





Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes de nivel medio superior Social representations of disability in high school students

Judith Pérez Castro ¹   - Juan Manuel Piña Osorio ¹ 

¹ Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Ciudad de México, México

 Autora de correspondencia: pkjudith33@yahoo.com.mx

Recepción: 10-12-2021 / Aceptación: 17-03-2022

© Nova Scientia, bajo licencia Creative Commons

Resumen

En este artículo se analizan las representaciones sociales sobre las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes del nivel medio superior, de dos entidades del país: Oaxaca y el Estado de México. El método utilizado fue de tipo asociativo, para lo cual se diseñó un instrumento en donde se les pedía a los participantes escribir tres palabras relacionadas con «persona con discapacidad» y después que argumentaran brevemente el porqué de cada una. El análisis de la información se basó en la técnica de las redes semánticas naturales. Los resultados dieron lugar a una red integrada por 107 definidoras, con peso semántico de 587. Con base en esta diversidad de términos, se identificaron cuatro tipos de representaciones: Social, Médico-rehabilitadora, Trágico-asistencialista y Optimista. Las dos primeras registraron los pesos semánticos más altos, 223 y 184 respectivamente; las dos últimas obtuvieron puntajes de 103 y 73 cada una. Estos hallazgos, aunque parecieran ser contradictorios, nos muestran que las representaciones sociales no son entidades monolíticas, al contrario, en ellas se conjugan el saber científico y el sentido común; tampoco son exclusivas de un grupo determinado, sino que son producto de la información que se difunde a través de los diferentes agentes socializantes.

Palabras clave: redes semánticas; discapacidad; modelos de discapacidad; inclusión; igualdad; discriminación; deficiencia; limitación; discurso; agentes; sociedad; grupos sociales; estudiantes; educación media superior

Abstract

In this paper, we analyze the social representations about disability in a group of high school students, from two Mexican cities: Oaxaca and Estado de México. The research was based on an associative method. For that purpose, we designed a questionnaire in which students were asked to write the three words that came into mind when they thought about «person with disability», and then to briefly explain the reason for each one. For the analysis of information, we used the natural semantic network technique. The complete network included 107 words, with a semantic weight of 587. Based on this diversity of expressions, we characterized four representations: Social, Medical-rehabilitative, Tragic-charity, and Optimistic. The first two representations had the highest semantic weight in the complete network, 223 and 184 respectively, meanwhile, the last two reached scores of 103 and 73 each. These outcomes may be seen as a contradiction; however, they show that social representations are not monolithic entities, on the contrary, they are the result of scientific knowledge and common sense; nor belong to a certain group, but they are the product of the information disseminated by the different socializing agents.

Keywords: semantic networks; disability; models of disability; inclusion; equality; discrimination; impairment; limitation; discourse; agents; society; social groups; students; upper secondary

1. Introducción

En este artículo se analizan las representaciones sociales en una muestra de jóvenes de educación media superior, respecto de las personas con discapacidad. Para analizar la discapacidad, se han elaborado diferentes explicaciones que pueden agruparse en un *continuum* que va desde las miradas individualistas basadas en la deficiencia, hasta las perspectivas que apuntan a los elementos sociales que originan contextos discapacitantes. Siguiendo a Palacios (2008), se pueden distinguir tres grandes modelos: el de prescindencia, el rehabilitador y el social. El primero se divide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En el eugenésico, el origen de la discapacidad se atribuye a cuestiones místicas y la concibe como una maldición o un mal augurio, de manera que las personas con dicha condición tienen que desaparecer. En el de marginación, la discapacidad también es vista como un castigo o un mal presagio (Braddock y Parish, 2001), sin embargo, en este caso, dado que sus fundamentos se remiten principalmente a la tradición judeocristiana, se considera que los individuos con discapacidad son dignos de compasión y misericordia, por lo que ya no son exterminados sino excluidos o segregados de la vida social (Hughes, 2020).

En el modelo rehabilitador, o médico-rehabilitador como también se le conoce, la discapacidad es concebida como una anomalía o patología que debe corregirse para que la persona se acerque lo más posible a la *normalidad*. Su base ya no es la magia o la religión, sino los supuestos culturales en torno a la individualidad, la autonomía personal y la autodeterminación (Swain, French y Cameron, 2003). Asimismo, como la discapacidad se equipara a la enfermedad, se espera que ésta pueda modificarse a través de la intervención médica (Palacios, 2008), en contraste, los factores sociales y culturales que excluyen a las personas no se cuestionan, ni se modifican. Finalmente, está el modelo social que defiende la idea de que deficiencia y discapacidad no son equivalentes, sino que esta última es resultado de los contextos sociales que impiden la inclusión plena de los sujetos. De acuerdo con Shakespeare (2013), en este modelo, las personas con discapacidad constituyen un grupo oprimido, mientras que los individuos sin discapacidad contribuyen a dicha opresión porque mantienen los ambientes discapacitantes. Su meta es la eliminación de las barreras, a través de la defensa de los derechos civiles de estas personas, de modo que lo importante no es *curar* o *desaparecer* la deficiencia, sino cambiar las condiciones que producen la discapacidad.

Con el tiempo, han surgido otros modelos, como el biopsicosocial, el de derechos humanos, el de calidad de vida, el de diversidad funcional, el de las capacidades y el de los grupos minoritarios, entre otros, sin embargo, estos cuatro se consideran los más importantes. Ahora bien, con respecto a las ideas de sentido común en torno a la discapacidad, una de las perspectivas más utilizadas es la teoría de la estigmatización de Erving Goffman (1970), quien define al estigma como un rasgo profundamente desacreditador que convierte a quien lo porta en una persona menos deseable que las demás, porque los otros la reducen a este único atributo que la hace *diferente*. Esta teoría puso sobre la mesa el carácter construido de la noción de normalidad y el peso que tiene en las actitudes que los individuos asumen hacia los estigmatizados, las cuales pueden ir del rechazo y la discriminación al trato condescendiente y la lástima.

No obstante, en años recientes, se ha cuestionado la fortaleza de la teoría de la estigmatización para entender las ideas y actitudes de los individuos. En primer lugar, porque, si bien la palabra estigma literalmente se refiere a cualquier tipo de marca hecha en los individuos, por lo general se le da una connotación negativa (Manchiah et al., 2019). En segundo, porque Goffman (1970) deposita su atención en la visibilidad del rasgo para distinguir entre estigma desacreditado y desacreditable, de manera que, de acuerdo con su lógica, quienes portan el primer tipo suelen ser objeto de un mayor rechazo. Sin embargo, a partir de otras investigaciones, Harma, Gomert y Roussey (2013) observan que dicha visibilidad puede tener efectos muy variados, porque en ellos intervienen las experiencias previas que los sujetos tienen sobre la discapacidad y la alteridad. Finalmente, aunque Goffman (1970) sostiene que la meta de su esfuerzo teórico es construir un lenguaje de relaciones y no de atributos, no llega a hacer una lectura más fina de los diferentes factores que dan forma a los estigmas, de las variables y condiciones que los refuerzan o de aquellas que podrían modificarlos (Pescosolido et al., 2008).

En esta investigación, hemos decidido acercarnos a las representaciones sociales de los sujetos, porque se han ubicado como una alternativa para indagar en torno a las nociones de sentido común sobre la discapacidad.

Para Moscovici (1979, p. 18), éstas son: «[...] 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» Es decir, se trata de un bagaje de saberes prácticos que permite dar sentido a la realidad material, social y cultural (Jodelet, 1986; Madariaga, 1996). Las representaciones sociales no son la reproducción mecánica en la mente de las personas de los objetos materiales, ideales o sociales, sino una construcción social cotidiana que orienta las acciones (Abric, 2001). A través de ellas, en tanto conocimiento organizado de sentido común (Moscovici, 1979), se clasifican positiva o negativamente los objetos de la vida social. Tampoco son inmutables, sino que se van transformando acuerdo con el momento histórico y cultural (Wachelke, 2012).

La teoría de las representaciones sociales tiene la ventaja de que no sólo nos permite acercarnos a lo que los individuos piensan y dicen, sino también a la información que van acumulando en su vida cotidiana a través de diferentes agentes, así como a la manera en que todo ello se va anclando en su bagaje de conocimientos. El texto de Jodelet, *Madness and social representations* (1991), derivado de su tesis doctoral, constituye uno de los trabajos pioneros en este tema. En él, aborda las representaciones que los habitantes de Ainay-le-Château, Francia, tienen sobre las personas con discapacidad psicosocial. La autora encuentra que las creencias populares ocupan un importante papel en las ideas de los pobladores y que éstas se conjugan con los valores, actitudes, prácticas y relaciones de los individuos con y sin discapacidad. La investigación, además, le ayuda a adentrarse en las representaciones ocultas en el *velo* de lo cotidiano, para observar las diferencias entre el *decir* y el *hacer*. Con base en todo esto, Jodelet plantea que los habitantes construyen la otredad como algo separado de lo propio, a partir de procesos que «se basan en la defensa de una determinada identidad y que apelan al conocimiento arraigado en la memoria social» (Jodelet, 1991, p. 21)

Otra investigación relevante es la de Barnes (1992), en donde analiza las representaciones sociales que los medios de comunicación transmiten sobre la discapacidad. Su argumento es que la discriminación de la que son objeto estos individuos no es simplemente producto de los prejuicios individuales, sino de las creencias, mitos y supersticiones elaborados históricamente y difundidos por los medios. Con esta idea en mente, el autor identifica las siguientes representaciones sobre las personas con discapacidad: 1) como sujetos dignos de lástima y patéticos; 2) como objeto de violencia; 3) como seres siniestros y malvados; 4) como objeto de curiosidad o para crear cierto impacto visual en los otros; 5) como *super* humanos, es decir, individuos que tiene una discapacidad, pero que poseen alguna cualidad sobrenatural que les permite ganarse el respeto de los demás; 6) como objeto de burla; 7) como personas que viven en la constante autocompasión, sin darse cuenta de que pueden superar sus dificultades si se lo proponen; 8) como una carga para sus familias y la sociedad; 9) como sexualmente anormales; 10) como sujetos incapaces de participar en la vida comunitaria de forma plena, y 11) como personas *normales*, pero, desde una mirada unidimensional que desestima sus experiencias de la discapacidad. Finalmente, Barnes reconoce que, si bien los medios no son los únicos responsables de estas ideas, sí tienen un impacto considerable en su difusión e institucionalización, porque son una importante fuente de información para toda la población.

En el campo educativo, también ha habido interés por indagar las representaciones sociales de la discapacidad. En una revisión de las investigaciones realizadas desde el año 2000 a la fecha, se observó que éstas buscan fundamentalmente recuperar el punto de vista del alumnado sin discapacidad en primera instancia y, en segunda, del profesorado. Los trabajos sobre los estudiantes con discapacidad y los padres de familia u otros sujetos educativos, directivos o personal de apoyo, son escasos, sólo encontramos dos durante el período considerado. La revisión también nos permitió identificar algunas tendencias sobre lo que acontece en los centros escolares.

En primer lugar, en las ideas de los actores educativos existe una fuerte presencia de las ideas del modelo médico, es decir, tal como ocurre con otros objetos y sujetos de la vida social, en las representaciones sociales sobre la discapacidad se conjugan el conocimiento científico con el de sentido común (Madariaga, 1996; Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1986), especialmente aquellos relacionados con el campo de la medicina. Por ejemplo, Harma et al. (2013) analizaron el impacto que tenía la inclusión de personas con discapacidad en una secundaria superior de Aix-Marseille, Francia. Encontraron, entre otras cosas, que los educandos tienden a

mencionar términos relacionados con la deficiencia, como inválido, discapacitado, ciego, paralizado y síndrome de Down, así como con la salud y la enfermedad, como enfermo, cáncer y paciente de trasplante.

En otra indagación hecha por Veloso-da-Veiga y Arzate-Salgado (2013), con estudiantes de media superior de Portugal y México, se obtuvieron resultados similares. Especialmente, la categoría de discapacidad como incapacidad o limitación logró una alta proporción de respuestas. Mientras que en el estudio de Isaacs y Mansilla (2014), con discentes de nivel superior en Chile, expresiones como limitación, deficiencia, diversidad e incapacidad conforman el núcleo semántico del concepto de discapacidad. Esto nos indica que las representaciones sociales asentadas en el modelo médico son dominantes, independientemente del contexto y del nivel educativo.

Por su parte, Da Rocha et al. (2017) llegaron a resultados parecidos en dos municipios de Río de Janeiro, Brasil. Los autores detectaron que el lenguaje médico está presente tanto en los alumnos sin discapacidad, como en los que tienen una discapacidad y que en ambos grupos hay una fuerte expectativa de que las instituciones desarrollen estrategias para identificar a aquellos que están fuera de la normalidad, integrarlos e, incluso, ayudarlos a curarse.

Todos estos resultados cobran sentido si se toma en cuenta que el paradigma médico-rehabilitador monopolizó la discusión sobre el tema desde finales del siglo XIX, cuando se institucionalizaron las clínicas y centros de ayuda a los *impedidos* o *inválidos* (Braddock y Parish, 2001), hasta los años 70 del siglo XX, cuando empezaron a surgir los primeros movimientos a favor de los derechos de las personas con discapacidad (Palacios 2008; Shakespeare, 2013). Como ya se señalaba, el modelo médico privilegia una mirada individualista de la discapacidad, en donde ésta debe ser corregida para que las personas puedan integrarse a la vida social. La jerga utilizada por los especialistas ha sido retomada en la legislación nacional, las instituciones públicas y los sistemas educativos, como una manera de dar legitimidad a su trabajo, y poco a poco se ha arraigado en el vocabulario de la gente de *a pie*, a quienes les llega principalmente a través de los medios de comunicación (Barnes, 1992).

Una segunda tendencia es que en las representaciones sociales de la discapacidad se advierten dos grandes extremos, por un lado, la visión trágica que considera *desafortunados* a los individuos con esta condición y, por el otro, aquella que los califica como excepcionales. En las investigaciones que toman como referente a los estudiantes, se observó que muchos de ellos la definen como una tragedia personal, como algo que destruye lo mejor del ser humano, que atenta contra la dignidad y que genera molestia no sólo en las personas que la viven, sino también en sus pares (Veloso-da-Veiga y Arzate-Salgado, 2013). «El malestar de la persona con discapacidad depende del conocimiento de las menores oportunidades que han caracterizado su trayectoria, así como del esfuerzo adicional que necesita para lograr los resultados (escolares y sociales) que se le piden» (Medeghini, Fornasa y Vadalà, 2010, p. 421).

Este malestar puede traducirse tanto en rechazo como en una actitud condescendiente, porque se da por sentado que los educandos con discapacidad no son iguales al resto, que no se puede interactuar o trabajar bien con ellos (Bautista et al., 2016), que nunca serán plenamente autónomos y que siempre necesitarán ayuda de un tercero, ya sea el docente, sus compañeros o sus padres. Lo anterior también incide en las representaciones de las propias personas con discapacidad. Da Rocha et al. (2017) encontraron que en los alumnos con esta condición se repiten expresiones como *dependencia*, «no siempre tiene amigos» y *prejuicio social*, lo cual, suponen, tiene que ver con las experiencias que viven cotidianamente. La imagen trágica de la discapacidad es un resabio del submodelo de marginación, en donde las personas son vistas con lástima o compasión (Braddock y Parish, 2001), porque se cree que su condición es motivo de vergüenza o aflicción para ellos y sus familias.

En el otro extremo, se encuentran aquellos que ven a los discentes con discapacidad como gente que lucha, con un espíritu de superación, emprendedores y que hacen un gran esfuerzo para enfrentar las barreras institucionales (Reyes, 2019; Rodríguez et al., 2016). Una especie de superhéroes que, a pesar de sus limitaciones, se las arreglan para salir adelante y hacer cosas que tal vez los sujetos *normales* no serían capaces de hacer (Veloso-da-Veiga y Arzate-Salgado, 2013), lo cual coincide con uno de los tipos identificados por Barnes (1992) en el que a estas personas se les atribuyen cualidades excepcionales como forma de reconocimiento. En cualquier caso,

ambas representaciones perpetúan la mirada que sitúa la discapacidad únicamente en el individuo, ya sea para compadecerlo o para hacerlo extraordinario.

Otra tendencia que se desprende de las investigaciones es que, tal como ocurre en todo conocimiento de sentido común, en medio de este universo de ideas tan disímiles, es posible encontrar rasgos propios del modelo social de discapacidad y de la inclusión educativa. En México, por ejemplo, se ha visto que, en las representaciones de los estudiantes cada vez hay una mayor presencia de términos como persona, capacidad, apoyo y ayuda (Reyes, Piña y Aguayo, 2019), igualdad, respeto, educación y derechos (Reyes, 2019), los cuales apuntan al reconocimiento de estos individuos, así como a la protección de su dignidad y derechos. Esto se corresponde con la idea de que las instituciones deben ser inclusivas y brindar condiciones para que todos los alumnos puedan participar con equidad e igualdad de oportunidades (Cruz, 2016).

Lo anterior se reitera en investigaciones realizadas en Brasil, Chile y Colombia, en las que se destaca el sentir de los educandos hacia las personas con discapacidad a quienes califican como capaces de aprender, con suficientes habilidades para realizar diversas tareas y con una alta autoestima (Rodríguez et al., 2016). En ellas, nuevamente, se refieren palabras como aceptación, derecho, igualdad y oportunidad (Isaacs y Mansilla, 2016), u otras como discriminación, aislamiento, exclusión y falta de respeto (Veloso-da-Veiga y Arzate-Salgado, 2013), en las que se advierte un tono de denuncia sobre la situación que enfrentan estos sujetos.

Como ya se ha dicho, en el modelo social, deficiencia y discapacidad están claramente diferenciadas, porque esta última es resultado de la interacción entre las barreras sociales y los rasgos de las personas. Por su parte, la inclusión educativa se basa en el reconocimiento de la diversidad humana; asume a la educación como derecho humano básico y como cimiento para el logro de una sociedad más justa. «Su objetivo es eliminar la exclusión social resultante de las actitudes discriminatorias sobre la raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad» (Ainscow, 2020, p.124)

Estos planteamientos han sido impulsados por instancias internacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), especialmente desde finales del siglo XX, y poco a poco se abrieron paso en los discursos de políticos, especialistas en el campo de la discapacidad, investigadores y representantes de organizaciones no gubernamentales. Su uso se ha diseminado entre la población a través de las instituciones educativas, los medios de comunicación y el activismo de las propias personas con discapacidad y sus familias, de suerte que, no es extraño que aparezcan en las expresiones de los discentes. A pesar de esto, se advierte que su presencia aún es residual, en ocasiones mezclada con términos del modelo biopsicosocial (Da Rocha et al., 2017), en una proporción pequeña de los alumnos y, en varios casos, subordinada al lenguaje médico (Harma et al., 2013), en especial, cuando se busca tomar una actitud de neutralidad o socialmente correcta respecto de la discapacidad (Veloso-da-Veiga y Arzate-Salgado, 2013).

La cuarta y última tendencia en las investigaciones es la actitud del profesorado respecto a la incorporación de los estudiantes con discapacidad en sus clases. En sus representaciones aparecen términos como dificultades, incapaces, problemas congénitos, enfermedad, déficit y la dicotomía normal/anormal (Gutiérrez y Martínez, 2020), los cuales, apuntan una vez más al modelo médico-rehabilitador. Además, si bien la mayoría de los docentes reconocen que la educación es un derecho (Gajardo y Torrego, 2020) y que la inclusión debe contribuir a ampliar las oportunidades de todos, a la par, sostienen que aún existen muchos obstáculos por superar, como la falta de formación y de información sobre la inclusión, los retos que impone trabajar diariamente con estos alumnos, la carga de actividades que tienen que atender y las actitudes de los miembros de la comunidad educativa (Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio, 2012).

En ciertos casos, los profesores conciben la discapacidad como una necesidad educativa especial, por lo que hacen un llamado para fomentar el trabajo entre pares, a fin de establecer metas compartidas y definir estrategias para su seguimiento y evaluación (Savarese y Cuoco, 2014). Para algunos, los educandos con discapacidad o con «capacidades diferentes» como ellos les llaman, exigen una mayor preparación, compromiso, ser mejores personas y trabajar en equipo. Entre los obstáculos que enfrentan para incluirlos están la discriminación, la escasez de recursos y la falta de tiempo (Garnique, 2012). Por último, al igual que ocurre con los

alumnos, en las representaciones de los docentes se encuentran ideas provenientes tanto del conocimiento especializado como del sentido común, a las que se suman sus temores respecto a las posibilidades de incluir a todos los alumnos y a la vez cumplir con las diferentes tareas institucionales, tanto pedagógicas, como administrativas (Medeghini et al., 2010).

2. Métodos, técnicas e instrumentos

El objetivo en este trabajo es analizar las representaciones sociales que los jóvenes educación media superior tienen respecto a la discapacidad. Para obtener el material empírico, se diseñó un instrumento formado por dos partes. En la primera, se incluyó un apartado de información sociodemográfica acerca del estudiantado. La segunda consistió en una asociación de palabras, a partir de un término inductor. El vocablo detonador fue «persona con discapacidad». A partir de ello, se pidió a los participantes que escribiera tres palabras relacionadas con esto, que las ordenaran con base en su importancia y, finalmente, que argumentaran de manera breve el porqué de cada una. Este proceso permite analizar el contenido de la representación y al mismo tiempo observar su estructura, porque no sólo da cuenta de los significados que los individuos le atribuyen al vocablo inductor, sino también del peso que les dan a los mismos (Abric, 2001).

Los sujetos de estudio

Para abordar a los alumnos de educación media superior, se seleccionaron dos planteles pertenecientes al subsistema de bachillerato universitario, que es una modalidad en donde los estudios son parte de la oferta de una universidad pública autónoma, quien les otorga validez oficial con base en su legislación y normatividad. Las instituciones estaban ubicadas en dos ciudades de diferentes entidades del país: Texcoco, Estado de México y Oaxaca de Juárez, Oaxaca.

La muestra fue por conveniencia, no aleatoria, con el propósito de obtener información de primera mano y quedó integrada por 100 jóvenes, 50 de cada institución; el 65 % eran mujeres y 35 % hombres. Las edades fluctuaron entre los 15 y 17 años (63 %) y entre los 18 y 20 (37 %). Casi todos eran solteros (98 %), mientras que 2 % vivía en unión libre.

Con respecto al momento de la trayectoria escolar, de los 6 semestres que abarca la educación media, 34 % cursaba el sexto semestre, es decir, estaban a punto de terminar el bachillerato, 21 % estaba en quinto y 19 % en cuarto. Los porcentajes más bajos fueron para los que estudiaban del primer semestre con 12 %. En segundo lugar, los de tercer semestre con el 7 %. Por último, los de segundo con el 6 %.

La recogida de información se hizo en línea en el año 2020, dos meses después del inicio de la contingencia sanitaria en el país. Para contactar a los educandos, se solicitó el apoyo de dos profesoras, una de cada bachillerato, a quienes se les explicó el objetivo de la investigación, se les proporcionó el instrumento y el sentido de la técnica de asociación de palabras. Ellas, a su vez, distribuyeron el instrumento entre los alumnos y le dieron seguimiento.

Análisis de la información

Para esta etapa, en primer lugar, se revisó el total de cuestionarios aplicados, se descartaron aquellos que no fueron contestados en su totalidad y se construyó una base de datos en Excel con todas las respuestas obtenidas. Posteriormente, se seleccionaron las palabras definidoras con base en el orden dado por cada educando. A las de mayor jerarquía se les dio el valor ponderado de tres; a las que se ubicaron en el segundo lugar, el valor fue de dos; y a las que tuvieron el peso más bajo, se les asignó el valor de uno.

Como siguiente paso, las palabras se organizaron alfabéticamente, con el fin de normalizar la red, se homogeneizaron los singulares y plurales y las que tenían significados afines se integraron en un solo rubro.

La técnica de análisis fue la de redes semánticas naturales (Valdez, 1998; Vargas-Garduño, Méndez y Vargas, 2014), a partir de la cual se obtuvo:

- a) La red completa (RC), que consiste en el número total de palabras definidoras, sin repetición y con su respectivo peso semántico.
- b) El peso semántico (PS), el cual es resultado de la suma de las frecuencias de cada definidora más su valor ponderado.
- c) La distancia semántica (DS), que es la distribución de las definidoras a partir de la palabra que obtuvo el mayor peso semántico. A ésta se le asigna el valor de 100, para posteriormente calcular la distancia o separación de las otras definidoras.
- d) El núcleo de la red (NR), que está conformado por las definidoras con mayor peso semántico.
- e) Las categorías de las definidoras, las cuales agrupan a las palabras con significados afines expresados por los participantes, tanto en la red como en el núcleo.

En este artículo, se presentan los resultados de la red completa y los del núcleo de la red para, posteriormente, concentrarnos en las dos representaciones de la discapacidad que más importancia tuvieron entre los jóvenes de bachillerato.

3. Resultados y discusión

La red completa quedó conformada por 107 palabras definidoras, con PS de 587. Paradójicamente, 60 % del PS de la red se concentró sólo en 20 vocablos, mientras que, el 24 % se distribuyó entre 69 palabras. Lo que nos indica que el número de palabras no determina el PS.

Las 107 definidoras mostraron diferentes connotaciones hacia la discapacidad, entre prejuicios, sobrevaloraciones, expresiones de rechazo e invalidación y reconocimiento de los derechos. Para agrupar y comprender la diversidad de significados fue necesario catalogar las definidoras en sinónimos y afines, tal como lo propone Abric (2001). El resultado fue la clasificación de la red en cuatro representaciones sobre las personas con discapacidad: Social, Médico-rehabilitadora, Trágico-asistencialista y Optimista (tabla 1).

Tabla 1. Resultados por cada representación, con su peso semántico y porcentaje.

Table 1. Results for each representation, including semantic weight and percentage.

Representación de discapacidad	Peso semántico	Porcentaje
Social	223	38 %
Médico-rehabilitadora	184	31 %
Trágico-asistencialista	103	18 %
Optimista	73	13 %

Como se observa en la tabla 1, la representación Social fue la más importante, con 38 % del PS. Ésta apela al reconocimiento de la diferencia y al derecho que tiene todo ser humano de realizar una vida plena, independientemente de su particularidad cultural, étnica, religiosa, de capacidad, entre otras. Se asume que es tarea del Estado emprender políticas y programas que contrarresten las desventajas que enfrentan las personas con discapacidad, así como brindar las condiciones para el ejercicio de sus derechos (Palacios, 2008).

Los recintos escolares, al igual que otras instituciones públicas, deben convertirse en espacios incluyentes y evitar que alguien quede excluido o reciba un trato discriminatorio. Asimismo, se espera que éstos realicen los ajustes necesarios para asegurar el acceso, el aprendizaje y la participación plena de todos los estudiantes, lo que, de acuerdo con Murillo et al. (2010), conlleva valorar positivamente las diferencias de los estudiantes, así como proporcionar respuestas adecuadas a sus necesidades y características, para incrementar sus niveles de logro y sus experiencias de aprendizaje, tanto a nivel del aula, como de la cultura y la comunidad escolar. Algunas definidoras que aparecieron en esta perspectiva Social fueron: *discriminación* (PS 33), *igualdad* (PS 25), *vulnerabilidad* (PS 24), *inclusión* (PS 15) y *respeto* (PS 15) (tabla 2).

La representación Médico-rehabilitadora ocupó el segundo lugar en las respuestas de los estudiantes, con el 31 % de PS, lo que no es casual, ya que durante mucho tiempo esta perspectiva fue dominante en el abordaje de

la discapacidad. Aquí, se toma a la *normalidad* y al *promedio* como línea de base, para que las personas consideradas *atípicas* o *anormales* se ajusten a ella a través de la intervención médica o la rehabilitación (Davis, 1995). En gran medida, se encuentra emparejado con el proceso de industrialización, en donde se espera que todo sujeto esté en condiciones físicas e intelectuales adecuadas para cumplir con una jornada intensa (Oliver 1990, citado por Swain et al., 2003). Algunos de los vocablos más señalados fueron *limitación* (PS 28), *deficiencia* (PS 19), *dificultad* (PS 16), *rehabilitación* (PS 13) *enfermedad* (PS 9) y *hospital* (PS 6) (tabla 2).

La tercera representación fue la Trágico-asistencialista que registró el 17.5 % de PS. Ésta es heredera de las creencias, mitos, supersticiones y supuestos religiosos, en donde la discapacidad era producto del pecado de los padres o del propio sujeto, o bien, de posesiones demoniacas, como en la discapacidad intelectual y la psicosocial (Braddock y Parish, 2001). Debido a ello, las personas eran ocultadas, expulsadas de la comunidad o, incluso, exterminadas (Palacios, 2008). Sin embargo, con la consolidación del catolicismo, la idea de la compasión y del deber cristiano de ayudarlas se extiende (Braddock y Parish, 2001). En ambos casos está presente la noción de que estos individuos están condenados a llevar una vida trágica, infeliz y funesta, sólo que la respuesta social es distinta. Algunas de las palabras que definieron esta representación fueron *especial* (PS21), *inválido* (PS 10), *desempleo* (PS 7), *pobre* (PS 5), *necesitado* (PS 4) y *lisiado* (PS 3) (tabla 2).

La última fue la Optimista, la cual obtuvo el 11 % de PS. Contrariamente a lo que podría pensarse, esta perspectiva de la discapacidad tampoco reconoce la dignidad de las personas, sino que, como sostiene Barnes (1992), les atribuye *super* cualidades físicas o espirituales, por ejemplo, que tienen una fortaleza superior al resto de los seres humanos que les permitirá alcanzar sus objetivos por difíciles que sean. Para este autor, tales ideas se basan en estereotipos, muchos de ellos fortalecidos y diseminados con la ayuda de los medios de comunicación, que a la postre aíslan a los sujetos de su entorno y depositan en ellos la responsabilidad de superar las barreras, en lugar de transformar las condiciones que limitan sus derechos y su inclusión social. En los resultados de nuestra investigación, las definidoras dentro de esta representación fueron *fuerte* (PS 18), *valiente* (PS 11), *importante* (PS 5), *único* (PS 3), *resiliencia* (PS 3), *reto* (PS 3) (tabla 2). Su menor porcentaje de PS pudo obedecer a que, actualmente en los recintos educativos, el estudiantado expresa lo que se considera adecuado o, como se dice comúnmente, formula lo políticamente correcto.

Tabla 2. Red completa de representaciones.**Table 2.** Complete network of representations.

Social	% PS	Médico	% PS	Trágico-Asistencialista	% PS	Optimista	% PS
Discriminación	5.6	Limitación	4.8	Especial	3.6	Fuerte	3.2
Igualdad	4.3	Deficiencia	3.2	Accidente	2.2	Valiente	1.9
Apoyo	4.1	Diferente	2.9	Invalído	1.7	Importante	0.9
Inclusión	2.6	Dificultad	2.7	Desempleo	1.2	Admiración	0.5
Respeto	2.6	Rehabilitación	2.2	Herencia	1.0	Extrovertido	0.5
Capacidad	2.4	Problemas	1.7	Pobre	0.9	Inspirador	0.5
Persona	2.2	Enferme-dad	1.5	Necesitado	0.7	Valioso	0.5
Vulnerabilidad	1.9	Salud	1.5	Ángeles	0.5	Virtudes	0.5
Silla de ruedas	1.7	Incapacidad	1.4	Bendición	0.5	Sentidos	0.5
Rampa	1.2	Atención	1.4	Lisiado	0.5	Único	0.5
Humano	1.0	Cuidado	1.0	Subnormal	0.5	Resiliencia	0.5
Solidaridad	1.0	Hospital	1.0	Dependiente	0.5	Reto	0.5
Oportunidades	1.0	Minusválido	1.0	Desesperación	0.5	Grandioso	0.3
Integración	0.7	Paciencia	0.7	Inocencia	0.3	Cualidades	0.3
Exclusión	0.5	Tratamiento	0.5	Prejuicio	0.3	Felicidad	0.3
Incumplimiento	0.5	Ciego	0.5	Restricciones	0.3	Poder	0.3
Independiente	0.5	Depresión	0.3	Anormal	0.3	Superación	0.3
Tolerancia	0.5	Prótesis	0.3	Inservible	0.3	Optimista	0.2
Campañas	0.5	Trato delicado	0.3	Persona de 3ra edad	0.3	Trabajador	0.2
Lengua de señas	0.5	Invidente	0.3	Burla	0.2	Creatividad	0.2
Condición	0.3	Mental	0.3	Miedo	0.2	Habilidad	0.2
Desigualdad	0.3	Psicópata	0.3	Teletón	0.2	Perseverancia	0.2
Empatía	0.3	Inhabilitación	0.2	Desafortunado	0.2	TOTAL	13.1
Responsabilida d	0.3	Ortopedia	0.2	Fallado	0.2		
Asociaciones	0.3	Adaptado	0.2	Físico	0.2		
Señalamientos	0.3	Paralítico	0.2	Sin estudios	0.2		
Letras palpables	0.3	Retrasado	0.2	TOTAL	17.5		
Bastón	0.2	Sordo	0.2				
Azul	0.2	Suicidio	0.2				
TOTAL	38.0	TOTAL	31.3				

Otra posibilidad que brinda el análisis de las redes semánticas es leer los resultados a partir del núcleo de la red (NR). Para ello, se seleccionaron las palabras con PS de 10 o más, lo que arrojó 20 definidoras que concentran el 57 % del total del PS. Nuevamente, en este caso, si bien en las respuestas de los educandos hay una cierta presencia de la representación Social, ésta se encuentra mezclada con las demás.

Las definidoras de tipo Social más señaladas fueron ocho: *discriminación*, que ocupó el primer lugar del NR, *igualdad* y *apoyo*, que se ubicaron en el segundo y tercero respectivamente. A la distancia, en el décimo sitio, estuvo *inclusión*, seguida por *respeto* y *capacidad*; *persona* se encontró en el lugar catorce y finalmente *vulnerabilidad* en el sitio veinte (tabla 3).

La representación Médico-rehabilitadora reportó seis definidoras como parte del NR, las cuales se intercalan con los términos de la Social. Por ejemplo, *limitación* logró el segundo lugar, le siguieron *deficiencia*, *diferente* y *dificultad*, en los escaños seis, ocho y nueve respectivamente, por último, estuvieron *rehabilitación* y *problemas*, en los sitios quince y diecinueve. La representación Trágico-asistencialista tuvo sólo tres palabras: *especial*, *invalído* y *accidente*. Por último, la Optimista con dos vocablos como parte del NR: *fuerte* y *valiente* (tabla 3).

Tabla 3. Núcleo de la red con peso semántico y distancia semántica.**Table 3.** Central nucleus, including semantic weight and semantic distance.

Definidoras	Peso Semántico	Distancia Semántica	Definidoras	Peso Semántico	Distancia Semántica
Discriminación	33	100	Capacidad	14	42
Limitación	28	85	Accidente	13	39
Igualdad	25	76	Persona	13	39
Apoyo	24	73	Rehabilitación	13	39
Especial	21	64	Valiente	11	33
Deficiencia	19	58	Vulnerabilidad	11	33
Fuerte	19	58	Inválido	10	30
Diferente	17	52	Problemas	10	30
Dificultad	16	48	Silla de ruedas	10	30
Inclusión	15	45	Total	337	
Respeto	15	45			

La organización del núcleo de la red formado por estas 20 palabras demostró que el 47 % de PS, es decir, cerca de la mitad se concentró en la representación Social, mientras que el 31 % correspondió a la Médico-rehabilitadora, el 13 % a la Trágico-asistencialista y el 9 % a la Optimista. En suma, la representación Social se incrementó en 9 puntos porcentuales, separándose de la Médico-rehabilitadora, la cual continuó con 31 %. Ésta es una diferencia importante con respecto a la red completa.

Por otra parte, las definidoras del núcleo de la red cambian cuando se organizan de acuerdo con la institución de procedencia de los estudiantes. En primer lugar, *discriminación*, que fue la más relevante en la red completa, sólo aparece en primer lugar en el bachillerato del Estado de México, en contraste, en el plantel de Oaxaca se colocó en la sexta posición. En este último plantel, el mayor PS le correspondió a *fuerte* (tabla 4).

En segundo lugar, el número de vocablos por categoría también tuvo variaciones. En la institución del Estado de México, la representación Social tuvo 6 menciones, con el 30.9 % de PS y el de Oaxaca registró 5, con 25.4 %. Mientras tanto, la Médico-rehabilitadora, en el Estado de México, obtuvo sólo 2 vocablos con 11.9 % de PS, por el contrario, en Oaxaca, logró 4 términos con el 16.5%. Una coincidencia fue en la Trágico-asistencialista con la definidora: *especial*, que en las dos entidades obtuvo porcentajes muy cercanos de PS, en la primera 4.4 % y en la segunda 4 %. La representación Optimista mostró la principal diferencia, porque en Oaxaca sólo se registraron 2 vocablos, con el 11.9 % de PS, en tanto que, en el Estado de México no se logró ninguno (tabla 4).

En tercer lugar, el porcentaje de las palabras mencionadas por el estudiantado de ambos planteles muestra diferencias significativas. Para los jóvenes del Estado de México, la representación Social de la discapacidad fue la más relevante, le siguieron la Médico-rehabilitadora y la Trágico-asistencialista, mientras que la Optimista no reportó ningún término. Por su parte, para el alumnado de Oaxaca, las representaciones más relevantes fueron la Social y la Médico-rehabilitadora, aunque con porcentajes más bajos que obtenidos en el Estado de México; en el tercer escaño se ubicó la Optimista y en el último la Trágico-asistencialista.

Finalmente, podemos hacernos algunas preguntas sobre las causas de estas divergencias asentadas en las definidoras y la organización planteada por el estudiantado de los dos planteles de bachillerato, distantes territorialmente. Estos cuestionamientos deberán responderse en futuros trabajos, a partir del análisis de las condiciones institucionales, los contenidos curriculares y los procesos de formación, tanto al interior de los salones de clases como en los espacios del entorno inmediato. Lo que sí mostraron los resultados es que, en ambas entidades, las visiones Social y Médico-rehabilitadora son dominantes en las representaciones del alumnado.

Tabla 4. Núcleo de la red con peso semántico e institución educativa.**Table 4.** Central nucleus, with semantic weight and school campus.

ESTADO DE MÉXICO			OAXACA		
Definidoras	Peso semántico	% del peso semántico del núcleo	Definidoras	Peso semántico	% del peso semántico del núcleo
SOCIAL			SOCIAL		
Discriminación	22	8.1	Apoyo	16	6.3
Respeto	14	5.1	Inclusión	15	6.0
Igualdad	13	4.8	Igualdad	12	4.8
Persona	13	4.8	Discriminación	11	4.4
Capacidad	11	4.0	Silla de ruedas	10	4.0
Vulnerabilidad	11	4.0	Total	64	25.4
Total	84	30.9			
MÉDICO-REHABILITADORA			MÉDICO-REHABILITADORA		
Limitación	18	7.1	Dificultad	11	4.4
Deficiencia	12	4.8	Rehabilitación	12	4.8
Total	30	11.9	Problemas	10	3.7
			Inválido	10	3.7
			Total	43	16.5
TRÁGICO-ASISTENCIALISTA			TRÁGICO-ASISTENCIALISTA		
Especial	11	4.4	Especial	10	4.0
Total	11	4.4	Total	10	4.0
			OPTIMISTA		
			Fuerte	19	7.5
			Valiente	11	4.4
			Total	30	11.9
SUMA TOTAL	125	47.2	SUMA TOTAL	147	57.8

3.1. Las definiciones de los estudiantes de bachillerato

Además de pedir a los estudiantes que escribieran tres palabras definidoras y las ordenaran, se les solicitó que explicaran brevemente qué entendían por cada una de ellas. Algunos lo hicieron con una oración y otros elaboraron pequeños párrafos, en cualquiera de los casos, sus argumentos nos permitieron comprender los diversos significados atribuidos a cada vocablo. En este apartado se presentan los testimonios de algunos estudiantes, para lo cual fueron seleccionadas las definidoras que obtuvieron los pesos semánticos más altos. A cada testimonio se le asignó un código, el cual hace referencia al espacio escolar, Oaxaca (O) o Estado de México (EM), además, se agrega (H) si es hombre o (M) si es mujer y el número de folio correspondiente.

Como ya se ha dicho, las dos representaciones más importantes fueron la Social y la Médico-rehabilitadora. En la primera, los términos más relevantes fueron *discriminación* e *igualdad*. Para el vocablo *discriminación* (PS 33, 5.6 % de PS), en algunas de las explicaciones, la mirada de los educandos se centró en la situación de desventaja y rechazo que vive este colectivo. Reconocen que la intolerancia se expresa «de forma física y verbal, por el simple hecho de tener una limitación física o mental», y lo hacen «no sólo con golpes, sino también con palabras» (EM-H, 59).

Los jóvenes agregaron que estas acciones se difunden en los medios de comunicación, donde los actos de rechazo son claros: «la televisión y los medios nos hacen ver que no todas las personas son tratadas con

solidaridad y con empatía, también hay personas que son discriminadas» (EM-M, 82). Estas imágenes y acciones se encuentran enraizadas en la mente de las personas, por lo que son muy difíciles de cambiar.

Otros opinaron que la discriminación es un fenómeno que se reproduce constantemente en la sociedad, en gran medida, por las ideas que las generaciones mayores transmiten a las más jóvenes. De esta manera, observan que «la gran mayoría por adultos que no se informan [...] y que enseñan a alguien más joven con las mismas ideas erróneas» (EM-M, 54). Tales actos de violencia tienen su origen en «la ignorancia [que] promueve la violencia hacia este tipo de personas» (O-M, 20). Estos dos argumentos son muy interesantes, porque destacan el papel de la desinformación en la que se encuentra un sector importante de la población, lo que provoca que los estereotipos, las creencias y las representaciones afloren en los intercambios cotidianos.

La información en el alumnado es variada. Sus comentarios muestran que algunos han vivido directamente situaciones de rechazo, otros las han observado en los medios de comunicación, otros más las han experimentado en situaciones cotidianas y la minoría acudió a las cifras, ya sea porque las leyeron o las recuerdan de alguna otra fuente. Lo importante sobre el término *discriminación* es que en todos los casos se relaciona con la denuncia hacia la intolerancia a la diversidad.

La segunda definidora más mencionada dentro de la representación Social fue *igualdad* (PS 25, 4.3 % de PS). De acuerdo con la ONU (2006), este principio alude al compromiso de los Estados para garantizar que todos y todas se beneficien de la ley, gocen de los mismos derechos y tengan protección legal sin ningún tipo de discriminación. Es decir, que se reconozca que todos los seres humanos tienen dignidad y valor inherentes, independientemente de su situación social o económica, género, edad, capacidad, etnia, religión, orientación política o cualquier otra condición.

Entre el alumnado, se pudieron distinguir dos grupos, uno que se apegó al concepto de igualdad como un derecho humano, consagrado en la legislación mexicana, y otro que asumió que la igualdad se presenta en el trato cotidiano a las personas con discapacidad. Con respecto al primero, se tiene el siguiente testimonio: «Todas las personas tenemos los mismos derechos y obligaciones por lo que las personas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades y el mismo respeto» (EM-M, 67). En el segundo grupo, algunos estudiantes expresaron: «una discapacidad no implica ser menos ante los demás, por lo tanto, su vida es valiosa» (O-M,7); «cabe destacar que todas las personas somos iguales sin importar características físicas que nos diferencien» (EM-H, 59). En ambos casos, se reconoce que las personas con discapacidad, como los todos seres humanos, merecen ser tratados como iguales.

Por otra parte, en la representación Médico-rehabilitadora, las definidoras más relevantes fueron *limitación y deficiencia*. Como se ya se ha dicho, el modelo médico tiene como punto de partida la normalidad, por lo que cualquier cosa o situación que atente contra ella se considera indeseable (Swain et al., 2003). Estas ideas se encuentran extendidas en la sociedad y las personas de a pie las utilizan, sin que necesariamente tengan conocimiento de sus fundamentos e implicaciones. En el vocablo *limitación* (PS28, 4.8 % de PS), destaca la presencia de este tipo de ideas en las respuestas de los educandos.

Los testimonios tuvieron dos connotaciones. En una se asume que las personas con discapacidad son enfermos que requieren tratamiento para lograr su salud. El saber médico es el encargado de componer o enderezar aquello que rebasa la supuesta normalidad física, mental o sensorial. En ese sentido, para el estudiantado, «Una persona con discapacidad posee ciertos límites que le impiden realizar las mismas acciones que una persona promedio» (EM-H, 91). Para otros, las limitaciones impiden que estos individuos se desenvuelvan de manera independiente, por ello, siempre requerirán de ayuda externa, «una persona con discapacidad puede llegar a tener limitaciones físicas para realizar en su trabajo, [en su] casa, incluso para bañarse» (O-M, 8).

En la segunda connotación, la *limitación* es algo que no les permite integrarse socialmente. Para los alumnos, «estas personas sufren muchas limitaciones porque es difícil que se integren» (O-M, 26), porque «una discapacidad limita a la persona en diferentes aspectos, como la convivencia o la realización de algunas actividades» (E-M, 89). La solución a esto se encuentra en la ayuda que proporcionan sus cercanos, así como en la intervención del especialista, porque estos individuos «pueden ser diferentes, pero es muy importante su

evaluación y tratamiento médico regular» (O-H, 25). De acuerdo con los educandos, la limitación hace que se encuentren privados de muchas cosas sólo por su condición, ya que presentan «barreras físicas o mentales [que] evitan su participación plena y efectiva en la sociedad» (EM-H, 60).

El otro vocablo de la representación Médico-rehabilitadora fue *deficiencia* (PS 19, 3.2 % de PS). Ésta se define como «la anormalidad o pérdida de una estructura corporal o de una función fisiológica» (OMS, 2001, p. 207), entre las que se incluyen las funciones mentales. En su acepción general, el término *deficiencia* se emplea para calificar objetos o mercancías que están por debajo del promedio o para valorar a las personas que tienen un desarrollo inferior a lo normal (RAE, 2014).

Numerosas oraciones escritas por los jóvenes se acercaron a esta última caracterización, dado que, según su opinión, las personas con discapacidad «no pueden hacer las mismas actividades que los demás» debido a su «deficiencia intelectual y mental» (EM-M, 56), lo cual constituye un obstáculo para que puedan «realizar las actividades cotidianas» (EM-M, 85). Finalmente, otro sector del estudiantado, además de la deficiencia mental y física, agregaron la sensorial: «las personas que la tienen carecen de características físicas, mentales o sensoriales» (EM-M, 76).

4. Conclusiones

La investigación con los estudiantes de bachillerato reveló una interesante riqueza semántica. En sus representaciones sobre la discapacidad, se entrecruzan una diversidad de ideas que son el resultado tanto del conocimiento científico, como del sentido común (Moscovici, 1979; Moscovici y Hewstone, 1986, Madariaga, 1996) y en las que, como sostiene Jodelet (1991), se observa la manera en que los sujetos construyen la otredad como algo distinto de lo propio.

Estas ideas se agruparon en cuatro representaciones: Social, Médico-rehabilitadora, Trágico-asistencialista y Optimista. Como se ha señalado, las dos primeras concentraron la mayor proporción del PS de la red completa, poco más de dos terceras partes, asimismo, sus definidoras ocuparon los primeros lugares en el núcleo de la red. En particular, la Social ha ganado terreno en los últimos años, toda vez que el tema de la discapacidad ha tenido una mayor visibilidad a nivel nacional e internacional. Esto se ha concretado en la implementación de políticas y programas para ampliar las oportunidades educativas de estas personas, lo cual a su vez ha generado una mayor presión en las instituciones, que han tenido que ponerse a trabajar en la creación de condiciones que les permitan recibir a estos alumnos (Murillo et al., 2010). Asimismo, actualmente, hay una mayor difusión sobre los derechos de este sector de la población, que llega a los actores educativos y a los ciudadanos en general a través de las leyes y normativas nacionales, pero también a través de las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación (UNESCO, 2020).

En la representación Social, algunas de las definidoras expresadas por los alumnos muestran un tono de denuncia sobre la situación que viven las personas con discapacidad, como *discriminación*, *vulnerabilidad* y *exclusión*, mientras que otras son parte de la jerga de los derechos humanos, como *igualdad*, *inclusión*, *respeto*, *capacidad* y *persona*. Cabe señalar que este segundo tipo de palabras son las que mayor presencia tuvo, lo que nos hace suponer que, de alguna u otra manera, los discentes han estado expuestos a más información sobre el tema, ya sea en la convivencia en la escuela, en las clases con sus maestros y compañeros o por medio de conferencias, charlas o alguna otra actividad académica, o bien, en sus hogares, por la televisión, el Internet y la radio.

No obstante, a la par de lo anterior, en las representaciones de los jóvenes pudimos identificar ideas que corresponden al representación Médico-rehabilitadora, en donde mencionaron definidoras como *limitación*, *deficiencia*, *diferente*, *rehabilitación*, *enfermedad* e *incapacidad*, entre otras. Los estudiantes que privilegiaron esta perspectiva ven a la discapacidad como una situación que restringe la autonomía de los sujetos, que no les permite integrarse a la vida social y que los hace diferente a los demás. También, la entienden como una enfermedad que debe o puede ser curada a través de la intervención especializada. Tales consideraciones son características del modelo médico, que sitúa la mirada únicamente en el individuo, en la deficiencia que no le permite alcanzar el *estándar* o la *normalidad*, ni efectuar ninguna de las funciones sociales que se esperan de un adulto (Davis, 1995), sin detenerse a pensar en las barreras del contexto, que son las que en última instancia impiden su inclusión.

Esta clase de argumentos se han utilizado en distintos momentos para justificar la segregación de los servicios que se brindan a las personas con discapacidad, entre ellos la educación, porque se cree que debido a su condición necesitan atención especial, apartada de la que reciben el resto de la población (Swain et al., 2003). Esto, por supuesto, no significa negar los beneficios de la habilitación y la rehabilitación, hecho que está reconocido en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), sin embargo, en ella también se aclara que éstas deben favorecer a su inclusión en todos los aspectos de la vida social y no abonar a la reproducción de prácticas y condiciones que las apartan, rechazan e, incluso, les niegan sus derechos.

Estos hallazgos no son exclusivos del alumnado de bachillerato, ni tampoco de la población mexicana, por el contrario, se repiten en investigaciones realizadas en países como Francia (Harma et al., 2013), Chile (Isaacs y Mansilla, 2016) y Colombia (Rodríguez et al., 2016), en donde hay una preeminencia de las perspectivas Social y Médico-rehabilitadora junto con otra serie de ideas en torno a la discapacidad, que inciden en los aprendizajes, el desempeño, la participación y el trato que reciben las personas con discapacidad en las instituciones educativas. Como sostienen Veloso-da Veiga y Arzate-Salgado (2013, p. 101), aunque disponemos una base común de expectativas, intereses e inquietudes respecto de esta condición de vida, «En el caso de las representaciones sociales sobre la discapacidad, no existe un sistema compartido y universal». Los sujetos pueden tener información sobre el tema, coincidir en que estas personas tienen igualdad en dignidad y derechos que el resto de la población, sentir empatía por ellas y, al mismo tiempo, reproducir nociones y prácticas contradictorias, por ejemplo, etiquetarlos como enfermos, inhabilitarlos de antemano para la realización de ciertas tareas o mantener condiciones segregatorias.

Además de las representaciones dominantes, los resultados nos permitieron identificar otras dos: la Trágico-asistencialista y la Optimista, ambas tuvieron un PS bajo, sin embargo, de alguna manera nos revelan la riqueza y complejidad de las representaciones sociales. En la Trágico-asistencialista, se registraron varias definidoras con distinta connotación. Un primer grupo se vinculó con la compasión hacia las personas con discapacidad, con términos como: *ángeles, bendición, inocencia, miedo y especial*. Otro bloque hizo alusión hacia los estigmas, como: *inválido, lisiado, subnormal, inservible y desafortunado*. El tercer grupo se centró en las posibles consecuencias de la discapacidad, por ejemplo, *desempleo, necesitado, dependiente y sin estudios*. El último bloque apuntó hacia las causas de la discapacidad, como *accidente, herencia y persona de la tercera edad*. Aquí, se encontró tanto el rechazo como la piedad que origina la supuesta vida trágica e infausta de una persona con discapacidad, no sólo porque nunca serán independientes, sino por la carga que representan para sus familias (Barnes, 1992; Palacios, 2008). Si bien en muchos casos se ha superado la idea de mal augurio o castigo propia del submodelo de marginación, de alguna manera, se mantiene la creencia de que, si un individuo tiene una discapacidad «algo anda mal» con su progenie, o bien, se trata de una prueba divina que servirá para fortalecer la unidad familiar y el carácter de cada uno de sus miembros.

La cuarta y última representación fue la Optimista, la cual obtuvo el menor porcentaje del PS. No obstante, su relevancia radica en el contenido de sus definidoras. En este caso, la mayoría de las palabras se agruparon en dos categorías, la primera se enlaza con la sobrevaloración de las personas con discapacidad, por ejemplo, *fuerte, valiente, trabajador, importante, extrovertido, inspirador, valioso, grandioso y optimista*; la segunda, por su parte, destaca sus aparentes atributos, como *único, resiliencia, cualidades, felicidad, poder, superación, creatividad y habilidad*.

En ésta, se fetichiza a las personas con discapacidad, adjudicándole determinados *poderes*, esto es, valoraciones, cualidades y atributos que por sí mismos les ayudarán a superar cualquier adversidad. Coincide con los resultados logrados por Barnes (1992), porque se considera que estos sujetos poseen una fortaleza superior a la del resto de los seres humanos, que les permitirá alcanzar individualmente lo que se propongan. Al igual que en la perspectiva Trágico-asistencialista, no se analiza ni se comprende el contexto social de las personas, sino que se les atribuyen rasgos ajenos a ellas, a partir de los cuales ganarán el reconocimiento de los demás y podrán abrirse un lugar en el mundo de la *normalidad*.

Tanto la representación Trágico-asistencialista como la Optimista son herederas de las creencias populares y religiosas. En ese sentido, cabe preguntarse ¿por qué perduran este tipo de ideas en el estudiantado

que participó en esta investigación, si la escuela es el espacio privilegiado para analizar contenidos novedosos y vigentes en distintos campos de conocimiento? Para responder esto es menester comprender que las representaciones, al ser sociales, no son exclusivas de este grupo de alumnos, sino que constituyen el resultado de las creencias que dominan en la familia, el vecindario y las amistades, así como de la información que circula en los medios de comunicación. Tampoco son elaboraciones individuales, sino fruto de una compleja construcción social en donde intervienen múltiples agentes; se trata de apreciaciones producto del contexto histórico y del mundo de vida del alumnado.

Los cambios en las creencias, las visiones y las representaciones sociales acerca de algo o de alguien dependen de la información que circula en los espacios de interacción de los sujetos, así como del consumo que hagan de ella. En este caso, no hay duda de que los jóvenes de bachillerato están consumiendo diferentes tipos de información, en los recintos educativos, los medios de comunicación, el Internet y las redes sociales. Indagar sobre sus formas de circulación y el uso que los educandos le dan, permitirá conocer el cambio de las actitudes y las imágenes acerca de las personas con discapacidad y de otros colectivos vulnerables.

5. Información adicional

No.

Información de los autores

Judith Pérez-Castro ¹  orcid.org/0000-0002-5176-0531

Juan Manuel Piña Osorio ²  orcid.org/0000-0003-4829-2260

Contribución de los autores en el desarrollo del trabajo

Judith Pérez-Castro participó en la elaboración teórica sobre los modelos de la discapacidad, y en la revisión de las investigaciones sobre las representaciones sociales de la discapacidad en el ámbito educativo. Igualmente, colaboró en el análisis de la información y en la identificación de las representaciones sociales que el estudiantado tiene acerca de la discapacidad.

Juan Manuel Piña Osorio participó en el diseño del instrumento, en la sistematización de la información, así como en el procedimiento para ponderar las respuestas de los estudiantes y obtener el peso semántico y porcentaje de cada definidora. Con esta información, se elaboraron las representaciones sociales del estudiantado acerca de la discapacidad.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). Las representaciones sociales. Aspectos teóricos. En J. C. Abric (Coord.). *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). Ediciones Coyoacán.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, (49), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the media*. The British Council of Organisations of Disabled People.
- Braddock, D. y Parish, S. (2012). An Institutional History of Disability. En G. Albrecht, K. Seelman y M. Bury (Eds.). *Handbook of disability studies* (pp. 11-68). Sage Publications.
- Bautista, M., Turnbull, B., Saad, E. y Vidal, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133947583003.pdf>
- Cruz, R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿una cuestión de derechos o de buenas voluntades? *CPU-e. Revista de investigación educativa*, (23), 1-23. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2172>

- Da Rocha, F., Rodriguez, M., Caputo, M., de Oliveira, A., Gouvêa, J., y dos Santos, J. (2017). Representações sociais sobre a deficiência: perspectivas de alunos de educação física escolar. *Revista brasileira de educação especial. Marília*, 23(2), 245-260.
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/5QTP6T7dNj9cQ96jQvjNcXq/?format=pdf&lang=pt>
- Davis, L. (1995). *Enforcing normalcy. Disability, deafness, and the body*. Verso.
- Gajardo, K., y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista educación política y sociedad*, 5(1), 11-38.
<https://revistas.uam.es/reps/article/view/12187/12061>
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/34119/31114
- Garnique-Castro, F., y Gutiérrez-Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Goffman E. (1970). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gutiérrez, M., y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22(13), 1-13.
<https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Harma, K., Gombert, A., y Roussey, J. Y. (2013). Impact of mainstreaming and disability visibility on social representations of disability and otherness held by junior high school pupils. *International journal of disability, development and education*, 60(4), 312-331.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2013.846469>
- Hughes, B. (2020). *A historical sociology of disability. Human validity and invalidity from antiquity to early modernity*. Routledge.
- Isaacs, M. A., y Mansilla, L. (2016). Representaciones sociales sobre inclusión de las personas con discapacidad en educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(26), 117-130.
<http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/37/39>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología II. Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (1991). *Madness and social representations*. University of California Press.
- Madariaga, J. (1996). El núcleo central de la representación social del euskera. *Revista de psicodidáctica*, (1), 93-102. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517758006>
- Manchaiah, V., Danermark, B., Germundsson, P. y Ratinaud, P. (2019). *Disability and social representations theory. The case of hearing loss*. Routledge.
- Medeghini, R., Fornasa, W. y Vadalà, G. (2010). Representations of disability: school and its cultural effects. En M. D. Lytras, P. Ordonez, D. Avison, J. Sipiør, Q. Jin, W. Leal, L. Uden, M. Thomas, S. Cervai, y D. Horner (Eds.). *Technology enhanced learning. Quality of teaching and educational reform* (pp. 418-424). Springer.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici (Ed.). *Psicología II. Pensamiento y vida social: psicología y problemas sociales* (pp. 679-710). Paidós.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: CIF*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ONU (2006). (2021, 8 de julio) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*. ONU <https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-2.html>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI.
- Pescosolido, B., Martin, J., Lang, A., y Olafsdottir, S. (2008). Rethinking theoretical approaches to stigma: A Framework Integrating Normative Influences on Stigma (FINIS). *Social science & medicine*, 67(3), 431-440. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2587424/>
- Real Academia Española [RAE]. (2014). *Diccionario de la Real Academia Española*. [En línea] [23ª ed.]. RAE. <https://dle.rae.es/deficiencia?m=form>
- Reyes, J. (2019). Las expresiones de los estudiantes de instituciones de nivel superior en torno a las personas con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21(10), 1-12. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e10.1949>
- Reyes, J., Piña, J., y Aguayo, H. (2019). Representaciones sociales sobre la persona con discapacidad de estudiantes de nivel superior en México. *Revista iberoamericana de educación*, 80(2), 129-150. <https://doi.org/10.35362/rie8023249>
- Rodríguez, I., Nuñez, A., Bulla, J., y Lozano A. (2016). Representaciones sociales de la discapacidad en estudiantes universitarios. *Horizontes pedagógicos*, 18(2), 86-93. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18207/905>
- Savarese, G. y Cuoco, R. (2014). Social representations of disability by teachers and parents: analysis of the content of their narrations. *European journal of educational sciences*, (4), 47-55. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1236724.pdf>
- Shakespeare, T. (2013). The social model of disability. En L. Davis (Ed.). *The disability studies reader* (214-221). Routledge.
- Swain, J., French, S. y Cameron, C. (2003). *Controversial issues in disabling society*. Open University Press.
- Valdez, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vargas-Garduño, M. L., Méndez, A. M. y Vargas, A. D. (2014). La técnica de las redes semánticas naturales modificadas y su utilidad en la investigación cualitativa. Memoria académica. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (s. p.). Universidad Nacional de La Plata – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8204/ev.8204.pdf
- Veloso-da-Veiga, C. y Arzate-Salgado, J. (2013). Mexican and Portuguese young students facing disability. A comparative study using social representations. *Convergencia. Revista de ciencias sociales*, 20(63), 99-124. <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1022/753>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Wachelke, J. (2012). Social representations: A review of theory and research from the structural approach. *Universitas psychologica*, 11(3), 729-741. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy11-3.srrt>