

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**INFORME TÉCNICO**

**INVESTIGACIÓN**

**Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas  
sordas en escenarios educativos.**

**Zulima Orozco Botero**

**ASESORA:  
YicelNayrobis Giraldo Giraldo**

**SABANETA  
2013**

## TABLA DE CONTENIDO

<b>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....</b>	<b>3</b>
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	3
2. ANTECEDENTES.....	12
3. OBJETIVOS.....	20
3.1. Objetivo General.....	20
3.2. Objetivos Específicos.....	20
4. RUTA CONCEPTUAL.....	20
• Rostros Marcados.....	21
• Saberse Reconocido Por Otro.....	22
• Saberse Despreciado Por Otro.....	24
• Darse cuenta del Otro Diferente.....	26
5. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS.....	27
La Comprensión Como Una Forma De Ser En El Mundo.....	27
6. MEMORIA METODOLOGICA.....	29
6.1. Momentos De La Investigación.....	29
6.2. Técnica.....	32
6.3. Criterios De Inclusión De Los/as Participantes.....	33
6.4. Consideraciones Éticas.....	34
<b>II. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>34</b>
1. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN.....	34
1.1 Rostros Marcados: “Darse Cuenta En El Contexto Familiar De La Presencia De La Deficiencia”.....	35
1.2 Darse Cuenta De Sí Mismo Y De Su Diferencia.....	40
1.3 Saberse Reconocido Por Otros.....	43
1.4 Darse Cuenta Del Otro Diferentedesde Los Actos Educativos.....	48
2. CONCLUSIONES.....	54
Darse cuenta es ver lo que antes era ignorado.....	54
<b>III. PRODUCTOS GENERADOS.....</b>	<b>61</b>
1. PUBLICACIONES.....	61
2. DISEMINACIÓN.....	61
3. APLICACIONES PARA EL DESARROLLO.....	61

<b>IV.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>62</b>
<b>V.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>66</b>

## INDICE DE GRÁFICAS Y TABLAS

Gráfica 1 Origen de los antecedentes – Fuente: elaboración propia.....	13
Gráfica 2 Categorías o tendencias temáticas – Fuente: elaboración propia .....	13
Gráfica 3 Porcentaje según el tipo de documento. – Fuente: elaboración propia .....	14
Gráfica 4 Procedimiento Análisis de los Datos – Fuente: construcción propia .....	32
Gráfica 5 Escenarios del Darse Cuenta de la Diferencia - Fuente: elaboración propia .....	54
Tabla 1 Personas con dificultades para oír según niveles educativos alcanzados – Fuente: DANE 2009 .....	9
Tabla 2 Esferas del Reconocimiento. Fuente: Aleyda Fernández Moreno .....	24
Tabla 3 Esferas del Desprecio. Fuente Aleyda Fernández Moreno.....	26
Tabla 4 Ficha de hallazgos – Fuente: elaboración propia .....	31
Tabla 5 Matriz de hallazgos. – Fuente: elaboración propia .....	31
Tabla 6 Características de los participantes – Fuente: elaboración propia .....	33

## I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

### 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La historia del fenómeno social de la discapacidad es tan antigua como la historia misma de los seres humanos. De acuerdo con la tendencia o la disciplina que la aborde, los discursos se orientan hacia diferentes áreas, como por ejemplo, la configuración del concepto, la normatividad, sus causas y origen, los procesos de rehabilitación y tratamiento, entre otros.

La construcción del concepto de discapacidad no solo obedece a intereses teóricos o empíricos, sino también, a órdenes (o regímenes) que establecen la diferencia entre lo “normal” y lo “anormal”. Por lo tanto, se puede afirmar que la discapacidad es una producción ideológica legitimadora de la exclusión y la discriminación en la sociedad.

Considerando que es de suma relevancia recordarle al lector que, la historia de la discapacidad ha sido reconstruida desde distintas perspectivas y con distintas denominaciones o periodizaciones, no es intención contar de nuevo esa historia, sino mencionar muy sucintamente, a partir de una de tantas opciones, los modelos sobre los cuales se ha configurado el concepto, cuyo desarrollo ha sido paralelo a la construcción de la historia misma de la humanidad<sup>1</sup>.

En esta breve revisión se identifican ciertos prototipos o modelos situados en determinados períodos históricos, pero no por ello se pretende hacer una descripción de la evolución temática. Se plantea entonces, unos presupuestos mínimos que el lector puede ampliar en el texto referido (Palacios, 2008). El primer modelo, - de prescindencia- se desarrolla durante la Edad Antigua y Media, y se subdivide en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. Durante la antigüedad, se asumió que el origen de la discapacidad era debida a un maleficio, brujería o castigo divino, por lo tanto, las personas que padecían algún trastorno eran rechazadas, segregadas y eliminadas. Luego, durante la edad Media, dejó de practicarse el infanticidio y la persona con discapacidad fue considerada una carga para su grupo social, y por no tener nada que aportar a la sociedad, muchos de ellos eran usados como objetos de diversión y los bufones de los palacios, otros fueron incluidos en el grupo de pobres y mendigos.

La configuración del segundo modelo – el rehabilitador- se da finalizando la primera guerra mundial. Este modelo tiene las siguientes características: en primer lugar, las causas que se

---

<sup>1</sup>El lector puede remitirse al siguiente texto, el cual le ampliará sobre la historia de la discapacidad: <http://www.isalud.org/htm/pdf/34-El-modelo-social-de-discapacidad.pdf>

alegan para justificar la discapacidad ya no son religiosas, diabólicas o divinas, sino que pasan a ser científicas. En segundo lugar, las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles respecto de las necesidades de la comunidad, sino que ahora se entiende que pueden tener algo que aportar en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. En este modelo se busca la recuperación de la persona y la educación especial se convierte en una herramienta ineludible en dicho camino de recuperación o rehabilitación. Asimismo, dentro de las prácticas habituales, aparece plasmado un fenómeno que lo caracteriza: la institucionalización (Palacios, 2008, pp. 38,80).

A finales del siglo XX aparece el modelo social, el cual percibe que la discapacidad no es una característica de las personas, sino que son condiciones creadas por la sociedad a partir de imaginarios, representaciones sociales y otras condiciones culturales, lo que hace repensar en la necesidad de realizar modificaciones ambientales.

Hacia finales de la década de los 70, la discapacidad es concebida de forma diferente, pues es asumida como una condición que surge del fracaso del entorno social al momento de ajustarse a las necesidades y deseos de las personas con una deficiencia. En esta época se comienza a aplicar el concepto de “integración escolar”, que surge como alternativa a los modelos segregados de currículos y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los estudiantes considerados como alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas comunes. Ello implicaba: la reestructuración y mejora de los establecimientos, el aumento del número de clases y de docentes especiales, la “integración” de los educandos con necesidades especiales en las clases comunes y el suministro de material pedagógico. (UNESCO, 2008).

En la década de los 80 la Organización Mundial de la Salud (de aquí en adelante - OMS), publicó la Clasificación Internacional de Deficiencias, Incapacidades y Minusvalías. En dicho documento se relacionaban las consecuencias que una enfermedad o lesión podían presentar en el individuo en términos de deficiencia, incapacidad o minusvalía. La primera hacía referencia a su dimensión orgánica, la segunda a la dimensión individual y la tercera a la dimensión social.

Posteriormente, la misma organización en la década de los 90, cambia el concepto de incapacidad por discapacidad. Por consiguiente, se clasificó la discapacidad desde tres dimensiones y en diferentes planos a saber: el cuerpo, la actividad y la interacción o participación social. La deficiencia hacía referencia a las anormalidades de la estructura corporal, de la apariencia y de la función de un órgano o sistema. La discapacidad reflejaba las consecuencias de la deficiencia desde el punto de vista funcional y la minusvalía se reflejaba en la persona en tanto su actuación en un contexto social era limitada.

Ya para el año 2001 la OMS publica un nuevo documento sobre la Clasificación Internacional del Funcionamiento y de la Discapacidad (CIF). Aparece un nuevo enfoque o modelo denominado biopsicosocial, que incluye dentro del concepto de discapacidad las esferas de lo biológico, emocional y social. Este modelo considera la discapacidad como un problema social y su manejo requiere la participación de diferentes sectores. El asunto clave es observar en qué medida el entorno o ambiente en el cual se desenvuelve un individuo es facilitador o generador de barreras, en tanto, será un ambiente saludable si proporciona oportunidades para crecer y desarrollarse desde lo físico, lo emocional y lo social.

Con este nuevo enfoque cambia la forma de definir la discapacidad, y a partir de ahora, se utilizará el concepto de limitaciones en la actividad para referirse a aquellas dificultades que un individuo puede tener en el desempeño o realización de una actividad. El concepto de deficiencia se mantiene, haciendo referencia a la anormalidad, pérdida o problema de la estructura corporal o de la función de un órgano o sistema, y el término minusvalía es reemplazado por el de restricciones en la participación, que se definirá como los problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.(OMS, 2001).

Como se mencionó en un principio, hasta aquí se logra exponer de manera muy sucinta cuál ha sido el avance conceptual que sobre la discapacidad se ha venido desarrollando en las últimas décadas. Debido a lo relevante que pueden ser para una investigación social cualitativa las cifras y reportes históricos sobre el fenómeno de la discapacidad, se inició este estudio a partir de una breve descripción sobre las condiciones educativas de las personas en situación de discapacidad en el mundo, América Latina y particularmente en el caso colombiano.

Según las cifras de la OMS y el Banco Mundial cerca del 10% de la población mundial, es decir, entre 500 y 600 millones de personas viven con algún tipo de discapacidad, de los cuales entre 120 y 150 son niños y niñas. En América latina y el Caribe son al menos 50 millones, lo que representa aproximadamente el 10% de la población de la región.(CEJIL, 2009).

Particularmente, en Colombia, varias son las entidades que llevan procesos de registro sobre las personas en condición de discapacidad, por ejemplo, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia – DANE -, señaló de acuerdo con el Censo del 2005<sup>2</sup>, que la prevalencia de discapacidad fue del 6.3%, es decir, alrededor de 2, 624,304 personas tenían alguna limitación. Más concretamente, algunos resultados del Censo indican que de cada cien colombianos con limitaciones el 43.2% tienen limitaciones

---

<sup>2</sup>Cifras que pueden variar, luego de seis años de realización del estudio

permanentes para ver<sup>3</sup>; el 29.5%, tienen limitaciones permanentes para caminar o moverse<sup>4</sup>; el 17.4%, limitaciones permanentes para oír<sup>5</sup>; el 14.9%, tienen limitaciones permanentes para usar brazos y manos<sup>6</sup>; el 13,2% tiene limitaciones permanentes para hablar<sup>7</sup>; el 12.3% tienen limitaciones permanentes para entender o aprender<sup>8</sup>; el 10.1%, tienen limitaciones permanentes para relacionarse con los demás; y, el 9.8%, tienen limitaciones permanentes para su autocuidado<sup>9</sup>.(DANE). Ha de advertirse que puede existir un problema de cifras, debido a los instrumentos de medición y recolección que se utilicen, al objetivo de las bases de datos o la época en la que se desarrollen tales registros. Es así como el Ministerio de Salud y Protección Social, está llevando a cabo el Registro para Localización y Caracterización de personas con discapacidad y al corte de 31 de octubre de 2012 sólo 882.232 personas se han inscrito a través de esta herramienta.

Ahora bien, la información disponible sobre las posibilidades y oportunidades de acceso y permanencia de las personas en situación de discapacidad en la escuela, o en las instituciones educativas, revelan que los problemas son todavía más graves en lo que concierne a su participación en escenarios de educación formal. Los informes estadísticos que ha presentado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, sobre el desarrollo humano reportan, por ejemplo, en el informe de 1998 se estimaba que alrededor de 40 millones de los 115 millones de los niños y niñas que se encuentran fuera del sistema de educación escolar poseían algún tipo de discapacidad y a su vez sólo un 2% de esta población lograban culminar sus estudios básicos de educación. Para el caso de los adultos, se estimaba que del 3% de la población mundial discapacitada,

---

<sup>3</sup>Comprende las personas que tienen limitación en sus funciones sensoriales relacionadas con percibir la presencia de luz y sentir la forma, el tamaño y el color de un estímulo visual(OMS, 2001, pág. 65)

<sup>4</sup>En tanto, implica avanzar sobre una superficie a pie, paso a paso, de manera que al menos un pie esté siempre en el suelo, como pasear, deambular, caminar hacia adelante, hacia atrás o de lado(OMS, 2001, pág. 152)

<sup>5</sup> Es decir, tienen problemas en las funciones sensoriales que implican la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad(OMS, 2001, pág. 68)

<sup>6</sup>lo que incluye realizar las acciones coordinadas que se requieren para manipular y mover objetos utilizando las manos y los brazos, como ocurre al girar picaportes/tiradores o lanzar o atrapar un objeto en movimiento(OMS, 2001, pág. 151)

<sup>7</sup> Lo que implica limitación en la producción de diferentes sonidos mediante el paso de aire a través de la laringe. Incluyendo: funciones de producción y calidad de la voz; funciones de fonación, tono, volumen y otras cualidades de la voz; deficiencias tales como afonía, disfonía, ronquera, hipernasalidad e hiponasalidad, asimismo, aquellas funciones de enunciación, articulación de fonemas; disartria espástica, atáxica y flácida; anartria, entre otras.

<sup>8</sup>Comprende aquellas personas que tienen limitaciones en el aprendizaje y aplicación de conocimientos: experiencias sensoriales intencionadas, aprendizaje básico, centrar la atención, pensar, leer, escribir, calcular, resolver problemas, tomar.

<sup>9</sup>Lo que incluye: alimentarse, llevar alimento a la boca utilizando cubiertos, beber, sorber, cortar comida. Ponerse y quitarse la ropa. Lavarse cara, manos, cabeza, cuerpo, secarse con la toalla, cepillarse los dientes, peinarse, entre otros

los hombres tenían un nivel de alfabetización y muy lamentablemente un 1% de la población femenina lograba serlo. (PNUD, 1998).

El informe del 2010 refiere que “los avances en educación han sido sustanciales y generalizados y reflejan mejoras cuantitativas en escolaridad y en igualdad de acceso para niños y niñas. Por otro lado, el informe revela que un mayor nivel de gasto y de matrícula no necesariamente se traduce en mejor enseñanza. Las diferencias en la calidad de la instrucción son enormes, aunque es difícil saber si han mejorado o empeorado en el tiempo debido a la falta de datos. En general, los niños de los países en desarrollo aprenden mucho menos que quienes cursan la misma cantidad de años en las naciones desarrolladas”. (PNUD, 2010).

Tanto en el pasado como en el presente, son muy pocos los datos estadísticos que hacen referencia a la ausencia y deserción por parte de los niños, niñas y adolescentes que poseen algún tipo de discapacidad con aquellos estudiantes sin discapacidad, y que posean las mismas características de ausencia en la escuela. Asimismo, son escasos los estudios sobre el nivel de éxito o fracaso a nivel escolar.

En América Latina y el Caribe, los datos emitidos por el Banco Mundial para el año 2004, referían que solamente entre el 20% y el 30% de los niños y niñas con discapacidad en el mundo logran asistir a las escuelas, hecho preocupante, pues podría afirmarse que gran parte de esta situación obedece a la exclusión de los sistemas sociales. Las cifras de participación de estudiantes con discapacidad en las escuelas fueron para esta época, muy similares en países como Colombia, Argentina, México, Uruguay y Nicaragua, promedios que oscilaron entre el 0,32 y el 3,5% de acuerdo a los datos del Monitoreo Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Todos estos datos revelan ciertos aspectos semejantes entre los países de América Latina y el Caribe, por ejemplo, que el acceso a la educación varía según el tipo y el grado de discapacidad, la gran mayoría de las matrículas se concentran en niveles de educación básica primaria, el promedio de escolaridad no supera los 6 años, logran culminar los estudios un promedio no mayor al 5%, los niveles de analfabetismo son bastante más altos entre la población con discapacidad.(CEJIL, 2009, pág. 17).

Aún más, Vásquez plantea otras problemáticas que ponen en evidencia la ausencia de estadísticas que los ministerios de educación tiene con respecto a la inscripción, deserción y grado de escolaridad de los niños y adolescentes con discapacidad. En el caso de la educación superior, la situación es peor por las dificultades de movilidad para el transporte y por las barreras arquitectónicas. Todas estas trabas educativas traen como consecuencias una menor integración social y una limitación de oportunidades en el mercado laboral y en

el ingreso económico, todo lo cual determina, a su vez, una mayor dependencia del discapacitado<sup>10</sup> para su supervivencia (Vasquez, 2011).

Volviendo al contexto colombiano, el estudio ejecutado por la Universidad Autónoma de Manizales refiere que el 6.3% de la población presenta limitaciones permanentes, pero de ese porcentaje, el 33.3% no tienen nivel educativo, el 29.1% tiene nivel de básica primaria incompleta y para el caso de la educación superior se encuentra que cerca del 2.34% tienen algún nivel de educación superior, ya sea técnica, tecnológica o profesional; el 1% de las personas tiene culminados sus estudios superiores y el 0.1% ha cursado postgrados. (2010)

Por otro lado, el estudio realizado por Sarmiento Gómez describe el panorama de la educación en Colombia en los diferentes niveles, según el cual, en el 2008, del total de 831 mil niños que asisten a preescolar, cerca de 8.000 están en situación de discapacidad, siendo el promedio nacional del 0,9. Por otro lado, se encontró que los niños sin discapacidad asisten en una proporción mayor (11%) que los niños con discapacidad.

En el siguiente nivel, la matrícula de alumnos con discapacidad en educación primaria alcanza 68 mil quinientos niños, 1,27% del total de matrícula de este nivel. El promedio nacional es de 1,4 %. Los departamentos de Quindío, Risaralda, Caldas y Antioquia tienen las mayores proporciones. Para los niveles de Secundaria Básica y Media, la proporción de alumnos con discapacidad, en el 2008, se baja significativamente frente a la lograda en el nivel de Primaria. En efecto, mientras para el nivel primaria, la proporción nacional es 1,27%, para el nivel secundario, es menos de la mitad, 0,56%, con una matrícula de 21,600 alumnos con discapacidad. Los adolescentes con discapacidad solo asisten en 12% en tanto los muchachos de igual edad sin discapacidad asisten en un 72.9 %.

En el nivel de secundaria media únicamente el 0,4% de los alumnos matriculados tenían alguna discapacidad, porcentaje que corresponde a cerca de la mitad del encontrado para secundaria básica (0,7%). Esta proporción señala una tendencia al abandono de los estudios por parte de los jóvenes con alguna discapacidad a su paso hacia la educación secundaria media. (Sarmiento G. A., 2010, págs. 24, 38, 59, 69)

Es importante tener en cuenta que estas cifras se tomaron a partir de los estudios realizados por diferentes entidades tanto del orden público como de entidades no gubernamentales, por ende, los propósitos, conceptos y procedimientos son diferentes. Asimismo, en el momento de realización del estudio, se intentó hallar cifras específicas y actualizadas sobre

---

<sup>10</sup>Término usado por el autor citado.

las condiciones de las personas sordas<sup>11</sup>. Por consiguiente, teniendo en cuenta el registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad del DANE, se presentan las siguientes cifras acerca de la población sorda. Cabe anotar que, si bien se cuenta con 99.693 personas con dificultades permanentes para oír reportadas por el Registro DANE a Junio de 2009, se encuentra un total de 17.351 personas entre los rangos de menores de 3 años, 3 y 4 años y de 5 a 19 años, quienes son sujetos del derecho a recibir servicios educativos, bien sea en educación inicial o formal en básica primaria, secundaria y media.

Como se evidencia, un 90% de los 17.351 registros se ubica en el rango 5 a 19 años, donde 9.524 personas asisten a algún establecimiento educativo, mientras que 6.246 no, lo que resulta en un amplio número de personas a cubrir en educación básica, secundaria y media sin desatender la educación inicial. Entre 3 y 4 años, hay 240 niños que asisten a establecimientos educativos y 720 que no lo hacen.

De acuerdo con los datos que se exponen en la siguiente tabla, la mayoría de las personas con deficiencia auditiva han accedido a la básica primaria, aunque no todos han completado la totalidad de los grados que conforman este nivel educativo.

Nivel	Total	Completo	Incompleto
Total	98.983	56.378	42.605
Postgrado	134	42	92
Universitario	694	253	441
Técnica	768	494	274
Sin información	3.350	3.350	0
Preescolar	3.572	1.197	2.375
Secundaria	10.125	186	9.939
Ninguna	38.592	38.592	0
Primaria	41.748	12.264	29.484

**Tabla 1 Personas con dificultades para oír según niveles educativos alcanzados – Fuente: DANE 2009**

Esfuerzos tendientes a promover la inclusión educativa de la población sorda se denotan en un amplio marco normativo y técnico, mediante el cual se facilita y determina la prestación de apoyos pedagógicos pertinentes para estudiantes sordos.

Por otra parte, a medida que aumenta el nivel hacia la educación superior y postgrado, las personas sordas han tenido menos posibilidades de participación; circunstancia que puede estar relacionada con la falta de políticas a nivel territorial para asegurar el acceso a la educación, con la poca claridad frente a los requerimientos y condiciones necesarias para asegurar procesos educativos de calidad por parte de diferentes actores educativos

<sup>11</sup>Los términos: “persona sorda”, “sordo/a”, serán usados durante todo el texto para referirse a la misma condición.

(incluidos los padres de familia, docentes, directivos, administrativos del sector educación y hasta profesionales de salud relacionados con la prestación de este servicio, entre otros), y con las condiciones poco favorables para el desarrollo de competencias comunicativas, de tal manera que la población sorda pueda acceder de manera formal a contenidos cada vez más complejos(INSOR, 2009, pp. 26, 27).

Esta breve revisión basta para comprender que la condición de discapacidad, así como el riesgo de padecerla, constituyen situaciones que en alguna medida afectan las capacidades y potencialidades de los individuos que las padecen y de las familias en las que alguno de sus miembros la sufre, siendo mayor su efecto cuanto más vulnerables sean respecto a su capacidad para prevenirlas, mitigarlas o superarlas, lo cual adquiere mayor dimensión si se enfrentan con barreras sociales y culturales que impiden su adecuada integración y funcionalidad en la sociedad(Conpes 80, pág. 2).

Aun así, surgen de diversos estamentos de carácter público y privado propuestas o programas de diferente naturaleza desde lo social, la atención en salud, así como la creación de políticas y planes para atender a las necesidades de dicha población. Por ejemplo, en el contexto educativo, el Plan Decenal 2006-2016 propone que: "el sistema educativo debe garantizar a niñas, niños, jóvenes y adultos, el respeto a la diversidad de su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, y generar condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran".(MEN, PNDE, 2010, pág. 17). Asimismo, propone la dotación de equipos, programas y docentes formados para la atención a la población con necesidades educativas especiales. Para ello sugiere la gestión y asignación de recursos de inversión con el fin de garantizar su ingreso y permanencia, desde la primera infancia hasta el nivel superior.(MEN, PNDE, 2010, pág. 26)

Nótese que con todos estos programas, planes, proyectos, las cifras de participación de las personas con discapacidad en los contextos educativos y en especial, en el de la educación superior son mínimas. Las razones que podrían justificar estas condiciones podrían ser las pocas posibilidades para el acceso, el imaginario social excluyente, la marginalidad histórica de esta población y el acompañamiento académico inadecuado para su desempeño. No obstante, las acciones del Ministerio de Educación Nacional en Básica y Media y de otras entidades se han orientado a generar mayores condiciones de accesibilidad e integración de la población con discapacidad, lo que prevé un aumento significativo en la demanda de esta población a la educación superior.(Materon Palacios, Molina Béjar, & Parra Dussan, 2010)

De todo lo anterior se puede inferir que, persisten ciertas situaciones que afectan las posibilidades de acceso, permanencia e inclusión educativa de las personas en situación de

discapacidad en los niveles de educación superior, lo cual se confirma por los siguientes aspectos:

- Aún es amplia la proporción de personas en situación de discapacidad que son excluidos de los escenarios educativos con relación a los niños, niñas y jóvenes sin discapacidad. La niñez con discapacidad entra más tarde al sistema educativo o no entra del todo a la educación formal y deserta de ella en mayor proporción que la niñez sin discapacidad, lo que genera que los porcentajes de participación vayan disminuyendo conforme aumenta el nivel educativo. (Sarmiento G. A., 2010, pág. 59).
- La ausencia de seguimiento y monitoreo a partir de datos estadísticos oficiales que den cuenta con certeza sobre la prevalencia de la discapacidad y que refieran claramente los índices de inscripción, deserción y el grado de escolaridad de las personas en situación de discapacidad, en especial los niveles de educación superior;
- Por la ausencia de políticas gubernamentales que orienten la integración educativa para que ésta no ocurra de modo informal;
- Por los escasos estudios que expliquen o intenten comprender, desde diferentes perspectivas y disciplinas, lo que significa la inclusión y la atención a la diversidad;
- Por los escasos estudios sobre la comprensión de la discapacidad auditiva y las posibilidades de participación en el contexto de la educación superior lo que supondría que estas personas son desde antes excluidas de los escenarios universitarios;
- Por las tantas dificultades educativas que traen como consecuencias limitación de oportunidades para el trabajo y por ende incrementa la dependencia de otros.

En la búsqueda de estudios sobre discapacidad realizados durante el desarrollo de esta investigación<sup>12</sup>, se halló que la mayoría de ellos se han concentrado en los aspectos clínicos y de salud. Desde luego, se encontraron estudios epidemiológicos, estudios que han desarrollado históricamente la forma de definir la discapacidad, los que se relacionan con la implementación de nuevos recursos tecnológicos y los resultados de programas de mejoramiento de la calidad de vida y bienestar. Así como, se han realizado y vienen realizando estudios públicos, socio - antropológicos y reflexiones ético – filosóficas en varias Universidades del país. (Universidad Nacional de Colombia, 2005).

Concretamente, la investigación partió de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo son las experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención a instituciones de educación en la ciudad de Medellín?

---

<sup>12</sup>Esta investigación se desarrolló desde el 2010 al 2011. Por lo tanto, es posible que el lector encuentre posterior a su publicación, otros estudios sobre el tema.

## 2. ANTECEDENTES

Los Antecedentes se estructuraron para su presentación a partir de las perspectivas temáticas que emergieron durante la búsqueda. Se privilegiaron las fuentes primarias, en tanto fueron artículos de resultados de investigaciones publicadas, resultados de trabajos para optar al título de maestría o doctorado, memorias de eventos como foros, congresos y conferencias, libros y capítulos de libros divulgados por Instituciones de Educación Superior, entidades Estatales u Organismos Internacionalmente reconocidos. Todos estos estudios fueron publicados entre los años 2001 a 2010.

Las herramientas de búsqueda que se utilizaron fueron las bases de datos, tales como Redalyc, Dialnet, Scielo, Ebsco y el mapeo a los grupos de investigación según la línea o enfoque de investigación y el postgrado al cual están orientados.

Las tendencias temáticas que emergieron, permitieron organizar los antecedentes en las siguientes categorías<sup>13</sup>:

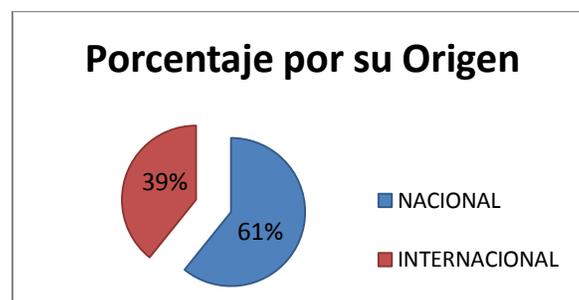
1. *Estudios Clínicos y de Salud*: esta tendencia, incluye temas relacionados con el diagnóstico, la evaluación y la intervención de la discapacidad en las áreas médicas y de salud, especialmente la caracterización de la población con discapacidad según indicadores de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF) y las actitudes de las personas con discapacidad hacia actividades sobre el cuidado de sí mismos.
2. *Educación*: agrupa los estudios relacionados con los procesos de inclusión, acceso, promoción y permanencia en diferentes niveles educativos.
3. *Teorización/-Conceptos, Modelos, Teorías*: se agrupan los estudios que abordan los modelos de rehabilitación, conceptos e ideologías sobre la discapacidad.
4. *Prevalencia/-Características Sociodemográficas*: en esta tendencia se agruparon los estudios que desarrollaban temáticas tales como: indicadores, características, situación y calidad de vida de las personas con discapacidad a nivel local, regional y nacional.
5. *Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)/-Diseño de Instrumento*: se incluyen aquellas investigaciones que dan cuenta del diseño de herramientas e instrumentos de evaluación de la discapacidad o del diseño de dispositivos tecnológicos.
6. *Políticas Públicas/-Marco legal/-Normatividad*: se agruparon los resultados de investigación o publicaciones sobre normas jurídicas, políticas públicas y evaluación de proyectos sociales, asimismo, aquellos que dan cuenta de la sistematización de programas llevados a cabo por entidades públicas en beneficio de las personas con discapacidad.

---

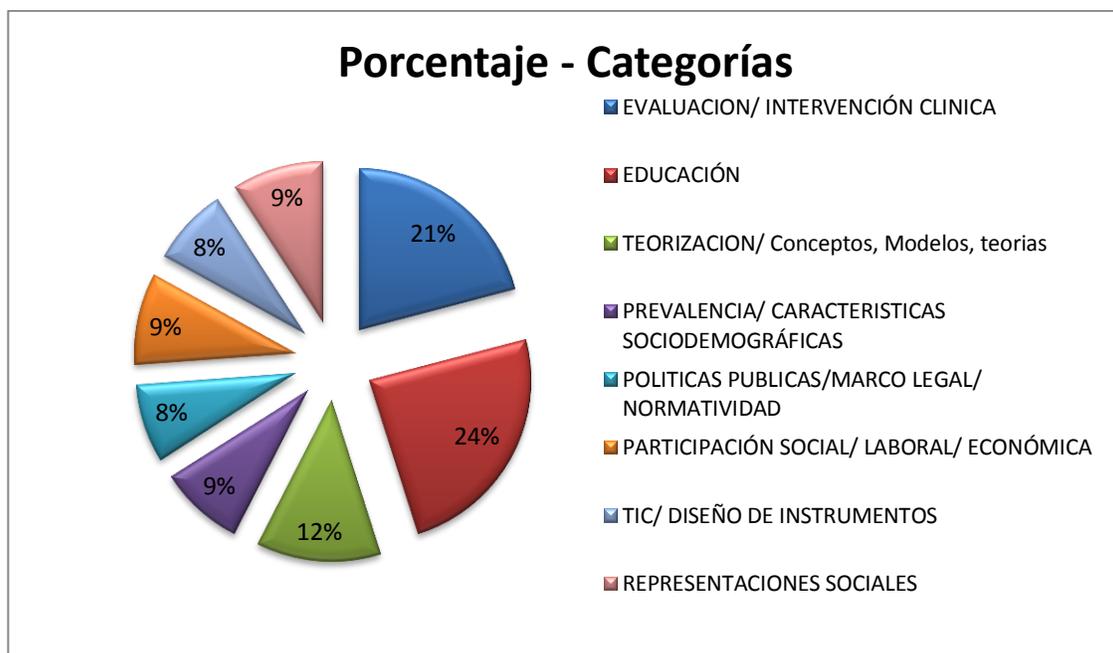
<sup>13</sup>Categoría: úsese en este caso como clasificación, más no con un propósito interpretativo.

7. *Participación social, laboral, económica*: esta categoría incluye temas sobre estrategias de rehabilitación, inclusión y participación social y laboral de personas con discapacidad.
8. *Representaciones sociales de la discapacidad*: por la cantidad de estudios que se encontraron titulados así, se diferenció esta categoría, que es una de las más recientes y desarrolla temas sobre las implicaciones de la discapacidad en las esferas ética, moral y social.

Identificar la procedencia de cada uno de los trabajos permitió establecer un porcentaje de participación, tal como se aprecia en las **Gráficas 1 y 2**



Gráfica 1 Origen de los antecedentes – Fuente: elaboración propia



Gráfica 2 Categorías o tendencias temáticas – Fuente: elaboración propia

Por otro lado, se logró determinar el porcentaje según el tipo de producto resultado de una investigación, (**gráfica 3**). La búsqueda de los antecedentes de investigación científica dio un total aproximado de 140 documentos. Se aclara que, para esta distribución no se

tuvieron en cuenta documentos, marcos legales, programas de intervención que no estuvieran vinculados con procesos investigativos.



Gráfica 3 Porcentaje según el tipo de documento. – Fuente: elaboración propia

Tal como puede observarse en el gráfico 3, los trabajos de maestría son los que concentran la mayor producción, esto puede deberse a la apuesta que le hacen los grupos de investigación actuales en el país a la formación en el nivel de postgrado, lo que puede explicar el avance teórico en el tema de la discapacidad desde diferentes perspectivas, tal es el caso de las universidades: Autónoma de Manizales, la del Rosario, Nacional de Colombia, la del Valle, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica Nacional. A continuación se detallan ciertas actividades de algunos grupos:

- El *Grupo de Investigación Cuerpo y Movimiento*, es avalado por la Universidad Autónoma de Manizales, clasificado en la categoría A1 según los indicadores de Colciencias. Fue creado en 1998 y tiene una amplia producción académica y en proyectos de innovación y desarrollo (Colciencias). Sus líneas de investigación son: actividad física y deporte; estudios corporales; funcionamiento y discapacidad en la perspectiva de la salud; procesos de intervención; estudios corporales.
- La Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano de la Universidad del Rosario, por intermedio del *Grupo de Investigación en Rehabilitación e Integración Social de la Persona con Discapacidad*, desarrolla las líneas de investigación de Estado, políticas públicas y participación social; clínica en rehabilitación; discapacidad y sociedad; tecnología y rehabilitación. El grupo fue creado en 2006 y está clasificado en la categoría A según los índices de medición de Colciencias. Los sectores a los cuales dirige su acción son el cuidado a la salud de las personas y las poblaciones humanas, el desarrollo de productos tecnológicos para la salud humana, la educación, políticas, planeamiento y gestión en salud y servicios colectivos prestados por la administración en la esfera de la seguridad social.(Colciencias).

- El *Grupo de Investigación Discapacidad, Rehabilitación y Sociedad*, pertenece a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social avalado por la Universidad Nacional. Sus líneas o enfoques de investigación son: arte y discapacidad; ciudadanía, reconocimiento y discapacidad; realidad sociopolítica y económica de la discapacidad; rehabilitación, tecnología y accesibilidad para personas en situación discapacidad; e integración social de las personas en situación de discapacidad: familiar, educativa, laboral y cultural. Con una amplia trayectoria, desde 2001, el grupo ha participado en diferentes seminarios, y conferencias y tiene en su haber gran cantidad de productos: artículos publicados en revistas científicas, libros y capítulos de libros, entre otros. De acuerdo con la medición de la producción científica de los grupos de investigación del país, se halla ubicado en la categoría D (Colciencias).
- La Universidad del Valle cuenta con el grupo de investigación *Cátedra de Discapacidad y Rehabilitación*, creado en 2001 y clasificado en la categoría D. Trabaja las líneas de investigación: calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias; desarrollo humano y atención educativa a las personas con discapacidad; salud pública y discapacidad y sistemas de información y gestión en discapacidad. (Colciencias).
- En la Universidad de Antioquia el grupo *Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial – GRESEE*, ha desarrollado investigaciones en las siguientes líneas: Comunicación, lenguas e identidades; Educación y cogniciones; Historia de la pedagogía y de la educación especial; Inclusiones, equidades y formación; políticas, prácticas y subjetividades.
- Un importante trabajo investigativo, formativo y político – pedagógico ha sido liderado desde la Universidad Pedagógica Nacional, a través del Grupo que lleva el mismo nombre del proyecto: *Manos y Pensamiento: Inclusión de Estudiantes Sordos a la vida universitaria*. Este proyecto tiene como fin formar maestros sordos y nace como respuesta social a las necesidades de formación de la comunidad sorda colombiana. Tiene como referente esenciales principios y políticas de la educación inclusiva (Rodríguez de Salazar, 2008)<sup>14</sup>.

En el Anexo 1 encontrará el lector, los estudios desarrollados por el grupo de investigación *Discapacidad, Rehabilitación y Sociedad*, que pertenece a la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional. En el Anexo 2 aquellos realizados por el grupo de investigación *Cuerpo y Movimiento*, avalado por la Universidad Autónoma de Manizales. En el Anexo 3 los estudios del grupo de investigación en *Rehabilitación e Integración Social de la Persona con Discapacidad* de la Universidad del Rosario.

---

<sup>14</sup>El lector podrá ampliar información en los siguientes enlaces:  
[<http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=62>] y en  
[<http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/course/view.php?id=478>]

Asimismo, se hizo una búsqueda que diera cuenta de diferentes estudios realizados fuera del país, se hallaron estudios de México, Costa Rica, Brasil y Venezuela, entre otros. En cada uno de los anexos se describen los siguientes datos: título, nombre de los investigadores, director de la investigación, línea de investigación, contacto, y en algunos casos un resumen del estudio. (Ver anexos)<sup>15</sup>

A partir de la temática en *Educación* - referente principal de este estudio - se describen las siguientes investigaciones, realizadas en el contexto colombiano y en Latinoamérica, que dan cuenta de los esfuerzos por construir conocimiento desde diferentes disciplinas:

### *Investigaciones Colombianas*

- La investigación *Jóvenes con dis-capacidades: sujetos de reconocimiento*, realizado para optar al título del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales – Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), aborda *la inclusión de personas en situación de discapacidad y la experiencia de ellos desde una perspectiva ético-moral* fundamentado en la ética del reconocimiento que teóricamente plantea Axel Honneth. A partir de los hallazgos obtenidos se elaboraron distintas inferencias, las cuales enfatizan en experiencias del reconocimiento, experiencias del desprecio experiencias de reivindicación y las luchas por el reconocimiento. (Fernández M. C., 2011)
- El proyecto *Exploración y Análisis de Modelos de Inclusión para las personas con discapacidad en la educación superior*, desarrollado por la Universidad del Rosario, refiere que *existiendo un marco legal sobre la educación de personas con discapacidad, las acciones de las instituciones de educación superior son escasas, no hay un compromiso o políticas institucionales, la accesibilidad se utiliza como sinónimo de inclusión*, en tanto, se manifiesta en adecuaciones físicas, adquisición de tecnologías, más no se desarrollan acciones específicas para la eliminación de barreras actitudinales y para la inclusión como tal. (Molina, 2007)
- Existen trabajos publicados a modo de libro con idéntico título: *Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*: el primero de ellos presenta en *cifras actualizadas la situación de la educación, sus metas y sus desafíos*. Para su elaboración se tomó como base el libro *Situación de la educación básica, media y superior en Colombia* publicado en 2002 y, con algunos cambios en su estructura, se actualizaron los indicadores desagregándolos por sector (público- privado), zona (urbana-rural), género y departamento cuando hubo información disponible. (Fernandes, Villa, Castaño, & Díaz, 2006). El segundo libro es el resultado de una

---

<sup>15</sup> La información para elaborar los anexos fue recolectada de las publicaciones sobre las investigaciones realizadas por los grupos que tenían los portales web de cada institución, por lo tanto, se aclara que no existió publicación en el momento de la recolección sobre los proyectos de investigación realizados por la Universidad del Valle.



investigación cuyo fin fue *hacer un seguimiento al “conjunto de obligaciones estatales”, puede dividirse según las características fundamentales de la educación en: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad.* Con ese propósito y acorde con la información secundaria disponible, el módulo abordó en primera instancia un diagnóstico socio demográfico de la población con discapacidad en el país y para ello aplicó las desagregaciones consideradas relevantes en el estudio a realizar (según representación estadística de los datos) y comparaciones propuestas (Sarmiento G. A., 2010).

- La investigación *Lineamientos para la construcción de la política universitaria que responden a la inclusión educativa de los estudiantes en situación de discapacidad*, a partir de una amplia revisión de la política y los lineamientos de inclusión de personas con discapacidad, desarrolla *una propuesta de lineamientos de política para la atención educativa de poblaciones en situación de discapacidad en las instituciones de educación superior en Colombia.* Se construyó en el marco del *Observatorio de Discapacidad* de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Unal, con el apoyo de la Vicepresidencia de la República, el programa de Discapacidad y Derechos Humanos y el Ministerio de Educación Nacional, Subdirección de Poblaciones. (Florez, Moreno, Bermudez, & Cuervo, 2009)
- *La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces*, fue el proyecto de investigación para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo humano, cuyo objetivo fue *analizar la experiencia de integración escolar, develando las dinámicas entre el ser y el deber ser, para construir elementos teóricos y metodológicos que fundamenten el paso de la integración escolar a la inclusión educativa.* (Obando, S.F.)
- Los siguientes proyectos han sido ejecutados por el grupo GRESEE - *“Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas.* Las experiencias educativas vividas por los sordos dan cuenta de currículos abreviados, de bajas posibilidades y de políticas educativas trazadas en su ausencia, desconociendo sus historias, su lengua y sus construcciones identitarias. Por muchos años esta realidad llevó a que los sordos del departamento de Antioquia – Colombia, no tuvieran acceso ni siquiera a la educación básica y media, y mucho menos a la educación superior. Actualmente en la Universidad de Antioquia (Medellín-Colombia), aún no hay estudiantes Sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana; contrario a otras experiencias a nivel nacional en las cuales ya se ha iniciado este proceso de inclusión. Su ingreso, se constituye en un desafío que la Universidad debe asumir, desde el reconocimiento político de las diferencias. Por lo anterior, el proyecto *Sueño de oportunidades: acceso a la educación superior para personas sordas*, buscó abrir espacios desde la Universidad para favorecer el diálogo de saberes con la comunidad sorda, con el fin de sentar bases y lineamientos para identificar y proponer adecuaciones pedagógicas y curriculares que faciliten su ingreso, permanencia y promoción.

- La investigación: *La Ausencia de la Comunidad Sorda en la Universidad de Antioquia: Una Aproximación desde las representaciones sociales*. surge a partir de una de las necesidades más sentidas en la actualidad de la comunidad Sorda en Antioquia, el cual es el acceso a la educación superior. La propuesta pretendió conocer las necesidades y expectativas de las personas Sordas con respecto a sus procesos de ingreso a la Universidad de Antioquia, además de identificar desde los relatos de vida de estas personas, sus condiciones lingüísticas, culturales, académicas y comunicativas, particulares para su ingreso, y propiciar diálogos de saberes que confronten las representaciones sociales que de persona Sorda y de sordera están presentes en el contexto universitario.
- *Curso bilingüe para personas sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la universidad de Antioquia*. Este proyecto se centró en el diseño e implementación de una oferta educativa bilingüe intercultural abordando múltiples cuestiones como las lenguas, las identidades, las particularidades y prácticas culturales y sociales. Para el diseño de este curso se indagaron diferentes modelos y propuestas educativas encaminadas a la enseñanza de personas Sordas, específicamente sobre la enseñanza del Castellano escrito como segunda lengua. Así mismo, se fundamentó a partir de un trabajo metodológico realizado con la comunidad Sorda y con docentes que han tenido experiencia en este campo, tanto en Antioquia como en Bogotá<sup>16</sup>.

#### Investigaciones realizadas en Latinoamérica y el Caribe

- El artículo *La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña*, presenta una propuesta de inclusión educativa y un análisis sobre el papel y las acciones desarrolladas por la educación especial, tomando como referencia tres tipos de fuentes: por un lado las directrices nacionales e internacionales, las investigaciones sobre la realidad de la inclusión en Brasil y por último, lo referido en la literatura especializada. (Dense & De Souza, 2006).
- El trabajo de investigación *Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículo para estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)*, se realizó con el propósito de *recolectar información para favorecer que los procesos de igualdad de oportunidades se cumplieran y proporcionar un espacio para que el personal docente manifestara sus reacciones ante sus experiencias con la flexibilidad del currículo*.(Argueda, 2004).
- La investigación *Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines*, aplicó la escala de actitudes hacia las personas con

---

<sup>16</sup> La información sobre los proyectos ejecutados por el grupo GRESEE fue tomado de [http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/Programas/GruposInvestigacion/Grupos/Educacion/GRESEE?\_piref418\_28560967\_418\_28560947\_28560947.tabstring=Proyectos] diciembre 22 de 2012

discapacidad a los estudiantes de magisterio educación especial, psicopedagogía y psicología, cuyos resultados manifestaron una actitud positiva ante la discapacidad. (Moreno, Rodríguez, Saldaña, & Aguilera, 2006).

- El estudio *Actitud docente de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad*, a partir de la construcción de una prueba actitudinal, pretendió dar respuesta al interrogante ¿Cuáles son las condiciones que facilitan o dificultan el proceso de integración de las personas con discapacidad en la Universidad de Costa Rica? Teniendo como base que la actitud del docente favorece u obstruye el acceso al proceso enseñanza–aprendizaje. (Soto, 2007).
- La investigación *La Inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina*, abordó desde una perspectiva comparativa, los alcances de las políticas públicas de inclusión en la educación superior que se desarrollan en Argentina, Brasil y Venezuela, enmarcándolas en los rasgos diferenciales de sus estructuras sociales y sus sistemas de Educación Superior. (Chiroleu, 2009).
- *Discapacidad y exclusión, la oculta presencia de la ideología de la normalidad*, este estudio tuvo como objetivos describir e indagar acerca de aquellos mecanismos que producen la “discapacidad”, analizando la ideología de la normalidad como fuerza legitimadora de la exclusión. (Angelino, Priolo, & Sanchez, 2008).
- En el informe *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*, presentado a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, en noviembre de 2009, expone la grave vulneración de los derechos humanos a que son sometidas las personas con discapacidad, asimismo presenta sugerencias y recomendaciones para eliminar la discriminación y otras barreras que impiden el ejercicio del derecho a la educación. (CEJIL , 2009).
- El proyecto *Universidades accesibles para todos*, pretendió hacer conciencia sobre los factores que inciden en la construcción colectiva de universidades dispuestas a innovar y transformar su ideología, sus políticas, sus servicios estudiantiles, la infraestructura física y administrativa, entre otros aspectos, bajo el paradigma de la accesibilidad en el entorno. Se hizo referencia al marco legal internacional y nacional que orientan las acciones que deben planificarse e implementarse en las instituciones de educación superior en el caso de Costa Rica. (Stupp, 2001).

El sentido de la búsqueda, organización y clasificación de los antecedentes de investigación, permitió a manera de síntesis, dar cuenta del crecimiento de diferentes tendencias teóricas que ha devenido entre:

- La construcción de lineamientos de políticas públicas y la formulación de propuestas de inclusión educativas.
- La generación de estudios en áreas clínicas, de análisis de la capacidad humana y estudios epidemiológicos.
- El desarrollo histórico de la forma de definir la discapacidad.

- Una nueva tendencia que se relaciona con la implementación de nuevos recursos tecnológicos aplicados a programas de mejoramiento de la calidad de vida y el bienestar.
- La descripción de estudios públicos, socio - antropológicos y las reflexiones ético – filosóficas.
- El análisis estadístico sobre diferentes factores que actúan como mecanismos de exclusión.
- Y la situación de la educación en el contexto de la discapacidad.

Este estudio pretende ser una contribución al tema experiencias de reconocimiento y menosprecio de las personas sordas durante su permanencia en escenarios educativos en diferentes niveles.

### 3. OBJETIVOS

*3.1 Objetivo General.* Aproximarse a la comprensión de experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención a la diferencia, particularmente de personas sordas, durante su permanencia en escenarios educativos con el fin de contribuir al reconocimiento de sus potencialidades y capacidades.

#### *3.2 Objetivos Específicos*

- Dar cuenta de las experiencias de reconocimiento de personas sordas, en su paso por las instituciones educativas
- Indagar por las experiencias de menosprecio y estigmatización de personas sordas, en su paso por las instituciones educativas

### 4. RUTA CONCEPTUAL

El presente estudio, se fundamenta teóricamente en los siguientes enfoques: la teoría de la lucha por el reconocimiento que plantea *Axel Honneth*, y aunque este filósofo no se refiera a la escuela como escenario de interacción para lograr una configuración de la autorreferencia práctica, se ubicaron las experiencias vividas en la escuela o en la educación como proceso social, en todo caso, sin disgregar las experiencias en cada una de las esferas de reconocimiento y menosprecio.

De análoga manera, se tuvo en cuenta lo desarrollado por *Erving Goffman* sobre el estudio de las representaciones sociales y, en especial, lo que implica llevar un estigma, en este caso, la deficiencia auditiva en la sociedad de hoy. Seguidamente, el enfoque de *Martha*

*Nussbaum*, permitió desde sus postulados sobre lo que involucra ocultar lo humano, marcar un rostro y pensar una nueva forma de ciudadanía, tener en cuenta lo que es capaz de hacer y de ser una persona; por último, *Carlos Skliar* y *Max van Manen*, expresan que ha de ser propósito de la educación proteger y enseñar a los más jóvenes, enseñarles a vivir en este mundo, a responsabilizarse de sí mismos, de los demás y del bienestar del mundo, así mismo el desarrollar capacidades como el poder decir, el poder contar, el poder narrar y, a su vez, comprender que las diferencias nos hace más humanos.

A continuación, se exponen los postulados teóricos que sirvieron de ruta para la comprensión y el ejercicio hermenéutico de las experiencias de reconocimiento y menosprecio. Están organizados de acuerdo a la línea teórica sobre la cual se hizo énfasis y se denominaron: “Rostros Marcados”, “Saberse reconocido por otros”, “Saberse despreciado por otros” y “Darse cuenta del otro diferente”.

**ROSTROS MARCADOS.** En todas las sociedades se señalan algunas personas como normales y cada persona mira al mundo desde la perspectiva de su patrón de normalidad. La noción de “normal” está relacionada, por un lado, con la idea de la frecuencia estadística: lo normal es lo usual, lo que la mayoría de las personas es o hace. Entonces, lo opuesto a lo “normal” en ese sentido, es lo “inusual”. Por otro lado, está la noción de lo bueno o normativo: lo normal es lo correcto. Entonces, lo opuesto a lo “normal”, en este sentido, es “inapropiado”, “malo”, “deshonroso”. (Nussbaum, 2006, p. 255).

Ahora bien, los “normales” reconocen que sus cuerpos son frágiles y vulnerables y que en cualquier momento, pudieran verse afectados en una de sus habilidades, cuando pueden estigmatizar a otros, se sienten mucho mejor respecto de sus propias debilidades humanas. De este modo, al lanzar la vergüenza hacia afuera, al marcar los rostros y los cuerpos de los demás, los “normales” satisfacen su deseo infantil de control e invulnerabilidad. (Nussbaum, 2006, pp. 256-257).

Desde este punto de vista, pareciera normal que en todas las sociedades, hay rostros marcados. Tal como lo expresaría Goffman, son los rostros de personas que poseen atributos que son incongruentes con los estereotipos de normalidad. (2008, p. 15). Por consiguiente, se les ha impuesto una marca, debido a un rasgo físico, por ejemplo, las limitaciones y discapacidades de diversa índole, o también han sido marcados con la obesidad, la fealdad, la torpeza, la falta de habilidad en los deportes, la falta de alguna característica sexual secundaria deseable. En consecuencia, las sociedades han considerado conveniente infligir un “estigma” (Nussbaum, 2006, p. 254) y a partir de allí se practican diversos tipos de discriminación, mediante la cual se reducen sus posibilidades de vida. (Goffman, 2008, p. 17).

*SABERSE RECONOCIDO POR OTRO.* A partir del estudio que hizo de la teoría de Hegel, Honneth plantea algunos principios conceptuales sobre el reconocimiento. En primer lugar, describe los cambios que históricamente se fueron dando desde las esferas políticas, hasta los modos y estrategias de comercio, entre otros y que de una u otra manera determinaban el lugar que ocupaba el hombre en la sociedad. Por consiguiente, fue a partir de esas relaciones sociales, cargadas de temor y desconfianza entre los hombres, que se libró la lucha por un reconocimiento, con el propósito de alcanzar la autoconservación individual. (1997, pp. 15-18).

Así pues, en todo tipo de relación ética entre los hombres, el movimiento de reconocimiento, consiste en un proceso de etapas de reconciliación y de conflictos, separados unos de otros y que al final permitirán al sujeto configurar su identidad, siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en sus facultades y cualidades, con lo cual aprenderá a contraponerse al otro y comprenderá que ese otro es diferente. (Honneth, 1997, p. 28).

Honneth distingue tres formas de reconocimiento que se dan a partir de varios tipos de relaciones sociales. Es así como, en las relaciones afectivas de reconocimiento de la familia, el individuo humano *es reconocido como un ente concreto de necesidades*; en las de reconocimiento formal – cognitivo del derecho, *lo es como persona abstracta* y en las relaciones emocionalmente ilustradas del Estado, es reconocido exclusivamente como un *general concreto*, como un sujeto socializado en su unicidad. (Honneth, 1997, pág. 38).

A lo largo de los años, las esferas del reconocimiento, se han denominado de diferentes maneras, por ejemplo, en un principio fueron nombradas como el amor, lo legal y la eticidad; posteriormente, el amor, lo jurídico y la solidaridad; luego, amor y amistad, reconocimiento jurídico y valoración social, para finalmente, identificarlas como: amor, ley y logro. (Fernandez, 2011, p. 26). Sin embargo, para efectos del presente trabajo se tomaron las denominaciones categóricas de amor, derecho y solidaridad expresadas por Honneth.

En primer lugar, está *el amor* como primera forma de reconocimiento, el cual se concibe como una relación de reconocimiento recíproco, en la que se confirma la individualidad natural de los sujetos. Solamente en la experiencia de ser amado, el sujeto puede por vez primera experimentarse como un sujeto necesitado – anhelante. Solo el sentimiento de ser reconocido y afirmado en su específica naturaleza de querencia, hace que en un sujeto se origine el grado de confianza en sí que le capacita para una legítima participación en la formación de la voluntad política. (Honneth, 1997, págs. 53-54).

Según lo citado por Fernández, el amor se desarrolla en el ámbito familiar y privado, donde se gana la autoconfianza al superar la dependencia del otro y conservar su propia individuación. (Fernandez, 2011, p. 30).

En segundo lugar, está el reconocimiento *formal – cognitivo del derecho*. Aquí, el derecho es definido como “la relación de personas en su comportamiento unas con otras, el elemento general de su ser libre o la determinación, la limitación de su libertad vacía”. “En el reconocimiento, la identidad deja de ser singularidad. El reconocido lo es en tanto que inmediatamente valioso, por su ser, pero este ser es producido por el concepto: es ser reconocido. El hombre es necesariamente un ser reconocido y que reconoce. (Honneth, 1997, pág. 58).

A diferencia del amor, el derecho representa para Hegel una forma de reconocimiento recíproco, que estructuralmente no admite una limitación al dominio particular de las relaciones de cercanía social. Por ello, solo por la intervención de la persona jurídica se da el grado mínimo de coincidencia comunicativa, de voluntad general, sí todos los miembros de la sociedad respetan recíprocamente sus pretensiones legítimas, pueden referirse unos a otros de manera no conflictiva, como se requiere para el dominio cooperativo de las tareas sociales. (Honneth, 1997, pág. 66).

La experiencia de ser reconocido por los miembros de la comunidad como persona de derecho, significa para el sujeto singular poder tomar una posición positiva frente a sí mismo; pues aquellos, porque se saben obligados al respeto de sus derechos, le conceden a su vez las propiedades de un actor moralmente responsable. (Honneth, 1997, pág. 101).

Por lo tanto, frente al “mí” está el “yo”. El singular no solo tiene derechos, tiene además obligaciones; no solo es un ciudadano, miembro de la comunidad, sino que también influye en la comunidad y la transforma por sus reacciones. El “yo” es la reacción del singular frente a las posiciones de la comunidad, tal como éstas aparecen en su experiencia. Su reacción frente a esas posiciones, las modifica. (Honneth, 1997, pág. 102).

La última forma de reconocimiento es la *Solidaridad*, la cual es solo un título posible para la relación intersubjetiva que Hegel intentó denominar “intuición recíproca”; la cual, representa una síntesis de las dos formas de reconocimiento que le preceden, porque solo con el “derecho” comparte el punto de vista cognitivo del tratamiento igualitario, y con el “amor”, el aspecto de la conexión emocional y de la atención cuidadosa. (Honneth, 1997, pág. 113).

En la esfera de la solidaridad, el reconocimiento vinculado a la valoración social es aquel que les permite a los sujetos referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas,

lo cual les genera estima propia y de los demás. La solidaridad está expresada en la relación con el Estado y la sociedad en general y su resultado es la autoestima. A diferencia del reconocimiento jurídico (derecho), la valoración social vale para las particulares cualidades por las cuales las personas se caracterizan en sus diferencias personales. Esta valoración social requiere de un sistema de referencias de cualidades de la personalidad que lo ofrecen ciertas mediaciones de una sociedad específica condicionada por su cultura y jerarquías sociales. (Fernandez, 2011, p. 32). En la siguiente tabla se resumen las tres esferas de reconocimiento planteadas por Honneth.

Modos de reconocimiento	Dedicación Emocional	Atención Cognitiva	Valoración Social
Formas de reconocimiento	Relaciones primarias (Amor)	Relaciones de Derecho (Derecho)	Comunidad de Valor (Solidaridad)
Dimensión de la personalidad	Naturaleza de la necesidad y del afecto	Responsabilidad Moral	Cualidades y Capacidades
Prioridad principio	Necesidad	Igualdad	Mérito
Potencial de desarrollo		Generalización Materialización	Individualización, igualación
Autorrelación práctica	Autoconfianza	Autorrespeto	Apreciación social -Autoestima
Reconocimiento Positivo	El reconocimiento ha de poseer el carácter afectivo de aceptación y de aliento	La actitud positiva que los sujetos pueden tomar hacia sí mismos.	En esta relación se encontrarían los sujetos con sus características individuales como personas individualizadas a lo largo de su biografía personal.
Formas de menosprecio	Maltrato y violación, integridad física	Desposesión de Derechos y Exclusión; Integridad social.	Indignidad e injuria "Honor" dignidad.

Tabla 2 Estructuras de Reconocimiento Social. Fuente: adaptada de la Lucha por el Reconocimiento/ Honneth (1997, pág. 159)

*SABERSE DESPRECIADO POR OTRO.* En el lenguaje cotidiano, la integridad del hombre se debe a modelos de aceptación o de reconocimiento. Categorías morales como "ofensa" o "humillación", se refieren a formas de menosprecio o de denegación del reconocimiento. Afirma Nussbaum, que la humillación es una forma seria de ser avergonzado y se la teme como tal. La humillación es entendida como un insulto particularmente dañino hacia la dignidad humana. (2006, p. 241). Con conceptos negativos de esta índole, se denomina un comportamiento que no sólo representa una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción o les causa daño; más bien se designa el aspecto de un comportamiento, por el que las personas son lesionadas en el entendimiento positivo de sí mismas que deben ganar intersubjetivamente. Con la experiencia del "menosprecio" aparece el peligro de una lesión, que puede sacudir la identidad de la persona en su totalidad. (Honneth, 1997, pág. 160).

El uso cotidiano de la palabra "menosprecio" o "injuria" puede englobar diferentes grados en cuanto a la lesión psicológica del sujeto: entre el desdén ordinario que se vincula con la privación de los derechos fundamentales, y la humillación sutil que se vincula con la alusión a un fracaso de una persona. Si la experiencia de menosprecio señala privación o

desposesión de reconocimiento, entonces, dentro del dominio negativo del fenómeno, deben poder encontrarse las mismas diferenciaciones que se encontraban en el dominio positivo. Por eso la diferenciación de tres modelos de reconocimiento nos da la clave para esbozar otros tantos modos de menosprecio de manera sistemática; formas cuyas diferencias deben medirse según el grado en que pueden trastornar la autorreferencia práctica de una persona, de manera que le arrebaten el reconocimiento de sus determinadas pretensiones de identidad. (Honneth, 1997, pág. 161).

El maltrato físico de un sujeto, representa ese tipo de menosprecio que lesiona la confianza, aprendida en el amor y en la capacidad de la coordinación autónoma del propio cuerpo; por ello, la consecuencia acompañada de una especie de vergüenza social, es la pérdida de la confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos. (Honneth, 1997, pág. 162).

Con relación al segundo tipo de menosprecio, la experiencia de desposesión de derechos, en tanto, una persona es lesionada en las posibilidades de su autorrespeto, se refiere negativamente al valor social del singular o del grupo. Solo con tales formas evaluativas de menosprecio, de desvalorización de modos de vida individuales o colectivos, se llega propiamente a la forma de comportamiento que hoy se designa en el lenguaje cotidiano con los conceptos de “injuria” o “deshonra”. Con el “honor”, con la “dignidad”, o con el “estatus” de una persona, se designa la medida de la valoración social que en el horizonte de la tradición cultural de una sociedad se le otorga al tipo de su autorrealización. (Honneth, 1997, pág. 163).

De los tres grupos de experiencia de menosprecio, es típico que sus consecuencias individuales siempre pueden describirse con metáforas que se refieren a situaciones de ruina del cuerpo humano; por ejemplo, “muerte psíquica”, “muerte social”, y de “enfermedad”. Esas alusiones metafóricas a los sufrimientos físicos y a la muerte, expresan que las diferentes formas de menosprecio desempeñan para la integridad psíquica del hombre el mismo papel negativo que las enfermedades en la reproducción de su cuerpo: por la experiencia de la desvalorización y de la humillación sociales, los seres humanos peligran en su identidad, lo mismo que en su vida física, a causa de los sufrimientos y de las enfermedades. (Honneth, 1997, págs. 163 - 164).

En síntesis, los individuos se constituyen como personas a partir del reconocimiento de los otros, aprenden a referirse a sí mismos como seres a los que se les atribuyen cualidades o capacidades positivas. Tales cualidades y el grado de la autorrelación positiva crece según las formas de reconocimiento; así, en la experiencia del amor están depositadas las oportunidades de la autoconfianza, en la experiencia del reconocimiento jurídico (derecho),

las del autorrespeto y en la experiencia de la solidaridad, las de la autoestima. (1997, pág. 209).

Por tanto, el desprecio se conforma en la tensión permanente con la imposibilidad de lograr el reconocimiento entre los sujetos. De la falta de reconocimiento y de las diferentes formas de desprecio, se deriva “el no reconocerse ni ser reconocido”, lo cual implica conflictos tanto para las personas, como para sus colectivos. El desprecio del otro configura heridas morales que además de ser conceptos negativos, representan la injusticia y producen daño.

En la siguiente tabla se resumen las esferas del desprecio planteadas por Honneth y analizadas por Fernández.

ESFERAS DEL DESPRECIO	DEFINICIÓN	EFEECTO
Maltrato	Acto que destruye principalmente la confianza en el valor propio ante los demás	Inseguridad, desconfianza
Desposesión de derechos	Acto que menosprecia a un ser humano cuando no se le conoce en el interior de su comunidad social la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos	Exclusión, marginación
Degradación –indignidad	La degradación tiene como consecuencia para los sujetos afectados el no poderse referir positivamente, en el sentido del aprecio social, a las capacidades adquiridas a lo largo de la propia historia vital.	Ausencia de autoestima, estigmatización.

**Tabla 3 Esferas del Desprecio. Fuente Aleyda Fernández Moreno**

*DARSE CUENTA DEL OTRO DIFERENTE.* De una u otra manera, se podría decir que, un impedimento en algún área o áreas de la función humana, puede existir sin la intervención humana, pero solo se convierte en discapacidad cuando la sociedad lo considera de cierta manera. Los seres humanos son, en general, discapacitados: son mortales, cortos de vista, de piernas débiles, con serios problemas de espalda y de cuello, escasos de memoria, etc. Pero cuando una mayoría (o el grupo más poderoso) tiene tales discapacidades, la sociedad se adapta para atender a ellas. El problema de muchos, es que sus discapacidades no han sido atendidas, porque sus impedimentos son atípicos y percibidos como “anormales.” (Nussbaum, 2006, p. 350).

Por ello, una sociedad debe encontrar por medio de las leyes, diversas maneras de proteger la dignidad de sus miembros contra la vergüenza y el estigma, por ejemplo, al crear ambientes facilitadores en el que los ciudadanos puedan desarrollar su vida libremente. Otra estrategia pudiera ser que las personas con alguna discapacidad, escriban estudios sobre su situación social, tal vez así, será posible entender el grado de aislamiento y de marginación que se les impone y hasta qué punto se ven humilladas como algo habitual, ejemplo de estas situaciones puede ser la restricción para moverse en espacio público, los tratos de modo diferente, los comportamientos que sugieren que hubiesen perdido su

competencia y la capacidad de mantener relaciones personales. (Nussbaum, 2006, pp. 324, 349).

Habría que decir también que, debido a ideas falsas de perfección y de defecto, se ha generado como consecuencia la creación de dos mundos: el mundo público del ciudadano común y el mundo oculto de la gente con discapacidades, de quienes se sostiene implícitamente que no tienen derecho a habitar el mundo público o el “derecho a vivir en el mundo.” Por consiguiente, se hace necesario, contrarrestar la humillación pública de un grupo estigmatizado, mediante la reivindicación de sus derechos civiles que les protejan contra la discriminación. (Nussbaum, 2006, p. 353).

De acuerdo con Nussbaum, se comprende así que la clave para reducir de alguna manera la exclusión, discriminación o estigmatización, sería el desarrollo de las capacidades básicas, definidas como la capacidad de hacer y de ser de una persona, algo inherente y que exige ser desarrollado. Por lo tanto, todos y todas merecen igual respeto de parte de las leyes y las instituciones. Es de aclarar que, tratar a las personas como iguales puede no significar necesariamente igualar las condiciones de vida de todas ellas, pero sí prever que su vida esté a la altura de la dignidad humana. (2012, p. 51).

Ciertamente, el ver al otro implica unas prácticas de reconocimiento. Se reconoce que el otro es capaz de decir, de actuar, de contar, porque estas capacidades requieren de un interlocutor. El discurso, lo que se dice, se dirige a alguien capaz de responder, de cuestionar. Una historia de vida se compone de una multitud de otras historias de vida y sin la reciprocidad y la mutualidad que surgen en la interacción no se podría hablar de reconocimiento. Pero esta mutualidad y reciprocidad no se dan de manera espontánea, se piden, se lucha por ellas. Esta lucha tiene que ver con la misma naturaleza humana, el origen mismo de las relaciones sociales, en las que se considera que se está en una guerra de todos contra todos. Es la lucha misma por alcanzar la igualdad y la justicia y por consiguiente, comportamientos negativos como la falta de consideración, la humillación, el desprecio, incluida la violencia en todas sus formas físicas y psíquicas que motivan tales luchas.

Por lo tanto, en todos los niveles de interacción estará presente la lucha por el reconocimiento. En las relaciones afectivas, filiales, sociales, en el plano jurídico, en otras palabras, “el marco de esta lucha por la estima son los diferentes lugares de la vida y siempre son las capacidades personales las que piden que los demás las reconozcan”. (Ricoeur, 2004).

## 5. PRESUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

*LA COMPRESIÓN COMO UNA FORMA DE SER EN EL MUNDO.* El proceso de investigar bajo el enfoque cualitativo presentó un reto, porque los procedimientos se basaron en procesos de inferencia, comprensión y lógica. Por lo tanto, al ser una investigación cualitativa buscó responder a las preguntas ¿qué es el ser? ¿Cómo conocemos?, de allí, su íntima relación con la filosofía, la fenomenología y la hermenéutica. (Morse, 2003, pág. 3).

No siendo propósito profundizar en las características o la construcción histórica de la hermenéutica, muy sucintamente, se describen algunas de sus particularidades:

Morse (2003), citando a Gadamer, refiere que la hermenéutica ilumina los modos de ser en el mundo, donde la comprensión se da en los lugares en el que las personas interactúan y se interpreta por medio del uso del lenguaje, atravesada por el tiempo, debido a la historicidad de la existencia humana. Comprender es la manera fundamental de la gente existir en el mundo. Por consiguiente, al reconocer el papel de las influencias históricas o de los horizontes de significado de tradiciones pasadas, se comprende la experiencia humana de una nueva manera. (2003, pág. 144).

Para Herrera, (2009) la comprensión es “junto con el estado de ánimo, una de las dos estructuras básicas en la que se mueve el hombre. Siempre estamos en un determinado estado de ánimo y siempre estamos comprendiendo el mundo y comprendiéndonos en él [...] comprender...es...esa condición en la que siempre nos encontramos y en la cual el mundo siempre tiene significado para nosotros”. (2009, pág. 121).

De igual manera, Herrera citando a Gadamer refiere que toda interpretación empieza siempre con conceptos previos que tendrán que ser sustituidos progresivamente por otros más adecuados. Por consiguiente, lo que muestra la estructura circular de la comprensión es que cualquier ejercicio de la razón estará siempre articulado a la situación hermenéutica en que se produce.(2009, págs. 125-131).

Por último, la experiencia fue reducida por la ciencia moderna a la idea de experimento, sin embargo, la experiencia humana va más allá de aquello que podemos repetir y controlar. Tener una experiencia es, fundamentalmente, abrirse a lo nuevo: “La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y, sin embargo, no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva, determinante no sólo para esto o para aquello, sino para todo lo que sea del mismo tipo” (Herrera, 2009). La experiencia se caracteriza, entonces, por involucrar la generalidad de nuestro haber previo,... Cuando *hacemos* una experiencia de la cual aprendemos algo, ese aprender va de la mano con la adquisición de

“más” experiencia... ese adquirir más experiencia,..., no se realiza de manera acumulativa y sin sobresaltos.(Herrera, 2009, pp. 140-141).

La apuesta por la hermenéutica se debe al lugar que le otorga no sólo a la comprensión, como un modo de ser en el mundo, sino además a la experiencia como apertura a la novedad a la cual se puede acceder a través del lenguaje. En este sentido, el trabajo de investigación toma en consideración los presupuestos de esta tradición y reconoce las posibilidades que le ofrece para la indagación del objeto de estudio.

## 6. MEMORIA METODOLOGICA

*6.1 Momentos De La Investigación.* Definido el alcance de la investigación, las fases, no asimiladas a la linealidad, se asumen como momentos que se entrecruzan unos con otros. De manera concreta, las fases que integraron la investigación fueron las siguientes:

- a. *Fase Inicial:* la cual abarcó la exploración de la situación a investigar, la formulación del problema y el diseño. En esta etapa se determinaron las propiedades del problema, se delimitaron los ejes de la investigación y se establecieron los objetivos que enmarcaron el proceder y las técnicas a utilizar. (Bonilla & Rodriguez, 2005, págs. 126-128). Al acercarse al tipo de participantes y a las condiciones para acceder a la información, así como a los contextos universitarios o los niveles de profesionalización técnico o tecnológico, se delimitó la población y se seleccionó desarrollar el estudio con personas sordas A partir de ese momento se contactaron los/las participantes y se establecieron los acuerdos para el desarrollo del estudio.
  - Fase de recolección y organización de los datos. Debido a las diferencias lingüísticas entre los/las participantes y la investigadora, se contrató el servicio de interpretación de lengua de señas colombiana, para la realización de las entrevistas. La elección del o la intérprete, dependió de la cercanía, confianza y comodidad de los participantes. Se omiten los nombres de los intérpretes, en tanto, son reconocidos y aceptados por la comunidad sorda, y por ello, se permitió a los participantes, elegir quién les prestaría el servicio.

Los escenarios en los cuales tuvieron lugar los encuentros, fueron diversos, considerando tanto el gusto de la investigadora, como el de los/las participantes; por ejemplo fueron espacios: los parques biblioteca, el café ubicado en el centro de la ciudad, los pasillos de un bloque universitario, el café cerca al museo o a una biblioteca, las sillas de la plaza de comidas en un hipermercado, entre otros. En ningún momento, se pretendió crear un ambiente estilo laboratorio, sino que se

procuró que los espacios fueran cotidianos y permitieran que el diálogo se fuera dando naturalmente. Se llevaron a cabo de tres a cuatro encuentros con cada participante. En el caso de las mujeres sordas, siempre se les citó en grupo, sin pretender ser grupo focal, sino más bien, por afinidad y amistad entre ellas.

La naturaleza de los datos tiene la forma de narraciones sobre experiencias vividas de las personas. Esta fase implicó la documentación, archivo de los datos con el fin de evitar sobrevalorar una situación, identificar categorías analíticas potenciales. Para la realización del análisis fue indispensable documentar cada una de las entrevistas y la información secundaria a la que hubo lugar, asimismo, se consideraron diferentes formas para clasificarlos. (Bonilla & Rodríguez, 2005, págs. 141-158).

Desde el principio, las entrevistas fueron grabadas en audio y video y con traducción simultánea a voz para agilizar la transcripción de dicho material a un documento de texto. Debido a que durante el momento de transcripción se hallaron baches y vacíos en los textos, pues, se perdía la cohesión entre una idea u otra o se sentía que faltaba información, se solicitó a la intérprete contratada que revisara el material de video existente y regrabara las voces. Esta nueva interpretación, aseguró un nuevo texto, más configurado, más rico lingüísticamente para la investigadora, y con mejor cohesión y coherencia entre las ideas y la secuencialidad de lo narrado. Se alude aquí al concepto de interpretación, en tanto la lengua de señas tiene una estructura gramatical diferente a la estructura del castellano, y la traducción literal de seña a palabra escrita, generaría un texto agramatical para los hablantes lectores del castellano.

- b. *Fase de análisis.* Inicia con la *codificación*. Estas categorías o códigos emergieron de los datos, teniendo en cuenta los patrones y recurrencias presentes, pero sin dejar de lado los objetivos y preguntas de la investigación. Al finalizar esta fase, se contaba con unos cincuenta y tres códigos, debido a que la información fue fraccionada en componentes más simples. La codificación se realizó con la ayuda de un programa de computador para el manejo de datos cualitativos, el Atlas.ti. Luego, se llevó a cabo la labor de recomposición de los datos, es decir, se reagruparon los códigos ordenándolos o clasificándolos atendiendo a las categorías más relevantes y que tuvieran mayor cercanía con los objetivos del estudio. De esta taxonomía se generaron ocho categorías, que se denominaron así en un principio: antecedentes, presencia o ausencia familiar – actitud, conciencia de sí, experiencias educativas, de lo incómodo a la exclusión, un ser de relaciones, entre dos mundos y el otro...

Posteriormente la información en las categorías mencionadas se organizó por participante o grupo de participantes, de tal manera, que permitiera avanzar del nivel descriptivo al interpretativo. (Bonilla & Rodríguez, 2005, pp. 251-268).

- c. *Fase de interpretación.* Tal como lo afirman Bonilla y Rodríguez, “una vez los datos cualitativos fueron categorizados, analizados y descritos, se representaron conceptualmente, para intentar comprender el porqué de los resultados obtenidos. La interpretación como proceso dinámico, implicó la búsqueda de sentido y del significado de los resultados, para ello se explicaron las tendencias descriptivas y las relaciones entre las diferentes dimensiones que permitieron construir una visión integral del problema”. (2005, págs. 268-269).

La construcción de la fase final se dio de la siguiente forma: en primer lugar, se describieron los hallazgos aisladamente, para lo cual se elaboró una matriz individual, por categoría y por participante. (Ver tabla 4).

ANTECEDENTES		
Dimensiones	Relato	Hallazgos
Lugar de nacimiento – procedencia		
Composición familiar actualmente		
Etiología de la sordera		
Cómo se dieron cuenta de la pérdida auditiva		
Qué hizo la familia para confirmar el diagnóstico		
Primera infancia		
Cambios a partir del momento		
Acompañamiento terapéutico		

Tabla 4 Ficha de hallazgos – Fuente: elaboración propia

Luego de los hallazgos de cada participante, se identificaron relaciones tentativas entre los hechos, para lograrlo, se creó nuevamente, una matriz más amplia, en tanto, agrupaba los hallazgos de todos los/las participantes, (Ver la tabla 5). Los resultados, se fueron configurando en una narración que permitió descubrir las tendencias que fueron dando sentido y respuesta al problema de investigación.

CONCIENCIA DE SÍ						
JIMMY	MIGUEL	MÓNICA	ESTEBAN	LENA	GRUPO	CAMILO
Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos	Hallazgos

Tabla 5 Matriz de hallazgos. – Fuente: elaboración propia

Después de todo esto, se revisaron los datos en búsqueda de evidencias que corroboraran y a la vez permitieran explicar y contextualizar teóricamente las

tendencias configuradas. Durante el proceso de recolección se aseguró de que la selección de los participantes respondiera a los criterios planteados y tuviera en cuenta las características del estudio. Así mismo, se consideraron los efectos que la investigadora pudiera generar, se sopesó la calidad de los testimonios teniendo en cuenta el tipo de participante y las circunstancias en las que se generó la información. (Bonilla & Rodríguez, 2005, págs. 269, 277-291).

Las tendencias configuradas finalmente se denominaron: “darse cuenta en el contexto familiar de la presencia de la deficiencia”, “darse cuenta de sí mismo y de su diferencia”, “saberse reconocido por otros” y “darse cuenta de la diferencia desde los actos educativos”, tal como aparecen en los hallazgos.

En el siguiente gráfico se sintetiza el proceso de análisis de la investigación:



Gráfica 4 Procedimiento Análisis de los Datos – Fuente: construcción propia

6.2 *Técnica.* La entrevista semi-estructurada permitió que los/las participantes narraran y evocaran relatos acerca de sus experiencias, actitudes y pensamientos en diferentes etapas de su vida. Estas narraciones se presentaron, en la mayoría de las veces, en un orden cronológico, pero, para el análisis, se fraccionaron en subconjuntos o en temas, respondiendo así, a un análisis por categorías.

El estilo de la entrevista de investigación - al caracterizarse este estudio como hermenéutico - pretendió acceder a “la experiencia vivida” de otros. (Morse, 2003, pág. 353). A partir, de la modalidad de la entrevista semi-estructurada con una guía, permitió tener previamente un conjunto de tópicos y a su vez formular libremente otras preguntas en tanto se creyó conveniente. (Bonilla & Rodríguez, 2005, pág. 162). (Ver Anexo 5).

6.3 *Criterios de Inclusión de los/as participantes.* El estudio se realizó con personas Sordas, hombres y mujeres, que cursaran, que en algún momento fueron aceptados, iniciaron, asistieron o culminaron estudios técnicos, tecnológicos o profesionales a instituciones de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Considerando la diferencia lingüística entre la investigadora y los/las participantes usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC), siempre se contó con un intérprete avalado y escogido por los mismos participantes, pues era de vital importancia que se sintieran cómodos para expresarse libremente. En el caso de los Sordos usuarios del castellano, se les ofreció el servicio de interpretación, pero se abstuvieron de usarlo, en tanto no son usuario de LSC y su dominio en la lengua oral permitió interactuar y conversar fluidamente. Se omitieron aquellos casos cuyas experiencias se dieron en otra ciudad del país y aquellas experiencias en las que al iniciar el proceso de análisis, no eran relevantes para el estudio.

A continuación, se presentan en la tabla, características de todos los/las participantes que iniciaron el estudio. Se describen datos como: la edad, características de la discapacidad y situación de los estudios realizados. Recuerde el lector, que en el proceso de análisis e interpretación no todas las experiencias fueron usadas.

Participantes (Nombre ficticio)	Edad	Escolaridad	Estudios Actuales	Proceso	Institución	Características de la discapacidad
LULU	26	Bachiller	Tecnología en promoción del desarrollo humano	En curso	Tecnológico de Antioquia	Sorda usuaria de LSC
LILI	25	Bachiller	Técnica en mantenimiento de computadores	Desertó	El Sena	Sorda usuaria de LSC
LALA	21	Bachiller	Diseño multimedial y diseño de páginas Web	En curso	El Sena	Sorda usuaria de LSC
LENA	23	Bachiller	Tecnología en promoción del desarrollo humano	Suspendió	Tecnológico de Antioquia	Sorda usuaria de LSC
JIMMY	31	Ingeniero civil	Filología	Titulado En curso	Eafit Universidad de Antioquia	Sordo – oralizado, usuario del castellano.
MIGUEL	32	Técnico	Técnica en mantenimiento de computadores	Titulado	El Sena	Sordo usuario de LSC
LALO	31	Tecnólogo	Tecnólogo en Diseño publicitario	Titulado	Academia Superior de Artes	Sordo – oralizado – usuario de la LSC
MONICA	40	Tecnóloga	Tecnología en Administración de redes de datos	Titulado	CEIPA	Sorda usuaria de LSC
ESTEBAN	24	Bachiller	Trabajo social	Suspendió	U. Minuto de Dios	Sordo usuario de LSC
CESAR	22	Técnico	Técnico Laboral por competencias en Administración Ganadera.	Titulado	Caequinos	Hipoacúsico- usa audífonos – usuario del castellano.

Tabla 6 Características de los participantes – Fuente: elaboración propia

6.4 *Consideraciones Éticas.* Partiendo de que la investigación requiere el establecimiento de relaciones con individuos que se encuentran en situación de discapacidad y con organizaciones cuyos intereses, valores y visiones han sido avanzar en el conocimiento, fue importante salvaguardar los derechos de los implicados y asegurar, por un lado, que su bienestar físico, social y psicológico no se viera afectado, y por otro lado, aclarar que no fue interés del estudio generar conflicto, sino más bien generar una relación fundamentada en el respeto por la diferencia de saberes, opiniones y visiones. Los participantes en el proceso fueron consultados y se llegó a un acuerdo sobre las técnicas y la información que fue registrada a través del consentimiento informado. (Ver anexo 6). De manera concreta, las consideraciones se refirieron a:

- Usar los hallazgos de la investigación sólo con fines académicos.
- Garantizar el derecho a la intimidad, manejando la información a un nivel de confidencialidad absoluto y a no entregar información personal a quien no estuviera vinculado al equipo de investigación
- Validar los resultados de la investigación con los participantes.

## II. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

### 1. HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

¿Por qué indagar por experiencias de reconocimiento y menosprecio, en escenarios educativos? ¿Qué papel juega la escuela como institución social frente a la situación de las personas sordas y sus relaciones con otros en el conjunto de la sociedad y la configuración de la auto-referencia práctica? ¿Cómo son las experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas sordas, que acceden a instituciones de educación en la ciudad de Medellín?

El propósito de lograr una aproximación a las experiencias de reconocimiento y menosprecio, exigió que los sujetos se refirieran a sí mismos, trayendo al presente historias, relatos y experiencias de hechos vividos en escenarios familiares, sociales, escolares, entre otros, por lo que las experiencias de reconocimiento y menosprecio no se limitaron solamente al escenario educativo, sino que éste hizo parte de toda una experiencia, incluso, hasta muy sistemática, de estigma, menosprecio y exclusión.

Es preciso aclarar que, en ningún momento, Honneth pensó esta teoría para las personas en situación de discapacidad y tampoco hizo referencia al reconocimiento y menosprecio en contextos educativos, de tal manera que, en este estudio, se ubicó al sujeto en un rol, el de

estudiante, y se describió cómo fue su interacción con otros, maestros, pares, directivos y en general la institucionalidad y todo lo que eso implicó.

Los hallazgos se presentan a partir de unas tendencias emergentes que describen “*el darse cuenta*”, que significa o implica, el comprenderse, el saberse, el sentirse, el experienciarse y el configurarse como persona diferente de otra, situación que se da en determinados momentos o hechos vitales. El darse cuenta lo vive no solo la persona sorda, sino también, su familia, amigos y demás actores con los que interactúa o establece relaciones. Estas tendencias se han denominado: “Rostros marcados: darse cuenta en el contexto familiar de la presencia de la deficiencia”, “Darse cuenta de sí mismo y de su diferencia”, “Saberse reconocido por otros” y “Darse cuenta del otro diferente desde los actos educativos”.

De otro lado, la estructura del texto tiene un estilo narrativo, pero, en ningún momento se pretende contar los hechos cronológicamente, aun así, se respeta la temporalidad de los mismos. Durante las narraciones aparecieron acontecimientos o relatos vitales de experiencias de reconocimiento -en las esferas del amor, el derecho y la solidaridad-, así como también las experiencias de menosprecio, que ocurrieron en ambientes familiares, sociales y educativos, dichas experiencias se presentan simultáneamente dentro las categorías emergentes en el análisis.

### *1.1 Rostros Marcados: “Darse cuenta” en el contexto familiar de la presencia de la deficiencia.*

¿Quiénes se dieron cuenta de la deficiencia? ¿Cómo se dieron cuenta? ¿Cuál fue la denominación médica sobre el asunto? Esta tendencia se refiere, primeramente, a la etiología de la deficiencia – la sordera -. Posteriormente, al rol que desempeñó la madre durante los primeros años de vida, pues, fue ella quien se *dio cuenta* de que algo sucedía. Y luego, se describen las experiencias y actitudes familiares que se generaron una vez fue confirmado el diagnóstico y las alternativas terapéuticas que se implementaron como estrategias de rehabilitación o habilitación una vez *se dan cuenta* de la deficiencia.

El origen de la sordera, llámese también hipoacusia<sup>17</sup>, se asocia a múltiples causas, sobresalen en los participantes las infecciones prenatales, específicamente las enfermedades infecciosas eruptivas adquiridas durante el primer trimestre del embarazo, y las infecciones bacterianas o virales que se presentaron postparto. Según el grado y tipo de pérdida se podría clasificar la alteración de los participantes como hipoacusia neurosensorial<sup>18</sup> de grado severa a profunda a nivel bilateral.

<sup>17</sup> La hipoacusia es la disminución de la capacidad auditiva. (Suarez Nieto, Gil-Caicedo Garcia, & [et al.], 2007, p. 1045)

<sup>18</sup> La hipoacusia neurosensorial, son las debidas a una alteración en la percepción del mensaje sonoro. Dependiendo que la lesión se localice en la cóclea o en la vía auditiva. La cantidad de audición perdida se expresa según el incremento de la intensidad del sonido

La madre fue, en la mayoría de los casos, quien *se dio cuenta* de la dificultad auditiva de su hijo/a alrededor del primer año de vida y empíricamente realizó pruebas subjetivas para evaluar las respuestas ante un estímulo sonoro, por ejemplo, golpeó fuertemente dos objetos, subió la intensidad a la música, palmeó fuertemente, le llamó por su nombre e infirió posteriormente que su hijo/a no oía en tanto no hubo respuestas como despertarse, llorar o alterarse por el ruido; diagnóstico que luego fue confirmado por los especialistas – otorrinolaringólogo, fonoaudióloga, médico general-; tal como lo cuentan Esteban y Mónica en su historia:

“Cuando mi mamá estaba en embarazo de mí a mi mamá le dio una enfermedad de las eruptivas, mi mamá no sabía las consecuencias de esa enfermedad, pasó el tiempo, nací, mi mamá no sabía nada, me veía como un bebé hermoso, normal, más o menos cuando tenía seis o siete meses mi mamá empezó... mi papá no estaba en ese momento, mi papá estaba trabajando lejos, ellos dos se comunicaban e hicieron un acuerdo cuando decidieron que mi papá se iba a trabajar lejos. Mi mamá cuando tenía alrededor de seis a siete meses ella me empezaba a dar palmadas, a hacer bulla, con un tamborcito empezaba a golpear, se empezó a preocupar porque vio que no reaccionaba, que yo no reaccionaba frente a esos sonidos entonces se empezó a preocupar y pues a ver qué era lo que pasaba. Golpeaba más duro el tambor, le daba con más fuerza y le parecía muy extraño porque yo no reaccionaba entonces pidió una cita médica, me llevó al hospital, allí en el hospital me examinaron, me hicieron todos los exámenes de audición, todo lo requerido para determinar qué era lo que pasaba” (Esteban)

“...cuando yo nací, al año, mi mamá al ver me llamaba de una forma normal, me decía: vaya coma. Mi mamá notaba que yo no le respondía, pero ¿qué será lo que pasa? Entonces, eso inquietó a mi mamá y dijo: ¿Será que mi hija es sorda? Tengo la duda, yo creo que mi hija es sorda, entonces le preguntó a mi papá: ¿tú crees que Mónica es sorda? Y mi papá decía: no, es normal, estás inventando... - No, yo sí creo que es sorda, es mejor que la llevemos a un médico que le hagan exámenes haber y empezaron en casa a mirar, dar palmas cogían las tapas de las ollas y las golpeaban a ver si yo reaccionaba y ahí notaron que yo no lo hacía, entonces empezaron a confirmar que yo no lo hacía, entonces que yo era una persona sorda” (Mónica)

En el caso de Jimmy, la maestra del jardín infantil observó ciertas conductas inapropiadas e inusuales en un niño de cuatro años, tales como: escasa socialización con sus pares, distracción frecuente, aislamiento, no seguimiento de órdenes simples, por lo que aconsejó a la familia aclarar médicamente qué dificultades de aprendizaje, comportamentales o auditivas serían las responsables de tales conductas. Es así como él lo narra:

“Pero la profesora me llamaba, no respondía, como estaba de espaldas y empezaba la clase no me daba cuenta, seguía jugando con algo, como con algún juguete... La

directora o la profesora le dijo a mi mamá que yo tenía algún problema, como déficit (déficit) de atención, porque me distraía mucho, entonces me llevaron al otorrino” (Jimmy)

Ahora bien, en estos primeros escenarios – el hogar y el jardín - se construyen las relaciones primarias afectivas, mediante diferentes interacciones, actos y representaciones, configurándose así la primera forma de reconocimiento: el amor. Por lo tanto, estos ámbitos, el familiar y privado serán determinantes para superar la dependencia del otro y configurar una propia identidad y poco a poco desarrollar la autoconfianza (Honneth, La lucha por el reconocimiento, 1997, pp. 52-24). Adicionalmente, el testimonio de la maestra, evidencia un reconocimiento institucional (reconocimiento desde las relaciones de derecho), convirtiéndose en un reconocimiento dialógico al que hace su círculo familiar. En suma, ese *darse cuenta*, ese ser reconocido y afirmado en su específica naturaleza, le permitirá al sujeto reconocerse a sí mismo y al otro, e interactuar recíprocamente en otras esferas de maneras no conflictivas. (Honneth, 1997, p. 66).

Ciertamente, una vez los miembros de la familia, se *dan cuenta* de la deficiencia, múltiples sentimientos se generaron: preocupación y angustia por cómo sería el futuro de ese hijo/a, tristeza e incertidumbre por no saber qué decisiones serían a partir de ahora las más adecuadas, así lo relata Mónica:

“Mi mamá y mi papá se pusieron muy tristes no sabían qué hacer, en ese tiempo mi familia era muy pobre” (Mónica)

Pero también hubo sentimientos de temor o miedos, así como silencios, actitudes de sobreprotección de la madre y hasta separaciones, debido, en algunos casos, a sentimientos de culpa, a lo incierto del futuro, a no saber qué decisiones tomar, a la forma de reconocer o no querer magnificar lo que ya se había detectado, y a lo que implicaba aceptar un hijo con una deficiencia desconocida para todos en ese momento, tal como lo cuenta Esteban:

“Mi mamá lloraba mucho, no lo podía creer. Mi mamá con muchas dudas, muy preocupada, ella pensaba - ahora yo qué voy a hacer, mi hijo es sordo, yo qué voy a hacer, tengo que buscar alguna alternativa,- mi mamá no le contó nada a mi papá del asunto, pasaron alrededor de dos meses. Mi papá llamó a mi mamá y le preguntó que por el hijo, que como estaba y mi mamá se veía cómo hago, le decía - por favor no te vayas a enojar, tengo que contarte algo. Mi papá decía - pero como así que no me enoje, qué es lo que pasa, no te preocupes dime. Entonces ya mi mamá por fin le contó que yo era sordo. Y dijo: ¡como así que mi hijo es sordo! Eso fue muy difícil, esa fue una discusión muy grande entre ellos dos y le dijo - es culpa tuya, es por tu culpa. Mi papá no lograba entender y no se comunicaron más, terminaron mal en esos momentos, pasaron alrededor de dos meses donde no hubo más contacto con el papá; mi mamá muy preocupada no sabía qué iba a hacer, mi mamá se sentía muy mal también por la situación de mi papá, decidió ignorarlo”

Si bien, en los casos anteriores el *darse cuenta* de la deficiencia ocurrió durante los primeros años, otra situación vivieron en casa de Lena, debido a que, desde la etapa gestacional, se enteraron de que ese futuro bebé podría nacer con ciertas deficiencias, a razón de la infección que sufrió la madre, por lo que, se recomendó por parte de un profesional de la medicina, abortar o culminar la gestación, aun así, los padres corrieron el riesgo y continuaron con el embarazo.

“mi mamá tenía tres meses de embarazo y no se había dado cuenta que estaba en embarazo y se fue para Cartagena a pasear con toda la familia, y mi mamá no se había dado cuenta que estaba en embarazo y estando en Cartagena le dio rubeola muy fuerte, fiebre muy fuerte, entonces mi papá y mi mamá se fueron para Medellín del paseo, fueron al médico y el médico le dijo a mi mamá, yo creo que estás en embarazo, mi mamá le dijo que no, que no podía ser que estuviera en embarazo, el médico le dijo que si, le hicieron una prueba y si, estaba en embarazo. Mi mamá siguió en el período de gestación, pero el médico antes les dijo que si querían abortar, mi papá y mi mamá dijeron que no, ellos tenían duda de lo que podía pasar, que podía nacer sorda o ciega o con otra discapacidad, ellos no sabían, dijeron que estaba bien y asumieron el riesgo. Y entonces por esa enfermedad fue que yo nací sorda” (Lena)

Actos, prácticas, sentimientos o conceptos negativos que se leen como menosprecio, en tanto pudieran perjudicar o causar daño en el sujeto, afectando su autoconfianza. Debido tal vez, al desconocimiento de unas capacidades, medidas “a priori” y a partir de las características de una deficiencia. A esto se añade, que decidir por la continuidad de la vida del ser humano no nacido aún, pudiera ser una forma de desposesión de derechos, por parte de la institución médica al inferir que ese nuevo ser al nacer no contaría con todas las capacidades en plenitud.

Pasado el momento de aceptación, resignación o simplemente el hecho de saber que hay una deficiencia, llega la hora de tomar decisiones y se empieza generalmente en el plano de la educación. Ésta se inicia de acuerdo con el contexto familiar, cultural, sociolingüístico al que llega a ser parte. Por lo tanto, en esas primeras búsquedas de respuestas e intentos por curar, arreglar, habilitar, rehabilitar la deficiencia, entre otras, son los padres y familiares cercanos los que toman decisiones acerca de los métodos que se utilizarán para acceder a un código que posibilite establecer una comunicación con sus hijos/as y que a largo plazo, les permita ser autónomos e independientes. Entre las alternativas se reconocen en el medio dos metodologías que difieren una de la otra en procedimientos y objetivos, a saber: la comunicación oral y la comunicación con signos (Lopez, 2005).

En la mayoría de los casos, por recomendación médica o sugerencia de otro familiar, el proceso que se inició desde muy temprana edad fue la oralización. Este proceso se llevó a cabo durante la infancia, comenzando a los dos años y mientras realizaban la educación

básica primaria se alternaba en jornada contraria con la rehabilitación oral y terminó cuando ingresaron al nivel de básica secundaria.

Como sucedió en otros relatos, la familia de Miguel, elige de entre tantas metodologías empezar el proceso de oralización. Pero, llegado el momento en que él se da cuenta de su sordera, y aunque su familia trata de explicarle su condición y para qué servían los audífonos que llevaba puestos, ya no pueden seguir decidiendo por él. Inmediatamente rechazó la rehabilitación oral, sintiéndose oprimido por tener que realizar ejercicios que le obligaran a hablar y prefirió hacerse entender a través del gesto y la mímica. Situación que nos conduce a pensar que Miguel había logrado un grado de confianza en sí que le capacitaba para conservar su propia individuación. (Honneth, 1997, pp. 53,54). Autoconfianza lograda mediante el establecimiento de unas relaciones familiares primarias, dentro de la esfera del amor y que a partir de ahora se verían transformadas.

“Cuando yo tenía ese aparato no tenía nada de Lengua de Señas, lo tiré contra el piso y se dañó de verdad, y la familia. Yo no quiero, yo no quiero. Eso es muy importante para ustedes pero yo no lo quiero, eso se dañó entonces mi familia vio la situación, se quedó callada, yo no quería eso y entonces ahí empecé yo a entender qué pasaba con eso yo no acepté la oralización, lo rechacé porque eso era como algo en contra de mi vida y yo más bien lo saqué.” (Miguel)

De alguna manera, tarde o temprano, los padres, familiares y cuidadores de los/as participantes se vieron confrontados con sus estructuras y representaciones acerca de la discapacidad, de quién es una persona sorda y debieron cambiar su forma de pensar, o en el peor de los casos, se convirtieron, usando el término de Goffman, en estigmatizadores. Algunos de ellos tardan en “darse cuenta” de la diferencia, otros se resisten a aceptarlo, quizás por miedo, soportado en toda una estructura social que ha definido unos parámetros de normalidad. Por consiguiente, en estos primeros momentos vitales de *darse cuenta*, si permanece la idea de que la persona sorda es una persona desacreditable, ello debido a que posee un atributo indeseable o no congruente con lo que se espera de determinada especie de individuos, o en otras palabras no cumple con los parámetros de normalidad impuestos, este estigma daría comienzo a un sinfín de experiencias de menosprecio, discriminación o exclusión. (2008, p. 15)

## 1.2 “Darse cuenta de sí mismo y de su diferencia”.

Desde el momento en que el ser humano es capaz de verse a sí mismo con claridad, adquiere la capacidad de ser autónomo, autorreflexivo y autodeterminante, aspectos necesarios para desarrollar su autoestima. (Woolfolk, 2007), (Oquendo, González, Uribe, & Castrillón, 2008, p. 101). Por consiguiente, esta tendencia si bien emergió durante el proceso de análisis, refiere los momentos en que los/las participantes *se dan cuenta* o

reconocen sus capacidades y sus diferencias y cómo afectó o no esta apreciación en relación con sus decisiones posteriores.

El momento de *darse cuenta* de que se es una persona sorda varió en relación a la edad cronológica, para unos fue durante la primera infancia y para otros durante o después de la adolescencia. El cómo, también fue diferente: en ciertos casos eran evidentes las alteraciones articulatorias en los discursos - consecuentes con múltiples dislalias<sup>19</sup>-, las cuales generaban disturbios o barreras durante la acción comunicativa, al punto de obligar al receptor a solicitar que el mensaje fuera aclarado, corregido o repetido de nuevo; otra experiencia relata una situación que para una persona oyente pasa desapercibida, en tanto, permanentemente se codifican los estímulos auditivos que hay en el ambiente, por ende el escuchar el ring del teléfono, del timbre de la puerta, pueden ser eventos sin importancia, pero para Miguel marcaron la diferencia, pues previa a esta experiencia, consideraba que todos a su alrededor eran sordos:

“Había un amigo ahí cerquita de mi casa, un vecino, estábamos ahí hablando y él fue y contestó el teléfono y yo ¡ah!, sonaba el teléfono y yo no le escuchaba, no le escuchaba, yo tenía más o menos siete años, entonces yo dije ¿ah?, me quedé como pensando, todos son diferentes... Él llegó y contestó el teléfono, él habló y me dice -¿usted no sintió el teléfono?, Le dije -no. Estaba como muy jovencito - algo me falta a mí, yo creo que tengo un problema en el cerebro, yo creo que tengo un problema aquí en el cerebro, no que era sordo, sino que tenía un problema era en el cerebro no de la sordera, pues yo sentía el viento - ¡ah! por eso es que yo no escucho, es que tengo un problema de la comunicación en el cerebro esa era mi confusión y el niño me dijo: usted no escucha. Entonces ahí fue donde yo me di cuenta que yo era sordo” (Miguel)

A partir del momento en que el ser humano se descubre a sí mismo y empieza a responder a la pregunta *¿quién soy?*, podrá, poco a poco, ponerse en el lugar de los demás y, a la vez, iniciar la configuración de su identidad<sup>20</sup>(Oquendo, González, Uribe, & Castrillón, 2008, p. 95), definida por Goffman como una marca única, como una fotografía que los demás tienen de un individuo o el conocimiento que se tiene de los hechos íntimos que solo se encuentran en un solo ser. (2008, p. 78).

Por lo tanto, al *darse cuenta* de que se es una persona sorda, tanto Miguel como Esteban o Lena, reflexionaron sobre qué significaba y qué implicaba, sobre quiénes eran los sordos y qué pasaba en su interior. Las dudas aumentaron, pero les ayudaron a ir descubriendo las características de la deficiencia: no escuchar cuando se le hablaba, ver el movimiento de los

<sup>19</sup> Dificultad articulatoria de origen funcional.

<sup>20</sup> Sobre la cuestión de la configuración de la identidad de una persona sorda, el lector puede remitirse a la literatura anglo-norteamericana para explorar con mayor profundidad la pregunta de *¿quién soy?* en tanto se es sordo. Debido a que, de haberse tenido en cuenta, excedería los alcances de esta investigación.

labios y no entender qué sucedía, comprender que se tienen varios sentidos, pero que uno de ellos está alterado, descubrir que un dispositivo podía colaborarles en escuchar sólo algunos sonidos; tener emociones que antes habían pasado desapercibidas o no habían sido sentidos como el estar triste, deprimido, frustrado. El interés por comprenderse a sí mismos, hizo que preguntaran a otros por sus condiciones, lo que les permitió ubicarse en un contexto donde todos a su alrededor compartían las mismas características auditivas y sintieron, por fin, que había llegado al lugar indicado.

Así, pues, se infiere que se sintieron parte de un grupo, de un agregado de personas que el medio social categorizó como diferente, por el hecho de tener atributos que se perciben poco corrientes o naturales (Goffman, 2008, p. 13). Por consiguiente, al encontrarse frente a otros, al establecer una relación con otros, (lo que serían relaciones de solidaridad) permitió a los sujetos reconocerse con los mismos atributos, o con otros diferentes, es decir con unas características individuales que luego a lo largo de su biografía personal, serían una ventaja o una desventaja, eso dependería de las siguientes decisiones.

“Entonces ahí empecé yo a entender qué pasaba con eso y en CIESOR<sup>21</sup> yo empecé a preguntar, ¿usted también sabía?, ¿usted también? ¿Usted también tiene problemas de sordera?, ¡ah! entonces llegué al lugar que era” (Miguel).

A diferencia de los demás, la experiencia de Mónica fue distinta. *Caer en cuenta* de que era una persona sorda, es decir, reconocer su individualidad, le generó tal angustia que la llevó a tomar decisiones contra sí misma, a sentir lo que nunca había sentido aun por sus familiares, a quejarse de ser sorda y lo que en el momento eso implicaba: no progresar como cualquier otra persona. Sentir menosprecio de sí misma, debido a que sus logros y fracasos los comparaba con los de sus familiares y amigos; vivir en ese momento el duelo de tener una deficiencia que otros a su edad ya habían superado, duelo expresado en rabia contra sí misma, negación de su identidad y de sus posibilidades; demasiadas sensaciones juntas que la llevaron al punto de no querer vivir.

“Yo vine a entender qué significaba ser sorda muchísimo tiempo después, yo no tenía idea de qué era ser sorda realmente, yo simplemente me daba cuenta, yo no tenía claro ni siquiera que no percibía muchos sonidos, yo no tenía idea de nada de eso, yo me vine dar cuenta de que significaba ser sorda mucho tiempo después... Yo incluso recuerdo que yo intenté suicidarme, yo sentía mucha rabia con mi familia, con mi mamá, todos oyentes, yo era la única sorda, yo para que vivía, todos los oyentes progresan, en cambio, yo sorda, con toda esa angustia y esa depresión que sentía, es más yo incluso intenté suicidarme, yo quería morirme de lo aburrida que estaba, decía - todos vivían bien menos yo” (Mónica)

---

<sup>21</sup> Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, reconocida como el colegio de ciegos y sordos.

En algún momento, un sujeto poseedor de un estigma, podría tener la sensación de que es una “persona normal” y, por lo tanto, tiene las capacidades y posibilidades para realizar cualquier actividad, porque así se ve y cualquier comentario que esté en contravía con lo que piensa lo asumiría como un acto de discriminación. Solo en contacto permanente con aquellos “normales” que señalan su estigma, le obligaría a mirarse de otra manera y descubrirse, y tal vez llegue a odiarse. (Goffman, 2008, p. 20)

Cabe señalar que en lo que concierne a las experiencias de menosprecio, existen diferentes grados de injuria, que van desde el desdén ordinario a la humillación sutil, por ejemplo, aquella vinculada con la alusión a un fracaso o sentimientos de fracaso de una persona, tal como lo refiere el testimonio anterior. Por consiguiente, dependiendo del grado de la lesión, será el efecto sobre la identidad de la persona. (Honneth, La lucha por el reconocimiento, 1997, p. 161)

No obstante, de ahí lo importante de esas primeras relaciones de reconocimiento recíproco, pues a partir de ellas se confirma la propia individualidad y se desarrolla la autoconfianza. Entonces, ¿qué tipo de interacciones deberían establecer las familias, al ser los primeros actores en la esfera del amor, para que en el momento vital de *darse cuenta* de que se es una persona sorda, la frustración, el odio, la inseguridad y la desconfianza no desvirtúen la imagen que de sí mismo ya tenía el sujeto?

Porque cuando los/as participantes han logrado configurar una imagen de sí mismos de acuerdo con sus potencialidades, reconocen que tienen la capacidad de *poder decir* - en la medida en que han logrado establecer una comunicación con otros; de *poder actuar*, - entendido como la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza; de *poder contar* - al producir relatos de vida inacabados y abiertos a la posibilidad de contarse de otro modo y de dejarse contar por los otros. (Ricoeur, Volverse capaz, ser reconocido, 2004, p. 1).

“Yo soy una persona muy habilidosa, no en cualquier cosa, les voy a contar en qué: lo primero, para mí es muy fácil todo lo que tiene que ver con el conocimiento, soy capaz de dictar cursos de lengua de señas, niveles 1, 2, 3, tengo el conocimiento y la preparación para ello. Conozco muy bien la comunidad sorda, su cultura, tengo conocimientos en temas relacionados con educación, con la parte social en la parte de ayudar en la solución de problemas para que las situaciones cambien. También, soy una persona líder, me gusta apoyar proyectos comunitarios, gestionar y apoyar, para que se logren cosas, se avance” (Esteban).

Ciertamente, una vez lograda la confianza en sí mismo y el respeto a uno mismo, el sujeto está preparado para encontrarse con otros y empezar una nueva lucha, la lucha por la apreciación social (Solidaridad) que le dará la oportunidad de desarrollar su autoestima.

### 1.3 *Saberse reconocido por otros.*

Afirma Nussbaum que los seres humanos nacen en un mundo que no han hecho y que no controlan. Los niños llegan al mundo en una situación de indefensión y necesidad que no tiene paralelo en ninguna otra especie. Pero el niño pequeño no es del todo indefenso, ya que desde el comienzo existen agentes en el medio que atienden a sus necesidades, suministrándole aquello que no pueden adquirir por sí mismo: comodidad, alimento, protección. (2006, págs. 210 - 211). Por lo tanto, si “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades” (Honneth, La lucha por el reconocimiento, 1997, pág. 101), todas las acciones o reconocimientos hechos por otros, no sólo en la infancia, sino durante el desarrollo, influyen para configurar la identidad y poder tomar una posición positiva frente a sí mismo.

Las experiencias en esta tendencia, relatan encuentros con otros, que se personifican en un tío/a, abuelo/a, amigo/a que *se dieron cuenta* y reconocieron en ellos su singularidad y han estado presentes. Por ejemplo, en el caso de Miguel, cuando la madre abandona el hogar a partir de ese momento la abuela y los tíos/as paternos, acogieron, acompañaron, apoyaron y asumieron el papel de cuidadores. También, los parientes lejanos aportaron al cuidado, atención y protección y aunque se estuviera lejos se detallaron procedimientos y estrategias que colaboraron con su desarrollo y crecimiento.

“Mi mamá se fue para Estados Unidos cuando yo tenía tres años, yo todo el tiempo he estado con mi papá, yo nunca la he visto, pues no la recuerdo mucho, siempre me ha cuidado, mi papá es el que me ha cuidado... Yo he estado casi siempre con la familia de mi abuela, es la que me ha estado cuidando desde pequeño hasta ahora, en el estudio, acompañándome en las cosas del colegio, siempre ha estado ella, me ha querido mucho mi abuela... Mi familia no se deprimió porque yo era sordo, ellos no estuvieron en ningún momento preocupados por eso; sino que tenían un médico en Estados Unidos que es primo entonces ¡ah!, él ya sabe las consecuencias, eso fue por consecuencia de esto, entonces mi familia estuvo hablando con él, qué hacer, cómo guiarme, cómo enseñarme como yo era una persona sorda entonces él mandó como una historia clínica, estuvieron leyendo algunas cosas de cómo trabajar conmigo, algunas orientaciones, algunos juegos, recreaciones, cómo estimularme, cómo trabajar conmigo, eso me fue ayudando mucho y pues mi familia estaba muy contenta y no tuvo ningún problema porque yo era una persona sorda, nunca estuvieron tristes por eso, ellos sabían y ya mi tía pues sabía lo que había pasado por eso” (Miguel).

De manera semejante, relata Mónica, que su abuela se mudó de ciudad para cuidarla mientras ella recibió las terapias de oralización y que sus tíos/as, de acuerdo con las necesidades del momento, buscaron otras alternativas terapéuticas o educativas. Darse

cuenta de lo que se necesitaba para poder llegar a ser, así como el cariño y el afecto brindados, fueron la base para el desarrollo de la auto-confianza y la independencia.

“Pasa un tiempo y una tía mía se vino a vivir aquí a Medellín y aquí en Medellín estuvo preguntando sobre un lugar donde atendieran a personas sordas... Mi tía lo pensó mucho y le aviso a mi mamá, le dijo si tú quieres Mónica se puede venir para Medellín para estudiar ahí en la fundación, mi familia con muchas dificultades económicas, lo estuvo pensando... Entonces me vine para Medellín con una señora que tenía una hija sorda... Pasó ese tiempo y más o menos 5 años, después, yo tenía, más o menos 5 años en ese entonces mi abuela se vino para acá, mi abuela se vino para acá también, el resto de mi familia se quedó allá en el pueblo, entonces, yo me quedé viviendo con mi abuela y continuaba estudiando en la fundación”

Transcurridos los años, las familias siguen acompañándoles como cuidadores en algunos contextos, por ejemplo, a las visitas al médico. En las demás situaciones, viven con la certeza de que sus hijos/as, sobrinos/a o primos/as, de acuerdo al caso, tienen las capacidades para actuar acorde a lo que se les solicite. A nivel laboral confían que todo lo que se propongan lo logran y consideran que son líderes en los grupos a los que pertenecen.

En el marco de la esfera de la solidaridad, el aprecio y las valoraciones positivas de los otros, colaboran en la consolidación de la identidad y la autoestima y ésta última es clave fundamental para establecer vínculos y relaciones satisfactorias con otros.

“Mi hermano que a veces me interpreta, dice que... con el que tengo mucha confianza, él diría de mí que soy una persona muy inteligente que coge las cosas con mucha facilidad, que entiende todo muy bien, con claridad, que yo soy un líder en la comunidad sorda, que yo soy muy activo que estoy estimulando y animando a otros que me intereso mucho por leer y por estudiar, que soy muy activo y que siempre busco estar haciendo alguna cosa, que soy inteligente, que soy una buena persona, que hay un líder entre los sordos y cuando algún sordo no entiende algo, me preocupo y quiero apoyarles y enseñarles vocabulario y si no entienden alguna seña también les colaboro en ellos y tiene muchas oportunidades como modelo lingüístico como profesor de lengua de señas, es una persona que está progresando y que a nivel laboral le está yendo muy bien. Mi familia me consideraría una persona con muchos valores, una persona respetuosa, no sé qué más” (Esteban).

Preguntarle a los/las participantes por cómo le ven los demás o cómo son sus relaciones con sus pares, fue la oportunidad para permitirles y a la vez comprender cómo se refieren a ellos mismos. Dado que sus respuestas dan cuenta de reconocimientos positivos, en relación a sus cualidades y facultades, se infiere que las relaciones establecidas con diferentes agentes sociales, les ha permitido desarrollar positivamente su autoestima.

Otra circunstancia que marcó un antes y un después –como un acontecimiento vital- fue el contacto con la comunidad sorda y la lengua de señas. Para los participantes actualmente usuarios de la lengua de señas, implicó un cambio de vida, que generó una lucha aun a nivel familiar, porque los propósitos y esfuerzos que para ellos se tenían desde un comienzo - ser oralizados-, eran cambiados por una lengua desconocida. Para los/as participantes esos primeros contactos también fueron confusos, significaba aprender otra lengua que luego, les permitió acercarse y formar parte de una nueva comunidad, la comunidad sorda, al punto de llegar a convertirse, para algunos, en sus familias, debido en parte, a la negligencia de los suyos para aprender una nueva manera de comunicarse.

“Llegué al Francisco Luis Hernández Betancur, más o menos a los ocho años y medio yo llego allá, cuando yo veo a la gente hablando con las manos, fue un choque, yo llegué igual que un bebé, todo me confundía, era todo muy diferente para mí, solamente los gestos que yo sabía” (Miguel).

Esto conduce a vivir entre dos mundos, el de los sordos y el de los oyentes, y por consiguiente a comunicarse con ambos. Pero, de alguna manera, actos de menosprecio, han vivido al interior de sus comunidades. Actos que pueden ser muy sutiles, y parecer normales, por ejemplo, la comunicación con oyentes no usuarios de la lengua de señas, ha de ser a través del castellano escrito, pero, son frecuentes las dificultades a nivel comprensivo y expresivo tanto para el emisor como para el receptor, en este caso, si la persona sorda posee un escaso vocabulario o no es competente lingüísticamente en esa lengua, la distorsión del mensaje será aún mayor. Ahora bien, si las lenguas o idiomas son las mediadoras entre los individuos, pero si durante la configuración de la relación, los individuos no poseen cierto dominio en ambas lenguas, las dificultades aparecerán y también, el aislamiento, la marginación o la exclusión.

“Recuerdo que me invitaron a la fundación porque estaban en la celebración de los 15 años, pues cuando yo fui yo me sentía muy orgullosa porque yo hablaba todo el tiempo, porque mi forma de comunicarme era el lenguaje oral, nos reunimos todos los sordos que habíamos sido oralizados y estuvimos conversando y veíamos algunos sordos que hacían señas y decíamos: ay no, que pereza parecen micos qué horror... Pero empecé a acercarme a los chicos sordos, y empecé con ellos mismos a adquirir la lengua de señas, y me olvidé de todos los prejuicios y de todo lo que tenía que ver con el mundo de los oyentes y empecé a estar en contacto con la comunidad sorda, a aprender señas.” (Mónica).

Así como *todo lo que brilla es oro*, tampoco todas las familias brillan por su acogida y apoyo, en algunos relatos también se da cuenta de la ausencia familiar, del desinterés y rechazo para aprender la lengua de señas y debido a esta dificultad comunicativa también se derivan otras, tal como lo cuenta Lulú y Mónica:

“Teniendo pues novio sordo y todo, ya me tocó hablar con mi mamá, me tocó hablar con mi familia del asunto y yo les dije, yo creo que yo estaba muy equivocada, estoy en contacto con la comunidad sorda y mi mamá recuerdo que se enojó muchísimo, me dijo como así entonces todo lo que hemos hecho, todo lo que hemos sufrido, todo lo que hemos invertido en usted, todo lo que hemos gastado, y eso me regañó todo el tiempo, que yo que estaba haciendo - Pero no es un error, es mi vida. Y nosotros todo el esfuerzo que hemos hecho, todo lo que hemos sufrido para que usted nos venga a hacer esto, que ya no siga con la parte de la oralización sino que, entonces yo tenía que tomar una decisión, el camino por el lado haciendo lo que querían los oyentes o seguía por el camino con los sordos. Y yo tomé una decisión, yo le dije a mi mamá: yo escojo seguir con la comunidad sorda” (Mónica).

[...] “Yo mejor prefiero estar tiempo con mis amigos, yo durante mucho tiempo les insistí para que aprendieran la lengua de señas, la comunicación con ellos es básica, como cosas muy normales, pero entonces no me estreso más por eso, sino que lo que hago es comunicarme con mis amigos sordos, estoy con ellos todo el tiempo, paso rico con ellos y con ellos es con quienes más he estado y a quienes incluso considero como mi familia, los sordos para mí son como mi familia. Yo tengo algunos amigos oyentes con quienes comparto, sencillo, les comparto LS y todo pero mi familia y con quienes más comparto realmente es con las personas sordas” [...] (Lulú).

Por otro lado, actitudes *hostiles*<sup>22</sup> también se presentaron en los relatos de la infancia, recordaron las burlas que recibieron por la manera de hablar o por el dispositivo auditivo que se portaba y hasta fueron víctimas de agresiones físicas. La estrategia usada frente al rechazo, fue en la mayoría de las veces, aislarse, no prestar atención o alejarse. Con el paso del tiempo, los niños a su alrededor al igual que ellos crecieron, los unos mejoraron su actitud, los otros, se acostumbraron a ser observados y se adaptaron a estas situaciones, que hoy llegan a ser nombradas como algo normal.

“!Pues claro!, sí me siento discriminada, a veces cuando están repartiendo algún detalle o algo, sí, por ejemplo yo siento que no me hacen partícipe de muchas cosas, de sus reuniones, veo que comparten muchas cosas... En mi familia si me he sentido rechazada, si me he sentido discriminada en varias oportunidades... Ya me acostumbré a que en mi casa no me prestaran atención, entonces para mí es algo muy normal, ya me acostumbré a eso!” (Lulú).

“En una institución con oyentes, integrada con oyentes, fue muy difícil, pues mucha discriminación, mucha crítica, palabras muy groseras contra mí, algunas veces me decían sordomudo... Esa fue una gran confusión para mí cuando ellos empezaron a molestarme, entonces yo empecé a salirme, yo no quería estar en ese colegio, yo quería irme de ese colegio, algunas veces me agredieron físicamente, me maltrataron. Yo le decía a la profesora que mirara y la profesora, pues no había una comunicación con ella clara, ella no sabía nada de lengua de señas” (Miguel).

---

<sup>22</sup>Situaciones de burla, agresión física o verbal, incomodidad, exclusión.

Lamentablemente, la sociedad se ha encargado de ubicar a cada uno en un nivel o status y en algunos extremos inflige una marca, un estigma que afecta la identidad, convirtiendo al otro en alguien poco apetecible (Goffman, 2008, pp. 13-14). Lo que en palabras de Honneth, se ubicaría dentro de la esfera del menosprecio como degradación. Aparece, por ejemplo, un rostro marcado en la infancia como un rostro peligroso, el rostro de un espíritu malo, eso era lo que decían de él. Miedo, preocupación, temor, silencios, rumores sobre su condición o su deficiencia se tejían a su alrededor; en ocasiones, les era prohibido a los niños jugar con él, en otras le expresaban que él tenía algo malo por dentro y que por lo tanto él era peligroso. Hubo otras situaciones en las que Miguel era motivo de pelea entre sus amigos y los demás que le molestaban. La fuerza de su carácter hizo que guardara para sí esos comentarios y peleas y no se enterara de eso su familia. Por lo que, actitudes que los demás considerarían de prepotencia, fue la estrategia para poder acostumbrarse a las humillaciones y burlas y poder sobrellevarlas, o quizás este fue un mecanismo de defensa contra la exclusión y la discriminación, tan frecuentes en todo grupo humano. O tal vez, cuando los demás siempre están dispuestos a recordar las diferencias, aún con un mínimo gesto, inmediatamente se dificulta la comunicación, entonces, el silencio, fue otra opción de defensa.

“Estoy tratando de recordar una, ahí cerquita de mi casa, algunas veces me sentí rechazado, excluido, con los amigos, con unos amigos si podía hacerlo pero otras personas decían que no, que parecía como peligroso y que tenía un espíritu malo, - él tenía como un problema en el alma y era algo hereditario y era como peligroso que el diablo, que yo tenía el diablo ahí adentro. Si, algunos les daba miedo que yo me les acercara con ellos, que yo tenía un alma mala o tenía el diablo por dentro... Eso era lo que ellos mismos me decían y ellos me hablaban y los amigos que si me hablaban algunas veces escuchaban lo que ellos decían entonces me explicaban a mí, yo nunca le conté a mi familia y los amigos míos algunas veces le contaban a la familia que a me molestaban por eso, pues a mí no me importaba esa situación, siempre me empujaban y decían - haber, que quiere! Se volvía como una pelea horrible y yo solo peleaba contra otros y algunos amigos oyentes me apoyaban y decía que me respetaran” (Miguel).

Relatos como este, hacen parte de un lenguaje cotidiano para muchas personas sordas, no solo en el caso de Miguel. Estos hechos se deben a modelos, a conductas, a tabúes, a representaciones sociales transmitidas de una generación a otra, convirtiéndose de una u otra manera, en ofensas o humillaciones, en formas de menosprecio, como lo diría Honneth, “son comportamientos que no solo representan una injusticia porque perjudica a los sujetos en su libertad de acción, sino que también les causa daño y lesiona y sacude la identidad del otro” (1997, p. 160).

#### 1.4 *Darse cuenta del otro diferente desde los actos educativos.*

En esta tendencia se describen aquellas experiencias de reconocimiento y menosprecio vividas por los/as participantes durante el proceso educativo, no sólo en la “escuela”<sup>23</sup>, en la educación técnica o profesional, sino también, en contextos familiares y sociales.

Durante los últimos años, el concepto de educación inclusiva ha transformado los escenarios y entornos, esperándose que, principios como el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual, sean la base para asegurar la participación y el acceso en condiciones de igualdad de todos los niños y jóvenes, sean cuales fueren sus necesidades, a una educación de calidad.

No obstante, aunque existan políticas que promuevan la creación de entornos inclusivos, las actitudes hostiles hacia las personas con discapacidad, aún persisten, incluso entre maestros, autoridades escolares y locales, comunidades y familias, las cuales refuerzan la exclusión y obstaculizan la inclusión. (Muñoz, 2007)(ONU, 2008, págs. 5,10,11).

Sólo aquellos que viven a diario con la discapacidad han sido testigos de las barreras que socialmente se instauran, por ejemplo, los padres de Jimmy, Esteban, Cesar o Mónica, intentaron más de una vez, en más de un escenario, encontrar un espacio que acogiera a sus hijos y que su deficiencia auditiva no fuera la razón para la negación de un cupo o fuera un motivo para exigirles unos resultados académicos perfectos o de lo contrario deberían ser expulsados. No desistieron y tardaron quizás unos cuantos meses, hasta el año, esperando una respuesta positiva y la obtuvieron, en unos casos, para iniciar la educación básica primaria y en otros para continuar con la media. Y en algunos relatos se da cuenta de que el rendimiento académico superó las expectativas de los más incrédulos o de aquellos que imponían las condiciones de su permanencia en la institución.

“A los 5 años me presenté como a un colegio diferente de lo que estudié, al primero presenté, no me dieron cupo, porque los profes no saben cómo manejar una persona con la discapacidad mía, entonces no me aceptaron. Ya yo hay un colegio que me presenté dos veces, un año, el colegio donde estudió mi hermana, y no me dieron el cupo, no” (Cesar).

“Mi mamá enfatiza que no me querían recibir en un colegio de oyentes, sabiendo mi condición hasta que un colegio apostó a que yo podía progresar, y la directora negociaba con mi mamá diciendo que si yo que si a los dos meses no respondía me tenía que sacar” (Jimmy).

---

<sup>2323</sup>Por “escuela” se aduce a todo acto educativo que en la sociedad se da formalizado en instituciones o fuera de ella.

De estas y otras experiencias incómodas, Jimmy aprendió a imitar a los oyentes y actuar como si fuera uno más. Actuar como sordo implica para él, un mínimo de requerimientos, por ejemplo, ser usuario de la lengua de señas, situación que a la fecha no ha le sido necesario. Más bien, da cuenta de una mimetización, o adaptación de acuerdo al contexto, él intentar hacerse semejante a los otros, los otros oyentes, que pase desapercibida su deficiencia, mecanismo que ha usado como defensa para no sentirse incómodo o despreciado por los otros. Actos que dan cuenta de unas prácticas sociales que de una u otra manera, hacen relación a lo que Honneth se refería como desposesión de derechos, al menospreciar a un ser humano por no conocerle en sus capacidades.

Pero, en este relato, aunque este participante es poseedor de un estigma, se ve a sí mismo como una “persona normal”, y ha demostrado tener las capacidades y posibilidades para realizar cualquier actividad. Aún más, ha estado en contacto permanente con aquellos “normales” que bien podrían y quizás lo han hecho, señalar su estigma, pero no han logrado obligarle a mirarse de otra manera, ni tampoco ha llegado a odiarse. (Goffman, 2008, p. 20). ¿Por qué? Quizás, las formas de reconocimiento recibidas durante toda su vida, le han permitido, no solo el referirse positivamente a sus cualidades y facultades, sino que le han permitido actuar y, por lo tanto, su estima propia está intacta (Fernandez, 2011, p. 32).

“Soy un sordo en un mundo de oyentes, sin ser oyente, soy consciente de ser sordo, soy usuario del español... No soy propiamente parte del mundo de sordo, propiamente no, porque no hablo lengua de señas... Los demás no me perciben normalmente como si fuera un sordo, por ejemplo, cuando entro a clase nadie se da cuenta, por imitación por simulacro me porto como si fuera un oyente, es una posible adaptación, si lo notaría demasiado, muy notorio y desde la niñez eso me incomodaba, recuerde lo que yo le decía... Entonces está muy clara cierta posición social, portándome con cierta altura, estoy consciente de mis limitaciones pero ese modo de ser es algo superficial, superficie, pero por dentro soy perfectamente consciente de mis limitaciones, es como una pequeña reacción” (Jimmy).

Ya se viene advirtiendo que, durante todos los niveles educativos – básica primaria y secundaria, media y educación superior-, aparecen diferentes actores, respuestas, expresiones, acercamientos, rechazos y experiencias de reconocimiento, sea otro ejemplo, los relatos acerca de la influencia del tacto o su ausencia en la vida de los participantes. De acuerdo con Van Manen, una persona con tacto sabe cómo y cuándo actuar; sabe cómo interpretar un gesto, un estado de ánimo, una reacción, una emoción en una situación, sabe cuándo alejarse y cuándo actuar. (1998, pp. 137-138). El estar acompañada por una maestra, con tacto, hizo que los miedos y temores se desvanecieran, hizo que Mónica se sintiera confiada y tranquila.

“Pero ya en cuarto de primaria yo entendí muchas cosas con el apoyo de la profe eso me ayudó avanzar y me volví más independiente en mis tareas... Ella me entendía, los

compañeros me ayudaban, me explicaba muy claro la profesora, me prestaba muchísima atención a mí y eso hacía que yo estuviera muy tranquila, yo iba donde ella a que me explicara lo que no entendía, compartíamos muchísimo, más que una profesora se convirtió en una amiga... Los compañeros todos entendían, porque la profesora daba las explicaciones a todos, ya una vez ellos habían entendido, les dejaba talleres, o les ponía a trabajar y mientras ellos hacían sus actividades, entonces me atendía a mí, me explicaba a mí, y ella tenía un buen manejo del tiempo” (Mónica)

La diferencia entre un profesor que se ha dado cuenta de la diferencia y otro que no lo ha hecho, se evidencia en el tipo de valoración que de sí mismo tiene el sujeto, en el tipo de relaciones que establece con los otros, en este caso con los compañeros; en los resultados del proceso enseñanza – aprendizaje, en la significación que el sujeto le otorga a su educación. De ahí lo importante que un buen profesor se dé cuenta de la diferencia, no sólo porque se posee una deficiencia sensorial, cognitiva o física, sino de que la educación debe ser el vínculo para evitar las diversas formas de desigualdad y discriminación.

Así como existen maestros que *se han dado cuenta*, otro ejemplo de buen tacto son los actos hechos por los amigos. Para el común de la gente resulta ser normal hacer y tener amigos, y estas relaciones se tejen en la medida que se comparten gustos, intereses, espacios, pero, para otros, tener un amigo es trascendental y de vital importancia, pues se busca uno/a que esté dispuesta/o a compartir, a acompañar, a ser oídos y voz durante mucho tiempo.

“Tenía un compañero espectacular! Un amigo como no hay otro” (Jimmy).

“Yo le dije a una compañera que me ayudara, ¡ay!Yo entonces,¿qué hacía? - en los borradores me pasaba las formulas las respuestas, en papelitos pequeñitos y ella con mucho susto y yo temblando sentía que el corazón se me iba a salir, ¡ay Dios mío! Estoy haciendo trampa, yo temblaba, no importa, no importa, me toco hacer trampa pero yo tengo que salir e esto de alguna forma, me tocó... Al final en el último semestre yo recuerdo que me fue muy bien, porque ya entonces con los compañeros ya me empezaron a reconocer y empezaron a sentir que nos ha faltado apoyo, entonces ya hubo una integración mayor, empezamos a compartir, ya venía a mi casa, ya hacíamos trabajos juntos, todo lo que era redacción y cosas, así ya mis compañeros lo hacían y me apoyaban porque sabían de mi situación como sorda y mi redacción no era la mejor por el idioma” (Mónica).

¿Cómo se manifestó el tacto pedagógico? ¿Cómo y cuándo funcionó? Según Van Manen, si éste se manifiesta en la forma de ser y actuar y si bien, implica ser sensible a la subjetividad y ser consciente de que todo aprendizaje se da de manera individual y personal, esa maestra de cuarto de primaria, lo comprendía a cabalidad, así como también, aquel profesor que descubrió lo único y diferente de ese joven y le animó a realzar esa diferencia. (1998, pp. 161,165). Saberse reconocido por otros, en especial en los contextos educativos, implica

no solo el darse cuenta de quién es él o ella, sino también, de lo que puede hacer y de lo que puede llegar a ser. En la cotidianidad de un día de clase, todos los actores, se encuentran en una lucha permanente por el reconocimiento, por lo tanto las prácticas que se realicen por maestros, compañeros, directivos, entre otros, protegerán la dignidad y asegurarán la igualdad de todos.

“Era muy bueno para las matemáticas, lo reconocía, me explicaba y vio ese potencial y me recomendó la ingeniería y pensé y la escogí y la terminé” (Jimmy).

Pero también, en escenarios familiares, el tacto se manifestó al tratar de recomponer lo que se había roto, por ejemplo, los padres de Lena, Jimmy, Miguel, Mónica, conscientes de la deficiencia, les llenaron de estímulos para potenciar otras habilidades, o fueron una voz de aliento cuando las fuerzas fallaban para continuar estudiando. (Manen M. , El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, 1998, p. 174).

“Cuando era niño me enamoré de las letras, mi papá me leía, mi mamá me leía fábulas, yo entendía, mi mamá me leía muy despacio, yo era siempre mirando, me mostraba las imágenes una relación imágenes y palabras entonces así en ese proceso lento... me enamore de los libros de la lectura, en mi casa hay una biblioteca, entonces en parte hay una tendencia una especie de vocación hacia las letras” (Jimmy).

En cambio, la falta de tacto en la enseñanza, al interactuar con la diferencia, generó ciertas incomodidades. Incómodo era solicitarle al profesor repetir lo que había dicho, porque olvidaba que no debía dar la espalda mientras hablaba; incómodo era tener que copiar del compañero, porque no entendían qué decían esos labios o porque en el dictado podrían tomarse más del tiempo previsto, debido a la técnica de lectura labial, incómodo era entonces, que los demás tuvieran que esperar. Incómodo era no poder cerrar los ojos en la conferencia, porque de hacerlo perderían cualquier detalle que los pudiera ubicar contextualmente. Incómodo era preguntarle vez tras vez al compañero o al profesor si algo no entendían; incómodo era pedir excusas por haber confundido la instrucción, por consiguiente, incómodo era llevar la tarea equivocada; lo cómodo para los otros, era que ellos actuaran como oyentes y así la clase podía transcurrir normalmente.

“La situación era también muy difícil en algunos momentos porque el profesor, los compañeros estaban hablando todos al mismo tiempo y no podía reconocer las voces o no podía reconocer quién estaba hablando y no sabía a quién mirar. A veces también nos colocaban tareas y yo llevaba la tarea que no era, porque no entendía la instrucción. Yo tenía que decir, pues pedir perdón por esa situación, yo cometía el error frente a eso, que no llevaba la tarea que era, muchas veces el profesor decía la tarea mirando al tablero y yo no podía entender o mirar sus labios para saber qué estaba diciendo entonces me quedaba muy difícil, tenía que moverme en la silla porque él hablaba mirando al tablero entonces yo veía era su cabeza, entonces no entendía que era la tarea que había que llevar. Entonces no sabía, fue muy difícil, pero no importa” (Lena).

Cómodo para todos era que Jimmy, Lena o Cesar ocultaran su sordera lo más que pudieran, y mientras no fuera percibida por los demás actores, docentes y compañeros, no les sería necesario modificar sus actos o comportamientos. Pero luego, cuando se hallan frente a la diferencia, los relatos dan cuenta de que en la mayoría de las veces, no se hicieron adaptaciones de ninguna clase. Lo anterior revela que siguen apareciendo prácticas de menosprecio, en la forma de desposesión de derechos. En lo que toca a Jimmy, Mónica, Esteban o Cesar, podría decirse que estaban entrenados para aprender fuera cual fuera su situación.

“Los demás no me perciben normalmente como si fuera un sordo, por ejemplo, cuando entro a clase nadie se da cuenta, por imitación por simulacro me porto como si fuera un oyente es una posible adaptación, si lo notaria demasiado, muy notorio y desde la niñez eso me incomodaba.” (Jimmy).

“En qué sentido era difícil: con los profesores yo tuve muchos problemas pues ellos daban su clase y no me estaban mirando a mí para yo tratar de leer sus labios y tratar de entender algo todo lo que ellos estaban diciendo, ellos escribían en el tablero y mientras escribían iban hablando y yo trataba de mirarlos pero no lograba entender nada, ellos se volteaban de un lado para otro al dar sus clases se movían de un lado a otro, entonces yo no les entendía, yo me sentía como un perro ahí, como una boba no podía entender nada de lo que estaba pasando en la clase, encontraba mucha terminología y cosas que no entendía, los documentos que me tocaba leer yo sacaba fotocopias y me decían que tenía que hacer resúmenes, yo recuerdo que me esforzaba muchísimo pero no lograba entender nada y eso hacía que yo me sintiera mucho más aburrida, mis hermanas en mi casa no me podían ayudar pues porque no conocían nada de la carrera entonces a mí me tocó hacerlo sola y me tocó esforzarme mucho. Recuerdo que tuve muchas dificultades con mis calificaciones todas eran malas” (Mónica).

En otros casos, aunque los apoyos institucionales que recibieron fueron: contar con el servicio de interpretación durante las clases y compartir las mismas en un grupo de personas oyentes y sordas juntos, las relaciones con los compañeros fueron difíciles, sintieron de sus compañeros oyentes pereza de compartir con ellos, debido en parte, a que el proceso enseñanza-aprendizaje tomaba más tiempo de lo habitual; en otras ocasiones las dificultades tuvieron que ver con el servicio de interpretación, pues éste, manipulaba la conversación y hacía quedar como tontas las interpelaciones que los estudiantes sordos hacían.

En otros momentos, el intérprete asumía el rol de docente o la información que recibían de él era parcial, en tanto resumía o le quitaba al discurso elementos que perjudicaba el acto comunicativo. También, los comentarios despectivos que realizaba acerca de las condiciones académicas de las personas sordas fue motivo para que las relaciones se vieran afectadas. Lamentablemente, son pocas las instituciones que llevan a cabo procesos de

sensibilización con los docentes y con la comunidad educativa para lograr una adecuada integración, por consiguiente, las respuestas sociales no fueron las mejores cuando se habla de inclusión. O en casos como el de Esteban no se le brindó el servicio de interpretación y tuvo que ser costeadado por su familia, hasta el día en que económicamente no pudo continuar pagando este servicio y, por ende, tuvo que suspender sus estudios.

“Entonces la universidad le preguntamos si me colaboraban con el servicio de interpretación, la universidad dijo que no, yo me sentí menospreciado en ese momento, pero con mucha paciencia, esperé a ver, empecé a estudiar buscando el intérprete, mi familia me apoyó con todos los gastos del intérprete, mi familia era la que pagaba el intérprete, bueno pagamos el servicio de interpretación durante todo el semestre” (Esteban).

Planteada así la cuestión, las experiencias de otras instituciones de educación superior que hay en el país, podrían ser ejemplo, para las que en la ciudad de Medellín, le están apostando a la inclusión de personas con discapacidad auditiva. Porque incluir no es sólo permitir el acceso y que para ello se adapten los exámenes de admisión o se acompañe la entrevista con un intérprete, sino también, como lo expresan varios de los participantes, implica la realización de programas, jornadas o actividades de sensibilización acerca de la discapacidad, dirigida a todos los niveles de la comunidad educativa; asimismo, realizar las adaptaciones curriculares pertinentes, en tanto se planteen estrategias pedagógicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, considerando que el español escrito, es la segunda lengua a la cual acceden las personas sordas, se deben gestionar múltiples acompañamientos, entre ellos, contar con el servicio de interpretación y a la vez, contar con un tutor o guía para el manejo del español. Adaptaciones que de una u otra manera permitirán la permanencia y, a largo plazo, alcanzar el título académico.

De acuerdo con esto, no solo las instituciones deben realizar esfuerzos en inclusión educativa, sino que el esfuerzo debe ser compartido entre varios actores o agentes, como se mencionó en un principio, debido a que son múltiples los contextos en los que se construyen y desarrollan procesos educativos. Por consiguiente, las representaciones que se construyen a nivel familiar, acerca de las capacidades de las personas sordas, pueden restringir o limitar la participación en tanto les consideran incapaces de lograrlo; y en otras tantas ocasiones, es el sujeto quien ha construido de sí mismo una imagen discapacitante e insegura y se considera no apto y ni siquiera logra pensarse como estudiante universitario.

“La familia, es un aspecto que es muy importante, la persona sorda siempre está muy alejada de su familia no hay una influencia real o un impacto real de la familia sobre la persona sorda, la soledad que experimenta. Los oyentes pueden sobresalir, salir adelante, compartir las necesidades, pero si uno se detiene a mirar, yo quiero estudiar, no usted no puede eso es lo que dice la familia, es diferente y única la situación de cada persona sorda y el objetivo sería que mejorara en muchas situaciones las familias no quieren

ayudar ni para estudiar ni para nada, depende del carácter de cada familia esa situación”(Miguel).

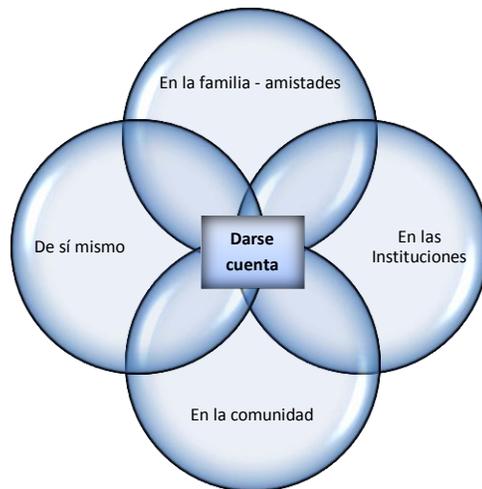
“Los jóvenes sordos siempre no se sienten seguros de ellos, porque tienen traumas de pronto, piensan que es muy difícil, es muy costoso, que la situación económica no les da, la familia misma les dice eso, son muchos los gastos, que hay que gastar mucho, entonces ya crecen pensando como en eso y dicen - no, una vez terminemos de estudiar el colegio lo mejor es empezar a trabajar”(Mónica).

Resulta, pues, que éstos no son los únicos relatos de lucha en la configuración de la auto-referencia práctica, ni ellas son las únicas personas sordas que han devenido entre momentos de reconocimiento y menosprecio. La tensión es permanente, la lucha es de todos, por consiguiente “el no reconocerse ni ser reconocido” es un conflicto de orden social, y como resultado, hoy se ven, se llevan, se viven, se sigue infligiendo heridas, injusticias, se ha hecho daño (Honneth, La lucha por el reconocimiento, 1997, p. 209).

La causa, la etiología de esta enfermedad, definitivamente es... el no “*darse cuenta*”...

## 2. CONCLUSIONES

DARSE CUENTA...es ver lo que antes era ignorado.



Gráfica 5 Escenarios del Darse Cuenta de la Diferencia - Fuente: elaboración propia

Respondiendo a los objetivos propuestos y a partir de los hallazgos obtenidos, se deduce que la identidad, la auto-referencia práctica y la autonomía se construyen a partir de diferentes experiencias, unas de reconocimiento y otras de menosprecio. Las cuales se desarrollaron a través de unas prácticas sociales. Ahora bien, todos esperan recibir un

reconocimiento y por consiguiente, se lucha y se pide hasta lograr que el otro *se dé cuenta* de la diferencia.

Ese *darse cuenta* traspasa diferentes entornos: familiar, íntimo, comunitario, y un entorno institucional. Atravesados también por el tiempo, porque cada momento vital se desarrolló en una época o período, en los que tarde o temprano los personajes que participan en los relatos se hallaron primeramente, frente a una deficiencia y luego ante unas posibilidades de llegar a ser.

Por eso, cuando la familia como primer escenario de interacción, comprende el significado del *darse cuenta* de que ese niño/a es una persona sorda, deja de buscar los métodos o estrategias para alcanzar los parámetros de normalidad impuestos por una sociedad estigmatizadora. En esos primeros momentos de acogida del recién llegado a la familia, el darse cuenta de que es sordo, no incumbe al niño o a la niña, son los adultos significativos los que vivirán las primeras experiencias de aceptación o rechazo de la deficiencia. Es cierto que ante la llegada de un recién nacido existen expectativas de que posea unos atributos o cumpla con unos parámetros de normalidad relacionados con unas condiciones de salud; por ejemplo, que sus estructuras corporales estén completas, que sus sentidos funcionen adecuadamente, que aparentemente ese ser humano se vea completo. Por consiguiente, ese primer darse cuenta de la diferencia desata una serie de experiencias, de momentos, sentimientos, cuidados, protecciones o sobreprotecciones, culpas, vergüenzas, rechazos, frustraciones soportadas quizás en el miedo, que no es más que el resultado de unas prácticas sociales que han definido un discurso sobre lo que debe ser normal y a qué debe atribuírsele un estigma.

Se quiera o no, el entorno familiar está permeado por un conjunto de estructuras y representaciones sociales, tanto de lo que es la normalidad como de lo que es la deficiencia, de tal modo que en esos primeros momentos, se comienzan a evidenciar prácticas de diferente naturaleza, unas de aceptación, optimismo, esperanza, amor, aliento y otras de negación o duelos no resueltos. Llámese a las primeras, prácticas de reconocimiento y a las segundas, de menosprecio. Pero, quién más adelante le atribuirá un valor a esas prácticas será el sujeto mismo. Por ejemplo, durante la primera infancia, mientras se estuvo al cuidado de adultos significativos, pasó para la gran mayoría de participantes, inadvertida su deficiencia. Más no así para los cuidadores, que de una u otra manera buscaron compensar o ajustar lo que faltaba, lo que era deficiente, muy probablemente, siguiendo los discursos de normalidad. Ahora bien, si se afirma que la normalidad sí existe, en tanto circulan ideas sobre ella y circulan de manera tan eficiente y de tantas formas que se han incorporado en las representaciones y en las prácticas sociales dependerá entonces, del discurso hegemónico con el que se mida al individuo, la aparición o no de un estigma.

No se pretende decir, que el discurso médico sea el culpable del estigma, en tanto, se acude en primera instancia a la clínica para realizar esos ajustes, el hecho es que “culturalmente” no todos, ni la gran mayoría, cómo sucedió en más de uno de los relatos, están preparados para vivir con la diferencia y se ha creído que la normalidad es el estado ideal, por lo tanto, se buscan los recursos y estrategias para parecerse a los demás “normales”. Ahora bien, en muchos casos la clínica ha logrado exitosamente rehabilitar, habilitar o minimizar los signos y síntomas de la deficiencia, y lo que se pretende resaltar aquí es que dependiendo de la actitud del profesional y de sus prácticas, el discurso médico puede atravesar la historia de la persona sorda de múltiples maneras, sin que llegue a afectar la identidad del sujeto aún desde esos primeros años.

Es prudente advertir que los estudios en contextos familiares con personas sordas todavía son inéditos y convendría, para otras investigaciones, mostrar ¿qué pasa en la familia?, ¿qué tipo de relaciones se establecen con el otro? ¿Desde qué lugares, desde la normalidad o desde la deficiencia? ¿Desde la capacidad o desde la discapacidad? Asimismo, indagar por los roles asumidos por el padre y la madre, particularmente de un padre ausente y una madre sobreprotectora; de igual manera, preguntar por los relatos femeninos y el lugar que ocupa lo femenino en relación con el cuidado, la protección y la sobreprotección.

Como escenario de socialización, la familia es un eslabón importante para la configuración de la identidad y el aprendizaje de nuevas interacciones; desde allí se aprende a compartir las ideas y a comprender a los otros, y aunque existan predisposiciones sociales hacia el estigma, valores como la confianza, el cariño y el afecto serán vitales para que cuando llegue el momento de enfrentar las prácticas de menosprecio, pueda evitarse la afectación negativa en la identidad de las personas sordas. Con esta idea, no quieren legitimarse las prácticas de menosprecio que la sociedad contemporánea pueda seguir perpetuando. Al contrario, sugiere la puesta en marcha de mecanismos sociales que hagan visibles esas prácticas para cuestionarlas y desnaturalizarlas.

Otro *darse cuenta* sucede en los contextos institucionales. Escenario al que se llega desde temprana edad y cuyo proceso puede tardar algunos años, entre los doce y los quince, o en algunos casos, dependiendo del éxito, el fracaso o de los intereses particulares, un poco más.

Constitucionalmente se considera la educación como un derecho, un deber y un servicio, como derecho es inherente al individuo y todas las personas recibirán la misma protección y oportunidades, por consiguiente, el Estado promoverá las condiciones y las políticas de previsión, formación, habilitación, integración, rehabilitación, y otros aspectos de índole administrativo, tanto de los establecimientos como de la profesionalización docente, que permitan la erradicación del analfabetismo y la atención en favor de todos y de aquellos que

por sus condiciones económicas, físicas, sensoriales y psíquicas requieran apoyo especializado. Asimismo, se responsabiliza de ella, no sólo al Estado, sino también a la sociedad y a la familia. Como deber, al individuo se le demanda el cumplimiento de los requisitos, obligaciones y estándares educativos. (Constitución Política de Colombia, 1991).

No se pretende infligir una crítica a aquella institución o a aquel profesional de la educación sobre las prácticas estigmatizadoras o las experiencias de menosprecio que fueron narradas por los participantes al pasar por una o varias instituciones educativas. Sin embargo, dichas prácticas, se configuraron en un espacio de tiempo, en un lugar, en un contexto y fue un maestro, una autoridad escolar, una comunidad o un compañero, los agentes que reforzaron la exclusión u obstaculizaron la inclusión. (Muñoz, 2007)(ONU, 2008, págs. 5,10,11).

Además, estas experiencias de negación del reconocimiento, que pueden aparecer de diferentes formas según el grado de la lesión psicológica del sujeto (Honneth, 1997, pág. 161) fueron narradas como hechos normales o cotidianos, apréciase así, la naturalización de la ofensa, el desdén o la humillación sutil, lesionando no sólo la confianza en sí mismo, sino también, poniendo en peligro la identidad de la persona sorda.

Si acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre ha de ser la preocupación de la educación (Barcena & Melich, pp. 125-131), ¿qué lugar han desempeñado efectivamente las condiciones y las políticas de previsión, formación, habilitación, integración, rehabilitación, entre otras, para la atención de la diferencia? En respuesta, ha de considerarse que, gracias a otras experiencias de reconocimiento, se puede decir que no todo está perdido y hay esperanzas de encontrar ambientes y escenarios que acogen y protegen.

Durante los últimos años, el concepto de educación inclusiva ha transformado los escenarios y entornos, esperándose que principios como el respeto, la comprensión y la atención a la diversidad cultural, social e individual, el desarrollo humano, la oportunidad y equilibrio, sean la base para asegurar la participación y el acceso en condiciones de igualdad de todos los niños y jóvenes, sean cuales fueren sus necesidades, a una educación de calidad. Ésta anhelada calidad, en muchas ocasiones, se ha traducido en políticas y estrategias que, por un lado, se limitan a mejorar el acceso en términos arquitectónicos y, por otro, a aumentar la cobertura en detrimento de una real calidad educativa.

Aun existiendo tales políticas y buenas intenciones, ¿cómo generar éste acceso cuando el docente no está listo para incluirlo en la clase por el número de estudiantes de un aula, o porque no cuenta con herramientas de comunicación o las tutorías ameritan mayor tiempo

de acompañamiento del docente, o porque no está formado en el tema o porque el costo del servicio de interpretación es muy alto y es mínimo el número de estudiantes que lo requieren? Situaciones que no son ficticias, son prácticas que no estigmatizan o menosprecian, sino que requieren un equipo de apoyo diferente, una inversión que no estaba incluida en el presupuesto, una nueva política a nivel institucional, una nueva forma de ver al otro.

Así pues las diferencias entre unas experiencias de reconocimiento y menosprecio, teniendo en cuenta que es el sujeto quien da valor a la experiencia, pero que éstas son el resultado de unas prácticas de un maestro/a, de un compañero/a, de un directivo/a, están relacionadas con las representaciones que la sociedad ha impuesto. Por lo tanto, una nueva cultura por el reconocimiento surge de un *darse cuenta* a nivel personal y que poco a poco vaya influenciando a otros. Por eso, en el contexto institucional es preciso reflexionar en la siguiente pregunta: ¿Qué características tiene un maestro/a que es capaz de inundar de experiencias de reconocimiento a un niño/a, joven, adulto/a no necesariamente, pero sí particularmente sordo/a?

Para dar respuesta a esta pregunta, es de suma importancia, citar textualmente a Max van Manen, porque logró en pocos renglones describir lo que muchos tardan años en lograr ser, una persona idónea pedagógicamente para tener la responsabilidad de educar a otros más jóvenes:

“las siguientes características son probablemente esenciales para una buena pedagogía: vocación, preocupación y afecto por los niños, un profundo sentido de la responsabilidad, intuición moral, franqueza, autocrítica, madurez en la solicitud, sentido del tacto hacia la subjetividad, inteligencia interpretativa, comprensión pedagógica de las necesidades de cada uno, capacidad de improvisación y resolución al tratar con los jóvenes, pasión por conocer y aprender los misterios del mundo, la fibra moral necesaria para defender algo, una cierta interpretación del mundo, una esperanza activa ante la crisis, y desde luego, sentido del humor y vitalidad. Por supuesto, deben saber lo que enseñan, deben hacerse responsables del mundo y de las tradiciones que comparten; además, tienen que saber cómo transmitir ese mundo al niño de forma que lo pueda convertir en algo propio”. (Manen, 1998, p. 24).

En síntesis, una persona o institución *se dan cuenta*, porque son capaces de ver más allá de la deficiencia, y reconocen las potencialidades que pueden desarrollar las personas sordas. En este sentido, darse cuenta significa, ante todo, “ver” a la persona sorda desde otro lugar y actuar en consecuencia desde las singularidades que posee, con las cuales puede llegar a enriquecer las interacciones y a ampliar los márgenes de comprensión del mundo y de los otros.

De ahí que no fue objetivo de este estudio indagar por los métodos exitosos o hacer una comparación entre prácticas, pero si se espera que se adelante otras investigaciones que respondan a temas como ¿qué tipos de adaptaciones curriculares han sido exitosas y cómo se podrían aplicar en los escenarios colombianos? ¿Qué tipo de condiciones pedagógicas facilitarían el acceso, permanencia y cubrimiento, durante el proceso, según la naturaleza de la limitación? O tal vez, indagar por las experiencias de aquellos maestros/as e instituciones que han dedicado su tiempo a trabajar con la diferencia y ¿qué tipo de prácticas han favorecido la inclusión educativa y social?

Como se mencionó en un principio, ese *darse cuenta* traspasa diferentes entornos, que se entrecruzan, que devienen; por lo tanto, el saberse reconocido por otros se da durante y paralelamente en más de un escenario a la vez. Los vecinos, los amigos del barrio, los compañeros de estudio y las asociaciones a las que se pertenece, hacen parte de ese entorno comunitario que reconoce o menosprecia a los miembros que son diferentes, pero que civilmente se consideran iguales, aunque socialmente se les haya estigmatizado por poseer un atributo poco corriente.

Entonces, ¿Qué es lo que sucede cuando las sociedades estigmatizan minorías? ¿Cómo podría estar relacionada esta conducta con la dinámica del desarrollo humano? (Nussbaum, 2006, p. 255) Inevitablemente se lesionan identidades y se siguen pasando de una generación a otra, prácticas excluyentes y discriminatorias.

“¿Por qué la mera atipicidad debe significar vivir una vida penosa?” – Nussbaum afirma que la idea de atípico se relaciona con la idea contraria de lo que es normal o usual, es decir, lo que la mayoría de las personas es o hace. Y resulta interesante, como en todas las sociedades, los “normales” miran al mundo desde la perspectiva de su patrón de normalidad. Y cuando aparecen rostros marcados por la vergüenza social o por rasgos físicos, por ejemplo, con limitaciones y discapacidades de diversa índole, se inflige una marca visible.

Sin embargo, si se consideran la vista, la audición, la locomoción como instrumentos fundamentales del funcionamiento humano, implicaría para la sociedad (re) diseñar las cosas en los ámbitos social, educativo y político, en el momento en que un individuo no pueda lograr una de ellas, de modo tal que esas capacidades estén disponibles para él. (Nussbaum, 2006, pp. 254,352).

Por consiguiente, la lucha por el reconocimiento continúa en el plano jurídico de los derechos cívicos centrados en la idea de libertad, justicia y solidaridad, pretendiendo reivindicar los derechos para todos sobre la base de la igualdad, por lo tanto, la exclusión

está vinculada con las desigualdades sociales y las formas de discriminación. (Ricoeur, *Volverse capaz, ser reconocido*, 2004).

Si en vez de estigmatizar, nos *diéramos cuenta* y mostráramos respeto por quien es diferente y posee cualidades diferentes a los del común, metáforas, imágenes y términos tales como inválido, sordomudo, tonto, entre otros, jamás serían narradas en los relatos de vida y serían más las experiencias de reconocimiento que las de menosprecio.

Por último, aunque no es el nivel final en la configuración de la identidad, y que ésta se da a medida que interactúa y a medida que va cumpliendo con unos ciclos naturales, aparece el *darse cuenta* desde lo íntimo, es decir, cuando la persona sorda *se da cuenta* de que es sorda y de lo que esto implica.

*Darse cuenta* es un acontecimiento vital, - me di cuenta, se dieron cuenta – ¿de qué se dio cuenta la persona sorda? De poseer una deficiencia llamada sordera, de aprender diferente, de comprender el mundo a través de imágenes y no de palabras acústicas, de utilizar otro sistema de comunicación, de ser capaz de configurar un lugar en el mundo en el que requerirá de adaptaciones curriculares, entre otras cuestiones. Ese darse cuenta de sí mismo como persona sorda le permite darse cuenta, además, de que los otros a su alrededor son también diferentes, y de que lo normal no siempre es lo adecuado y lo único posible para el ser humano.

Porque, si bien el estigma tiene que ver no sólo con el atributo impuesto socialmente sino también con la legitimación de las prácticas, una cosa entonces es la práctica y otra muy diferente es la experiencia. La práctica es un acto social, la experiencia es del sujeto. Socialmente pueden suceder muchas prácticas, pero no siempre éstas atraviesan al sujeto, por consiguiente, el valor de las experiencias de reconocimiento o menosprecio se las dará el sujeto en tanto las prácticas hayan sido o no estigmatizadoras. Cabe anotar que aunque la práctica sea la misma, la experiencia será distinta, porque el significado y el sentido se las da el sujeto.

Desde el momento en que el ser humano es capaz de verse a sí mismo con claridad, adquiere la capacidad de ser autónomo, autorreflexivo y autodeterminante, aspectos necesarios para desarrollar su autoestima. Por otro lado, cuando una persona, sorda o no, ha logrado configurar una imagen de sí misma, de acuerdo con sus potencialidades, reconoce que tiene la capacidad de *poder decir* - en la medida en que ha logrado establecer una comunicación con otros; de *poder actuar*, - entendido como la capacidad de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza; de *poder contar* – al producir relatos de vida inacabados y abiertos a la posibilidad de contarse de otro modo y de dejarse contar por

los otros. (Ricoeur, *Volverse capaz, ser reconocido*, 2004). Cualidades que son fundamentales para la acción.

En definitiva, si se pudieran articular todos esos *darse cuenta*, de tal manera que desde un principio el discurso fuera el mismo desde todos los escenarios o contextos, las prácticas de estigmatización no existirían, las políticas de inclusión serían evidentes, y la atención educativa con las personas sordas sería distinta.

### III. PRODUCTOS GENERADOS

1. **PUBLICACIONES.** Como productos de la investigación se elaboró el informe técnico y dos artículos, uno de ellos con los resultados de la investigación y el otro un artículo de revisión teórica. Los artículos cumplen con los requisitos para ser publicados en revistas indexadas, lo que permitirá la visibilización del trabajo realizado, los cuales se titulan:
  - Artículo de Revisión: Reconocimiento y Menosprecio. Viendo al otro diferente.
  - Artículo resultado de la investigación: Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención educativa de personas sordas en escenarios educativos.
2. **DISEMINACIÓN.** De igual manera, como parte de la socialización de los resultados, se espera participar en eventos académicos según la temática que se aborda en la investigación y el perfil de la maestría. Así como lograr la publicación de los artículos.
3. **APLICACIONES PARA EL DESARROLLO.** La realización de esta investigación es fruto del proceso formativo para obtener el título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la investigadora, además de que enriquece la línea de investigación de Ambientes Educativos del CINDE. Al concluir el proceso se elaboró una propuesta educativa que beneficiará a niños y niñas con discapacidad sensorial y cognitiva en la configuración de su identidad a través de prácticas incluyentes. Asimismo, la presente investigación pretendió re – construir, a través de los relatos de las experiencias de reconocimiento y menosprecio vividos en diferentes escenarios educativos y que apostarle, invertir, crear, querer y poder deben ser los factores para eliminar no solo barreras físicas sino también actitudinales y así las personas con discapacidad, se formen como personas adultas en términos de equidad.

## IV. BIBLIOGRAFÍA

- Constitución Política de Colombia.* (1991). Bogotá.
- Angelino, C., Priolo, M., y Sanchez, C. (julio de 2008). DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN. LA OCULTA PRESENCIA DE LA IDEOLOGÍA DE LA NORMALIDAD. *Políticas Educativas, Campinas, 1(2)*, 156-169.
- Angulo Jerez, A., Blanco Lopez de Lerma, J., y Mateos Alvarez, F. (1997). *Audioprótesis: Teoría y Práctica.* Masson.
- Argueda, N. I. (2004). Reacciones de profesoras y profesores de la Universidad de Costa Rica ante la flexibilización del currículum para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 4(2)*.
- Barcena, F., y Melich, J. C. (s.f.). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2002). La Hermenéutica y las Ciencias Sociales. En Z. Bauman. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bonilla, C. E., y Rodriguez, S. P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá: Norma.
- CEJIL . (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe.*
- CEJIL. (2009). *Centro para la Justicia y el Derecho Internacional.* Recuperado el 22 de Abril de 2011, de Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación:  
[http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade\\_Discapacidad.pdf](http://www.campanaderechoeducacion.org/justiciabilidad/downloads/InformeClade_Discapacidad.pdf)
- Chiroleu, A. (29 de Febrero de 2009). LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO POLÍTICA PÚBLICA: TRES EXPERIENCIAS EN AMÉRICA LATINA. *Revista Iberoamericana de Educación, 5(48)*.
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación.* Medellín: Universidad de Antioquia.
- COLCIENCIAS. (2006). *Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.* Recuperado el 24 de Octubre de 2011, de Convocatoria Nacional para la medición de grupos reconocidos por Colciencias año 2006:  
<http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/complementary/1448.pdf>
- COLCIENCIAS. (Febrero de 2010). *Documento Guía. Servicio Permanente de Indexación de Revistas de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombianas.* Recuperado el 24 de Octubre de 2011, de COLCIENCIAS: <http://201.234.78.173:8084/publindex/docs/informacionCompleta.pdf>
- Colciencias. (s.f.). *Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación.* Recuperado el 15 de Mayo de 2011, de  
<http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000002047>

- Colciencias. (s.f.). *Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación*. Recuperado el 15 de Mayo de 2011, de <http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000001012>
- Colciencias. (s.f.). *Departamento Administrativo de Ciencia Tecnología e Innovación*. Recuperado el 15 de Mayo de 2011, de <http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000003950>
- Colciencias. (s.f.). *Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación*. Recuperado el 15 de Mayo de 2011, de <http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=0000000002501>
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1064 de 2006*. Bogotá.
- Conpes 80. (2009). *Ministerio de Cultura*. Recuperado el 4 de Octubre de 2010, de <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=7373>
- DANE, D. A. (s.f.). *Dane*. Recuperado el 21 de 03 de 2011, de [http://www.dane.gov.co/censo/files/discapacidad/preva\\_indices.pdf](http://www.dane.gov.co/censo/files/discapacidad/preva_indices.pdf)
- Dense, P. M., y De Souza, F. R. (2006). *La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña*. Recuperado el 23 de Abril de 2011, de [http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/la\\_inclusion.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/la_inclusion.pdf)
- Fernandes, I., Villa, L., Castaño, M. L., y Díaz, M. L. (2006). *Situación de la Educación Preescolar, Básica, Media y Superior en Colombia*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de [http://www.oei.es/quipu/colombia/situacion\\_educ2006.pdf](http://www.oei.es/quipu/colombia/situacion_educ2006.pdf)
- Fernández, M. C. (2011). *Jóvenes con Discapacidades: Sujetos de Reconocimiento*. Manizales.
- Florez, R. R., Moreno, A. M., Bermudez, G. I., y Cuervo, G. C. (2009). LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE POBLACIONES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA. (C. P. Giraldo, Ed.) *ARETE*, 9, 11-24.
- Galeano Marín, M. (s.f.). Consideraciones éticas en la construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. En G. M. Eumelia.
- Goffman, E. (2008). *Estigma: la identidad deteriorada* (2 ed.). Buenos Aires: Amorrourto.
- Herrera, J. D. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- INSOR. (2009). *Boletín: Observatorio social, población sorda colombiana*. Bogotá.
- Lopez, T. M. (2005). *La educación de las personas con sordera. La escuela oralista española*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Materon Palacios, S., Molina Béjar, R., y Parra Dussan, C. (2010). ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA. En U. E. MEN, *Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva* (pág. 6). Bogotá: Universidad de Manizales.

- MEN - UAM - EDUPOL. (Noviembre de 2010). *Memorias del Primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva Universidad Autónoma de Manizales en la Plataforma Edupol: Una Alternativa de Inclusión para la Educación Superior*. Recuperado el 2011
- MEN. (s.f.). *Concejo Nacional de Acreditación (CNA)*. Recuperado el 22 de 10 de 2011, de <http://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>
- MEN, PNDE. (13 de Julio de 2010). *Plan Decenal de Educación 2006 - 2016*. Recuperado el 21 de Marzo de 2011, de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_cartilla](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_cartilla).
- Molina, B. R. (31 de Agosto de 2007). *Colombia Aprende*. Recuperado el 2 de diciembre de 2010, de <http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-132496.html>
- Moreno, J., Rodríguez, I., Saldaña, D., y Aguilera, A. (5-25 de Noviembre de 2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. (I. c. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(40).
- Morse, J. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Muñoz, V. (2007). *El derecho a la educación de las personas con discapacidades, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. Naciones Unidas.
- Nussbam, M. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Obando, A. A. (S.F.). *La integración escolar: visiones alternativas desde el reconocimiento de voces*. Medellín: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- OMS. (2001). *CIF Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud*. Ginebra: OMS.
- ONU. (2008). Conferencia Interancional de Educación. *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*. Ginebra.
- Oquendo, P. S., González, C. A., Uribe, G. J., y Castrillón, A. (2008). *TEJIENDO REDES ENTRE LA "INCLUSIÓN EDUCATIVA" Y EL "APRENDER A VIVIR JUNTOS" EN LA EBN*. Sabaneta: Universidad de Manizales - CINDE.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: Cermi.
- PNUD. (2010). *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado el 22 de 10 de 2011, de [http://hdr.undp.org/en/media/HDR\\_2010\\_ES\\_Chapter2\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_ES_Chapter2_reprint.pdf)
- Ricoeur, P. (2004). *Volverse Capaz, ser reconocido*. Recuperado el 11 de Enero de 2013, de [http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_112B78.pdf](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf)
- Sarmiento, G. A. (2010). *Situación de la Educación en Colombia. Preescolar, Básica, Media y Superior*. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de Fundación Saldarriaga y Concha: <http://www.saldarriagaconcha.org/Library/Resource/Documents/Estudio%20Situaci%C3>

B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Preescolar,%20B%C3%A1sica,%20Media%20y%  
20Superior779.pdf

- Schalock, R., Luckasson, R., y Shogren, K. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38(224), 5-20.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Educación y pedagogía*, XVII(41), 11-22.
- Skliar, C. (2005). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Soto, C. R. (2007). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 31(1), 11-42.
- Stupp, k. R. (Septiembre de 2001). Universidades accesibles para todos. *Educación, Revista de la Universidad de Costa Rica*, 25(2), 137-145.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. *Conferencia Internacional de Educación* (pág. 37). Ginebra: Unesco.
- Universidad Autónoma de Manizales. (2010). *Memorias del primer Foro Virtual Educación Superior Inclusiva, Universidad Autónoma de Manizales en la plataforma Edupol:na Alternativa de Inclusión para la Educación Superior*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de Manizales, Edupol.
- Universidad Nacional de Colombia. (2005). Discapacidad e Inclusión Social: Reflexiones desde la Universidad Nacional de Colombia. En C. Cuervo Echeverry, A. Trujillo Rojas, D. R. Vargas Pineda, B. Mena Bejarano, & L. Perez Acevedo (Ed.), (pág. 260). Bogotá.
- Vasquez, A. (2011). *Organización Panamericana de la Salud*. Recuperado el 22 de Abril de 2011, de <http://www.paho.org/spanish/DD/PUB/Discapacidad-SPA.pdf>
- Woolfolk, A. (12 de Julio de 2007). Recuperado el 8 de 10 de 2012, de [http://www.wikilearning.com/que\\_es\\_la\\_identidad-wkccp-2483-5.htm](http://www.wikilearning.com/que_es_la_identidad-wkccp-2483-5.htm)

## V. ANEXOS

### ANEXO 1. ESTUDIOS REALIZADOS EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL

TÍTULO	MARCO DE REFERENCIA PARA LA POLÍTICA ECONÓMICA DE LA DISCAPACIDAD EN COLOMBIA
Investigadora	Janeth Hernández Jaramillo, Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia. (Tesis Meritoria)
Director	Iván Darío Hernández Umaña., MSc& PhD en Economía, Director Doctorado en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
Línea de investigación	Realidad socio política y económica de la discapacidad.
Estado	Publicada
Contacto	janeta@aolpremium.com

Resumen: existen unos altos costos asociados con la discapacidad y la rehabilitación, los cuales se expresan en costos directos e indirectos. Los costos directos incluyen el cuidado médico y la rehabilitación, y el beneficio clínico asociado a intervenciones tempranas y agresivas, la vigilancia de condiciones crónicas y el apropiado uso de la tecnología asistiva. Los costos indirectos están representados en la pérdida de ganancias resultado de la condición de discapacidad. A nivel mundial, la investigación académica se ha concentrado en los costos directos. El impacto sobre los costos indirectos de la discapacidad no ha podido observarse plenamente, por cuanto no han sido incluidas sus dimensiones económica, política y social. El proyecto plantea las relaciones entre política económica y discapacidad. Representa un intento por proveer un marco de referencia para la política económica en discapacidad en Colombia. El objetivo general de la investigación es la identificación y el análisis de los costos indirectos o costos de oportunidad como criterios reorientadores de la política económica de la discapacidad en Colombia y como argumentos para el acceso de las personas en condición de discapacidad a las oportunidades sociales y económicas. Se introduce la visión de capital humano, como quiera que esta aproximación resulta conveniente para y tiene implicaciones en la política económica y la planeación de acciones en discapacidad. Aunque la disertación no aborda el tema de la justicia, sí reconoce la discapacidad, en el marco de la filosofía política, desde una perspectiva moral y política.

TÍTULO	MANUFACTURA DE PROCESOS SOCIALES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN: APROXIMACIONES AL ESTUDIO DE LAS DISCAPACIDADES
Investigadora Principal	Aida del Pilar Becerra. Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia.
Director	Dora Munevar M. Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia. Abogada, Universidad Libre de Colombia; Magíster en Sociología, Universidad Pedagógica Nacional; Especialista en Derecho Penal, Universidad Nacional y Doctora en Ciencias Política y Sociología y en Perspectiva de Género en Ciencias Sociales, Universidad Complutense de Madrid, España
Línea de investigación	Integración social de las personas en situación de discapacidad: familiar, educativa, laboral y cultural.
Estado	Publicada

Resumen: este proyecto de investigación propone aproximarse al estudio de las discapacidades desde la caracterización de lo que se ha llamado manufactura de procesos sociales de inclusión y exclusión, acción ocurrida en un contenedor particular a todos los seres humanos: la vida cotidiana. De acuerdo con el carácter cualitativo y hermenéutico de esta investigación, se tienen proyectadas como herramientas metodológicas las revisiones documentales, entrevistas/relatos/escritos autobiográficos y la sistematización de la experiencia. El considerar la inclusión y exclusión como procesos sociales que son manufacturados nos sugiere que se construyen permanente y colectivamente. Por ello esta investigación espera develar los procesos como agentes constructores de categorías sociales que hacen parte tanto de los discursos como del diario vivir de hombres, mujeres y colectividades. Al término de esta investigación se espera brindar elementos alternativos para el estudio, análisis y proposición de soluciones a las realidades desde las que surge y se contextualiza este escrito.

TÍTULO	INFLUENCIA DE LAS PRÁCTICAS DE CRIANZA ASOCIADAS A LA EXPRESIÓN DE AFECTO EN EL PROCESO DE INCLUSIÓN SOCIAL DE LOS NIÑOS CON DÉFICIT SENSORIOMOTOR
Investigadora Principal	Carolyn Castro Calvo. Terapeuta Física, Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia
Director	Eduardo Aguirre Dávila. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad Javeriana
Línea de investigación	Integración social de las personas en situación de discapacidad: familiar, educativa, laboral y cultural.
Estado	Publicada
Contacto	carolyne3@msn.com

Resumen: los niños se desarrollan en la interacción con el medio que los rodea. Una pieza fundamental de ese medio lo constituyen los miembros de la familia y las otras personas que cuidan al niño. Estas personas no solamente inician la interacción y le dan respuesta directa a las necesidades que él presenta sino que al mismo tiempo contribuyen a proporcionarle un ambiente físico y en caso necesario a protegerlo del ambiente mismo. En este proceso la persona que cuida al niño trae consigo ciertas prácticas, una idea de lo que se debe hacer y creencias de porque una u otra práctica es mejor que la otra. Es así que la familia como institución social se basa para su desarrollo en un conjunto de creencias y tradiciones que se establecen en el contexto cultural. Es el núcleo

forjador de valores e identidad en el cual los niños empiezan a dar sus primeros pasos en los procesos de socialización, comenzando con las relaciones familiares fundamentadas en la expresión de afecto y respeto que en ella se establecen. A menos que se logre identificar y comprender los efectos que tienen las prácticas de crianza en el desarrollo infantil en un contexto determinado, el proceso de desarrollo no se pondrá entender, fortalecerlo apropiadamente o hacerlo útil para que sirva de base en la optimización de las habilidades sociales y de relaciones familiares como primer paso en el proceso de inclusión social. El presente proyecto tiene como fin determinar la influencia de las prácticas de crianza asociadas a la expresión de afecto en las relaciones familiares, que apoyan el proceso de inclusión social de los niños con déficit sensoriomotor. La presente investigación está enmarcada dentro un estudio descriptivo donde se utilizará el sistema de análisis multivariado con la estrategia de análisis de conglomerados jerárquicos. Se implementará cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a cuarenta familias que asisten a un centro de rehabilitación infantil.

TÍTULO	ANÁLISIS DEL PROCESO DE PERMANENCIA ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO
Investigadora Principal	Rocío Molina Bejar. Fonoaudióloga, Universidad del Rosario. Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia
Director	Marisol Moreno Angarita. Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Candidata a Doctorado en Salud Pública
Línea de investigación	Rehabilitación, tecnología y accesibilidad para personas en situación discapacidad.
Estado	Publicada
Contacto	rocimoli@hotmail.com

Resumen: el proyecto de investigación está orientado a explorar y analizar la situación que viven los estudiantes con discapacidad, en las universidades Nacional de Colombia, sede Bogotá y el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en el periodo 1996-2003. El proyecto analiza las variables de accesibilidad física, programas de apoyo y relaciones interpersonales las cuales permiten la aplicación de la política de igualdad de oportunidades que conlleva a una inclusión real y efectiva. Esta investigación se constituye en un aporte genuino a nivel social y académico, en tanto contribuye al campo de la investigación nacional sobre discapacidad y educación. Se aproxima a los lineamientos que apoyen el proceso de permanencia académica de los estudiantes con discapacidad, en cumplimiento a las políticas de igualdad de oportunidades que consagran los derechos humanos.

TÍTULO	REPRESENTACIONES SOCIALES DE DISCAPACIDAD EN ADULTOS NO INSTITUCIONALIZADOS CON DISCAPACIDAD Y SU RELACIÓN CON SU IDENTIDAD
Investigadora Principal	Yolima Lancheros Ruiz. Terapeuta Física, Universidad Nacional de Colombia, Candidata a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia
Director	Eduardo Aguirre Dávila. Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria, Universidad Javeriana.
Línea de investigación	Realidad sociopolítica y económica de la discapacidad.
Estado	Publicada
Contacto	yolimalancheros@hotmail.com

Resumen: la integración social de personas en discapacidad supone ciertas condiciones en la estructura política, económica y social del entorno. Para abordar estas dimensiones de la integración es primordial establecer las concepciones que alrededor de la discapacidad se manejan en cada una de ellas y, por ser las personas en situación de discapacidad quienes afrontan en primera instancia estas condiciones sociales, es pertinente abordar la representación que ellas, como actores sociales, tienen sobre discapacidad y la relación del dominio y la comprensión del mundo social, material ideal con la formación de identidad.

TÍTULO	ACTITUDES DE LOS EMPLEADORES HACIA LA CONTRATACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
Investigador Principal	Luis Fernando Jaimes Roza, Terapeuta Ocupacional, Universidad Nacional de Colombia, Candidato a Magíster en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia
Línea de investigación	Realidad sociopolítica y económica de la discapacidad
Estado	En desarrollo
Contacto	lfjaimesr@unal.edu.co

Resumen: El presente proyecto de investigación es una propuesta de trabajo científico desde los estudios de la discapacidad. Es una iniciativa para conocer los factores que intervienen en la realidad del empleo de las personas con discapacidad en Colombia. Plantea un desarrollo investigativo desde las perspectivas teóricas de: (1) la psicología social y su estudio de las actitudes humanas; y (2) la conceptualización de la discapacidad desde un modelo integrativo de la concepción biológica y social. Este estudio exploratorio de carácter cualitativo, propone el uso de la metodología de grupos focales, identificada ampliamente por la comunidad científica como útil en la investigación participativa y en los estudios de la discapacidad con plataforma en la psicología social. Este proyecto de investigación se plantea un problema específico de investigación, dirigido a conocer cuáles son las actitudes de un grupo de empleadores bogotanos de la mediana y grande empresa privada, hacia la acomodación en el empleo de las personas con discapacidad. Descrita esta última, como una iniciativa mundial para el logro del empleo de las personas con discapacidad con carácter de estrategia sistemática, coordinada y centralizada. La acomodación en el empleo de personas con discapacidad, incluye: (a) la contratación; (b) la conservación y el ascenso en un cargo; y (3) la acomodación razonable en el puesto de trabajo, es decir las modificaciones físicas al

puesto de trabajo, a los procesos laborales y al ambiente social, incluyendo el actitudinal, a un costo bajo y un beneficio alto. La presente propuesta científica, justifica su desarrollo en diferentes planteamientos descritos por la literatura investigativa. Primero, la realidad de las personas con discapacidad en el ámbito del empleo en nuestro país que revela una alta tasa de desempleo con respecto a la población en general. Segundo, la necesidad por el desarrollo de estudios locales que indaguen sobre los factores que interfieren en el proceso de acomodación laboral de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de los empleadores. Tercero, la evidencia científica antecedente y el estado del arte de la investigación en el tema, que indica con certeza, que las actitudes de los empleadores hacia las personas con discapacidad y hacia las estrategias para incluir a esta población en el mercado laboral (como la acomodación en el empleo), son la principal barrera para el empleo de las personas con discapacidad. Barrera de carácter discriminatorio, que influye de manera negativa en el derecho humano al trabajo y que se enfrenta a la política y legislación que propende por el empleo de esta población vulnerable, oprimida y discriminada. Las personas con discapacidad necesitan ejercer el derecho al trabajo, mejorar su calidad de vida y contribuir al desarrollo económico de nuestro país. Conocer las actitudes de nuestros empleadores es un objetivo prioritario.

TÍTULO	DISCAPACIDAD Y EXCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA: UNA MIRADA DESDE LA INFORMACIÓN ESTADÍSTICA DEL REGISTRO PARA LA LOCALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD
Investigador	Julio Cesar Gómez Beltrán
Director	Iván Darío Hernández
Estado	Publicada
Contacto	julcgomez@unal.edu.co

TÍTULO	PROCESO DE INCLUSIÓN ESCOLAR: ADMISIÓN, PROMOCIÓN Y PERMANENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO DE PERSONAS SORDAS EN EL NIVEL BÁSICA PRIMARIA DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO
Investigadora	María Helena Médicis Neira
Director	Rita Flórez
Estado	publicada
Contacto	mhmedicisn@unal.edu.co

TÍTULO	LINEAMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA POLÍTICA UNIVERSITARIA QUE RESPONDEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
Investigadora	Gloria Carolina Cuervo
Director	Dora Munévar
Estado	publicada
Contacto	gccuervol@unal.edu.co



TÍTULO	COMO VIVEN LAS PERSONAS Y SUS FAMILIAS LA DISCAPACIDAD: UNA EXPERIENCIA EN LA CONCRECIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE SALUD Y EDUCACIÓN EN TUNJA.
Investigadora	Jenny Maritza Alvarado Rojas
Director	José Luis Ramos
Estado	publicada
Contacto	yomalvarador@unal.edu.co

TÍTULO	PARTICIPACIÓN DE LAS PERSONAS CON LIMITACIONES FUNCIONALES EN LA TOMA DE DECISIONES EN LOS CONSEJOS LOCALES DE DISCAPACIDAD DE LAS LOCALIDADES DE USAQUÉN Y ENGATIVÁ DEL DISTRITO CAPITAL
Investigadora	Paola Gálvez Osorio
Director	Claudia Rojas
Estado	Publicada
Contacto	pgalvezo@unal.edu.co
TÍTULO	ARQUITECTURA Y DISEÑO EDILICIO ORIENTADOS EN INCLUSIÓN E INTEGRACIÓN, FACTIBILIDAD, IMPLICACIONES Y GÉNEROS DE INNOVACIÓN. UN CASO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
Investigador	Jorge Fernando Torres Holguín
Director	Claudia Sánchez Méndez
Estado	Publicada
Contacto	jftorresh@unal.edu.co

TÍTULO	DE DÓNDE VIENEN Y PARA DÓNDE VAN, LOS PROYECTOS SOCIALES DE VIDA LABORAL PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL DISTRITO CAPITAL.
Investigadora	Flor Esperanza Rodríguez Ferro
Director	Olga Luz Peñas
Estado	Publicada
Contacto	ferodriguezf@unal.edu.co

## ANEXO 2 –UNIVERSIDAD DE MANIZALES GRUPO DE INVESTIGACIÓN CUERPO Y MOVIMIENTO.

TÍTULO	SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD DE LA POBLACIÓN MANIZALEÑA
Investigador	Consuelo Vélez Álvarez, Claudia Patricia Henao Lema, Bellazmín Arenas, Diana Andrea García Chamorro.
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales, Secretaría de Salud Municipio de Manizales
Año	2006

RESUMEN: El estudio Situación de discapacidad en la población del Municipio de Manizales 2005-2006 brinda información actualizada que documenta en cifras las principales características de este grupo poblacional en el área urbana del municipio de Manizales. Este estudio fue realizado bajo el referente propuesto por la OMS en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud CIF, 2001-, donde se aborda la discapacidad bajo un enfoque biopsicosocial desde las dimensiones: funciones y estructuras corporales, actividad y participación social. Este modelo de discapacidad invita a abordar esta problemática de manera más global teniendo en cuenta no sólo las deficiencias e impacto de las diferentes condiciones de salud en el individuo desde lo personal, sino las dificultades o barreras que la persona encuentra en el desempeño de sus actividades de la vida diaria y participación en la vida social y comunitaria. Desde este referente el estudio recoge aspectos relacionados con la identificación de las características sociodemográficas de la población, prevalencia de la discapacidad, condiciones de salud y aspectos relacionados con el funcionamiento de la persona en el entorno. Se realizó un estudio descriptivo transversal a través de la aplicación del cuestionario de Caracterización de la situación de discapacidad en la población manizaleña 2005 diseñado con base en el instrumento WHO DAS II y el cuestionario de limitaciones en la actividad para menores de 6 años recomendado por la UNICEF. Se visitaron un total de 2278 viviendas, encontrando 1525 personas en situación de discapacidad lo que equivale a una prevalencia de discapacidad del 15,6%. Los hallazgos muestran que la mayoría de la población en situación de discapacidad en el Municipio de Manizales vive en las comunas cinco, once y dos, son generalmente hombres y su edad promedio de 48.7 años. El 35,5% de ellos están desempleados por su situación de discapacidad, sin embargo el 84.5% están afiliados al Régimen de Seguridad Social en Salud. Como principales causas de discapacidad se mencionaron las enfermedades crónicas, congénitas e infecciosas, accidentes de tránsito, domésticos y laborales, violencia, y agresión. En la población evaluada predominaron las alteraciones de los sentidos de la visión y audición y las limitaciones relacionadas con el movimiento de las extremidades. Igualmente hay una población importante que tiene dificultades para realizar actividades de la vida diaria relacionadas principalmente con el cuidado personal. Las principales restricciones en la participación encontradas fueron las relacionadas con la vida comunitaria social y cívica. Por su relevancia y la pertinencia de los datos presentados, el estudio se constituye en un marco de referencia importante para la formulación de políticas públicas y para orientar el diseño e implementación de planes, programas y proyectos dirigidos a mejorar la calidad de vida de la población en situación de discapacidad en el municipio de Manizales. La orientación de políticas públicas en discapacidad debe responder a las necesidades y características focalizadas, siendo necesario crear sinergias intersectoriales para su realización efectiva.

TÍTULO	DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA DISCAPACIDAD DE LOS ANCIANOS. MANIZALES.2007
Investigador	Giovana Marcella Rosas Estrada
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales y Universidad de Caldas
Año	2007

**RESUMEN:** Objetivo: Diseñar y validar un instrumento para la evaluación de la Discapacidad (actividad y participación) en la población geriátrica de la ciudad de Manizales, tomando como referencia la Clasificación internacional del Funcionamiento, de la discapacidad y de la Salud (CIF). Materiales y métodos: Tipo de estudio: Validación de un instrumento. Muestra y Muestreo: Para la fase de validez de contenido y apariencia, se seleccionó un grupo de 7 expertos en el manejo de ancianos, para la confiabilidad inter-evaluador, el instrumento diseñado fue aplicado por 5 evaluadores en 40 ancianos discapacitados para un total de 200 evaluaciones, el grupo de ancianos fue seleccionado por conveniencia de acuerdo con los criterios de inclusión, hombres y mujeres mayores de 60 años, distribuidos de la siguiente manera: 22 ancianos institucionalizados y 18 ancianos pertenecientes a la comunidad de la zona urbana de Manizales. Para la confiabilidad Test retest se utilizó la misma muestra. Técnicas y procedimientos: En la primera fase para la validez de contenido y apariencia los expertos seleccionan los ítems más relevantes para la población geriátrica con base en la lista corta de la CIF en dos (2) momentos. En la segunda fase para la confiabilidad inter-evaluador, el instrumento diseñado fue aplicado por 5 evaluadores previamente entrenados en la muestra seleccionada. En la tercera fase para la confiabilidad test retest, un evaluador aplica el instrumento en la misma muestra de la fase II, en dos momentos diferentes. Resultados: Para la fase I del estudio fueron seleccionados 47 ítems distribuidos de la siguiente manera: En el capítulo I. Aprendizaje y aplicación del conocimiento 7 ítems (14.9%), capítulo II. Tareas y demandas generales 2 ítems (4.2%) capítulo III. Comunicación 6 ítems (12.8%), capítulo IV. Movilidad 10 ítems (21.3%), capítulo V. Autocuidado 7 ítems (14.9%), capítulo VI. Vida domestica 2 ítems (4.2%) capítulo VII. Interacciones y relaciones personales 5 ítems (10.6%), capítulo VIII. Áreas principales de la vida 3 (6.4%) y capítulo IX. Vida comunitaria, social y cívica 5 ítems (10.6%). Con lo anterior se diseñó el instrumento con base en el modelo del instrumento WHODAS II. Los resultados de las pruebas de confiabilidad, mostraron valores Kappa superiores a 0.40 en la mayoría de los ítems excepto en los pertenecientes a los capítulos: IX áreas principales de la vida y VI vida doméstica. Conclusión: El instrumento construido presenta buenos niveles de validez y confiabilidad para su aplicación, excepto para los capítulos VI vida doméstica y VIII áreas principales de la vida. Es necesaria su utilización a largo plazo y a mayor escala con fines de evaluar su aplicabilidad y determinar el valor predictivo como expresión del grado de universalidad y pretensión de estandarización. Palabras clave: Adulto mayor, Validez, Confiabilidad, Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud.

TÍTULO	ERRORES O EQUIVOCACIONES POR ACCIÓN U OMISIÓN EN ACCIONES DE PROMOCIÓN Y PREVENCIÓN DIRIGIDAS A GESTANTES E HIPERTENSOS EN MANIZALES, 2007
Investigador	Consuelo Vélez Álvarez. Universidad Diana Eugenia Gómez Gómez. María Cecilia González Robledo.
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año	2008

**RESUMEN:** El propósito del presente trabajo es mostrar los resultados de la investigación sobre errores y equivocaciones por acción u omisión en acciones de promoción y prevención dirigidas a gestantes e hipertensos en Manizales realizada durante el año 2007. El estudio realizado fue de tipo descriptivo retrospectivo y evaluativo. Este se llevó a cabo con usuarios de los dos programas de promoción y prevención y profesionales responsables de dichos programas, la muestra de los usuarios a encuestar se determinó mediante un muestreo aleatorio simple con una confianza del 95% y un error del 5% y la de los profesionales se realizó a conveniencia tendiendo en cuenta quienes realizaban los controles o consultas. Entre los resultados, queremos mencionar que, los errores y equivocaciones más frecuentes por parte de los usuarios fueron inasistencia a actividades propias de cada programa, automedicación y escaso cumplimiento

de recomendaciones de autocuidado; entre los errores y equivocaciones por parte de los profesionales se resaltan falta de interrogatorio, no seguimiento a inasistentes, escasas explicaciones durante el control o la consulta y omisión de exámenes paraclínicos; también se identificaron errores en el sistema relacionados con falta de oportunidad en la entrega de medicamentos y en la asignación de citas.

TÍTULO	GASTO DE BOLSILLO EN MEDICAMENTOS AMBULATORIOS DE LA POBLACIÓN AFILIADA A LOS REGÍMENES CONTRIBUTIVO Y SUBSIDIADO DE MANIZALES, 2007
Investigador	María Cecilia González Robledo, Consuelo Vélez Álvarez Diana Eugenia Gómez Gómez.
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año	2008

RESUMEN: Objetivo. Analizar los determinantes del gasto de bolsillo en medicamentos ambulatorios, de la población de Manizales 2007. Material y métodos. Se realizó un estudio correlacional. La muestra se conformó por 402 informantes seleccionados mediante un muestreo aleatorio polietápico. Se buscaron relaciones entre la variable gasto de bolsillo y sus posibles determinantes, para ello se utilizaron pruebas de correlación y pruebas no paramétricas como Kwallis y ANOVA. Resultados. 28.1% de los encuestados manifestó haber realizado algún tipo de gasto en el mes anterior a la encuesta. Las patologías asociadas al gasto de bolsillo son las enfermedades respiratorias, crónicas (hipertensión y diabetes) y cardiovasculares. Las familias con niños menores de 5 años y adultos mayores de 60 tuvieron un gasto mayor a quienes no tenían esa composición familiar. Así mismo, el no estar asegurado o pertenecer al régimen subsidiado aumenta la probabilidad de tener gasto en medicamentos. Conclusiones. Sigue existiendo gasto de bolsillo en los hogares para medicamentos pese al aseguramiento de la mayor parte de la población. Los factores que determinan un mayor gasto de bolsillo en la población estudiada son: edad (menores de 5 años y mayores de 60), nivel de ingreso y estado de salud percibido.

TÍTULO	: ACTITUDES ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE COMO ESTILO DE VIDA DE LA POBLACIÓN EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD MAYORES DE 10 AÑOS DE EDAD DE LA CIUDAD DE MANIZALES, 2006
Investigador	José Armando Vidarte Claros Y Karol Bibiana García Solano
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año	2006

RESUMEN: Las revisiones bibliográficas realizadas, evidenciaron que siendo la actividad física y el deporte aspectos cotidianos en la vida de las personas, son pocos los estudios científicos realizados entorno a las actitudes frente a la realización de la actividad física y el deporte. En Colombia los estudios llevados a cabo se orientan a la construcción de procesos de desarrollo comunitario, con características específicas tanto en lo social como en lo saludable, los cuales se han sustentado desde la propuesta Brasileña agita Sao Paulo. Esta investigación se enmarcó en un estudio exploratorio de alcance descriptivo que pretendió abordar de manera sistemática las características de las actitudes que tienen las personas en situación de discapacidad sobre la actividad física y el deporte como estilo de vida, en las variables cognitivas, afectivas y comportamentales. La muestra del estudio fueron 339 personas seleccionadas de la población registrada en el estudio de Caracterización de la discapacidad en la ciudad de Manizales (2005), de la cual se extrajo una muestra con un 95% de confianza y un margen de error del 5% que fue representativa por comunas, género y grupos de edad. El período de estudio de la investigación fue entre Agosto de 2005 y Diciembre de 2006.

## PROYECTOS EN EJECUCIÓN

TÍTULO	ANÁLISIS DE LA FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN DISCAPACIDAD EN COLOMBIA
Investigador	Bellazmín Arenas Quintana, Diana Andrea García Chamorro, Diana Eugenia Gómez Gómez, Claudia Patricia Henao Lema, Consuelo Vélez Alvarez
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año de inicio	2007
OBJETIVO GENERAL	Evaluar la formulación e implementación de políticas públicas en discapacidad en Colombia a partir de la Constitución Política de 1991.

TÍTULO	INDICADORES DE EXCLUSIÓN SOCIAL EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD. MANIZALES 2008
Investigador	Bellazmín Arenas Quintana y María Mercedes Naranjo A.
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año de inicio/Fin	2006 – 2008
OBJETIVO GENERAL	Determinar los factores Psicosociales, sociodemográficos y antropológicos que están en la base de la exclusión social de las personas en situación de discapacidad del municipio de Manizales

TÍTULO	SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD Y CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD EN PERSONAS CON ENFERMEDAD PULMONAR OBSTRUCTIVA CRÓNICA (EPOC) E INFARTO AGUDO DEL MIOCARDIO (IAM) MAYORES DE 45 AÑOS DE MANIZALES, 2008-2009 Investigación de Maestría (Maestría en Discapacidad)
Investigador	Lida Maritza Gil Obando, Alexandra López López
Entidad	Universidad Autónoma de Manizales
Año de inicio/Fin	2008 – 2009
OBJETIVO GENERAL	Analizar la situación de discapacidad y la calidad de vida relacionada con la salud de las personas con EPOC e IAM mayores de 45 años de Manizales.

### ANEXO 3 - GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN REHABILITACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIAL DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD – UNIVERSIDAD DEL ROSARIO

Proyectos de investigación adelantados al interior de la línea de Estado, políticas públicas y participación social

<b>TÍTULO</b>	Sistema de Registro Unificado de Información de la Población. Discapacitada en los Programas Académicos de Campo de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano de la UR.
<b>Investigadora Principal</b>	Sandra Cecilia Pulido Sánchez
<b>Asistentes</b>	Tatiana Andrea Chaparro Rodríguez (Estudiante de Fisioterapia) Patricia Eugenia Ramón Jácome (Estudiante de Fisioterapia)

Resumen: Este proyecto parte de la evidencia en sistemas de registro desarticulados y con terminologías diferentes de los PAC de pregrado de la Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano. Obedece a exigencias nacionales e internacionales de registrar funcionalidad de personas con discapacidades permanentes o transitorias sobre un sistema de terminología uniforme, que sea incorporado al discurso técnico profesional. Un sistema de registro para obtener información confiable e indicadores sobre las personas con discapacidad, permitirá desarrollar investigación cualitativa, demográfica y epidemiológica, orientar la toma de decisiones y formulación de políticas públicas para la participación social. Es un estudio descriptivo. El objetivo es generar un sistema de registro de personas con discapacidad para el uso sistemático en los P.A.C. Se logra: al describir formas y sistemas de registro de los PAC; determinar, según los objetos de conocimiento: comunicación, ocupación y movimiento corporal humano, la terminología para registro y caracterización de la población; identificar sistemas de terminología de discapacidad y funcionalidad; establecer un sistema de registro unificado, según normas internacionales; realizar validez y confiabilidad del registro creado; elaborar y hacer pilotaje de base de datos. Se comunicarán resultados aplicando base de datos en los PAC de facultad, en jornadas académicas y revistas del área de rehabilitación.

<b>TÍTULO</b>	<b>Evaluación de la Estrategia de Municipios Saludables</b>
<b>Investigadora Principal</b>	<b>Luis Fernando Rodríguez Ibagué</b>
<b>Asistentes</b>	Diana Becerra, Marcela Paz, Jennifer Joya, Alejandra Antivar, Diana Giraldo, Edna Milena Villamil.
<b>Estado</b>	En curso

La estrategia de Municipios saludables es una de las herramientas que permite mejorar la “calidad de vida” en las entidades territoriales (municipios) utilizando la promoción de la salud. Así mismo posibilita la construcción social por medio de la movilización de sectores que buscan un municipio ideal y sostenible en todas sus dimensiones (educación, salud, saneamiento básico, medio ambiente, cultura, etc.). Se trata de un movimiento que involucra a las autoridades gubernamentales, técnicas y a los ciudadanos en general, en acciones específicas de promoción de la salud y del ambiente, resaltando la función gubernamental, la participación social y la responsabilidad en la búsqueda de

las condiciones idóneas para una vida sana, esto significa que es un trabajo intersectorial e intrasectorial, movilizándolo la participación comunitaria para alcanzar el “ideal de municipio” con mínimas necesidades básicas y con un alto nivel de desarrollo.

El movimiento de Municipios saludables debe concebirse como una “ideafuerza” para dinamizar la salud en el desarrollo, enfatizando el desarrollo de procesos y no sólo el de resultados, apostando a los cambios paulatinos de los estilos de vida, de toma de conciencia de la comunidad de sus derechos, deberes y responsabilidades y al ejercicio de la participación creativa, respetuosa y honesta de los integrantes del mismo. La investigación que se pretende realizar permite establecer un modelo de evaluación donde se pueda determinar si la Estrategia de Municipios Saludables (EMS) como herramienta de la promoción de la salud es viable dentro del actual modelo de salud de nuestro país, ya que la estrategia lleva algunas décadas de implementada en algunos países como Canadá, España, Francia, México, Argentina, Cuba, entre otros, con resultados exitosos. El interrogante que surge a éste respecto es si la EMS tiene tan buenos resultados porque no se ha implementado en todo el país como política pública o como elemento esencial de la promoción de la salud y de la salud pública. Al establecer en la investigación la importancia de la implementación de la EMS hace que tenga relevancia e impacto social, por tal razón con su desarrollo se puede dar solución a los interrogantes planteados por los mandatarios locales y por las personas encargadas de implementar esta estrategia. Por otro lado, tiene valor teórico ya que al conocer estas categorías de análisis de la problemática permite completar vacíos existentes en lo referente al desarrollo de la estrategia, además se podrá visualizar si las políticas actuales de salud y el modelo imperante van en contravía de la estrategia.

#### ANEXO 4. A MODO DE ENTREVISTA

Nota: La entrevista se orientó a partir de la siguiente matriz de preguntas, teniendo en cuenta, las categorías de análisis. Las preguntas variaron de acuerdo al participante y cómo él o ella iban narrando sus experiencias.

CATEGORÍAS DE ANALISIS/ Dimensiones	TIPOS DE PREGUNTAS		
DATOS PERSONALES	Donde naciste? Tienes más hermanos? Tu mamá qué hace? Tu papá qué hace? Y tus hermanos? Cuántos años tienes?	Lugar y fecha de nacimiento, donde nació Cómo está compuesta la familia y con quién viven? Cuenten un poco sobre sí mismas a través de las fotos que trajeron.	Quisiéramos conocer un poco acerca de usted, donde nació, cómo está conformada su familia
ETIOLOGIA DE LA SORDERA	Que dice tu mamá sobre la causa de tu sordera? Que dijo el médico? Tipo de pérdida? Qué logras oír?	¿Saben por qué son sordas y sordos?	
DESCUBREN LA DEFICIENCIA	Cuando se dieron cuenta de que tu no oías? Que hicieron tus padres?	Sus padres, cuando se dieron cuenta de que tenían una hija sorda, donde te llevaron, como lo solucionaron, si te llevaron a prodébiles, a Ciesor o a algún hospital, que hicieron?	
CAMBIOS A PARTIR DEL MOMENTO	Qué tipos de exámenes te hicieron? Te cambiaron de institución educativa? A qué terapias te llevaron?	La oralización te sirvió? cuando toman la decisión de llevarla a Bogotá para llevarla a lo del implante	
EXPERIENCIAS EN LA EDBASICA PRIMARIA / SECUNDARIA	Fue alterna a alguna terapia? En qué institución estudiaste? Sabían tus profesores que eras sordo? Que hicieron? Cómo te ayudaban los profesores? Cuales materias fueron las más difíciles? Te prestaban los compañeros el cuaderno? Qué clase de acuerdos llevaste y con quién? Había aula de apoyo en el colegio? Cuando te graduaste que te dijeron? Cual fue la diferencia contigo para que tu	Dónde estudiaste la primaria Usted porque ganaba, era un concurso era una rifa o una competencia? Que ganabas? Tuviste procesos de inclusión? Siempre con oyentes? Que recuerdan bueno y que recuerdan malo de sus docentes y de sus compañeros? No hay ningún recuerdo malo, ninguna discriminación, tratos groseros o burlas contra usted, o si la ignoraban? Que experiencias recuerdan de su paso por el colegio?	Donde cursó la primaria y el bachillerato

	entendieras lo que está escrito? Sabes otro idioma?	ustedes recuerdan su experiencia en las pruebas ICFES En que año se graduaron?	
CONCIENCIA DE SI	Cuando te diste cuenta de que no oías? Por qué te diste cuenta? Eras el único sordo en el colegio? Vivir en un mundo de oyentes, eso te incomoda? Quisieras que te traten como sordo o que te traten como oyente? Donde eres tú? En que momento eres tu? De qué limitación eres consciente?	Cuando tomaron conciencia de su sordera cada una de ustedes, es diferente a cuando sus padres se dan cuenta? Cuando se dan cuenta que son diferentes a los otros niños, que hablan en lengua de señas y no oral? Cuando usted veía a niños y niñas jugando que podían hablar, usted como se sentía o no sentía nada? Usted creía que todos eran sordos en su casa? Cuáles son sus capacidades? Qué cualidades ven los otros en ustedes?	
PROYECTOS PARA EL FUTURO	Pensabas trabajar o seguir estudiando luego de graduarte del colegio? Por qué escogiste esa carrera? A qué universidades te presentaste?	Una vez terminan el colegio qué van a seguir estudiando, o que quieren hacer en el futuro, estudiar en la universidad, sus padres las apoyaron las alentaron a estudiar o sus padres dijeron que no estudiaran en la universidad, cómo fue el ingreso de ustedes a la universidad? Ustedes terminaron el bachillerato, que querían seguir estudiando o ir al SENA o trabajar o casarse o tener hijos, que querían hacer? o viajar o cual era el sueño de ustedes?	A que universidades se presentó
EXPERIENCIAS EN LA ED SUPERIOR	Mencionaste que eras sordo al iniciar? Cuándo y cómo se enteran tus docentes de que eres sordo? Estudiaste qué carrera? En qué año terminaste? En qué año empiezas la segunda carrera? Por qué la escogió? Te visitaron de la universidad? / que comité? Entrevista para qué?	A qué universidades se presentaron? Por qué esa universidad? Quién les ayuda con los trabajos escritos?	Cuál fue el elemento clave para terminar?
EXPERIENCIAS DE RECONOCIMIENTO - MENOSPRECIO	A qué te refieres con las situaciones de humillación? .. en qué época? Por qué es extenuante vivir en un mundo	Han trabajado?, haciendo qué?... cómo fue el contrato?... recibieron alguna capacitación? Cuándo dependen de otros?... sea sordo u oyente...	



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



	de oyentes?	Alguna vez se han sentido aisladas, maltratadas, humilladas? Las han ofendido alguna vez? Cómo se sueñan un solo mundo? Por qué existen dos mundos? Qué es lo normal?
EL OTRO...		Qué saben ellos, qué les han contado esos jóvenes que han ingresado o no han podido ingresar o ingresaron y se retiraron de la universidad, qué les han dicho ellos, cuáles son las dificultades para que esos jóvenes, primero no ingresen o segundo ingresen y se retiren o tercero están en este momento estudiando y tienen dificultades, que saben ellos, si les han contado o no les han dicho absolutamente nada?

## ANEXO 5. CONSENTIMIENTO INFORMADO

### **Título de la investigación: Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención educativa de personas sordas en la educación superior.**

Yo \_\_\_\_\_ identificado (a) con la cédula de ciudadanía número \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ manifiesto mi deseo de ser colaborador en la investigación que desarrolla la fonoaudióloga Zulima Orozco Botero.

Se me ha informado que participaré como entrevistado/a en la investigación que busca aproximarse a la comprensión de las estructuras y experiencias en relación a la atención a la diferencia, específicamente de personas con discapacidad cognitiva y auditiva, que acceden a la educación superior y a la educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Entiendo que se realizarán varios encuentros y que será necesario guardar un registro de los diálogos o entrevistas en medio digital, posteriormente, estas grabaciones se transcribirán para su análisis e interpretación. Participar en este estudio me tomará aproximadamente 2 a 3 encuentros previamente acordados, de 2 horas, con la investigadora.

Se me ha informado que el único inconveniente o malestar que pueda generar el estudio son las preguntas sobre antecedentes médicos, neurológicos u otras que tengan relación con mis experiencias en relación a la inclusión.

Asimismo, se me garantiza el derecho a la intimidad, manejando toda información a un nivel de confidencialidad absoluto. No se dará información personal a nadie por fuera del grupo de investigación. Y la información personal que dé y aquella que surja de las entrevistas permanecerá en secreto, es decir, no aparecerá mi nombre como tal, se asignarán nombres ficticios que identificarán las historias de vida.

Por otro lado, comprendo que no recibiré ningún beneficio económico o material de este estudio. Mi participación es una contribución para el mejoramiento de los procesos de formación de otros chicos y chicas que puedan estar en una situación de discapacidad. También se me informó que los resultados de la investigación serán se usarán exclusivamente con fines académicos, lo que implica que se elaborará un artículo de resultados de investigación con el propósito de que sea publicado en una revista científica y se compartirán los resultados finales en simposios académicos.

Podré retirarme del estudio en cualquier momento, sin embargo, me comprometo a informar oportunamente sobre esta decisión.

Dado en Medellín a los \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ de 2013

\_\_\_\_\_  
Firma del participante

\_\_\_\_\_  
Zulima Orozco Botero