoyo que se le pueda dar a una persona que tiene una deficiencia para que este no se convierta en un obstáculo para su desarrollo.

El trabajo en la educación no es disminuir o eliminar el déficit sino en impedir la discapacidad, entendiendo como el déficit una limitación o una privación y la discapacidad como una disminución en la calidad de vida.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1 Tipo de estudio

La presente investigación se encuentra inscrita dentro de la investigación **cualitativa** del **tipo exploratorio**, la cual permite una aproximación a la subjetividad, y a los actores involucrados en el tema. Es del tipo exploratorio - transversal debido a que no se encontraron trabajos en México sobre la representación social de la discapacidad en niños escolares, se utilizó este tipo de diseño ya que se analizó a un grupo de sujetos, en un sólo momento. “Los estudios exploratorios se efectúan normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes...Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan sólo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas o ampliar las ya existentes. (Sampiere, R. 2003).

3.2 Sujetos de estudio

Los sujetos fueron 42 niños y niñas que cursan el sexto grado de primaria en el turno vespertino, sus edades oscilan entre los 11 y 12 años. La selección de la muestra fue del tipo no probabilístico- intencional (Rodríguez, 1999), ya que la intención fue que los grupos seleccionados no tuvieron compañeros con discapacidad.

3.3 Escenario

Escuela primaria pública, ubicada en el estado de México, regulada por la SEP. Es una escuela que labora en el turno matutino y vespertino. Las características físicas son: 11 aulas ocupadas por los grupos de primero a sexto, un aula para la dirección, biblioteca, sanitario de maestros y sanitarios para niños y niñas. Un patio con cancha de basketball, estacionamiento y la casa de la persona encargada de cuidar la escuela. Las características funcionales: La escuela empieza a laborar desde las 7:30, los niños entran a las 7:45 y la hora de salida es a las 12:30 (turno matutino), y de 1:30 a 5:45 de la tarde (turno vespertino). Cuenta con 12 maestros (todos de formación normalista), una directora, 2 personas para hacer limpieza. En cuanto a la población infantil hay un

total de 265 alumnos en la mañana y 213 en la tarde aproximadamente. Los servicios públicos con que cuenta la escuela son: transporte colectivo, teléfonos públicos, establecimientos comerciales como papelería, tienda, mercado.

3.4 Técnicas

Para la presente investigación se hace uso de dos tipos de técnicas de recolección de información y cada uno de éstos se eligió tomando en cuenta los procesos de la representación social.

Como ya se mencionó para el estudio de la representación social existen dos tendencias, una de corte estructuralista-cuantitativa y la otra de corte interpretativa-cualitativa. La primera hace uso de instrumentos más cuantitativos (Abric, 2001), para el análisis de la Representación social, realizando un análisis experimental, saliéndose del objetivo principal de la teoría propuesta por Moscovici (1979), al respecto Elegebarrieta, (1991) menciona: “¿en qué medida son sociales estas representaciones sociales estudiadas por inducción experimental individual en el laboratorio?, ¿no se trata más bien de imágenes generadas en el curso de los experimentos que independientemente de que guarden relación con el comportamiento, poco o nada tienen que ver con lo que entendemos por representaciones sociales?” (p. 269-270).

Dentro de este enfoque también se hace uso de instrumentos ya estructurados y diseñados por el investigador como por ejemplo las redes semánticas, por lo que consideramos hablan más de la representación social del diseñador, “la representación del investigador definiría dicha estructura e inferimos que más que explorar la representación de los grupos de estudio estaríamos explorando el consenso que hay respecto a la representación del investigador” (Martínez, 1993. p. 61) olvidándose un poco del origen de la representación social: el discurso.

La segunda hace uso de técnicas que ayudan a conocer como se generan las ideas a partir de conversaciones, por lo que es una postura interpretativa, más flexible y abierta. Moscovici (1979), la representación es generada en un proceso de comunicación y de

acción sobre el mundo esto es, las representaciones son más comunicativas y no pueden medirse como tal (por ejemplo asignarle un número). Es por ello que se eligió para el presente trabajo la técnica del grupo focal y las historias escritas, estas técnicas nos permitieron conocer como van fabricando sus representaciones los niños a partir del discurso espontáneo que manejan en su cotidianidad, por lo tanto tuvimos que encontrar una exigencia metodológica que le diera espacio a ese sentir, a ese mirar de los niños hacia la discapacidad, que no sería posible en la formalidad de una red semántica o cualquier otro instrumento de corte cuantitativo.

3.4.1 Historia escrita por los niños.

La primera técnica que se utilizó fue una historia escrita por los niños para tener un primer acercamiento que permitiera dar cuenta acerca de la representación social que tienen los niños de la discapacidad y de qué manera está anclada (uno de los procesos de la representación social). Este tipo de técnicas está dentro de los instrumentos proyectivos, que sirven como su nombre lo dice para que el sujeto proyecte lo que piensa. (Ver anexo II)

3.4.2 Grupo focal

Nuestra segunda técnica fue el grupo focal, “el que sirve para generar ideas o lograr una profundización de los participantes en puntos elegidos específicos” (Pareja, R. 1989, p.4). Se eligió esta técnica porque es de exploración, y permite obtener información cualitativa de varios entrevistados a la vez, utilizamos una guía de preguntas previamente elaboradas (ver anexo III), el tema que se trabajó fue “La discapacidad”, esta técnica nos permitió indagar los procesos de la representación social: objetivación, anclaje, núcleo figurativo.

3.5 Procedimiento

Para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación, se desarrollaron los siguientes pasos.

3.5.1. Reunión con la directora y presentación con los niños

En un primer momento se contactó a la directora para recavar datos que nos aportaran información sobre servicios y/o apoyos para niños con discapacidad con los que contaba la escuela, así como para saber si los maestros recibían capacitación para sensibilizar a los niños regulares hacia la discapacidad.

La información que recibimos de la directora fue la siguiente: Los maestros de la escuela son de formación normalista, ninguno de ellos tiene preparación para atender niños de educación especial y hasta el momento no habían asistido a un curso y no tenían interés por la educación especial.

Un dato relevante es que la directora desconocía el programa de USAER así como el de Integración educativa, a la pregunta se mostró sorprendida y nos dijo que en alguna ocasión tuvo un alumno con alguna discapacidad y ella lo refirió a una institución privada. Después de la entrevista, se nos asignaron los grupos de sexto año, con quienes nos presentaron enfatizando que podíamos disponer del tiempo necesario para la aplicación de la técnica.

3.5.3. Primera visita.

En la primera visita se explicó a los niños el motivo de nuestra presencia, y la forma de trabajo para los siguientes tres días, comenzamos con una dinámica para “el rompimiento de hielo”, (ver anexo I). Los niños demostraron mucha disposición y se integraron rápidamente a la dinámica, terminada la dinámica comenzaron a preguntar qué seguía, qué tenían que hacer, ellos mostraban mucho entusiasmo.

Fue entonces cuando se comenzó con la explicación del primer instrumento (la historia), para lo cual se les proporcionó un cuadernillo (ver anexo II) y se les dio la siguiente indicación:

-Necesitamos que llenen los datos que pide el cuadernillo; su nombre y edad, una vez llenados los datos, leer cuidadosamente las instrucciones, ya que todos las hayan leído y entendido podrán iniciar con la historia, pueden tomarse el tiempo necesario. Por último

no olviden ponerle nombre a su historia y no hacer menos de una hoja.

Cabe aclarar que hubo muchos comentarios de cómo iniciar la redacción de la historia, como los siguientes: “no sé hacer una historia”, “lo tengo qué hacer con personas o con animales” “me da miedo hacer una historia y si me sale mal”, “lleva título la historia”.

Por lo que se ejemplificó la elaboración de una historia en forma grupal y verbal, que previamente habíamos preparado por si se presentaba esta situación.

- Como algunos de ustedes tienen dudas de cómo hacer una historia, se iniciará una historia hablada de modo que ustedes la continúen, la historia se llama “El conejo feliz”.

-Había una vez un conejo de grandes orejas....

Finalizada esta actividad con duración de una hora, se les recordó a los niños que habría una segunda sesión. El siguiente paso fue la elección al azar de las historias que conformarían los cuatro grupos focales.

3.5.4. Segunda visita

A partir de las historias se formaron los cuatro grupos focales con ocho integrantes cada uno, se trabajó por grupo en un salón que nos asignaron, sin la presencia del profesor. Se inició con una explicación breve sobre como sería la entrevista, después se les explicó el objetivo de la reunión, se les dijo las razones de su participación, y que una de nosotras sería la entrevistadora y la otra grabaría la entrevista.

Del mismo modo se les sugirió que era muy importante la participación de cada uno de ellos, así como el respeto a la opinión de los demás compañeros, haciendo explícito que no hay respuestas correctas ni incorrectas, recordándoles que lo que se buscaba era la opinión de todos por lo tanto, era muy necesario que se expresarán, al mismo tiempo se les pidió permiso para grabar su participación ya que se necesitaba llevar un registro de lo que ellos hablaran.

Una vez dada esta explicación comenzamos con la entrevista basada en la guía de preguntas (ver anexo III). Al final se resumieron las posiciones y lo expresado sin dar juicios valorativos.

Para la entrevista de los grupos focales se cuidó de que no tuvieran contacto entre ellos antes y después de la entrevista, además de que se trabajaron todos los grupos focales en un solo día, para no correr el riesgo de que entre ellos se comentaran las respuestas. Al término de esta sesión, se les agradeció su participación y se les recordó de la tercera sesión, para el cierre de nuestra intervención.

3.5.5. Tercera visita

La última visita comenzó con la aclaración de dudas que los niños tenían acerca de la discapacidad. Se les comentó lo importante de tener la información adecuada para saber cómo tratar o cómo reaccionar frente a un compañero con discapacidad.

Cerrando con una explicación del concepto Discapacidad basándonos en las respuestas que ellos dieron en los grupos focales, cerrando nuestra intervención leyéndoles el cuento "*Tico el pájaro de las plumas doradas*".

"Conocí hace muchos años un pajarito llamado Tico. El se sentaba sobre mis hombros y me hablaba de las flores, de los helechos, de las montañas, hasta que un día me contó la historia de su vida. Me dijo...no sé como pudo suceder pero cuando era joven, no tenía alas. Cantaba igual que los otros pájaros y saltaba como ellos, pero no podía volar. A veces yo me preguntaba ¿por qué no pudo volar como los otros pájaros?, ¿por qué no puedo atravesar el gran cielo azul y volar sobre pueblos y caminos?

Un día se me apareció el pájaro de los deseos y me dijo: "Dime un deseo y se convertirá en realidad". Recordé mis sueños y mi deseo de volar y con toda mi fuerza, desee un par de alas de oros. De pronto, sobre mi espalda, aparecieron un par de alas doradas. Yo era muy feliz. Volé un día entero. Pero cuando mis amigos me vieron bajar del cielo, fruncieron el ceño y dijeron:

_Tú crees que eres mejor a nosotros con esas alas de oro. ¡Pero no lo eres! Tú eres diferente. Y remontaron vuelo sin agregar palabra. Yo me preguntaba ¿Por qué se enojaron? ¿Qué tiene de malo ser diferente? Mis alas eran las mas bellas del mundo. Pero mis amigos me habían abandonado y me sentía solo.

Con el correr del tiempo fui dando cada una de mis plumas doradas a quien lo necesitaba y en su lugar me aparecía una pluma de verdad. Hasta que un día mi plumaje fue igual al de los otros. Decidí entonces volar hacia el gran árbol donde estaban mis amigos. ¿Cómo me recibirían? Pensaba.

Cantaron alegremente al verme. –ahora tú eres igual a nosotros. Me dijeron. –era cierto, yo era igual a ellos, pero no me sentía igual a ellos pero no me sentía como ellos. Y pensaba: ahora mis son negras, pero aun no soy como mis amigos.

Todos somos diferentes. Por qué cada uno tiene sus propios recuerdos y sus propios sueños dorados invisibles"

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados que a continuación se describen son producto de un análisis de contenido (Bardín, 1986) que permitió interpretar los datos obtenidos por las técnicas utilizadas. Se optó por el análisis de contenido, debido a que la información recabada fueron discursos resultado tanto de las historias redactadas como de los grupos focales, es decir; el sentido común de los sujetos en estudio. De acuerdo a Bardín, (1986) se denomina discurso a toda comunicación estudiada no sólo a nivel de sus elementos elementales (palabra), sino también y sobre todo, a un nivel igual o superior a la frase (proposiciones, enunciados, secuencias). (p. 131-132)

Recordemos que uno de los propósitos de la teoría de la representación social es "...la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos." (Moscovici, 1979, p.17), es por eso que los instrumentos utilizados fueron pensados para poder captar de esa producción lingüística de los niños la gama de conocimientos adquiridos a través de su interacción diaria con su contexto concretamente de la discapacidad.

De igual manera es importante retomar la definición de Moscovici (1979) acerca de la Representación Social "es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación". (p.18) esto para dar pie a la explicación de los resultados.

4.1 Procesamiento de datos

En este apartado los resultados se presentarán con el siguiente orden: en primera instancia se hace la transcripción de los datos recopilados, los datos arrojados por las técnicas son clasificados de acuerdo con ciertas categorías que fueron producto de la relevancia de algunos elementos reiterativos de la información, a continuación se codificaron estos datos para agruparlos en categorías previamente definidas (ver anexo IV), posteriormente una interpretación y finalmente se construye un modelo explicativo (haciendo uso de categorías de análisis).

Para realizar dicho proceso se hizo uso del análisis de contenido, el cual consiste en clasificar los datos de acuerdo con las categorías establecidas, para posteriormente darles una interpretación. (Bardín, 1986)

En la fase interpretativa, una vez que la información está agrupada de acuerdo con las categorías descriptivas, (ver mapa correspondiente a cada técnica) se procede a realizar una relectura de la información categorizada tratando de encontrar el significado en común que los sujetos de cada grupo tienen acerca de cada categoría.

En la fase conceptual, después que la información ha sido interpretada se procede a analizarla teniendo en cuenta elementos teóricos, de la Representación social como: objetivación, anclaje, núcleo figurativo.

Los resultados de esta investigación se presentan por técnica, de acuerdo con cada una de las categorías descriptivas y teniendo en cuenta su respectiva interpretación.

4.2 HISTORIAS ESCRITAS POR LOS NIÑOS

Las historias como ya se señaló fueron una de las técnicas utilizadas para conocer de un modo general lo que piensa el niño de la discapacidad y como le da uso a ese conocimiento en su vida cotidiana (anclaje).

A los datos obtenidos que están compuestas por narrativas abiertas o anécdotas, se les realizó un análisis de contenido, donde las respuestas reiterativas se agruparon en categorías que fueron definidas de acuerdo al contenido (ver anexo IV-1).

Los resultados encontrados en las historias son como a continuación se describen y se presentan en el mapa 1.

1.- Nombres de la discapacidad

En este estudio se encontró que los niños utilizan diferentes nombres para referirse a la discapacidad, de acuerdo con su experiencia la definen desde algo **patológico**; como una enfermedad conocida por ejemplo sida, cáncer, hasta recurrir a expresiones que la **sociedad** utiliza para nombrar a aquellos que tienen una mayor vulnerabilidad y que son fácil de marginar, para ellos la discapacidad es toda diferencia física es decir; algo que se refiere a un daño **corporal** incluyendo un problema **mental**.

Los nombres más utilizados por los niños para referirse a la discapacidad fueron los siguientes: enfermo, inútil, malito, discapacitado tuerto, retrasado mental, especial, que no puede caminar, que no puede hablar bien, inválido.

“Había una vez una niña llamada Heidi, tenía una discapacidad tenía SIDA”

“Había una vez un niño que se llamaba Kevin y tenía retraso mental”

“Había una vez un joven llamado Arturo que lo abandonaron porque era un inútil”

“Había una vez un niño que era especial”

“Había un niño llamado Alejandro, siempre se escondía en un bosque porque estaba tuerto y no tenía una oreja”

“Un señor que le decían chiquimostro porque tenía cicatrices de quemadura”.

2. Origen de la discapacidad

De acuerdo con las historias los niños piensan que la causa de la discapacidad es originada por dos razones:

Accidente. La discapacidad es producto de un accidente, en la mayoría de las historias se encontró que para el niño el origen de la discapacidad es resultado de un accidente específicamente por atropellamiento.

“....iba pasando y no se fijó, pasó un carro y lo atropelló”

“....le cayó una tabla en el pie”.

Nacimiento. Los niños redactaron que el origen de la discapacidad viene desde el nacimiento, en estas historias el niño hace énfasis en lo que es visible para él (corporal) describiendo a los personajes de sus historias como personas que nacieron carentes de extremidades o de algún sentido del cuerpo. Esto se ve reflejado en frases como.

“...tuvo un hijo discapacitado”

“....nació mal”

“...no podía caminar porque así nació”.

3.- Escenarios del discapacitado.

El niño concibe que la persona con discapacidad solamente se puede mover en escenarios hechos especialmente para ellos, delimitan el campo del discapacitado por sus características físicas, requieren lugares exclusivos para su atención, además de que no son aceptados en escenarios comunes al redactar que:

“...en la escuela no lo quieren se burlan de él y ya no regresó más...”

“...juega con sus compañeros en una escuela para discapacitados”

“asiste a un centro de rehabilitación”

“...juega en una cancha especial”.

4.- Formas de relación

Llamamos formas de relación al trato del no discapacitado hacia la persona con discapacidad, se encontró que en la mayoría de las historias se maneja el rechazo o la marginación, en el sentido que ellos mencionaban que les impedían la interacción con los otros debido a su discapacidad. Principalmente cuando ésta era visible (corporal).

“...no lo dejan acercarse a otro niño”

“...no tiene con quién jugar”

“...nadie lo apoya”.

5.- Sentimientos

En las historias el niño maneja dos tipos de sentimientos, uno es el que describe a la persona con discapacidad como alguien que está triste, que se siente muy mal, que llora mucho. Otro sentimiento es el del no discapacitado, específicamente los sentimientos de los papás, que son sentimientos de tristeza y sobreprotección. Como se puede apreciar en las siguientes frases:

“...lo llevan a todas partes para que no se sienta triste”

“un joven sólo y triste”.

:"...la mamá se puso muy triste"

"...lo cuidan demasiado"

"...los papás tienen mucho miedo que se burlen de él".

6.- Expectativa

Los niños plantean un final para su historia en dos formas, un final de éxito y otro de fracaso.

Éxito. Cabe recalcar que la mayoría (80%) de las historias terminan en éxito, aunque el personaje principal haya perdido o nacido sin algún miembro del cuerpo. El niño escribe su final de tal manera que el discapacitado deja de tener su discapacidad.

Nuevamente al niño le perturba la parte visible (corporal), y con esto la marginación y la no aceptación se hacen presentes, por lo que el termina sus historias con finales que desde la lógica, son imposibles

"...le pusieron pies postizos"

"...fue al doctor, se curó y al final pudo caminar".

Fracaso. Fue menor el número de historias que terminaron en este sentido, pero un dato importante fue que el final era demasiado cruel. En este tipo de finales no había términos medios, el niño eliminaba a sus personajes, ya sea por decisión propia del personaje, o alguien más lo desaparecía.

"el niño murió"

"el niño quiso morirse"

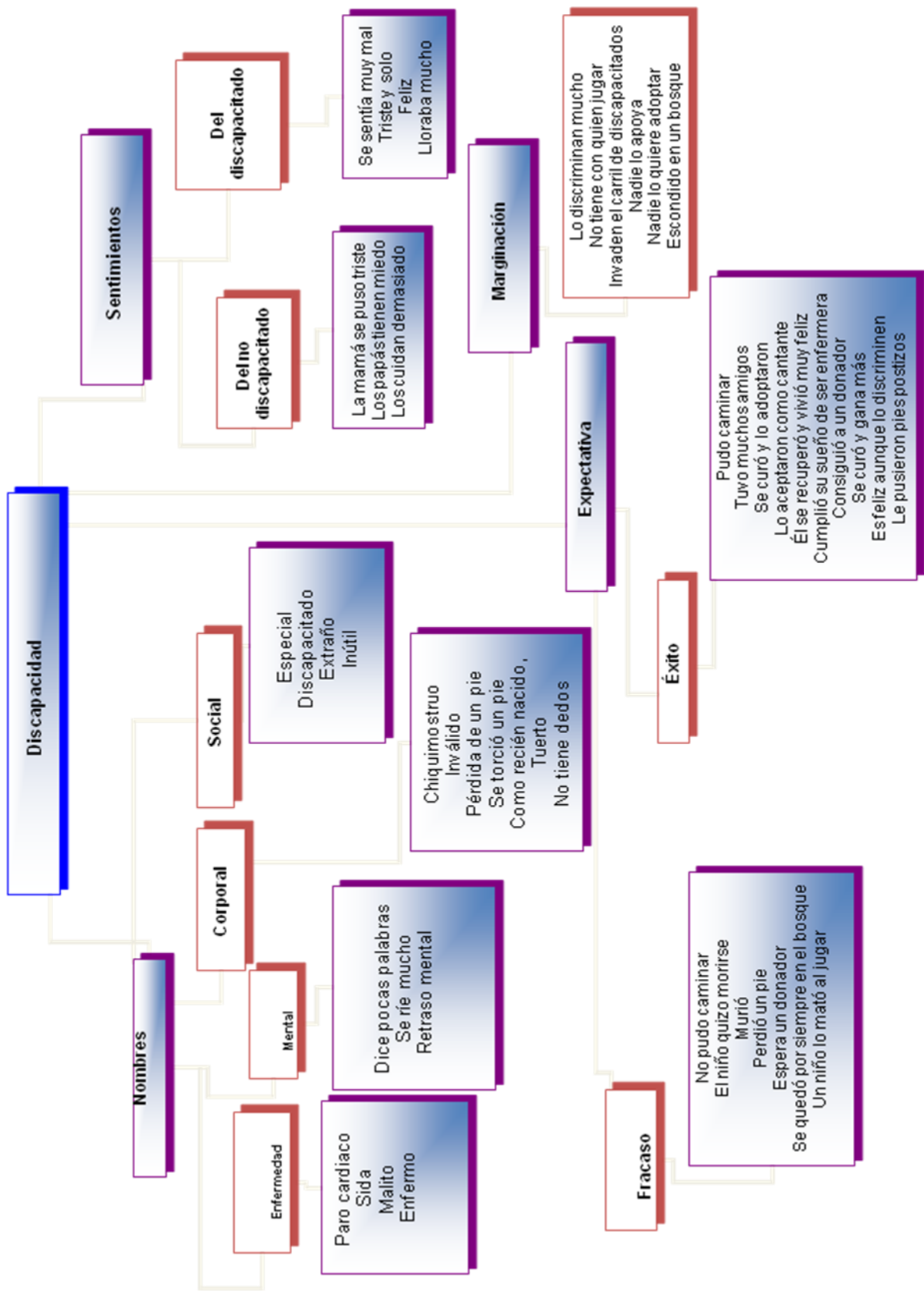
"se quedó por siempre en el bosque".

Considerando las concepciones socioculturales y lo que interpretan estos niños como discapacidad, puede decirse que existe una representación social de la misma lo suficientemente anclada a su noción en torno a la discapacidad y en esta medida se construye un modelo figurativo (Moscovici, 1979) en donde la discapacidad es significada como una deficiencia física. Recordemos que el anclaje es el proceso mediante el cual se inserta el conocimiento nuevo en el pensamiento existente para

poder utilizarlo. De acuerdo con Moscovici, (1979): “a través de este proceso la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (p.121).

Aquí se pudo observar que el proceso de anclaje que el niño lleva a cabo es producto de lo que escucha y ve en su contexto social. Una vez que el niño construyó su marco de conocimientos (objetivación), este nuevo conocimiento lo inserta en sus esquemas existentes que más se acercaban al término discapacidad, en este caso fue al concepto: enfermedad. “había una vez una niña que nació enferma, no podría hablar”, “había una vez una señora que estaba enferma, no tenía brazos”, esto explica que para el niño el término enfermedad era lo más cercano al término discapacidad, esto como resultado de la información (núcleo figurativo) que el niño recibe de su contexto, por lo que se encontró que para el niño la discapacidad es sinónimo de enfermedad, en el entendido que un enfermo debe de estar muy cuidado, apartado y los escenarios donde se mueve son hospitales, tiene una frecuente interacción con doctores, especialistas y que es una persona dependiente.

Tomando en cuenta que el niño ancló el término discapacidad al término enfermedad, esto explica su forma de comportarse con el discapacitado: el rechazo que se evidencia en la redacción de las historias, el alejamiento que busca ya que está en la idea de que puede ser contagioso, una no aceptación al mencionar en el desenlace de su historia un final feliz donde el niño diluye o desaparece la discapacidad de su personaje.



Mapa No. 1
Historias redactadas

4.3 GRUPO FOCAL

Esta segunda técnica fue utilizada con la intención de obtener información verbal más detallada y directa para así profundizar en los procesos de la representación social de la discapacidad. La información obtenida al igual que en las historias se le realizó un análisis de contenido, donde las respuestas reiterativas se agruparon en categorías que fueron definidas de acuerdo al contenido (ver anexo IV -2 y mapa 2).

De acuerdo con los resultados se encontraron dos vertientes de la discapacidad uno vinculado directamente con el sujeto, es decir términos relacionados directamente con la discapacidad (física-corporal), en cada una de las categorías se encuentra el contenido semántico correspondiente. La otra se refiere a los conceptos externos al sujeto con discapacidad, esto es, conceptos que no tenían que ver con lo visible (corporal) sino lo que los niños mencionan como la posible causa de la discapacidad, resultado de la interacción con la sociedad.

CONCEPTOS INTERNOS AL SUJETO

1. Conceptos de la discapacidad

Los conceptos que manejan los niños sobre la discapacidad están enfocados en su mayoría en el aspecto corporal- visual al igual que en las historias, nombramos conceptos a la manera en que el niño definió la discapacidad. Las respuestas reiterativas encontradas se categorizaron de la siguiente manera:

Corporal. En este estudio encontramos que los niños entienden la discapacidad como una limitación corporal, específicamente de extremidades y de sentidos. La mayoría de las respuestas aludían a falta de algún miembro del cuerpo e instantáneamente los colocaban como personas diferentes a ellos debido a que no podían hacer las mismas cosas que ellos, así como la mayoría de las respuestas coincidían en que eran personas que por desgracia estaban en tales condiciones o padecimientos, al inicio no hubo respuestas que hicieran alusión al concepto manejado en la bibliografía. Así como nos

podimos dar cuenta que desconocían la mayoría de los nombres de la discapacidad. En esta categoría se agruparon respuestas reiterativas tales como:

“no pueden caminar”

“no tienen brazos”,

“no pueden ver”

“no pueden escuchar”,

“sufre de sus facultades mentales.

“pienso porque estará así, y digo pobrecitos, pero digo que ellos no tienen la culpa, nacieron así, veo gente en silla de ruedas que venden cosas y luego no le quieren comprar.”

Y esta limitación es entendida desde dos orígenes.

2. Origen de la discapacidad

Accidente. La mayoría de las respuestas coincidían en que la discapacidad era origen de un accidente resultado de un atropellamiento, accidente en casa o trabajo, para justificar sus respuestas daban ejemplos de experiencias familiares o de programas televisivos.

“Cuando una persona tiene un accidente “

“Alguien tiene un problema por un accidente”

“a mi tío le pasó algo así, le cayó una astilla en su ojo y se quedó sin un ojo y no puede ver”.

Nacimiento, como algo que ya se tiene desde el nacimiento, ya sea falta de extremidades del cuerpo, enfermedad o por herencia. Cabe aclarar que fueron pocas las respuestas que hacían referencia a este tipo de origen de la discapacidad.

“nacen sin pensamiento”.

“nacieron así, sin brazos, o con la cabeza grande”.

Patologías. Encontramos que los niños entienden la discapacidad como una enfermedad y que por lo tanto, tenían que mantenerlos apartados, ya que comentaban que algunos podrían ser delicados, debido a su discapacidad por lo tanto eran fáciles de dañar o que podían contagiar, así como también hubo quienes comentaban que pobrecitos así habían nacido con esa enfermedad y que ellos no tenían la culpa.

“Los que tienen SIDA”

“tienen una enfermedad”

“están malos del cerebro”.

CONCEPTOS EXTERNOS AL SUJETO

Como ya se mencionó en este apartado se encuentran agrupadas todas las concepciones sociales que los niños generan alrededor de la discapacidad, es decir nos referimos a las causas que provoca la discapacidad como; los sobrenombres, formas de relación de la persona discapacitada hacia el exterior y contexto escolar.

3. Causas que provocaron la discapacidad

Se encontró que los niños piensan que la discapacidad es provocada por otros, las causas de la discapacidad son principalmente por maltrato del padre hacia la madre embarazada, falta de cuidado de los papás durante el embarazo, falta de buena alimentación, falta de medicamentos. Se le cuestionó al niño que explicará por que daba tales respuestas una vez más se justificaban con experiencias familiares y programas o anuncios televisivos.

“el señor llega borracho y golpea a su esposa”

“la mamá no tomo ácido fólico”

“la mamá se la pasaba comiendo cheetos o alimentos que no le hacían bien al bebé”

“por no cuidarse, por no hacer lo que le hacía bien al bebé”

“porque las mamás luego toman o fuman el bebé puede salir mal”.

Etiquetación. En esta categoría se agruparon todas las respuestas de los niños que hacían alusión a un sobrenombre de la discapacidad. Ellos comentaban que la persona con discapacidad debido a su condición se le asignan varios nombres.

Esto trae consigo marginación ya que estos sobrenombres justificaban al niño del por qué tenían que estar apartados de los discapacitados. De forma muy indirecta los niños comentaban que no podían hacer las mismas cosas que ellos, por lo tanto ellos se sentirían mal si invitaran a jugar a un niño con discapacidad y él no pudiera hacerlo.

“personas sin pensamiento”

“que tienen un problema”

“personas diferentes”

“no pueden hacer las mismas cosas que nosotros”.

4. Formas de relación de la persona con discapacidad hacia el exterior.

Dependencia. Se encontró que los niños conciben la forma de relacionarse de los discapacitados hacia el exterior de una forma muy dependiente, pues de acuerdo a sus palabras para ellos son personas que siempre van a depender de los otros debido a su condición física, y esta otra característica los hace diferentes a ello ya que comentaban yo puedo comer sólo, vestirme, jugar y ellos no.

“son personas que necesitan ayuda”

“no pueden comer solos”

“no pueden cambiarse solos”.

5. Personajes.

Es relevante señalar que en esta categoría encontramos que la mayoría de los niños concibe la discapacidad en el adulto más que en el niño, en sus respuestas predominaban personajes como, un señor, una señora, una persona. Cabe mencionar que dentro de esta categoría se encontraron respuestas que mostraban la falta de contacto de algunos niños con discapacitados o abiertamente ellos manifestaban que no habían visto o conocían a alguien con discapacidad.

*“un señor no puede caminar”, “una señora que no tiene dedos”, etc.
“no conozco a nadie”.*

6. Contexto escolar.

Se le cuestionó al niño de qué piensa acerca de la integración del discapacitado al contexto escolar, pero situando al niño en el lugar de la persona con discapacidad, se encontró que hay dos formas de pensar:

Rechazo. Encontramos que el niño tiene la idea que una persona discapacitada al ingresar a la escuela va a ser rechazada debido a su condición, en ningún momento hubo duda de la actitud que tomarían los otros hacía él como persona con discapacidad.

“no me aceptarían en nada de lo que ellos hacen”

“no porque ellos pensarían que soy muy distinta a ellos”.

Aceptación forzada. También encontramos en algunos la negación del rechazo argumentando que si eso pasará no les importaría, con esto nos pudimos dar cuenta que piensan al igual que los que respondieron que no serían aceptados, nada más que toman una postura de héroes. El niño posee una dificultad para definir una aceptación, o para aceptar un rechazo por lo que sus respuestas siempre llevaban una justificación.

“si, aunque se burlarán”

“si no tengo nada diferente a ellos, sería una persona normal”

“Si vendría, sí por qué de todos modos tenemos los mismos derechos y a la vez no porque me dirían que estás mala”.

7. Sentimientos

Los niños manifestaron los sentimientos que les genera la discapacidad, y estos son: **alegría/bien, tristeza/mal y apatía.** Es importante describir que la alegría es expresada en relación con la idea de que según el niño el discapacitado es una persona alegre por

lo tanto se siente bien, pues es una persona muy querida, que puede hacer cosas que los otros no hacen:

“alegre porque puedo hacer cosas que los demás no pueden hacer”

“muy bien pues muchas personas te quieren y se encariñan contigo”.

En cuanto a la **tristeza** el niño entiende que el discapacitado es una persona triste por lo tanto se siente **mal**, debido a sus **limitaciones físicas**,

“muy triste porque no podría jugar”

“muy mal porque no tendría los mismos movimientos”.

Y **limitaciones sociales**, como el no ser bien visto o aceptado por la sociedad, una vez más se refleja la representación de rechazo que tiene los niños hacia la discapacidad.

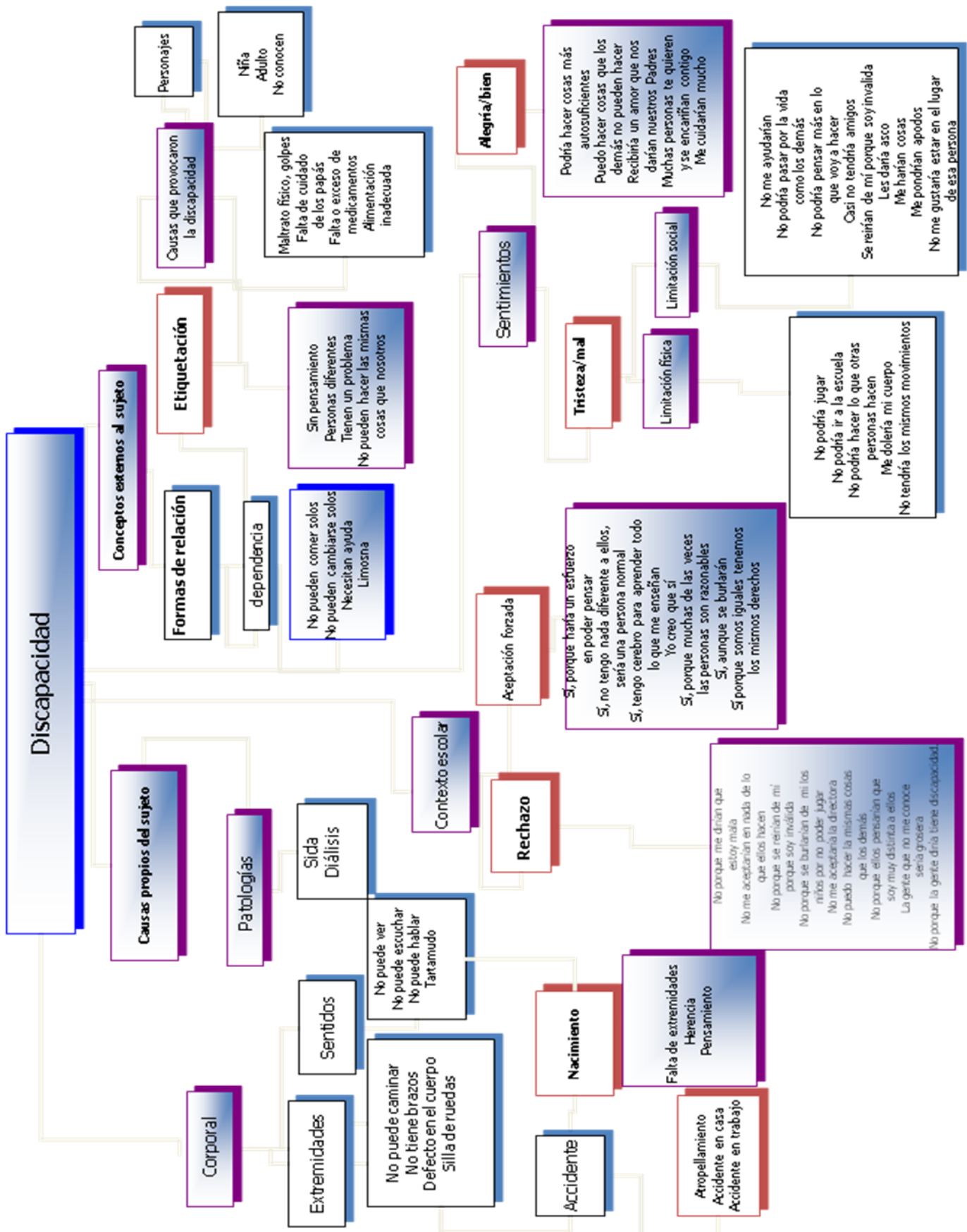
“me sentiría muy mal porque les daría asco”

“triste porque me pondrían apodos”

“mal porque las personas se burlarían”.

Y por último encontramos que los niños adoptan un sentimiento de **apatía**, demostrando con esto su falta de interés hacia la discapacidad.

“a mí me da igual”.



Mapa No. 2 Grupo focal.

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA DISCAPACIDAD

Asumiendo lo planteado, para comprender el proceso de la representación social de la discapacidad, resulta importante ir definiendo cada uno de los procesos que la conforman. Los procesos de la representación social de la discapacidad no son aislados unos de otros, ya que estos durante la interacción actúan simultáneamente y tienen relación entre sí. Durante el análisis de contenido se pueden diferenciar cada uno de los procesos, por lo que fue posible presentarlo por separado durante este análisis de resultados.

Objetivación:

Como ya se ha mencionado anteriormente, objetivación es el proceso mediante el cual el ser humano al presentarle un nuevo concepto o palabra busca dentro de sus esquemas mentales algo conocido que permita acomodar el nuevo concepto, de esta forma materializa lo abstracto. Moscovici, (1979) menciona: “para reducir la separación entre la masa de las palabras que circulan y los objetos que las acompañan “...los signos lingüísticos se enganchan a estructuras materiales (se trata de acoplar la palabra a la cosa) (p.75).

De acuerdo con las respuestas encontradas en los grupos la discapacidad deja de ser abstracta para pasar a ser algo real al momento que el niño la materializa en conceptos como: el que no puede ver, no puede caminar, no puede escuchar, y al preguntarle sobre los diferentes nombres de la discapacidad (discurso reificado) Moscovici, (1979), sólo algunos pudieron contestar utilizando términos como: ciego, inválido, sordo, Síndrome de Down.

La objetivación del niño va desde la selección y descontextualización de elementos como son las causas que provocaron la discapacidad así como su experiencia con personas con discapacidad.

Dentro de las causas de la discapacidad se encuentran las directamente relacionadas con el sujeto; accidente, nacimiento, y las que son ajenas al mismo es decir lo que el

niño entiende como algo no provocado por el discapacitado; falta de cuidado de los papás, maltrato físico hacia la mamá embarazada, etc.

Se encontró que las concepciones socioculturales y lo que interpretan estos niños como discapacidad es toda imagen conocida y reconocida producto de la interacción con su contexto social.

Núcleo figurativo

Jodelet, (1986) “Es la fase donde la representación social se estabiliza, ya que se esquematiza lo abstracto al convertir el concepto en una imagen para después naturalizarlo” (p. 481).

Podemos decir que son las características reiterativas de un concepto, se esquematiza lo abstracto al convertir el concepto en una imagen, en este caso una vez que el niño toma una imagen como referencia es decir su objetivación pasa a caracterizar la discapacidad en términos de dependencia: personas que no pueden hacer cosas por sí mismos, no poder comer solos, no poder bañarse solos, ni vestirse, personas pidiendo limosna, con algún problema, con una limitación corporal, sin un brazo, sin pierna, usan muletas, sillas de ruedas, no pueden ver, etc. El núcleo figurativo de la discapacidad lo más cercano a una imagen en la parte lingüística o verbal es la descripción física porque no hay una imagen como tal, entonces esta descripción el niño lo concretó en algo visible, algo palpable, es decir lo corporal.

Anclaje.

“Es la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamiento preexistente, y a las transformaciones derivadas de éste sistema, tanto de una parte como de otra.” (Jodelet, 1986).

De acuerdo con lo que es el anclaje, la inserción del conocimiento de los niños sobre la discapacidad en su pensamiento existente, generó o propició una conclusión como lo reflejan sus respuestas. Se encontró que el niño ancló el término discapacidad al término enfermedad, de este modo le fue posible describir la discapacidad, explicándola con algo familiar como la enfermedad. Esto se puede ver reflejado en las historias, en respuestas como: “cuando una persona esta enferma...”, “....tiene una enfermedad”,

“...que están enfermas”. Una vez que el niño construyó su marco de conocimientos, su anclaje le permitió delimitar su conducta de la siguiente manera:

No hay una aceptación en el contexto escolar hacia las personas con discapacidad debido a sus limitaciones (enfermedad) comentando que no serían aceptados o habría una aceptación forzada. Y por último se encontró una conducta de apatía mostrando su falta de interés hacia la discapacidad.

Conocer la representación social de la discapacidad en niños de 6to, nos sirvió para entender que los comportamientos están influenciados en cierto grado por su representación. También fue interesante conocer los términos utilizados por los niños para referirse a las personas con discapacidad. Por lo que la discapacidad no puede entenderse si no es en relación a la masa predominante, es decir los no discapacitados. Por último tener en cuenta que la representación social no es racional, es del consenso social.

CAPITULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Uno de los objetivos para la realización del presente trabajo, fue un primer acercamiento a la representación social de la discapacidad en niños regulares de sexto año de primaria.

Los resultados de este trabajo permiten algunas reflexiones con respecto a lo que piensan y expresan los niños acerca de la discapacidad en sus discursos actuales.

Con base en los resultados es importante resaltar que existe una distancia significativa entre el concepto teórico (reificado) de la discapacidad y el conocimiento (profano) de los niños expresado en sus representaciones sociales.

Por lo que comenzaremos enfatizando que se encontraron diferentes formas de concebir la discapacidad, algunas como consecuencia de falta de información, otras por la mala interpretación de la información que recibe tanto de los medios masivos como del contexto en que se desenvuelve, y debido a su capacidad de asimilación con relación a su edad, el niño refirió a la discapacidad como “alguien inútil”, “el teletón”, “los que tienen SIDA” “personas sin pensamiento”. Pensamos que las respuestas que encontramos en algunos de los niños, es resultado de la forma en que han sido educados de acuerdo a los valores y creencias de su contexto social, como es el caso cuando el niño comenta, que iría a la escuela aunque se burlarán de él, que sería feliz porque sus padres si lo aceptarían.

Con relación a los resultados es evidente que la mayoría de los niños no tenían el concepto o la idea de que la discapacidad fuera una necesidad educativa especial o personas con capacidades diferentes, ya que tanto en las historias como en el grupo focal sus respuestas fueran más referidas como personas diferentes a ellos, personas con problemas, sin pensamiento, que necesitan ayuda, aunque algunos intentaron aligerar el término para disfrazar su rechazo hacia estas personas cuando expresaron “me sentiría muy mal porque les daría asco, aunque también “muy bien pues muchas personas te quieren y se encariñan contigo”.

La discapacidad en este grupo de niños está ubicada en su mayoría en la subcategoría “corporal”, podríamos decir que para los niños de nuestro estudio, lo físico-corporal caracteriza a la discapacidad, así como también la discapacidad está anclada a la enfermedad, por lo que las respuestas de los niños estaban encaminadas hacia una distinción física-corporal, hacia la no aceptación del discapacitado debido a que de acuerdo con el conocimiento del niño, era *alguien que no podía hacer las mismas cosas, era diferente, padecía algo*, por lo tanto había una marginación disfrazada de compasión, reflejada en respuestas como *“pienso porque estará así, y digo pobrecitos, pero digo que ellos no tienen la culpa, nacieron así, veo gente en silla de ruedas que venden cosas y luego no le quieren comprar.”* Entrando en la dinámica de los niños para tratar de entender sus respuestas, se interpretarían en palabras de Bruckner, (1996) en su libro “La tentación de la inocencia”, dice “la compasión es una variante del desprecio” (p. 269), con esto interpretamos que para el niño la discapacidad implica rechazo, aunque no lo dice abiertamente.

Como se mencionó anteriormente existe una clara diferencia entre el conocimiento reificado Moscovici (1976), es decir el conocimiento de los expertos en el tema, su discurso y el de la sociedad pensante en este caso el conocimiento popular de los niños, ya que aunque no fue el objetivo encontrar que los niños manejaran términos en su discurso utilizados por los expertos, nos percatamos que aunque la discapacidad es un tema que en México se viene abordando en la escuelas desde hace quince años, la mayoría de los niños no hicieron la más mínima referencia a la discapacidad como capacidades diferentes, niños especiales, el derecho a una educación como el cualquier otro niño (integración, inclusión, diversidad, etc.). Que son palabras que forman parte de ese discurso teórico de la discapacidad. Sino más bien tienen la idea que la discapacidad debe estar alejada de ellos, en lugares especiales, con tratos diferentes.

Los niños de este estudio, hacen uso de las representaciones sociales de los adultos, ya que expresaron, que sus papás no los dejarían jugar con ellos y algunos decían que no les importaba o que les daba igual, comportamiento o respuestas que hoy en día vemos en los adultos o la actual cultura social de no comprometerse con los problemas que no estén relacionados directamente con él. Están en la idea de que el ser humano es

autosuficiente, la pérdida del sentido de gratitud: “nunca le debo nada a la gente (Bruckner 1996). El no compromiso implica no responsabilidad por el otro.

Tomando en cuenta a Piaget (citado en Beard, R. 1975), por la edad de los niños están en proceso de entrar al pensamiento formal, pero de acuerdo a los resultados de este estudio prevalece la referencia a atributos relativos a la imagen corporal, es decir prevalece el pensamiento concreto.

En el proceso de formación de las representaciones sociales de la discapacidad en niños de sexto año de primaria, también se encontró que existen elementos de índole emocional que por el contenido de las respuestas son afectadas por su contexto sociocultural y que han influido en la concepción de lo que es la discapacidad, reflejada en las categorías “sentimientos y expectativas”.

Es evidente en esta investigación que con los grupos trabajados la representación social de la discapacidad es de una persona enferma, de un minusválido, del que no puede, el que no piensa, influenciada en algunos niños por la televisión, nos referimos a la televisión debido a que en los comentarios de los niños resaltaban programas televisivos que presentan a los discapacitados como personas que dan lástima y que deben ser tratados como especiales, “...yo vi en lo que llamamos las mujeres que una señora la maltrataban...”. En este sentido Raposo, (citado en Verdugo, 1999) dice que la imagen del discapacitado ha sido cultural y socialmente impuesta por la literatura y el cine se ha promovido una imagen que caricaturiza como monstruos o aberraciones humanas a las personas con discapacidad en películas como “El jorobado de Notredame” y “el hombre elefante”.

Por lo mencionado creemos que es urgente sensibilizar a la población, en este caso a los niños regulares con más información acerca de lo que es la discapacidad y así ir cambiando la representación social entorno a esta para que sepa como actuar al estar en interacción con los mismos. Verdugo (2007) comentaba al respecto que es muy importante enfocarse hacia las personas “regulares” antes que preocuparse en cómo definir el término discapacidad, con el cual estamos completamente de acuerdo ya que nos pudimos dar cuenta en esta investigación, que existe muy poca información o una

información distorsionada acerca de la discapacidad, además realmente ¿es el concepto que los margina o todo esta gama de especulaciones e imagen que los medios de comunicación a través de los años nos han dejado?.

En alguna ocasión alguien con ceguera argumentaba en un programa televisivo (Diálogos en confianza canal 11) al ser entrevistado “ya dejen de ponernos nombres, nos dicen con capacidades diferentes, personas especiales, somos ciegos y punto, acéptenos como tal, mejor ofrezcan oportunidades que nos merecemos, los términos que nos pongan no cambian las cosas somos ciegos.”

Creemos, que es necesario pulir la imagen que los medios de comunicación proyectan sobre la discapacidad, sobre todo en programas enfocados a los niños, erradicar los recursos del lenguaje que enfatizan la sensibilidad emocional por encima del valor informativo. Hay que cuidar mucho las relaciones con los medios de comunicación para informar y formar, no dejar que todo sea oído por referencias es necesario una interacción real con la discapacidad.

Es cierto que en México en los últimos años se ha puesto más atención en la discapacidad, pero falta mucho por hacer, el cambio de nombres de la discapacidad para que funcione debe ir acompañado de los hechos, ya que otro de los problemas que enfrentan estas personas son las estructuras físicas y el desvío de los recursos que son destinados para la educación especial como lo menciona el Programa Nacional de Fortalecimiento de la educación especial y la Integración Educativa (2002).

A manera de resumen la representación social de la discapacidad de la muestra seleccionada se puede definir de la siguiente forma:

Lo simbólico de la representación social de la discapacidad es lo físico, todo lo que para el niño es visible, pasando por alto su capacidad intelectual, de ahí que todo su núcleo figurativo gira en torno a lo corporal.

El modo de anclar la discapacidad como ya se mencionó fue a lo más familiar que pudo encontrar el niño en este caso la enfermedad, quizá debido a que ésta, con la discapacidad tiene en común lo visible y esto conlleva a la forma de comportarse y

relacionarse con ellos, así cumpliendo una de las funciones de la representación que es la de dirigir y orientar los comportamientos. (Elegebarrieta, 1991).

Es importante destacar que las representaciones sociales no son inamovibles. Los procesos que la conforman son sensibles al contexto y a las experiencias individuales. Por tanto, nuestro conocimiento de las cosas es algo que se construye constantemente, aceptamos información que va sufriendo modificaciones en su internalización.

La estigmatización cultural de las personas con discapacidad no es un fenómeno aislado. En nuestras sociedades se discrimina a cualquiera que se aparte del patrón predominante. Ahí aparece la distinción entre normales/anormales. Los primeros serían aquellos que no se alejan negativamente de las expectativas que se han formado. Los segundos aparecen como estigmatizados y es como si no se los considerara totalmente humanos. Si bien la falta de información provoca ciertas actitudes de segregación, resulta de vital importancia eliminar la utilización abusiva de calificativos sean peyorativos o no, que revelan ante la sociedad el lado menos positivo del amplio segmento que ocupa en estos momentos el mundo de la discapacidad.

La experiencia que nos dejó esta investigación, donde se evidenció que en la actualidad el concepto de discapacidad no ha cambiado del todo, prevalecen las ideas de la edad media y de estigmatización (Goffman, 1963), solamente que ha cambiado el contexto, en vez de matarlos ahora los marginamos y retomando a Bruckner, queremos sanar nuestras culpas, cambiándoles el nombre a términos menos peyorativos, que finalmente los enmarcan en el cuadro de los otros, como decía Marta Schorn, (2002).

EL PAPEL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO

El papel del psicólogo educativo en el campo de la atención a la diversidad específicamente cuando se inserta en el contexto escolar, es el de planear estrategias para facilitar la integración de estos niños, considerando en primer lugar al compañero del niño con discapacidad (es decir al niño regular), por medio de una preparación previa a la integración del discapacitado, incorporando técnicas para sensibilizar (pláticas informativas, talleres) a los estudiantes no discapacitados, como pudimos

observar en esta investigación, existe muy poca información o una información distorsionada acerca de la discapacidad, por lo tanto el niño regular no sabe cómo ni cuando actuar con la discapacidad a pesar de que en el discurso teórico y social se maneje este concepto.

Actualmente las personas con discapacidad desean implicarse activamente en la vida laboral, esto implica situar al Psicólogo educativo en otro contexto que no necesariamente sería el escolar, en este caso sería el campo laboral de las personas con discapacidad. Una vez más haciendo un trabajo de sensibilización con los otros, proporcionando estrategias, informando sobre que es la discapacidad y lo que pueden llegar a ser estas personas.

La importancia de darle a la discapacidad un lugar real y concreto radica en un proceso de intervención profesional que transforme el entorno de la discapacidad. Esta intervención radica en la posibilidad de un proyecto de vida para el discapacitado.

Por lo que el Psicólogo educativo debe empezar a concientizar que la integración no es solo para el aula escolar, sino que la integración que se debe de buscar es la social, ya que la integración escolar está reducida sólo para el ámbito educativo, y si queremos que la sociedad realmente transforme su modo de pensar tradicional hacia estas personas, la integración se debe manejar en un campo más amplio, y llamamos integración no al derecho de estar en el mismo lugar que los demás, si no de que forma preparamos el contexto para que la persona con discapacidad pueda desenvolverse sin que sea ella la que tenga que cambiar o aprender conductas para ser aceptadas, sino que el entorno debe ofrecerle medios lo suficientemente favorables para que se pueda desenvolver, por lo que surgen las siguientes preguntas:

¿Qué tipo de integración estamos buscando?

¿Para que exista una integración plena, quién tiene que cambiar? La persona con discapacidad, la sociedad o el contexto.

Consideramos que para cambiar el pensamiento social hacia las personas con discapacidad a partir de lo encontrado en nuestra investigación se debe de tomar en cuenta lo siguiente:

- Tomar en cuenta a las personas desde su nivel familiar, social y personal.
- Tomar en cuenta su bienestar físico, emocional, personal y material.
- Facilitar apoyos para que las personas tengan una mejor calidad de vida.
- Ayudarlos en el área de aceptación social.
- Cambiar las actitudes sociales, políticas, incluyendo cambio de legislaciones.
- Es importante que el tema de la discapacidad se involucre en ámbitos como la medicina, el derecho y la economía ya que si no se hace los discapacitados seguirán envueltos en sus grupos, por lo tanto no se lleva a cabo la integración.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abric, J. (2001) *Prácticas sociales y representación*. D.F., México: Coyoacán.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de contenido: Akal*
- Bautista, J. R. (1993) *Necesidades Educativas Especiales*. España.
- Bermejo V. comp. (1998). *Desarrollo cognitivo*. Madrid, España: síntesis.
- Bruckner, P. (1996). *La tentación de la inocencia*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cáceres, C. (2004). *Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS*. Audito: Revista electrónica de audiolología. Vol. 3 (3), pp. 74-77. consultado el 26 de diciembre de 2005 en: <http://www.audito.com/revista/pdf/col2/3/020304.pdf>.
- Castorina, J. (comp.). (2003) *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (1º edición). Barcelona, España: Gedisa.
- Clauss G. y Hieebsh, H. (1966). *Psicología del niño escolar*. México, Buenos Aires: Grijalbo.
- Coll, C., Palcios, J. y Marchesi, M. (1992). *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid, España: Alianza.
- Coolican, H. (1997). *Métodos de investigación y estadística en psicología* (2ºed.). D.F. México: El manual moderno, S.A. de C.V.
- Delval, J. (1994). *Desarrollo humano*. Madrid, España: siglo XXI.
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. (Traducido por Ramos, R.). Madrid, España: Akal. (Trabajo original publicado en 1912)
- Elegebarrieta, F. (1991). *Las Representaciones Sociales*. En Echevarría, A. *Psicología Social Sociocognitiva*, pp. 253-258. Barcelona, España: Desclée de Brouwer.
- Emler, N. Ochana, J. y Dickinson, J. (2003). *Las representaciones infantiles de las sociales*. En Castorina, J. (comps.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (1º edición). (pp. 65-89) Barcelona, España: Gedisa
- Espino, A. y Ortega, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales (aspectos psicológicos, familiares y sociales)*. (pp. 13-123). Madrid, España: CCS.
- Farr, R. (2003). *De las representaciones colectivas a las representaciones sociales: ida y vuelta*. En Castorina, J. (comps.). *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimientos infantiles* (1º edición). (pp. 153-175) Barcelona, España: Gedisa
- Farr, R. (1986). *Las representaciones sociales*. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento social y problemas sociales*. (pp. 495-506). Barcelona, España: Gedisa

Ferreira, M. A, V. (2008). *La construcción social de la discapacidad: Habitus, estereotipos y exclusión social*. Nómadas. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas, Vol. 17. Consultado el 03 de febrero de 2008 en: <http://www.ucm.es/info/nomadas/17/mferreira.htm>.

Flores P. F. (2001) *psicología social y genero*. México D.F: McGrawHill.

Goffman, E. (1963). *Estigma la identidad deteriorada* (2° edición). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Gómez P. M. (2002). *La educación especial*. Fondo de cultura económica, México D.F.

Gómez Rubí de Maria (2001) *filosofía, cultura y diferencia sexual*. D.F., México: Plaza y valdes.

Goni C. C. (1992). *El empleo de la técnica de las redes semánticas*. Para obtener el título de licenciado en psicología: Tesis. D.F. México: UNAM

González, L. (1999). *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo especial*. Córdoba: Boulevard.

Granados, M. P y Quintana. (1998). *Expectativas Educativas en la Infancia*. Para obtener el título en psicología educativa. (Tesis). México: UPN.

Jacobo, Z. (2004). *Del pre-juicio al perjuicio. Vicisitudes de la constitución de la discapacidad*: 06 de Mayo de 2004. Cancún, Quintana Roo.

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento social y problemas sociales*. (pp. 469-494). Barcelona, España: Gedisa

Kerlinger F.N. (2002) *investigación del comportamiento. Métodos de investigación*. (4°ed.)_ D.F. México: MacGraw-Hill

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona, España: Paidós

Labinowicz, E. (1982). *Introducción a Piaget. Pensamiento. Aprendizaje. Enseñanza*. E.U. A.: Addison-Wesley Iberoamericana.

León Z. Ma. J. (2003). *La representación social del trabajo doméstico, un problema en la construcción de la identidad femenina*. Benemérita, UAP, ICSH: Dirección general de fomento editorial.

Martínez, T.G. (1993). *La representación social de la computación*. (Tesis). Para obtener el título de licenciado en psicología social. México D.F. (UNAM).

Mendoza, V. N. (2003). *Actitudes de los docentes de escuela regular ante niños con necesidades educativas especiales en el nivel de educación primaria*. (Tesis). Para obtener el título de licenciado en psicología educativa. México D.F. (UPN)

Merton R. (1965). *Teoría y estructuras sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. *Atenea, digital* 2. consultado el 09 de diciembre de 2005, en: [http:// blues. Uab. Es./atenea/num2/mora.pdf](http://blues.uab.es/atenea/num2/mora.pdf).

Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

Moscovici, S. (1986) *Psicología Social, II. Pensamiento social y problemas sociales*. Barcelona, España: Paidós.

Moscovici, S. (2003). Notas hacia una descripción de la Representación Social. *Psic. Soc. Revista Internacional de Psicología Social*, Vol., No.2, enero-junio, pág.67-113.

Páez, D., De Rosa, y Ayestaran, (1987) *Pensamiento, individuo, sociedad. Cognición, y representación social*. Madrid, España: Fundamentos.

Pareja, R. (1989). Grupos focales. Investigación cualitativa al servicio de la comunicación social. Seminario Taller en mercadeo social y SIDA. Costa Rica: Who/Paho. Febrero, Pág. 1-20.

Pérez, S. I. (1989). El concepto de la Representación Social en la actualidad. (Tesis). Para obtener el título de licenciado en psicología social. México D.F. (UNAM).

Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada, una perspectiva desde la diversidad*. Editorial Grao, Barcelona, España.

Pulasky, S. M. (1989). *El desarrollo de la mente infantil según Piaget*. (2ª. Edición). Barcelona, España: Paidós.

Raposo, R. (1999). *¿Cómo y qué hacer ante compañeros con discapacidad?* En Verdugo, M.A., de Borja, F. y De Urrías, V.J. (coord.). *Actas de las III jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp.-79-105). Salamanca, España: AMARU.

Resendiz, R. (2003). *El género en las representaciones del profesorado, de secundaria acerca del alumnado*. (Tesina). Para obtener la especialización de género en educación. D.F., México: UPN

Rodríguez, G., Gil, Javier. Y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*.

Rojas, E. (1998). *El hombre Light*. Madrid, España: Planeta.

Ruiz, Vargas (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid, España: Alianza

Sampieri, R. (2003). *Metodología de la investigación*. D.F., México: MacGraw-Hill.

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, D.F.: Grafix. Creatividad editorial.

Schorn M.E. (2002). *Discapacidad. Una mirada distinta una escucha diferente*. (1ª edición.) Buenos Aires, Argentina: lugar editorial.

SEP (2001-2006). Programa Nacional de Educación. México, D.F.

Shalock, R. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. En Verdugo, M.A., de Borja, F. y De Urrías, V.J. (coord.). Actas de las III jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad. (pp.-79-105). Salamanca, España: AMARU.

Verdugo, M.A., (2007). *Integración laboral de personas con discapacidad intelectual*. (Ponencia). Congreso "Vida adulta, Síndrome de Down, El siguiente paso". 16 de octubre de 2007. México, D.F.

ANEXOS

ANEXO I: DINAMICA.

Nombre	Objetivo	Instrucciones	Tiempo	Material
Encuentra tu pareja	Generar un clima de confianza y romper la tensión que se genera al enfrentarse a algo nuevo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los participantes están de pie, en un espacio por el que puedan circular libremente. 2. Se les vendaran los ojos. 3. Por pareja se les asignará el nombre de un animal. 4. Se les pedirá que comiencen a caminar, emitiendo el sonido del animal que les tocó, hasta encontrar a su pareja. 5. Ganará la pareja que se encuentre primero. 	20 min.	Paliacates



NOMBRE/ EDAD

INSTRUCCIONES

- Escribe una historia acerca de una persona con discapacidad.
- Es importante que le pongas un título a tu historia.

NOMBRE DE LA HISTORIA

GRACIAS

ANEXO III: Guía de preguntas grupo focal.

Preguntas de anclaje

Que es discapacidad

Conoces a alguien así

Por que crees que esta así

De núcleo figurativo

Que características tiene un discapacitado

Puedes describirlos con dos o tres características

Que otras palabras utilizas para nombrar a las personas con discapacidad

De objetivación

En que se parece un discapacitado a ti

En que es diferente

Como te sentirías en una situación así

Cuales discapacidades conoces

ANEXO IV-1: Definición de categorías.

CATEGORIAS /HISTORIAS

NOMBRES DE LA DISCAPACIDAD.

En esta categoría están agrupados los nombres que el niño utiliza para referirse a los discapacitados, está dividido en cuatro subcategorías.

Enfermedad. Es todo término que implica una enfermedad conocida.

Social. Todo término que es utilizado por la sociedad.

Corporal. Todo término que relacione al cuerpo o una parte de éste con la discapacidad y por lo tanto es visible.

Mental. Todo término que asocie a la discapacidad con un problema mental.

ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD.

Comprende toda respuesta que explica el porque de la discapacidad, dividida en dos subcategorías.

Accidente. Esta categoría abarca toda respuesta que hace referencia a la discapacidad como resultado de cualquier pérdida de una estructura o función anatómica.

Nacimiento. En esta categoría se encuentran aquellas discapacidades donde el niño sitúa su origen desde el nacimiento.

FORMAS DE RELACIÓN.

Encierra los tipos de relación que el niño describe en las historias, de las personas regulares hacia las personas con discapacidad se agrupan los tipos de relación resultado de sentimientos negativos, como aversión o alejamiento.

ESCENARIOS DEL DISCAPACITADO.

Este apartado abarca los lugares que el niño menciona donde un discapacitado puede desenvolverse, por ejemplo: convento, escuela para discapacitados.

SENTIMIENTOS.

Abarca los sentimientos producidos tanto en el no discapacitado como en el discapacitado que el niño menciona en las historias.

EXPECTATIVA.

Abarca las frases con que el niño termina su historia y se divide en:

Éxito. Abarca toda frase que contenga una pretensión positiva hacia el discapacitado de la historia.

Fracaso. Abarca toda frase que contenga un desenlace negativo en la historia del niño.

ANEXO IV-2: Definición de categorías.

CATEGORIAS/ GRUPO FOCAL

CONCEPTO DE LA DISCAPACIDAD; está dividido en:

CORPORAL.

Se ramifica en extremidades y sentidos.

Extremidades: categoría que designa a la discapacidad como la falta o pérdida de alguna extremidad del cuerpo.

Sentidos: categoría que designa a la discapacidad como la falta o pérdida de algún sentido del cuerpo.

PATOLOGÍAS. Son todos aquellos términos que hacen referencia a una enfermedad.

ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD.

Se divide en dos tipos; nacimiento y accidente.

Accidente: abarca toda respuesta que hace referencia a la discapacidad como resultado de cualquier pérdida de una estructura o función anatómica a consecuencia de un accidente.

Nacimiento: se encuentran aquellas discapacidades que el niño ubica su origen desde el nacimiento.

Etiquetación: Esta categoría abarca todo aquel término que hace referencia a la forma de llamar al discapacitado.

CAUSAS QUE PROVOCARAN LA DISCAPACIDAD.

Categoría que enuncia las posibles causas de la discapacidad y que son ajenas al sujeto.

DESCONOCIMIENTO DEL TÉRMINO.

Engloba toda respuesta que exprese el desconocimiento del tema.

SUJETOS.

Hace referencia al tipo de personas que aparecen en las respuestas.

FORMAS DE RELACIÓN.

Designa la forma en que el discapacitado se relaciona con el exterior, esta a la vez se ramifica en:

Dependencia. Toda expresión que indique dependencia.

CONTEXTO ESCOLAR.

Engloba la manera en que el niño concibe la discapacidad en el ámbito escolar, que está dividido en cuatro subcategorías.

Rechazo: engloba aquellas frases que se refieren a la no aceptación de la persona con discapacidad dentro en el ámbito escolar.

Aceptación Forzada: abarca aquellas frases que implícitamente expresan un rechazo.

SENTIMIENTOS.

Abarca los sentimientos producidos en el no discapacitado hacia la discapacidad, dividido en dos subcategorías.

Tristeza/mal: este sentimiento es generado por dos causas:

Limitaciones físicas; en esta categoría se encuentran todas las limitaciones motoras.

Limitaciones sociales: en esta categoría se encuentran todas las limitaciones generadas por la sociedad.

Alegría/bienestar: esta categoría abarca los sentimientos que denotan alegría resultado de la discapacidad.

Burla: abarca todo término que implique una burla hacia la discapacidad.