



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE**

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**Propuesta trabajo de Grado “Criterios de niños/as oyentes y con limitación
auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento o menosprecio con
sus pares”.**

**MILDRED ELENA CARVAJAL VÁSQUEZ
LAURA YAMILE PORTILLA FERRER
LUZ STELA ROJAS TORO**

Asesora:

MARIA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

CONTENIDO

RESUMEN	3
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.	4
2. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO.	6
3. OBJETIVOS.	19
3.1. Objetivo General	19
3.2. Objetivos Específicos	19
4. METODOLOGIA.	19
5. RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS.	24
5.1. Generación de nuevo conocimiento.	24
5.2. Fortalecimiento de la comunidad científica.	25
5.3. Apropiación social del conocimiento.	25
6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.	26
REFERENCIAS	28

RESUMEN

En el presente estudio se describieron argumentativamente los criterios de reconocimiento y/o menosprecio utilizados por los niños y niñas con y sin limitación auditiva en edades comprendidas entre los 7 y 13 años matriculados en el programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles Auditivos en el año 2012. El estudio pretendió Identificar los lenguajes usados en la interacción entre pares e interpretar las razones dadas por los niños y las niñas para reconocerse y/o menospreciarse.

Los participantes de la investigación fueron 20 niños y niñas que se seleccionaron teniendo en cuenta las habilidades lingüísticas para facilitar la interacción con las investigadoras y sus pares. El referente teórico que sirvió como punto de partida para la investigación fue la Teoría de Reconocimiento planteada por Axel Honneth (1997), cabe aclarar que no fue a la luz de ella que se interpretaron los resultados obtenidos en el trabajo de campo, se analizaron mediante los lenguajes usados por los niños y las niñas en la interacción con sus pares en los diferentes talleres realizados y que permitieron identificar cuáles son los criterios que ellos y ellas usan para reconocerse y/o menospreciarse. Se realizaron ocho talleres sobre las siguientes temáticas: 1) integración, 2) la familia, 3) la escuela, 4) el espacio habitado, 5) género, 6) menosprecio, 7) Reconocimiento, 8) El mejor amigo.

Esta investigación surge de la inquietud de comprender como los niños y las niñas se relacionan en la escuela, asumida como primer escenario de socialización y el espacio en el que se posibilitan relaciones igualitarias entre ellos, permitiéndoles que reconozcan e identifiquen en el otro/a sus potencialidades; de igual manera, éste, podría ser el espacio en donde se manifieste el menosprecio por el otro/a. Tanto uno con el otro, el reconocimiento y menosprecio son fenómenos sociales que se reflejan allí, puesto que la escuela es un micromundo dentro de la sociedad en donde se representan todas sus problemáticas. Se considera que al estudiarlas desde las relaciones de menosprecio y/o reconocimiento se podría dar un aporte importante a la comunidad académica e incentivar a próximos investigadores/as a reflexionar acerca del reconocimiento como una de las formas de expresión de la justicia social.

La metodología del estudio es cualitativa de corte hermenéutico, con ello se pretende comprender el mundo relacional de los niños y niñas que participaron del estudio, estos pueden ser interpretados como lenguajes por medio de los cuales los seres humanos expresan aquello que sienten y piensan, por lo tanto desde esta perspectiva las experiencias y prácticas de los niños y las niñas son textos que pueden ser construidos como tramas y/o urdimbres de significado y por lo tanto susceptibles de ser interpretados.

Palabras claves: reconocimiento, menosprecio, escuela, hermenéutico, criterios.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

En el ámbito familiar los niños y niñas tienen relaciones interpersonales primarias mediadas por vínculos de afecto y reciprocidad que se da en la satisfacción de necesidades y en muchos casos por ser reconocidos como miembros activos que participan de la dinámica familiar, pero al llegar al ámbito escolar la forma de interacción cambia porque el escenario es diferente; ellos/as son homogenizados en derechos, deberes, restricciones y oportunidades de suscripción. Así mismo, el ingreso a esta se puede convertir en la experiencia que les permite ampliar el espectro de relaciones e interacciones sociales, es el momento en que su familia deja de ser su único referente social y son sus pares los que le posibilitan confrontarse a sí mismo y reconocerse como diferentes, siendo mediadores de su desarrollo integral.

La escuela asumida como el escenario primario de socialización influye en la construcción de la identidad de los niños/as, su papel primordial, entonces, es facilitarles la interacción con los demás agentes educativos para que se materialice el respeto por la diferencia a través de prácticas de solidaridad. Los niños y las niñas van construyendo desde la esfera individual aquello que los diferencia de otros/as, es decir, su subjetividad, pero el colectivo le permite expresar su diferencia, por lo tanto, este espacio de socialización primario es indispensable para el desarrollo de las relaciones sociales.

Actualmente el rol de la escuela se ha ido desdibujado por la influencia que ha tenido el sistema neoliberal en la Educación y en consecuencia, la formación de educandos esta permeada por las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas que este sistema impone en la sociedad.

Retomándola como escenario primario de socialización, puede ser vista además, como un lugar que permite que los sujetos hagan parte de la sociedad, que se sientan acogidos/as por ella, como el lugar en donde se den las transformaciones que se evidencien en las prácticas culturales del reconocimiento del otro/a y desde allí construir argumentos para la inclusión de aquellos/as que son asumidos como excluidos; por tanto en este espacio se debe propender por la comprensión del mundo, de las relaciones sociales complejas que se entretajan en cualquier contexto, pues éste es

un micromundo, que es el reflejo de las tensiones que se presentan en la sociedad, es decir, la escuela es un lugar de complejas tensiones, donde las problemáticas sociales se representan para mostrar las realidades a las que se enfrenta la sociedad.

Por lo tanto, se quiere reflexionar acerca de la manera como los niños y niñas establecen y mantienen relaciones interpersonales, describir los criterios que tienen para: reconocer o menospreciar a sus pares, escoger a sus amigos/as, formar grupos e identificar en el otro/a sus potencialidades como complemento de las propias y así optimizar los esfuerzos en pro de alcanzar los objetivos colectivos.

En el mundo, en Colombia, en la ciudad y localidad existen diversos grupos sociales permeados por múltiples culturas y etnias que cohabitan en el mismo espacio lo que conlleva al reconocimiento de los seres humanos como diversos, diferentes y plurales; lo que podría convertirse en causa para el reconocimiento, es decir, ver en el otro/a un sujeto diferente por su apariencia física, su comportamiento y sus hábitos sociales, esto puede hacer que la diferencia sea percibida no como una divergencia sino como un complemento que aporta y enriquece desde la subjetividad a una sociedad llena de pluralidad donde cada miembro aporta y recibe.

En concordancia con lo anterior, se considera que es pertinente realizar estudios como este porque permiten analizar y reflexionar el reconocimiento como una forma de expresión de la moral en la que prime el respeto a la subjetividad ya que puede contribuir a combatir fenómenos de índole social como la violencia, el rechazo y la discriminación.

Las categorías de menosprecio y reconocimiento no han sido abordadas como temáticas directas para comprender las problemáticas sociales que se evidencian en la escuela, sin embargo, estas han sido estudiadas desde categorías como la exclusión, la discapacidad, la diferencia, entre otras.

El aporte de esta investigación a las ciencias sociales, es realizar un acercamiento a la comprensión de los lenguajes usados por los niños/as como criterios para relacionarse con sus pares, por lo tanto, se pretende que a partir de este proyecto haya lugar entonces, a que se

diseñen propuestas educativas que busquen mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes en las instituciones y que lleva a los miembros de la comunidad educativa a reflexionar acerca del rol asumido por cada uno/a como fomento del reconocimiento de los niños/as. Con base en las razones expuestas, el grupo de investigación se hace la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los criterios que tienen los niños/as oyentes y con limitación auditiva, entre los 7 y 13 años de edad que están matriculados en el programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles Auditivos para establecer relaciones a partir del reconocimiento y/o menosprecio de sus pares?

2. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO

En el rastreo de antecedentes que se hizo para realizar el primer acercamiento a la categoría reconocimiento, se emplearon las bases de datos: Redalvc, Scielo, EBSCOhost, Dialnet, Eric, Doaj, centro de información y biblioteca Universidad de Manizales, Google académico, UNESCOdoc y Scopus. Los binomios de palabras que se cruzaron, ente otros fueron: reconocimiento/niñez, exclusión/reconocimiento, niñez/menosprecio, escuela/reconocimiento, escuela/discapacidad, reconocimiento/menosprecio, escuela/socialización, escuela/multiculturalismo, reconocimiento/sensaciones, reconocimiento/percepciones, exclusión/sensaciones, exclusión/percepciones, inclusión/ percepciones.

En éstas, se encontraron algunos artículos que se relacionan de forma indirecta con la temática pero no existe un estudio con la población infantil, que alude a criterios de reconocimiento y menosprecio.

Con el fin de orientar e ilustrar al lector, los estudios se organizaron de acuerdo a grupos poblacionales: adultos, adolescentes y población infantil, sumado a ello, se presenta otro grupo de estudios relacionados con la discapacidad.

Los estudios con adultos y escolares de básica secundaria, han sido orientados a temas como la xenofobia (Humskerken y Sánchez, 2005) y la exclusión social extrema (Rojas, 2008). Respecto a los primeros, han analizado que las conductas de índole racial, han llevado a la

exclusión de estos grupos y al desconocimiento de sus valores culturales, con relación al segundo, “Autoafirmación y acción comunicativa en personas en extrema exclusión”, de corte cualitativo y con metodología investigación acción participativa, analiza como las condiciones de profunda exclusión social, hace que los sujetos que la viven se constituyan como grupo con un potencial transformador de su entorno y de sus propias vidas, en la medida que se reconocen entre sí como legítimos otros y titulares de derecho, se plantea la necesidad de aproximarse a sus experiencias de vida reconociendo sociológicamente sus competencias dialógicas y reflexivas, que les permiten autoafirmarse como sujetos.

En el estudio del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la identidad, se asumió desde una postura empírica donde se hace un análisis de los conflictos sociales contemporáneos, que según el autor son más que una lucha por el reconocimiento de la identidad particular visto desde lo cultural o étnico, es una reivindicación de la identidad individual. Con los resultados obtenidos se pudo concluir que la sociedad debe restablecer los daños o heridas morales que son consecuencia de situaciones de discriminación o exclusión (Tovar, 2004).

El estudio, percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo Municipal de Chile, explora la forma cómo los jóvenes perciben los hechos violentos dentro de la Institución y la conclusión es que existen diferencias de género en la forma como se percibe la violencia, ya que aquello que es normal para los hombres, no lo es para las mujeres (Quezada y Villalta, 2007).

Aludiendo al mismo grupo poblacional, en la investigación, “La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil”, indaga por los sentidos morales y políticos que los jóvenes de una Institución escolar del Municipio de Palestina - Caldas, requieren para construir una sociedad democrática, incluyente y plural; mediante entrevistas a profundidad, discusión de temas, análisis fotográfico y el uso del discurso para la búsqueda de conocimiento comprensivo, el estudio permitió dilucidar que, para las jóvenes y los jóvenes las acciones responsables se originan en la percepción del sufrimiento humano y, según ellos, éstas se materializan en acciones solidarias y benevolentes; así mismo, manifiestan que para superar las condiciones de sufrimiento se requiere

de la participación de las ciudadanas y los ciudadanos en los procesos de exigibilidad del cumplimiento de la ley; de otro lado, las acciones responsables configuran sentimientos de identidad con el país, con sus principios democráticos y con la preservación del acuerdo normativo estipulado en la Constitución colombiana. La responsabilidad social y política. Una mirada Juvenil (Echavarría, Restrepo y García, 2009).

Respecto a la población infantil, la Educación y la Psicología, se han preocupado por el desarrollo moral desde una mirada cognitiva, principalmente a partir de los trabajos de Kohlberg y Piaget (Zeledón, 2004). Aquellos que aluden al reconocimiento lo han hecho desde la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno al cuerpo en un contexto como la escuela y el rol de la familia en la constitución de sujetos éticos (Cachón, 2010).

Con respecto al fenómeno de la violencia interpersonal en las instituciones escolares, las investigaciones han sido asumidos por la Psicología Educativa o la Pedagogía Social; han realizado la descripción de los factores relacionados con las condiciones socio familiares de aquellos que han hecho parte de este fenómeno, que si bien son un gran apoyo a la hora de estudiarlos, no son del todo determinantes para comprender a ciencia cierta su naturaleza; la Psicología Educativa y la Pedagogía Social consideran que la causa de este fenómeno, es de orden psicológico y Psico-educativo. Los estudios demuestran que hay diferencias de género entre los pares en la forma de percibir y actuar frente a los conflictos violentos que se presentan en las instituciones (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007). Otra forma de observar la violencia en el ámbito escolar, es el bajo acceso al sistema educativo de las personas discapacitadas; cuya causa directa es el contexto global actual (Ferreira, 2011).

En el estudio titulado “El cuerpo infantil en la comunicación escolar. Un análisis desde la Sociología del cuerpo”. En ésta concluyen que el cuerpo infantil en la escuela, está diferenciado por razones de género, clase social y etnia y que actúa como un recordatorio de sus posibilidades e imposibilidades (Cachón, 2010). Por otro lado, la investigación, “La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: hacia la construcción de una ciudadanía democrática”; se basó metodológicamente en las teorías crítica,

hermenéutica y hermenéutica crítica, el estudio constituyo un acercamiento a un modelo de construcción ética de la personalidad de los niños, a la luz de la influencia de la cultura en esos procesos de configuración, y la correspondencia que debe existir entre la cultura familiar, el aprendizaje ético y la construcción de una ciudadanía democrática humanizadora (Zeledón, 2004).

La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral, (Echavarría 2003), el autor pretende visibilizar la escuela como escenario que debería ocuparse de la socialización y sentidos de identidad, orientando los procesos a la configuración de sujetos morales que se constituyen en la interacción con sus pares y demás agentes educativos, interacciones en donde afloran problemas morales, la construcción de valores y normas de convivencia, la asunción responsable de toma decisiones y sus consecuencias, entre otras. El escrito es el producto de una interrelación que el autor realiza entre diversas categorías. Escuela, socialización, construcción de identidad y moralidad.

Las dos últimas investigaciones rastreadas son: razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales (García, García y Cáceres, 2009) y cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria (Páez, 2009). La primera es de tipo cuantitativo, hace un análisis sicométrico de la categoría género con niños/as de 10 y 11 años; en ésta definen que las relaciones interpersonales están muy mediadas por estereotipos de género, y la segunda, de corte cualitativa etnográfica en la cual se hacen descripciones de las diferentes interacciones que se dan entre los niños y niñas, interacciones que fueron analizadas a partir de la experiencia del cuerpo sí mismo y del otro, como una condición necesaria para el autoconocimiento y el reconocimiento; del juego como estrategia de interacción donde hay posibilidad de interactuar incluso con aquel que es extraño y ajeno a él. El eje vertical que orienta y concluye el estudio está relacionado con el reconocimiento del cuerpo como apuesta para la interacción no violenta a de los niños.

Otro grupo de investigaciones son las que se refieren a las dificultades que deben sortear las personas con discapacidad tanto en la Escuela, como en la familia y el Estado. En el estudio discapacidad y procesos identitarios, se reflexiono acerca de la discapacidad como un fenómeno

humano, que amerita una postura crítica para que se visibilicen las formas de representación no solo para las personas con discapacidad sino para la sociedad en general. Dentro de las conclusiones de este estudio se plantea que las Ciencias Sociales brindan alternativas para hacer comprender la discapacidad como una realidad social (Garzón, 2007). En la investigación Núcleos problemático para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad, describe las falencias que el contexto escolar presenta para el desempeño ocupacional de la población adolescente discapacitada; de igual manera considera que las creencias, saberes y actitudes de los docentes frente a esta población, se convierte en factores determinantes para catapultar o excluirlos del sistema escolar. (García, García y Cáceres, 2009).

Por otro parte, la discapacidad es considerada un factor de exclusión educativa como lo demuestra el estudio: discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva “política del cuerpo”? de Ferreira (2011). En el cual se concluyen dos importantes afirmaciones, la primera que en un contexto globalizado, el acceso desigual a los recursos educativos se distribuye, a su vez, desigualmente en el primer y en el tercer mundo; en segundo lugar, se señala que las funciones estatales de la educación es la homogenización cultural de las poblaciones mediante la imposición de un código cultural autoridad sólo de una minoría.

Una vez descrito el rastreo, se puede concluir que son pocos los estudios que orientan sus fines al fenómeno del reconocimiento en un escenario como la escuela y que sean orientados a la población infantil, ninguno de éstos, se sitúa a definir criterio de reconocimiento y menosprecio entre pares, aquel cuyo contenido se asemeja al objetivo de este estudio, es el que define las razones de niños y niñas para aceptarse o rechazarse, en éste se definen que las relaciones entre los ellos están muy determinadas por los estereotipos de género.

La Teoría del reconocimiento de Axel Honneth (1997), plantea como herramienta conceptual la propuesta Hegeliana con la cual postula que las vivencias de la injusticia social pueden explicarse desde las luchas sociales, a su vez él se interesa por un sistema normativo que le permita analizar bajo esta óptica que reivindicaciones se podrían definir como justas o legítimas y cuáles no. Según el autor el horizonte normativo tiene una base en la concepción de un ideal de vida bueno sumado a la constitución de una eticidad formal, eticidad que solo se da mediante

la autorrealización que se garantiza solo a través de la experiencia de reconocimiento de los otros/as.

En su Teoría Honneth (1997) plantea tres modos básicos de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad, cada uno está guiado por un principio: la atención afectiva que es la que orienta al amor, la igualdad jurídica las relaciones de los miembros de la sociedad y la valoración social de las capacidades y cualidades individuales específicas que tienen su origen en valores y objetivos comunes que son compartidos por la sociedad. La idea de autorrealización y de eticidad formal puede garantizar a los sujetos de una sociedad una vida buena y justa.

RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO

CATEGORÍAS DE RECONOCIMIENTO.

AMOR

De acuerdo a lo que se entiende en la teoría del reconocimiento de Honneth, el amor es el primer momento del reconocimiento que se inicia en las relaciones primarias, en esta relación, se procura el bienestar del otro mediante la satisfacción de sus necesidades individuales, este tipo de vínculo, se consolida en manifestaciones afectivas diferentes al amor erótico, como el amor entre padres e hijos o el amor de los amigos. El primer momento en el que se vive este amor es en la relación madre e hijo ya que ambos se reconocen como entes de necesidad y encuentran en esta manera de relacionarse la satisfacción a dichas necesidades, experimentando así, la primera manifestación del reconocimiento, vivencia que es fundamental para la formación de la subjetividad, la cual se fundamenta en la reciprocidad de saberse así mismo en el otro.

Reciprocidad dilucidando a Honneth, quiere decir, que al lograr lazos afectivos entre los individuos se adquiere la capacidad de hallar un equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación, con lo que nos referimos a que el reconocimiento es mutuo en la experiencia del amor ya que hay una tensión entre la entrega simbólica y el propio bienestar, es como si dar fuera también una

manera de recibir, lo que describe Hegel retomado por Honneth (1997) como “ser-sí-mismo en otro”, designa no una situación intersubjetiva, sino un arco de tensiones comunicativas que continuamente mediatiza la experiencia de poder-ser-solo con la de la fusión; ‘la referencia así’ y la simbiosis representan los contrapesos recíprocamente exigidos que conexiados posibilitan un recíproco estar-junto-a-sí en el otro” (Honneth, 1997, p.130). En otras palabras, el otro es para sí mismo la materialización del reconocimiento que se da a través de las manifestaciones explícitas que recibe de ese otro.

La categoría del amor es el preámbulo, o mejor el primer estadio del reconocimiento mutuo, ésta se posibilita por las relaciones filiales entre los seres humanos, que pueden ser de tipo familiar y social, la primera relación filial se construye a partir del vínculo con sus padres y/o cuidadores y le brinda la confianza y seguridad necesaria, para que en la escuela los niños/as se acerquen a otros/as diferentes, bien sea entablando con ellos relaciones asertivas que le llevan a reconocer al otro como diferente, o por el contrario, relaciones donde no se permita aceptar las diferencias, llevándolo relacionarse desde el menosprecio.

La escuela debe garantizar o mejor dar continuidad a la conformación de las relaciones de amor que se empezaron a constituir en el hogar, pues ese sentimiento, garantiza las condiciones emocionales con las cuales los estudiantes logran un grado de confianza en sí mismo que les va a permitir participar en la vida pública institucional.

DERECHO

A la luz de esta teoría, para que el desarrollo del sujeto sea integral requiere de la praxis social, de la interrelación con otros, de vivir en un mundo de intersubjetividades en el que las personas se admitan como libres e iguales y así mismo se reconozcan como legisladores de su propia vida, por lo tanto capaces de autorregularse, moral y jurídicamente y de esta manera ser acreedores de derechos universales, trascendiendo así, del carácter particular y emocional de la categoría del amor, a un carácter general: “Reconocerse recíprocamente como persona de derecho, implica que los dos sujetos involucrados introducen de modo controlado en su propio

actuar aquella voluntad general que encarna en las normas de su capacidad” (Honneth 1997, p.101). Cada sujeto tiene la capacidad de cumplir con sus obligaciones para la vida en común, lo que es fundamental para construir el tejido social, la dimensión normativa de la subjetividad, aquello que legisla los límites y las permisiones, la inclusión de todos en los privilegios morales.

En el tipo de relaciones filiales que se da en la familia, el niño/a no se enfrenta ni se confronta con situaciones, que lo llevan o fuercen a reflexionar acerca de normas, responsabilidades, compromisos, que se dan en el ámbito social, es en el nuevo escenario, es decir, en la escuela donde ellos/as, prácticamente por primera vez se enfrenta a un escenario que está constituido por normas que en ese contextos son universales, por lo tanto, sin una conciencia de esas normas universales, “el sujeto no llega a concebirse a sí mismo como una persona dotada de derechos intersubjetivamente reconocidos” (Honneth 1997, p.55).

Esta categoría de derecho es la posibilita al sujeto sentirse miembro de un colectivo que lo reconoce jurídica y legítimamente como acreedor de derechos y a su vez de deberes, de esta manera, se esperaría que en la escuela, los niño/as puedan establecer relaciones filiales y reconocerse a través de la relación con el otro.

Parafraseando a Honneth, ningún sujeto puede llegar a ser reconocido o reconocer a otro/as sino se asume como un sujeto portador de derechos, en la escuela, el niño se asume como sujeto de derechos, que puede ampliar sus horizontes de posibilidades e interacciones, cuando allí se congrega con un sin número de pares, todos diferentes a él, va entendiendo que como los demás, que es un ser portador tanto de derechos como de deberes.

SOLIDARIDAD

Se asume de acuerdo con los planteamientos de Honneth que la solidaridad se vivencia en la vida en comunidad, es un conjunto de prácticas sociales orientadas a la integración de las habilidades humanas que se da cuando se pone a disposición de los demás las virtudes y talentos para alcanzar los objetivos comunes, es una manera de reconocimiento porque se ve en el otro no solo

las potencialidades, sino también aquello de lo carece, convirtiéndose entonces, tanto unas como otras, en insumos necesarios para el logro de los objetivos colectivos.

Cada sujeto pueda saberse reconocido por la sociedad en la que está inmerso y a la vez auto-reconocerse por sus condiciones particulares, sus talentos, habilidades y destrezas que lo distinguen de sus compañeros de interacción; tal y como lo afirman Hegel y Mead citados por Honneth: “los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas...” (Honneth 1997, p.148).

La escuela le ha permitido al niño/a, seguir consolidando las relaciones afectivas que recibió en el hogar y que ahora las recibe de otros, relaciones que son fundamentales para sentirse seguro de sí mismo y de esta manera, ser partícipe de un grupo o colectivo, más amplio, más diverso, más plural, al enfrentarse a este tipo de experiencias el niño(a), se enfrenta a una nuevas tensiones, donde entran en juego sus mediaciones morales con los sentimientos.

Las manifestaciones de solidaridad que se viven allí, son producto de una aceptación y de un reconocer que hay otros diferentes, en su forma de pensar y actuar, que poseen habilidades y capacidades diferentes a las propias, necesarias para el cumplimiento de un objetivo común. Tanto el amor como el derecho son los fundamentos del reconocimiento, pero es la solidaridad, la que posibilita la consolidación de un reconocimiento recíproco.

Aquella debe ser un escenario que promulga el reconocimiento de derechos y deberes, debe promover con mayor determinación la figura de un sujeto, niño o niña capaz, que identifica en ello/as sus habilidades, facultades, posibilidades, su actitud, entereza, su sensibilidad en la relación y respeto por el otro/a y las emplea como insumo para la consecución de los objetivos comunes o la resolución de las dificultades que se dan en el día a día.

MENOSPRECIO

Para Honneth es entendido como la manera en que las personas son lesionadas psicológicamente (autorreferencia y autoimagen), en la violación de derechos y en su libertad, parafraseando al autor, el menosprecio atenta contra la dignidad del sujeto. El autor formula tres modelos de menosprecio que se homologan con cada una de las categorías del reconocimiento.

VIOLACIÓN:

“La primera forma de menosprecio se encuentra en estas experiencias de maltrato corporal que destruyen la autoconfianza elemental de una persona” (Honneth, 1997, p.162).

Esta manera de menosprecio se da a través del maltrato físico generado a un sujeto, cuya consecuencia es atentar contra la confianza en sí mismo, lo que va a repercutir en la forma como él se invisibiliza ante los demás, pues ya no se considera un ser digno de interrelacionarse ni mucho menos de ser reconocido por los demás.

Cuando se presenta un acto violento contra otro/a, el sujeto se neutraliza, pierde su capacidad de responder y defenderse ya que el cuerpo es uno de los instrumentos que median las relaciones con los demás y al ejercer fuerza violenta sobre éste, se atenta contra su dignidad, dejándolo en una situación donde él/ella siente que los demás lo van a despreciar porque pierde la confianza y seguridad en sí mismo.

DESPOSESIÓN.

“La experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás” (Honneth, 1997, p.163).

El sujeto como portador de derechos, participa no solo en la legitimación sino también en la reclamación de estos, cuando se le priva de estos derechos se genera una lesión en él porque pierde el respecto a si mismo y el valor y la capacidad de concebir juicios morales, en consecuencia, se siente en condiciones inferiores a los demás. Esta categoría está sujeta a cambios históricos.

El sujeto al sentir que pierde sus derechos se siente en condiciones inferiores a los demás, por lo tanto, no participa y puede considerar que no está en condiciones, de reflexionar acerca de éstos, ni mucho menos buscar que se le vuelvan a otorgar, bajo estas condiciones, siente que no es digno de pertenecer al grupo, pues la condiciones en las que participaría no son las mismas.

DESHONRA.

“Con el status de una persona como ya hemos visto 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, p.163)

Su principal característica en este tipo de menosprecio está referido a ignorar, no tener en cuenta o privar al sujeto de sus capacidades individuales, capacidades con las que se pone en escena, participa en un colectivo y son las que le permiten ser miembro activo de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, un sujeto es víctima de deshonra cuando dichas habilidades y capacidades se ignoran especialmente en la solución de conflictos.

En síntesis, como la Plantea Honneth (1997) “la experiencia del menosprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social”, p.166.

Es importante especificar al lector que el objetivo de esta investigación no trasciende a asumir el reconocimiento como la respuesta o solución a los fenómenos sociales actuales sino comprender los criterios de 20 niños y las niñas entre los 7 y 13 años con y sin limitación auditiva para relacionarse entre sí.

Por último, es fundamental aclarar que para el proyecto de investigación se abordara el concepto de personas con limitación Auditiva bajo los lineamientos técnicos del INSOR (Instituto Nacional para Sordos). Desde este Instituto se designa así a “toda persona que posee una pérdida auditiva cualquiera, de naturaleza e intensidad diversa, que por dicha circunstancia debe recurrir a apoyos tecnológicos especiales o a medios y lenguajes comunicativos apropiados, pero que no significa deterioro en su desarrollo cognitivo” (INSOR, 1998).

En la definición anterior no se especifica ni se alude al tipo o grado de pérdida auditiva, pues esta denominación, son términos empleados en el área de salud, para hablar de una denominación específica el INSOR reconoce dos grupos bien definidos, (INSOR, 1998). Las personas sordas, son aquellas cuya pérdida auditiva, desde el punto de vista médico, es mayor a 90 decibeles y cuya capacidad auditiva funcional no le permiten adquirir y utilizar la lengua oral en forma adecuada, como medio eficaz de comunicación. Por personas hipoacusicas, se comprenden aquellas que presentan una disminución de la audición, pero que poseen capacidad auditiva funcional y que mediante ayudas pedagógicas y tecnológicas, pueden desarrollar la lengua oral.

La capacidad auditiva residual de la que se habla, sumado a las ayudas mencionadas, les permite a las personas con limitación auditiva desarrollar diversos niveles de competencia comunicativa de manera que puedan establecer interacciones comunicativas efectivas y eficaces y relacionarse con el mundo, con los objetos, los eventos y con los demás. Siguiendo los lineamientos del INSOR, allí se plantea que la competencia comunicativa “Como el grado en el cual un hablante tiene éxito en la comunicación, éxito que se mide por la propiedad y efectividad del mensaje en un contexto dado”. Visto así la competencia comunicativa es contextual y no está supeditada solo al dominio de una lengua en particular.

En el texto “Orientaciones para la Integración Escolar de Educandos con Limitación Auditiva usuarios del castellano oral, el INSOR asume la comunicación como “Un proceso amplio que permite el intercambio de sentidos (a través de códigos), la construcción y transformación social” (INSOR, 1998). Y es ese intercambio de sentidos los que verdaderamente configuran y constituyen un proceso comunicativo, el sentido es el fin mismo de la comunicación. Coherente con lo anterior, no es imprescindible que haya un dominio absoluto de una lengua, entre los interlocutores, sea esta viso – gestual u oral, para que se puedan intercambiar e interpretar, ideas, sentimientos o expresiones o para que se pueda hacer un análisis hermenéutico de éstos, máxime cuando están relacionados con los criterios de reconocimiento o menosprecio que se dan en la interacciones cotidianas entre niños con limitación auditiva y aquellos que no la presentan.

Para fines de la investigación, esta competencia comunicativa no es sólo oral, en palabras de Ricoeur (2010), se entiende toda acción humana como un texto, que se puede leer e interpretar, los gestos, la mirada, las expresiones no verbales, la proxemia, la intensidad, el tono, las inflexiones, la acentuación o la entonación de la voz, tiene un sentido, dicen o complementan un decir. El cuerpo y el escenario comunicativo son incluso suficientes para hacerlo.

Gran parte de las interacciones comunicativas que establecen las personas con limitación auditiva, se dan en escenarios donde confluyen, personas con la misma limitación y personas oyentes, en condiciones ideales, es necesario que empleen el mismo código, la misma lengua, pero cuando no se cuenta con estas condiciones, en este caso por no compartir el mismo código, es donde se pone en juego la competencia comunicativa, los primeros se valen de las habilidades no discursivas del lenguaje, para manifestar su sentir y es ahí, en ese momento donde éstas son bien importantes, incluso, más que la misma expresión oral, ya que no necesariamente, para manifestar lo que se piensa, se siente, me generan los demás, se debe hacer con oraciones completas y bien estructuradas, en muchas ocasiones como dice el adagio popular, “Una mirada vale más que mil palabras”.

3. OBJETIVOS.

3.1. Objetivo General

Describir argumentativamente, los criterios de reconocimiento y/o menosprecio entre pares, en niños/as oyentes y con limitación auditiva entre los 7 y 13 años de edad que están matriculados en el programa de Educación Formal de la fundación Pro Débiles auditivos.

3.2. Objetivos Específicos

- Identificar en los lenguajes usados en la interacción entre pares, los criterios utilizados por los niños y las niñas para reconocer o menospreciar a sus pares.
- Interpretar las razones dadas por los niños y las niñas para reconocer o menospreciar a sus pares.

4. METODOLOGIA.

La investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento o menosprecio con sus pares” se ha realizado desde una perspectiva cualitativa de corte hermenéutico. Desde esta lógica se entiende la comprensión del mundo como interpretación de lenguajes en los que lo humano se expresa. Así las prácticas y experiencias humanas son textos tejidos en tramas y urdimbres de significación, susceptibles de interpretar. El diseño de la investigación es básicamente una estructura de trabajo en la que se construyen contextos de producción de estos lenguajes y su consecuente conversión en datos textuales, que son el objeto mismo de la interpretación. En palabras de Schleiermacher “toda expresión de la vida humana es objeto natural de interpretación hermenéutica” (Martínez, 2006 p.120). Este método va a posibilitar a los investigadores comprender e interpretar las razones por las cuales los niños/as se relacionan con sus pares y si estos hacen parte de su concepción de mundo o su realidad.

Como se nombró anteriormente los textos serán el resultado de las actividades realizadas con los niños y niñas para identificar los criterios que ellos/as utilizan para reconocerse o menospreciarse. Por ello es importante aclarar que para esta investigación se comprende el texto como toda acción realizada por un ser humano en la que se puede plasmar su forma de significar y leer el mundo. Esta significación es el resultado de la influencia de un contexto, un modo de actuar, de una historia y una cultura, bajo esta perspectiva el texto al poderse plasmar se puede leer como un todo, que a su vez, posibilita la lectura de sus partes analizándolas nuevamente como un todo. Si la acción humana es un texto, lo que se espera entonces es que esa acción deje huella, que al ser leída por otros/as se aleja de su autor, deja de ser singular y pasa a ser parte del mundo que van a comprender e interpretar sus lectores.

Los procesos de comprensión y explicación son momentos relativos de la interpretación, son esenciales en el método hermenéutico, para Ricoeur “La interpretación de un texto acaba en la interpretación de sí mismo de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o incluso comienza a comprenderse”, (Ricoeur, 2010, p.141); bajo esta perspectiva, el lector al ponerse frente a cualquier tipo de texto se deja permear por su contenido, de manera que la cosa del texto lo lleve a cuestionarse, a meditar, analizar y a buscar las razones o los porqués de ese acontecer, suceso, acto, gesto, palabra, expresión o narración.

Por otra parte se considera que el decir del hermeneuta entonces es un redecir que reactiva el decir del texto” (Ricoeur, 2010, p.147), que lo interpreta desde un escenario diferente al original, pues lo re -contextualiza para que vuelva y actúe y de esta manera opere un cambio en el mundo de aquellos/as que lo leen. Por ello el investigador/a debe dejar de lado en lo posible, sus prejuicios o preconcepciones respecto al tema a estudiar, para que interactúe de manera abierta con los que van a participar de éste y así actué con mente abierta, receptiva y sensible, ejerza una actitud de escucha y observador/a que le permita no solo escuchar, observar y leer la estructura superficial, sino ir más allá de la semántica profunda y encontrar el sentido que los textos manifiestan o expresan. Bajo esta perspectiva la meta del lector es resignificar un mundo que ya ha sido significado. Con el fin de cumplir con los objetivos propuestos se procederá metodológicamente de la siguiente manera:

TRABAJO DE CAMPO:

- Se realizó una entrevista a las docentes, con el fin de conocer las características personales de cada niño y saber desde el punto de vista metodológico cuáles son las estrategias didácticas que consideran motivantes y les genera mayor interés para seducirlos a participar de los talleres. Estas entrevistas se tuvieron en cuenta para diseñar las actividades grupales que se implementaron en el proyecto.
- La selección de los niños y niñas que participaron en la investigación se hizo según sus habilidades lingüísticas para facilitar la interacción con los investigadores y con sus pares. Se escogieron 20 niños y niñas, oyentes y con limitación auditiva entre los siete y trece años que se encuentran matriculados en básica primaria en el centro educativo.
- Diseño y aplicación de consentimiento informado.

TALLERES:

Todas las actividades implementadas en los encuentros con los niños y niñas fueron lúdicas y recreativas con las cuales se logró que cada uno de ellos participara de manera espontánea y amena.

También todos los talleres implementados y se registraron con audios, videos y fotografías con el fin de captar y analizar textos emergentes de los niños como criterios para reconocerse o menospreciarse.

TALLER	OBJETIVO	METODOLOGÍA
1) Integración	Integrar a los niños con los investigadores propiciando un ambiente ameno y de confianza.	Se realizaron unas tarjetas ilustradas y cada niño escogió la imagen con la cual se identificó y la socializó con lo demás.
2) La familia	Lograr que los niños plasmaran en la maqueta la	Se hizo entrega de la maqueta y surtidas láminas de personas y

	representación de su familia y sus relaciones familiares.	elementos escolares para pegar, colorear, pintar y diseñar la representación de su familia.
3) La escuela	Lograr que los niños representaran en la maqueta y durante la actividad su manera de relacionarse con todos los actores de la escuela.	Se hizo entrega de láminas de los diferentes actores de la escuela: docentes, niños/as, potero y representaciones de otros oficios con y sin limitaciones física y auditivas, afro descendientes, indígenas, indigentes etcétera, para lograr la representación de sus predilecciones a la hora de relacionarse con los otros/as.
4) El espacio habitado	Lograr que los niños representaran en la maqueta y durante la actividad la manera de relacionarse con sus pares en el espacio físico de la escuela.	Se hizo entrega de láminas de diferentes espacios lúdicos recreativos como toboganes, canchas y de personas para que escogieran con quienes preferían compartir estos espacios, al igual que otros elementos escolares para pegar, colorear, pintar y diseñar la representación de sus relaciones interpersonales en la escuela.
5) Género	Identificar las relaciones de reconocimiento y/o menosprecio que tienen los niños desde la perspectiva de género.	Se jugó una lotería en la que los niños podían escoger libremente actividades que relacionaban con el género, por ejemplo niñas con muñecas, niños con futbol entre otros.
6) Menosprecio	Identificar si las limitaciones físicas, auditivas u otra discapacidad son criterios	Se proyectó un video en el que se recrearon diferentes maneras de violencia infantil en la escuela y otros

	que los niños y niñas emplean para reconocerse o menospreciarse.	escenarios y de realizó un debate referente al tema del menosprecio.
7) Reconocimiento	Identificar si las diferencias culturales y étnicas son criterios que los niños y niñas emplean para reconocerse o menospreciarse.	Se realizó una presentación de niños de diferentes etnias, culturas, con y sin limitaciones físicas y auditivas, indigentes, entre otros y se planteaban situaciones hipotéticas en las que tendrían que compartir con estos niños para analizar si había reconocimiento o menosprecio.
8) El mejor amigo	Identificar las preferencias de los niños a la hora de entablar relaciones de amistad con sus pares y los motivos para menospreciar a sus pares.	Se entregaron imágenes y elementos escolares para que los niños crearan el referente del mejor amigo.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES A LOS NIÑOS Y NIÑAS

Al culminar los talleres se seleccionaron ocho niños y niñas con mayores habilidades discursivas para indagar acerca de su apreciación personal al haber participado de la investigación, incluida en los anexos.

5. RESULTADOS/PRODUCTOS ESPERADOS Y POTENCIALES BENEFICIARIOS.

5.1. Generación de nuevo conocimiento.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
3 Artículos individuales, basados en subcategorías que emerjan como resultados de la investigación.	3 Artículos publicados en revistas científicas indexadas.	3 Investigadores y Comunidad científica.
1 Artículo grupal con base en los resultados obtenidos en la Investigación.	1 Artículo publicado en revistas científicas indexadas.	3 Investigadores y Comunidad Científica.
Propuesta Educativa.	Implementación de la Propuesta Educativa en el programa de Educación Formal del Centro Educativo de la Fundación Pro Débiles auditivos.	Programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles auditivos.
Consolidación de línea de investigación o de tema de investigación.	Encuentros con los grupos de otras cohortes del CINDE que han trabajado el Reconocimiento y Menos precio con población con limitación auditiva. En común acuerdo con los grupos mencionados, construcción de un escrito que recapitule lo que se obtuvo en común en las investigaciones, como una aproximación a la construcción teórica de estos fenómenos en la población mencionada.	Comunidad científica

5.2. Fortalecimiento de la comunidad científica.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Capacitación de Docentes del Programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles auditivos en: Perspectiva de género, diversidad cultural, reconocimiento y menosprecio.	Listados de asistencia.	Comunidad Educativa del Centro Educativo la Fundación Pro Débiles Auditivos.
Capacitación a Docentes de instituciones incluyentes, que tengan en sus aulas alumnos con limitaciones auditivas en lo relacionado con el fenómeno del reconocimiento y menosprecio.	Listado de asistencia	Comunidad Educativa de instituciones incluyentes donde se pueda realizar la capacitación

5.3. Apropiación social del conocimiento.

Resultado/Producto esperado	Indicador	Beneficiario
Participación en las cátedras abiertas de la Universidad San Buenaventura- Medellín.	Certificación de la Universidad San Buenaventura-Medellín.	Estudiantes y Egresados/as de Programas de Ciencias Sociales.

6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES.

MESES	ACTIVIDADES	ETAPAS
Enero-Diciembre de 2012		
Enero	Lluvia de Ideas.	Inicial
Febrero	Selección tema de Investigación.	
Marzo	Rastreo de Antecedentes.	
Abril	Lectura de Autores Seleccionados para construcción del Estado del Arte y Metodología. Consentimiento de la Fundación Pro Débiles Auditivos.	
Mayo	Construcción del Planteamiento del Problema, Objetivos, Estado del arte y Metodología. Avance escrito Planteamiento del Problema, Objetivos y Estado del arte.	
Junio	Entrega y Socialización del Proyecto de Investigación.	
Julio	Ajustes al Proyecto de Investigación según devolución de expertos. Elaboración Consentimiento Informado.	
Agosto	Construcción de Talleres para acercamiento con el grupo de niños/as. Construcción Entrevista Semiestructurada para aplicación de niños/as y docentes.	
Septiembre	Entrevista a Docentes. Trabajo de Campo: Taller inicial con el grupo de niños/as. Construcción de Actividades.	
Octubre	Continuación Trabajo de campo: Entrevistas a subgrupo de niños/as.	
Noviembre	Aplicación de las Actividades construidas.	

Diciembre	Análisis de Resultados. Avances de los artículos: Grupal e Individual.	
Enero-Junio de 2013		
Enero	Elaboración de propuesta Educativa.	
Febrero	Elaboración de artículo individual y grupal.	
Marzo	Elaboración de informe Final del proyecto.	
Abril	Socialización de la propuesta educativa.	Final
Mayo	Socialización del proyecto.	
Junio		

REFERENCIAS

Castro, A. (2004). Cuando prevenir la violencia no basta. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. Recuperado el 9 de febrero de 2012, de http://www.rieoei.org/pol_edu11.htm

Castro, A. (2005). El ciber acoso escolar. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de <http://www.rieoei.org/opinion23.htm>

Cachón, K. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense, Madrid España.

Echavarría, C. V. (2003, Julio - Diciembre). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 145

Echavarría, C. V., Restrepo, P. A., Callejas, A. A., Mejía, P. X. y Alzate, A. M. (2009, Julio - Diciembre). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2)

Ferreira, M. (2011, Agosto-Noviembre). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(6), 6-19.

García, P., Callejas, A., Mejía, P. y Alzate, Á. (2009, Julio-Diciembre). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1439-1457. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

García, I., García, F. y Casares, M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 305-321.

Garzón, K (2007, Julio-Septiembre). Discapacidad y procesos identitarios. En: *Revista de Ciencias de la Salud*, 5(002), 86-91.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Manuel Ballesteros, Trad). Barcelona: Crítica Grijaldo Mondadoro.

Honneth A. (2007). La reificación. En: *Estudio en la teoría del reconocimiento* (Graciela Calderón, Trad). Argentina: Katz Editores.

Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. 2 Ed. México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional, INSOR. (1998). *Orientaciones generales para la Atención educativa de las personas con limitación auditiva*. Santafé de Bogotá D.C.: (s.e.).

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_%20AUDITIVA.pdf

Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y. y Martínez, Y. (2009, Junio). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. En: *Revista Umbral Científico*, 14, 8-26.

Páez, R. (2009, Julio-Diciembre). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989-1007.

Quezada, M. y Villalta E. (2007, Mayo-Agosto). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo Municipal de Chile. En: *Revista de Pedagogía*, 28(082), 197-224.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (Agustín Neira, Trad). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (Pablo Corona, Trad.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, N. (2008). «*El reconocimiento en el otro: autoafirmación y acción comunicativa en personas en extrema exclusión*», Polis [En línea], 20 | 2008. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://polis.revues.org/3444>; DOI: 10.4000/polis.3444.

Tovar, L. (2004, Julio-Diciembre). Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la Identidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2 (2), 97-108.

Zeledón, M. (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona. Barcelona España

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO UNIVERSIDAD
DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y
DESARROLLO HUMANO – CINDE**

INFORME TÉCNICO

**“Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones
a partir del reconocimiento y/o menosprecio con sus pares”.**

**MILDRED ELENA CARVAJAL VÁSQUEZ
LAURA YAMILE PORTILLA FERRER
LUZ STELA ROJAS TORO**

Asesora:

MARIA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

CONTENIDO

1. RESUMEN TECNICO -----	33
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA. -----	33
1.2. RUTA CONCEPTUAL: -----	35
1.3. PRESUPUESTOS EPISTÉMOLÓGICOS: -----	40
1.4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN:	42
1.4.1. Selección de la muestra: -----	42
1.4.2. Técnicas e instrumentos utilizados -----	43
1.4.2.1. Entrevista semi-estructurada -----	43
1.4.2.2. Diseño y desarrollo de talleres -----	43
1.4.2.3. ENTREVISTAS INDIVIDUALES A NIÑOS Y NIÑAS: -----	44
1.4.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS -----	44
1.5. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN. -----	44
1.5.1. CUERPO:-----	45
EL CUERPO DESDE LO SENSORIAL -----	45
CUERPO INCOMPLETO-----	47
EL CUERPO VISTO DESDE LO ESTETICO -----	48
1.5.2. PRODUCTIVIDAD:-----	48
1.5.3. AQUELLO QUE EL OTRO/A ME GENERA.-----	51
1.5.4. PROXIMIDAD SIMBÓLICA -----	54
2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES: -----	57
REFERENCIAS -----	61
ANEXOS -----	65

1. RESUMEN TECNICO

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.

El tránsito que hacen todos los seres humanos del hogar a la escuela, genera situaciones de incertidumbre, miedo y expectativas, todo es nuevo, ajeno, desconocido, en este nuevo escenario se espera que los niños/as resignifiquen el amor que se había compartido en el hogar, se asumen como seres de deberes y derechos, seres con capacidades y habilidades que puedan aportar a la construcción de un objetivo común, es el espacio donde pueden configurar su autoconcepto y autoconfianza, la cual es fundamental para establecer nuevas relaciones con otros/as, diferentes a él o ella.

Como espacio de formación ese contexto, debe hacer que ese tránsito sea menos dramático, allí los niños/as deben sentir que son acogidos, queridos, respetados, apoyados y que aquellos/as que en principio son totalmente extraños, ajenos, e incluso invisibilizados, pueden llegar a ser cómplices y reconocidos por su singularidad, por su rostro. Pero ese mismo espacio, hoy en día, está generando otro tipo de experiencias, totalmente opuestas, el fenómeno de la violencia escolar, reflejada en la agresión física, verbal, en la burla, el desprecio, la exclusión y el menosprecio está lesionando a los niños/as en su ser, al punto que no se sienten parte de ese contexto, de su dinámica institucional y prefieren desertar del sistema o incluso negarse a vivir.

Las instituciones educativas han abordado esta situación desde diferentes ópticas, perspectiva de derechos, formación en valores, en ciudadanía y democracia, construcción de escenarios de paz y resolución de conflictos, por mencionar algunos, pero no lo han asumido como un fenómeno relacionado con la falta de reconocimiento mutuo. Esta situación llevo al grupo investigador a preguntarse por los criterios utilizados por los niños y las niñas oyentes y con limitación auditiva entre los 7 y 13 años de edad que están matriculados en el programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles Auditivos, para reconocer o menospreciar a sus pares, además de analizar las razones que subyacen a estos los criterios.

El rastreo de la información, determinó que existen estudios relacionados con el reconocimiento, pero estos no se han realizado con la población infantil, ni lo relacionan con la violencia escolar.

Los estudios con adultos y escolares de básica secundaria, han sido orientados a temas como la xenofobia (Humskerken y Sánchez, 2005) y la exclusión social extrema (Rojas, 2008). Respecto a los primeros, han analizado que las conductas de índole racial, han llevado a la exclusión de estos grupos y al desconocimiento de sus valores culturales. El otro estudio analiza como las condiciones de profunda exclusión social, hace que los sujetos que la viven se constituyan como grupo con un potencial transformador de su entorno y de sus propias vidas, en la medida que se reconocen entre sí como legítimos otros y titulares de derecho, se plantea la necesidad de aproximarse a sus experiencias de vida reconociendo sociológicamente sus competencias dialógicas y reflexivas, que les permiten autoafirmarse como sujetos.

Con respecto a los adolescentes de básica secundaria, los estudios comprueban que la discapacidad es una condición que diferencia, excluye y pone en un lugar de desventaja a las personas; son las ciencias sociales las que han tratado de comprender este fenómeno desde una postura crítica (Garzón, 2007). También se ha estudiado la inferencia que tiene la educación de los adolescentes discapacitados en el desempeño ocupacional y las dificultades que tienen, ya que no se reconocen las verdaderas barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar (Garzón, 2007).

En la niñez la Educación y la Psicología, se han preocupado por el desarrollo moral desde una mirada cognitiva, principalmente a partir de los trabajos de Kohlberg y Piaget (Zeledón, 2004). Aquellos que aluden al reconocimiento lo han hecho desde la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno al cuerpo en un contexto como la escuela y el rol de la familia en la constitución de sujetos éticos (Cachón, 2010).

Con respecto al fenómeno de la violencia interpersonal en las instituciones escolares, los estudios han sido asumidos por la Psicología Educativa o la Pedagogía Social; han realizado la descripción de los factores relacionados con las condiciones socio familiares de aquellos que han

hecho parte de este fenómeno, que si bien son un gran apoyo a la hora de estudiarlos, no son del todo determinantes para comprender a ciencia cierta su naturaleza; la Psicología Educativa y la Pedagogía Social consideran que la causa de este fenómeno, es de orden psicológico y Psico-educativo. Los estudios demuestran que hay diferencias de género entre los pares en la forma de percibir y actuar frente a los conflictos violentos que se presentan en las instituciones (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007). Otra forma de observar la violencia en el ámbito escolar, es el bajo acceso al sistema educativo de las personas discapacitadas; cuya causa directa es el contexto global actual (Ferreira, 2011).

Una vez esclarecido que no se encontraron estudios que relacionen el reconocimiento con la violencia escolar, se define como objetivo general: “Abordar de manera comprensiva el fenómeno del reconocimiento y/o menosprecio en niños/as oyentes y con limitación auditiva entre los 7 y 13 años de edad que están matriculados en el programa de Educación Formal de la Fundación Pro Débiles Auditivos”.

1.2. RUTA CONCEPTUAL:

La teoría del reconocimiento, es planteada inicialmente por F. Hegel, en la fenomenología del espíritu (1807), este concepto para el autor se refiere a la necesidad que tiene el yo de que los demás lo reconozcan y confirmen como un sujeto libre y activo. Honneth retoma su teoría y la complementa, él parte de la siguiente afirmación: “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales” (1997). Tanto en la afirmación de Hegel como en la de Honneth, el reconocimiento mutuo, se da solo en la relación con otros/as, en la vida en común y es fundamento para la constitución de cada Yo, de cada singular; es decir, que los sujetos pueden construir una identidad estable si son reconocidos por los demás, en su plena singularidad. Honneth complementa la teoría de Hegel describiendo las formas de menosprecio que corresponden a las categorías de reconocimiento formuladas en principio por Hegel.

RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO

La teoría del reconocimiento planteada por Hegel y retomada por Honneth es un conjunto de planteamientos filosóficos que circunscriben los fenómenos de la injusticia social en tres dimensiones: amor, derecho y solidaridad, cada una constituye una forma de interrelación entre los sujetos que propicia el reconocimiento mutuo.

CATEGORÍAS DE RECONOCIMIENTO.

AMOR

De acuerdo a lo que se entiende en la teoría del reconocimiento de Honneth, el amor es el primer momento del reconocimiento que se inicia en las relaciones primarias, en esta relación, se procura el bienestar del otro mediante la satisfacción de sus necesidades individuales, este tipo de vínculo, se consolida en manifestaciones afectivas diferentes al amor erótico, como el amor entre padres e hijos o el amor de los amigos. El primer momento en el que se vive este amor es en la relación madre e hijo ya que ambos se reconocen como entes de necesidad y encuentran en esta manera de relacionarse la satisfacción a dichas necesidades, experimentando así, la primera manifestación del reconocimiento, vivencia que es fundamental para la formación de la subjetividad, la cual se fundamenta en la reciprocidad de saberse así mismo en el otro.

Reciprocidad dilucidando a Honneth, quiere decir, que al lograr lazos afectivos entre los individuos se adquiere la capacidad de hallar un equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación, con lo que nos referimos a que el reconocimiento es mutuo en la experiencia del amor ya que hay una tensión entre la entrega simbólica y el propio bienestar, es como si dar fuera también una manera de recibir, lo que describe Hegel como “ser-sí-mismo en otro, designa no una situación intersubjetiva, sino un arco de tensiones comunicativas que continuamente mediatiza la experiencia de poder-ser-solo con la de la fusión; ‘la referencia así ’ y la simbiosis representan los contrapesos recíprocamente exigidos que conexiónados posibilitan un recíproco estar-junto-a-sí en el otro”. (Honneth 1997, p.130). En otras palabras, el otro es para sí mismo la

materialización del reconocimiento que se da a través de las manifestaciones explícitas que recibe de ese otro.

La categoría del amor es el preámbulo, o mejor el primer estadio del reconocimiento mutuo que plantea Hegel y posteriormente retoma Honneth.

DERECHO

A la luz de esta teoría, para que el desarrollo del individuo sea integral requiere de la praxis social, de la interrelación con otros, de vivir en un mundo de intersubjetividades en el que las personas se admitan como libres e iguales y así mismo se reconocen como legisladores de su propia vida, por lo tanto capaces de autorregularse, moral y jurídicamente y de esta manera ser acreedores de derechos universales, trascendiendo así, del carácter particular y emocional de la categoría del amor, a un carácter general: “Reconocerse recíprocamente como persona de derecho, implica que los dos sujetos involucrados introducen de modo controlado en su propio actuar aquella voluntad general que encarna en las normas de su capacidad” (Honneth 1997, p.101). Cada sujeto tiene la capacidad de cumplir con sus obligaciones para la vida en común, lo que es fundamental para construir el tejido social, la dimensión normativa de la subjetividad, aquello que legisla los límites y las permisiones, la inclusión de todos en los privilegios morales.

SOLIDARIDAD

Se asume de acuerdo con los planteamientos de Honneth que la solidaridad se vivencia en la vida en comunidad, es un conjunto de prácticas sociales orientadas a la integración de las habilidades humanas que se da cuando se pone a disposición de los demás las virtudes y talentos para alcanzar los objetivos comunes, es una manera de reconocimiento porque se ve en el otro no solo las potencialidades, sino también aquello de lo carece, convirtiéndose entonces, tanto unas como otras, en insumos necesarios para el logro de los objetivos colectivos.

Visto así, cada sujeto pueda saberse reconocido por la sociedad en la que está inmerso y a la vez auto-reconocerse por sus condiciones particulares, sus talentos, habilidades y destrezas que lo distinguen de sus compañeros de interacción; tal y como lo afirman Hegel y Mead citados por Honneth: “los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas...” (Honneth 1997, p.148).

El gran aporte de Honneth es la construcción de una teoría de menosprecio a la luz de los planteamientos formulados por Hegel de la teoría del reconocimiento

MENOSPRECIO

Para Honneth es entendido como la manera en que las personas son lesionadas psicológicamente (autorreferencia y autoimagen), en la violación de derechos y en su libertad, parafraseando al autor, el menosprecio atenta contra la dignidad del sujeto.

Así como Hegel plantea tres modelos de reconocimiento, Honneth a su vez formula tres modelos de menosprecio que se homologan con cada una de las categorías del reconocimiento.

VIOLACIÓN:

“La primera forma de menosprecio se encuentra en estas experiencias de maltrato corporal que destruyen la autoconfianza elemental de una persona” (Honneth, 1997, p.162).

Esta manera de menosprecio se da a través del maltrato físico generado a un sujeto, cuya consecuencia es atentar contra la confianza en sí mismo, lo que va a repercutir en la forma como él se insiviliza ante los demás, pues ya no se considera un ser digno de interrelacionarse ni mucho menos de ser reconocido por los demás.

DESPOSESIÓN.

“La experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás” (Honneth, 1997, p.163)

Esta categoría asume al sujeto como portador de derechos, que participa no solo en la legitimación sino también en la reclamación de estos, cuando se le priva de estos derechos se genera una lesión en él porque pierde el respeto a sí mismo y el valor y la capacidad de concebir juicios morales, en consecuencia se siente en condiciones inferiores a los demás. Esta categoría está sujeta a cambios históricos.

DESHONRA.

“Con el status de una persona como ya hemos visto 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, p.163).

Su principal característica en este tipo de menosprecio está referido a ignorar, no tener en cuenta o privar al sujeto de sus capacidades individuales, capacidades con las que se pone en escena, participa en un colectivo y son las que le permiten ser miembro activo de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, un sujeto es víctima de deshonra cuando dichas habilidades y capacidades se ignoran especialmente en la solución de conflictos.

Es importante aclararle al lector que el objetivo de esta investigación no trasciende a asumir el reconocimiento como la respuesta o solución a los fenómenos sociales actuales sino comprender los criterios de 20 niños y las niñas entre los 7 y 13 años con y sin limitación auditiva para relacionarse entre sí.

Como complemento a este apartado, el lector encontrará una revisión más amplia en los siguientes artículos:

- ✓ Afectividad: la forma más cercana de reconocimiento.
- ✓ La escuela escenario de reconocimiento mutuo y formación del sujeto político.
- ✓ El género y su influencia en el reconocimiento.

1.3. PRESUPUESTOS EPISTÉMOLÓGICOS:

El abordaje bajo el cual se desarrolló la investigación fue de tipo cualitativo, el método empleado fue el hermenéutico, a la luz del primero, el hombre es la esencia del conocimiento, por lo tanto es singular, las acciones sucesos y hechos que se entretajan en las interacciones con otros singulares revelan estructuras internas y profundas del sentido que le dan a sus vidas y a la de los demás, Schütz (citado por Soldano, 2011, p.35) considera que “...el mundo social es siempre para el hombre un mundo con sentido estructurado significativamente”. Este espacio social es eminentemente simbólico, por lo tanto analizar e interpretar los sentidos y acciones humanas, hace del singular un objeto, el cual puede ser estudiado desde diversas perspectivas, al respecto Mardonés (1991, p.17) afirma: “En las ciencias sociales, en cambio, se puso en evidencia que los problemas definidos eran susceptibles de ser examinados desde puntos de vista distintos o, si se quiere, que las aproximaciones a un mismo tipo de fenómenos podían diferenciarse entre sí atendiendo a los problemas elegidos y a las perspectivas de exploración”. El texto que para fines del estudio se entiende como acción, aporta nuevos sentidos, cuando se analiza desde diferentes perspectivas sirve de fundamento a la interpretación y aporta nuevos significados dependiendo del lado del prisma que se le mire.

Bajo esta concepción, la ciencia, al comprender hechos particulares, singulares, tiene un fin, aportar a la construcción de una sociedad, donde los individuos en su esencia se sientan realmente valorados y reconocidos por su condición humana. El hombre no es ajeno así mismo, ni a los otros singulares, su actuar se convierte en signos que reflejan su experiencia, su vida, él

o ella buscan comprenderse, como ser, como subjetividad e intersubjetividad, como un original, como iniciativa y empresa. Comprender los signos es comprender al singular.

Respecto al segundo, el método – hermenéutico- los talleres que se desarrollaron para obtener la información, fueron entendidos como contextos de producción que generan texto y acciones, de tipo verbal y no verbal. En palabras de Schleiermacher “toda expresión de la vida humana es objeto natural de interpretación hermenéutica” (Martínez, 2006 p.120). Para Ricoeur (2010, p.163) “la acción humana..., permite la reinscripción de sus sentidos en nuevos contextos,... igual que un texto es una obra abierta, dirigida a un serie indefinida de lectores posibles”. Este método posibilitó a los investigadores comprender e interpretar las razones por las cuales los niños/as se relacionan con sus pares y si estos hacen parte de su concepción de mundo o su realidad. Los textos fueron el resultado de las actividades realizadas con los niños/as para identificar los criterios que ellos/as utilizan ya sea para reconocerse o menospreciarse.

Para la investigación el texto fue asumido como toda acción realizada por un ser en la que se puede plasmar su forma de significar y leer el mundo. El singular asumido como texto, se forma por la realización de sus actos, la exteriorización de su subjetividad y por los efectos que ésta produce en los demás, “no aprende a conocerse sino es por el rodeo de la comprensión, la cual es siempre una interpretación” (Ricoeur, 2010, p.82). Esta significación del mundo es el resultado de la influencia de un contexto, un modo de actuar, de una historia y una cultura, bajo esta perspectiva el texto al poderse plasmar se puede leer como un todo, que a su vez, posibilita la lectura de sus partes analizándolas nuevamente como un todo. Si la acción humana es un texto, lo que se espera entonces es que esa acción deje huella, que al ser leída por otros/as se aleje de su autor, deje de ser singular y pase a ser parte del mundo que van a comprender e interpretar sus lectores.

Para comprender los textos es necesario establecer un distanciamiento con el autor que los produjo y con su contexto, ese distanciamiento es crucial para que los lectores se apropien de aquello que es ajeno a ellos/as; parafraseando a Gadamer (citado por Ricoeur, 2010) la cosa del texto alude al contenido de éste, se convierte en algo propio para quien lo lee, siempre y cuando, el lector se desapropie de sí mismo; es decir, permita que la cosa del texto lo transforme y así su

forma de ver y leer el mundo sea diferente antes y después de su lectura”, (p.53). Ese distanciamiento es el que permite comprender el mundo y es un requisito fundamental para la hermenéutica.

Los procesos de comprensión y explicación son momentos relativos de la interpretación, son esenciales en el método hermenéutico, para Ricoeur “La interpretación de un texto acaba en la interpretación de sí mismo de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o incluso comienza a comprenderse”, (Ricoeur, 2010, p.141); bajo esta perspectiva, el lector al ponerse frente a cualquier tipo de texto se deja permear por su contenido, de manera que la cosa del texto lo lleve a cuestionarse, a meditar, analizar y a buscar las razones o los porqués de ese acontecer, suceso, acto, gesto, palabra, expresión o narración.

Por otra parte se considera que el decir del hermeneuta entonces, es un redecir que reactiva el decir del texto” (Ricoeur, 2010, p.147), que lo interpreta desde un escenario diferente al original, pues lo re -contextualiza para que vuelva y actúe y de esta manera opere un cambio en el mundo de aquellos/as que lo leen. Por ello el investigador/a debe dejar de lado, en lo posible, sus prejuicios o preconcepciones respecto al tema a estudiar, para que interactúe de manera abierta con los que van a participar de éste y así actúe con mente abierta, receptiva y sensible, ejerza una actitud de escucha y observador/a que le permita no solo escuchar, observar y leer la estructura superficial, sino ir más allá de la semántica profunda y encontrar el sentido que los textos manifiestan o expresan. Bajo esta perspectiva la meta del lector es resignificar un mundo que ya ha sido significado.

1.4. METODOLOGÍA UTILIZADA EN LA GENERACIÓN DE INFORMACIÓN:

1.4.1. Selección de la muestra:

Se seleccionaron para el estudio 20 niños y niñas, 7 niñas y 13 niños, la selección de los niños, considero varios aspectos, oyentes 8 y con alguna limitación auditiva 12, entre los 7 y 13 años, para el caso de los niños con limitación auditiva se consideró aquellos que presentaran un

diagnóstico audiológico de Hipoacusia sensorial o conductiva de grado leve a severo y que tuviesen habilidades comunicativas orales, los niños estaban matriculados en los grados de 1 a 5 de básica primaria. Una vez se seleccionaron los niños(as), se procedió a revisar la historia pedagógica de cada uno, con el fin de tener una visión más integral de cada uno.

1.4.2. Técnicas e instrumentos utilizados

1.4.2.1. Entrevista semi-estructurada

Con el fin de tener un mayor acercamiento con la institución, la comunidad educativa y en especial los niños/as del estudio, se realizaron varias observaciones en diferentes días, horarios y actividades escolares. Además se realizó un primer encuentro entre ellos y el grupo investigador, para establecer los primeros vínculos relacionales, se aplicó una entrevista semi-estructurada a las docentes y fonoaudiólogas que tuviesen más relación con el grupo del estudio, para conocer las características personales de cada niño, sus intereses, motivaciones y habilidades para tenerlos en cuenta al diseñar las actividades grupales. Ver anexo 1.

1.4.2.2. Diseño y desarrollo de talleres

Para estas actividades los niños se dividieron en dos grupos, el 1ro conformado por los que estaban matriculados en 1ro, 2do y 3ro y el segundo por aquellos que estaban en 4to y 5to, con los dos grupos los talleres tenían una hora de duración. En total se desarrollaron 9, entre los meses de Agosto y Noviembre del año 2012, en éstos se contemplaron temas relacionados con la familia, la escuela, procedencia, condiciones físicas, formas de vida, género y el mejor amigo. Las actividades buscaban generar un espacio de participación abierto, para que ellos/as expresaran, las impresiones, ideas y en general todo lo que les suscitaban los temas trabajados, se emplearon como estrategias didácticas el uso de diversas imágenes, videos, además de la formulación de situaciones o experiencias simuladas, todos los talleres fueron filmados. En el

Anexo 2 se presenta el cronograma del trabajo de campo. Una vez se finalizaron los talleres se realizó una actividad de integración donde participaron todos los niños del centro educativo.

Cuando se finalizó el trabajo de campo, se aplicó nuevamente una entrevista de tipo semi-estructurada a tres docentes para confrontar la información obtenida, relacionada con algunos datos manifestados por los niños y la impresión de ellas, respecto a éstos. Ver anexo 4

1.4.2.3. ENTREVISTAS INDIVIDUALES A NIÑOS Y NIÑAS:

Del total de niños se eligieron ocho, para realizar con ellos una entrevista individual, con ésta se buscaba indagar sobre aquellos comentarios o expresiones que los niños manifestaron en los talleres y que se considero era importante ahondar más porque expresaron sentirse reconocidos y/o menospreciados por sus pares en circunstancias específicas. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 20 minutos. Ver anexo 5. Tanto las entrevistas realizadas a las docentes como a los niños fueron grabadas.

1.4.3. CONSIDERACIONES ÉTICAS

A cada familia se le envió el consentimiento escrito, donde se describía el objetivo de la investigación, el número de talleres a realizar su frecuencia y duración, además de las consideraciones éticas a tener en cuenta la población a trabajar. Ver anexo 5.

1.5. PROCESO DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN.

En principio, se realizó un primer filtro de los datos de orden conceptual; se analizó y se eligieron las expresiones que los niños/as del grupo empleaban con mayor frecuencia o aquellas que connotaban algo similar y estaban relacionadas directamente con las categorías del Reconocimiento y Menosprecio estudiadas por Honneth (2006).

Un segundo análisis, se orientó a buscar en los datos aquellas categorías que emergían de allí, en la depuración se definieron cuatro categorías: cuerpo, productividad, lo que el otro me genera y proximidad simbólica. Cada una de estas categorías fue analizada a la luz de diversos actores, no obstante, es común, como se verá en el análisis, que el eje central de ésta fue la teoría de Reconocimiento de Honneth (2006).

El cuerpo se refiere a todos los criterios que los niños/as hacen de la apariencia física, el aspecto del cuerpo que posibilitan o no la relación con otros/as. La productividad es vista de dos formas: La primera, la productividad económica y la segunda, la productividad intelectual, ambas son indispensables para llegar a constituir relaciones cercanas con otros/as. La categoría aquello que el otro/a me genera alude a aspectos sean físicos, culturales o sociales que me hacen diferentes a otros/as y que esto puede provocar el menosprecio de los demás dificultando la interacción social con los mismos. Por último la categoría proximidad simbólica que se comprende como aquellos gustos, intereses que son comunes y compartidos por los demás y hacen que sienta empatía y me acerca a ese mundo que debe ser compartido con otros/as. A continuación se explicara detalladamente como estas categorías son explicadas mediante las afirmaciones que hicieron los niños/as del estudio.

1.5.1. CUERPO:

Las expresiones de los niños/as del estudio significativas para el análisis permitieron definir respecto a la categoría cuerpo tres aspectos: el cuerpo visto desde lo sensorial, el cuerpo incompleto y el cuerpo estético.

EI CUERPO DESDE LO SENSORIAL

El/ella trae el uniforme roto, la camisa muy sucia, con un olor muy fuerte.

Esta expresión denota las impresiones que suscita el cuerpo del otro/a, cuando éste no cumple los cánones de orden que se han establecido socialmente, en este caso la forma de llevar el uniforme y la higiene; de las características que menciona el niño en la expresión que sirve de soporte a esta interpretación el olfato juega un papel fundamental. Parafraseando a Le Breton (2002), las sensaciones olfativas siempre están presentes y actúan profundamente en la forma en que se regula el comportamiento, máxime cuando lo que se pretende es relacionarse con otro/a, cuyo olor es desagradable.

De igual manera quien rompe la norma y vulnera la rectitud de lo que se considera como un sujeto “bien puesto”, entendiendo por tal expresión aquel que lleva la ropa en buen estado, limpia y de cierta manera conservando una armonía visual referida a la combinación de colores y al orden, se menosprecia, máxime cuando al visibilizarse ante los demás deja de lado estas consideraciones. Al respecto Le Breton (2002, p.101) manifiesta: ...“el encuentro con el otro, comienza, siempre por la evaluación del rostro. El primer tiempo es aquel en el que se cruzan las miradas y en el que se aprecia, respectivamente, la calidad de las presencias. De este primer contacto dependen, a menudo, la tonalidad del intercambio y su desenlace.... La mirada está emparentada con el tacto, con una especie de palpación visual recíproca, a veces tan breve que sirve para la formación de una opinión”. Esa calidad de la presencia a la que alude Le Breton (2002), en este caso está referida a la apariencia personal, a la pulcritud y se convierte entonces en ese instante en el que un sujeto se forma una opinión de los otros/as, la cual es muchos casos es definitiva y determina si el otro/a es aceptado o rechazado.

Los niños/as del estudio para manifestar bien sea el reconocimiento o el menosprecio apelan a las manifestaciones sensoriales, según Le Breton (2002, p.100) la información que los sentidos perciben, es por lo tanto también connotativa, da cuenta a su manera de la intimidad real o supuesta del sujeto. La vida cotidiana está de este modo plagada de calificaciones que atribuimos a las personas con las que nos cruzamos. Un halo emocional atraviesa todos los intercambios y se apoya en las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de ser y la apuesta en escena de las apariencias”.

CUERPO INCOMPLETO

El cuerpo incompleto para ellos puede tener dos matices, relacionados en primera instancia con el miedo o temor que genera ver y tener cerca un cuerpo que desde lo anatómico o estructural carece de algunas de sus estructuras y segundo lo que genera percibir el efecto funcional que produce tal carencia. En el estudio se pudo observar que cuando se percibe un cuerpo con una carencia estructural evidente que afecta, la movilidad e independencia del otro/a, se considera poco funcional; empleando los términos de Heller (2004), se podría a manera de analogía considerar que un cuerpo incompleto es valorado desde el par categorial: útil-inútil, que al no estar completo no puede producir, para el contexto específico de la escuela, en un trabajo en grupo, en los juegos y actividades que impliquen la competencia, el sobresalir o buscar el crédito y reconocimiento, en este caso del aula de clase respecto a toda la institución educativa, máxime cuando para ellos/as las habilidades en especial motoras o cognitivas son pilares fundamentales del reconocimiento. Este asunto será expuesto más adelante.

En uno de los talleres se presentó a los niños y niñas una lámina en la que aprecian niños con las siguientes características: un niño que estaba sin camisa, otra niña que a su vez tenía a un bebé en su espalda y un niño en muletas, al observar la lámina mencionada un niño consideró que los dos primeros podrían ser sus compañeros, pero el último no, porque no tenía manos ni piernas. Le Breton (2002) expresa “el cuerpo se asocia al poseer y no al ser” (p.47), es decir, los niños/as a la luz de su desarrollo moral, -aún en proceso- los sentimientos y emociones que le genera lo que ven y visibilizan del otro, actúan con base a esa apariencia, no asumen al sujeto que está sujetado a ese cuerpo, sino a la estructura incompleta y por lo tanto inútil, entonces sí no es útil, no podría ser parte de su grupo relacional.

Las expresiones descritas abocan a analizar que en los niños se da una especie de transición entre la impresión general, las emociones que ésta les genera, los pensamientos suscitados por la misma, y la acción; es decir, las emociones iniciales, que en principio son juicios determinantes para el reconocimiento o menosprecio, requieren de un análisis o procesamiento cognitivo, bien sea para reiterarla o para transformarlas como producto de la interacción con los otros, hecho que se corrobora con la expresión: “No se puede rechazar una persona porque tiene una enfermedad”.

EL CUERPO VISTO DESDE LO ESTETICO

Esta visión manifestada por los niños/as del estudio obedece a los cánones socio culturales en los que hoy en día convivimos, son cánones que no obedecen a condiciones socioeconómicas o de género, son comunes a todos/as; tener una cara y un cuerpo armonioso, favorece la aceptación de un sujeto a un grupo, es más, para ello/as se convierte en un criterio para aceptar a un compañero como mejor amigo/a. hecho que se puede constatar en lo que verbaliza una niña al respecto....” Es su mejor amiga porque es bonita, tiene la cara linda”.

El no cumplir con los cánones que la sociedad imparte, por ejemplo el ser gordo hace que incluso en los niños se generen situaciones de no aceptación de sí mismos, con el impacto que esto puede tener en el reconocimiento y aceptación que como sujetos se busca. Bajo esta percepción la autoimagen, el autoconcepto y el autorrespeto, se alteran, siendo ambos condiciones fundamentales para enfrentar un escenario donde se empieza a vivir la pluralidad como es la escuela. Para Mead el autorrespeto está dado por “la conformación de una confianza emocional en las propias facultades” (Honneth, 1997, p.100). Para caracterizar esta situación una de las niñas del estudio, en una actividad donde debían representar a sus mejores amigos, aludiendo a ella misma dice “Ella se llama... y es fea porque es gorda”. Esta es una expresión clara de no aceptación de sí misma, se refiere a ella en tercera persona, no hace uso del pronombre personal, ni de su nombre propio, la condición por la cual no se acepta es su gordura, sabe que ese hecho no cumple con lo que en su contexto inmediato es condición para ser aceptado, su cuerpo se sale de la norma que ha sido establecida y por lo tanto, ella misma se excluye.

1.5.2. PRODUCTIVIDAD:

Existen en los niños criterios de reconocimiento o menosprecio que están relacionados con las diferentes habilidades que ellos/as poseen, muchas están orientadas hacia el deporte, el baile, las habilidades académicas y otras definidas por las actitudes relacionadas con la ayuda y solidaridad; tanto en unas como en otras hay una clara definición que quien puede ser el amigo/a, compañero/a o par, dado que demuestra (por llamarlo de alguna manera) un talento, o

se reconocen él o ella unas habilidades particulares. “Es mi mejor amiga, es juiciosa, no pelea, no es grosera con la mamá. “A mí no me dejan a un lado, siempre juegan conmigo, yo juego futbol”, “Me siento bien con los compañeros porque me ayudan en lo que necesito, “me parece que es bueno y no le da pena hablar”,...” le manifiesta a...su admiración por la forma como ella se mueve cuando baila el Reggeton y trata de imitar sus movimientos”.

Los calificativos empleados por los niños/as, para referirse a quien pueden considerarse como su mejor amigo/a, están muy relacionados con aquellas valoraciones por las que se cataloga a una persona como buena o mala, develan además, como la solidaridad se convierte en un criterio, al momento de hacer sus elecciones o de referirse a sus compañeros/as.

La escuela, es el primer escenario, donde el niño/a se confronta, se visibiliza y busca ser aceptado y reconocido por unos otros/as diferentes a él o ella, allí se enfrenta a la pluralidad. Un escenario así, permite develar de un lado el reconocimiento, cuando a todos se les reconoce por sus habilidades, facultades, posibilidades. Cuando se alude a sus capacidades, su actitud, entereza, la sensibilidad en la relación y respeto por el otro/a, se está propiciando escenarios de verdadero reconocimiento. “Los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permita referirse positivamente a sus posibilidades y facultades concretas” (Honneth, 1997, p.148).

Pero así como este escenario propicia el reconocimiento de igual manera puede ser el espacio, donde se genera el menosprecio, en medio de la vulnerabilidad común de su edad los niños/as, cuando no encuentran reconocimiento por parte de los otros/as y reciben burlas, señalamientos y tratos agresivos (que no siempre pueden ser físicos), sienten pena, humillación, vergüenza, empiezan a perder seguridad y confianza en sí mismos, en sus habilidades y por lo tanto empiezan a sentir que ellos/as no pueden hacer parte del colectivo, ni tienen como aportar a los objetivos comunes de este escenario. Honneth manifiesta: lo que se destruye con el menosprecio es la confianza en sí mismo (p.162). En una actividad un niño empieza a cantar “yo estoy en la escuela concentrado”, otro le responde “NN es muy güevita yo lo sé”, “NN es un bobo” VAE, cuando el niño escucha esto baja la mirada, se ríe de manera tímida, y deja de cantar.

Otro determinante para ellos/as de reconocimiento o menosprecio está relacionado con el hecho de poseer dinero, es muy claro que quien lo tenga, tiene mayores posibilidades de ser aceptado y reconocido. Desde las orientaciones valorativas de Heller (2004) relacionadas con lo útil e inútil, la productividad económica según ellos, es condición para acceder a una mejor vida, ahora si no se posee, se piensa entonces en relacionarse con quien si la puede tener. Para ilustrar un niño expresa: “Si....fuera rica me casaría con ella por la plata.” De acuerdo a lo que manifiestan el relacionarse con personas que no poseen dinero no es útil, en términos de un beneficio que pueda obtener, en palabras de Heller (2004), sus juicios los connotan como seres improductivos: “los ricos estudian y trabajan mucho, los pobres no se bañan, no les gusta estudiar, no aprenden y no trabajan. Dice además que si.... fuera rica sería educada.... Los ricos son responsables”.

Según ellos/as no poseer dinero, restringe las oportunidades de los sujetos, consideran que esa es la razón por la cual son irresponsables, no les gusta estudiar, aprender o trabajar, visto así, hay una desconocimiento a sus derechos y a la valoración social que como sujetos poseen. “El reconocimiento en tanto que persona de derecho, está en cierto modo fundido con la valoración social, que se le da al miembro singular de la sociedad en un status social” (Honneth, 2006, p.136).

De otro lado, en palabras de Taylor la moral es asumida en función del respeto, el reconocimiento y la valoración hacia los demás. El autor la define como “forma de respeto hacia los demás” (p.29), piensa además que esta categoría solo abarca las obligaciones que tenemos para con los demás, y considera que una forma de conocer en parte el mundo moral de alguien, es develar por imágenes, e ideas que subyacen en el sentido de respeto hacia los demás. En las expresiones descritas hay una clara evidencia de falta de respeto hacia los sujetos que los niños consideran de menores posibilidades económicas, a la vez denota en el caso contrario, que quienes poseen cierto estatus económicos, son sujetos dignos de éste.

1.5.3. AQUELLO QUE EL OTRO/A ME GENERA.

Las frases de los niños/as: “Los indígenas son malos”, “Porque son negros los tratan mal”, “Los negros son cholos, no tienen plata”, “Yo sí nací en Bogotá, que importa que yo sea moreno”, demuestran las construcciones cognitivas, emocionales y morales que los niños/as ya tienen de esos otros/as con los que comparten y que les posibilitan construir el entramado social. En esas primeras redes sociales los niños/as aprenden actitudes para menospreciar o reconocer a otros/as, e incluso son normales estas formas de expresarse porque socialmente están aceptadas y naturalizadas.

Para Honneth (1997): “Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso”. Es decir, para el sujeto la privación de sus pretensiones de derecho socialmente válidas, puede significar ser lesionado/a en sus expectativas de ser reconocido/a en tanto sujeto capaz de formar juicios morales, por ello, la experiencia de la desposesión de derecho se une a una pérdida de respeto de sí, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto que interactúa legítima e igualmente con otros/as. Lo que se le arranca a los sujetos en las frases mencionadas es el autorrespeto que se deriva de los atributos o valores sociales, de los modos de vida de algunos colectivos, escalonando formas singulares de vida y modos de convicción como poco válidos y que sustraen a los sujetos concernidos cualquier posibilidad de atribuir un valor social a sus propias capacidades y pueden ubicar al sujeto en lo que Honneth llama muerte social.

Las frases: “Los del chocó son negros, los de Medellín son blancos y los de la costa más o menos” y “Los niños del otro colegio no jugaban conmigo porque era de Bogotá”, se refieren a la importancia cultural que se le da al color de la piel y como esta define el lugar de donde se es, es decir, existe una generalización de que el aspecto físico responde a características particulares de los territorios. En la primera frase no existe ningún criterio de menosprecio, se reconocen a las personas por un atributo característico, mientras que en la segunda frase, el hecho de ser de Bogotá se convierte en un criterio para menospreciar o rechazar, Taylor (2010) en su libro, El

multiculturalismo y la política del reconocimiento expresa: "...Por consiguiente, la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria". Por lo tanto el reconocimiento, se transforma en una exigencia debido a su intrínseca relación con la identidad ya sea individual o colectiva, ya que probablemente la identidad se forja a partir del reconocimiento que es otorgado por otros/as. Ahora bien la falta de reconocimiento de un individuo o en un grupo de personas causa daño, ya que se les ofrece un cuadro despreciable de sí mismo, el efecto de este cuadro es que el individuo o el grupo se constituyen bajo una forma de opresión que los ubica en un modo de ser deformado, reducido, causando el aislamiento y/o retraimiento social.

Otro niño participante expresa: "En Lorica no hay audífonos ni escuela para mí", esta percepción confirma lo que se ha denominado la deuda rural, que se desprende del hecho de que los habitantes rurales son discriminados en relación con los del mundo urbano. El ingreso económico en el campo es más inestable, con remuneraciones más bajas que en la ciudad, el acceso a la educación y la salud son más restringidos, todas estas desigualdades se traducen en una ciudadanía restringida, fruto de una triple exclusión: política, social y cultural, así como de la discriminación (PNUD, 2012a, pp.28-29).

La frase de otro niño: "Me gusta vivir en San Javier, porque echan mucha bala", permite interpretar que los espacios públicos son el lugar social de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y a la reciprocidad; son, por ende, el lugar de explicitación y puesta en diálogo de identidades particulares y tal vez porque se busca la forma práctica de ser reconocidos así sea por aspectos socialmente no aceptados; la frase de este niño ilustra, a manera de imagen, lo que sucede en algunas comunas de Medellín, en las que pertenecer a un combo o ser amigo/a de los chicos de organizaciones armadas, da garantía de no ser tratado mal, y es reconocer de algún modo a ese otro que cuida.

La frase de un niño: "No hablaría con un niño de la calle y si se me acerca le pego una patada", se comprende desde la categoría de menosprecio-violación de Honneth (1997), el autor expresa que el maltrato físico que se proporciona a un sujeto representa el menosprecio que lesiona la

confianza, que es aprendida en el amor y en la capacidad de la coordinación autónoma del propio cuerpo; la consecuencia de este maltrato es un sentimiento de vergüenza por la imposibilidad de hacer uso autónomo de su propio cuerpo y la pérdida de confianza de sí mismo.

Por último los niños expresaron dos frases, en una donde se denotan claramente los sentimientos de menosprecio y la otra la acción de solidaridad frente a ese otro/a que es extraño/a y que llega a hacer parte de su mundo, un mundo que en ocasiones no es construido sino impuesto por los parámetros sociales establecidos entre lo bueno lo malo, el bien, el mal o lo correcto incorrecto.

La frase: “En el poblado son acomodados y ellos se burlan de los pobres porque no tienen comida y tienen los pies negros”, que aluden a sentimientos de menosprecio que pueden constituir el núcleo de experiencias morales impuestas por la estructura de interacciones sociales, allí los sujetos se encuentran entre sí sin expectativas de reconocimiento importantes para la integración psíquica de cada uno/a. Por ello las acciones colectivas tienen su origen en los sentimientos de injusticia, ya que primero estos sentimientos son experimentados por un sujeto y luego por un colectivo que tenga sus mismas características, es decir, sujetos que compartan su propia situación social. Honneth (1997) expresa que: “En los sentimientos colectivos de injusticia por el contrario, se asienta un modelo que remite el origen y el curso de las luchas sociales a experiencias morales que los grupos realizan acerca de la privación del reconocimiento social o de derechos”.

Expresiones como: “Quien llega a un sitio desconocido se siente diferente, porque no es de allí se siente triste” y “Hay que tratar bien a todos los que vienen de otra parte”, se pueden considerar una síntesis de la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) ya que la acción o praxis de esta teoría se manifiesta a través de la solidaridad y aquí el niño lo expresa de una manera práctica y entendible. La solidaridad no es más que comprender las situaciones en donde se presenta injusticia, vista como menosprecio y no quedarse como expectante sino tomar una posición crítica o reflexiva frente a la misma. La solidaridad posibilita el escenario para que se presenten las luchas por los intereses comunes y esta frase nos demuestra la calidez y acogida que se debe tener con aquel que es nuevo/a, extraño/a y que necesita ser mirado/a, observado/a para que lo reconozcan desde afuera y así poder seguir reconociéndose a sí mismo como sujeto

que posee un mundo propio, que podrá, si el medio se lo posibilita entrar a interactuar con otros/as para generar cambios con aquellos/as con los que interactúa.

1.5.4. PROXIMIDAD SIMBÓLICA

Todos los sujetos requieren de las relaciones interpersonales para comunicarse y desarrollarse como seres independientes e interdependientes en la sociedad en la que nacemos y a la que pertenecemos, como lo menciona Mélich “La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí”, estas relaciones se legitiman en la medida que nos reconocemos a nosotros mismos y a los demás como seres holísticos poseedores de potencialidades y limitaciones, es allí cuando vivimos en el entre nos, y así formamos el tejido social (Mélich, 1994, p.69).

Este reconocimiento está mediado por la diferencia, por la pluralidad dada la singularidad de cada sujeto, en palabras del autor: “el tránsito entre estas diferentes esferas de reconocimiento se produce en cada caso por medio de una lucha en la que los sujetos combaten entre ellos con el objeto de que se respeten sus concepciones de sí mismos, las cuales a su vez también crecen gradualmente: la exigencia de ser reconocido en dimensiones cada vez nuevas de las personas proporciona, en cierta medida, un conflicto intersubjetivo cuya disolución sólo puede consistir en el establecimiento de otra nueva esfera de reconocimiento” (Honneth, 1999, p.24).

Es decir; cuando nos acercamos unos a otros creamos vínculos dados por la afinidad, nos hacemos cómplices de lo que nos gusta y nos identifica, a esto le hemos llamado proximidad simbólica y este es un criterio de los niños a la hora de relacionarse con sus pares.

En palabras de los niños/as: “Ellos pueden estar juntos, porque los niños quieren estar con los amigos”. El niño ve en su amigo a alguien diferente en su corporeidad, a alguien ajeno pero que gracias a la cotidianidad se permite conocerlo y descubre en ese otro lo que le falta, su amigo se convierte en su ejemplo y su complemento, el amigo es la proyección de su yo y esto se da en un

segundo momento de las relaciones interpersonales. Cuando se supera la primera impresión del aspecto físico y lo estético es posible encontrar en el otro alguien con quien relacionarse.

Pero los sujetos no siempre armonizan en sus relaciones, en algunas oportunidades no enablamos empatía o sea no hay proximidad simbólica que nos una y en esos casos, parafraseando a Honneth (2006) cuando el sujeto no se reconoce, se hace reconocer por un atributo negativo y de esta manera para llegar a ser reconocido pasa primero por el menosprecio, como fue el caso de uno de los niños de la investigación quien no se destacó por sus habilidades académicas ni deportivas y encontró en el chiste y la burla una manera de hacerse integrar por los demás compañeros como miembro del grupo y se destacó como un líder, por ejemplo en uno de los talleres realizado dijo en voz alta: “profe, profe, mire como yo tapo los goles”... y de un salto se lanzó al suelo ocasionando risas al unísono en el salón.

Sin embargo para los niños es claro la universalidad del respeto al otro/a y el derecho a la igualdad; lo afirmaron en comentarios como: “Todos somos seres humanos”, “todos somos iguales”, a esto es a lo que se refiere Taylor como un super valor, a la supremacía de la igualdad por encima de otro bien lo que permite reconocer a cada sujeto por lo que es y lo que vale, entendiendo así que todos somos iguales.

En el mismo orden de los supervalores la religiosidad es antepuesta a otros valores, por ejemplo los niños afirmaron: “Dios se pone triste cuando cometo un error, cuando digo que alguien es feo” “...Ustedes tan mal como reparan a él/ella”, esto podría indicar que se admite el derecho inviolable a la dignidad y la existencia de un ser superior que respalda la igualdad y la justicia.

Pero a pesar de la universalidad de los derechos existen algunas diferencias inherentes en los seres humanos, por ejemplo el género, al momento de relacionarnos tanto los hombres como las mujeres, en especial en la edad escolar, formamos grupos obedeciendo a nuestras similitudes para acompañarnos a realizar las actividades que nos gusta; al respecto un niño dijo: “Quiero una hermanito porque las niñas no aguantan los quemonazos”, esto ejemplifica como las mujeres por naturaleza son reconocidas por ser más frágiles y delicadas en el contacto con el otro y un ejemplo de ello es el beso en la mejilla y/o el abrazo al saludar tanto a personas del mismo género como del género opuesto, en cambio los hombres obedecen naturalmente a encuentros

fuertes al contacto con el cuerpo como en los deportes de choque (fútbol, boxeo, etcétera) o incluso por fuera de actividades lúdicas y en encuentros más comunes como un saludo fuerte pero afectuoso a través de un golpe.

Como vemos al hablar de proximidad simbólica nos referimos a cómo los niños se unen por sus aproximaciones en las que asignan el mismo sentido a las mismas cosas, y ven al otro como su complemento creando vínculos de amistad y fraternidad en los que se respeta el límite que separa las subjetividades, “El otro, ahora cómplice moral, es rostro, y mi obligación para con él es categórica. El me limita, me controla; y esta medida del otro es ética” (Mélich, 1994, p.137).

Los niños en las relaciones con sus pares ilustran las relaciones sociales en las que existen vínculos pero también límites, porque como se mencionó anteriormente todos los seres humanos tienen los mismos derechos aunque no todos vivan bajo las mismas circunstancias, alusivo a esto un niño refiriéndose al maltrato de un compañero dijo: “...no tiene papá ni mamá, ni sabe leer ni escribir, pero eso no es razón para tratar mal a alguien”, “todos tienen derecho a ir a estudiar”, con estas palabras el niño abogó en defensa de los derechos de todos sus compañeros, al igual que lo hacen las normas de convivencia de la sociedad, citando a Melich “En las relaciones plurales, que por otro lado resultan las más habituales en la práctica social, el grupo no se reduce a la simple adición de las partes, de los individuos, sino que genera una unidad superior. En ésta la intimidad se destruye, lo privado deja paso a lo público” (Mélich, 1994, p.124).

En la esfera de lo público todos los sujetos gozan de los mismos derechos gracias a que somos parte de la misma sociedad regida por una sola legislación tanto gubernamental como moral ya que como grupo nos identificamos apoyamos y reconocemos; al hablar del tema un niño dijo refiriéndose a la problemática del robo; “Si por terminada una relación. Un niño lo expresó así: “se acostumbran a uno y ven lo que uno es y lo conocen como verdaderamente es y lo tratan mal”, de esta manera admitió que se acabó la afinidad con sus pares porque los intereses cambiaron.

Sí, todos son pobres porque se roban entre ellos”, aclarando que puede dimensionar lo correcto de lo incorrecto y lo bueno de lo malo como conceptos morales, de los cuales habla Heller (2004) como dualidades.

Los sujetos son corporeidad que habita en el tiempo y el espacio, por eso las relaciones interpersonales también evolucionan y trascienden a medida que dicho tiempo va transcurriendo; los sentimientos se transforman cuando queda al descubierto que las significaciones del otro son diferentes a las propias, lo que sucede cuando al conocer a alguien y constatar que no tiene nuestros mismos intereses, nos alejamos dando por terminada dicha relación interpersonal.

Para finalizar la proximidad simbólica en esta investigación se entiende como la afinidad de sentido que nos aproxima al reconocimiento mutuo o nos aleja de los otros en nuestras relaciones interpersonales.

El análisis de las cuatro categorías, determina que los criterios que usan los niños/as para reconocer y/o menospreciar a sus pares, son en parte, producto de las representaciones sociales que construyen en sus familias, sus barrios, sus comunidades y por supuesto en la Escuela; además, por su edad, la constitución de sus subjetividades, se consolida en la interacción con otro/as, con los que se puede dar una reciprocidad benéfica.

2. PRINCIPALES HALLAZGOS Y CONCLUSIONES:

A la luz del análisis de la información, se pudo concluir en primer lugar que entre los niños/as oyentes y con limitación auditiva no existe ninguna diferencia a la hora de relacionarse, interactúan por igual entre ellos sin ninguna discriminación por tener algún tipo de pérdida auditiva o algún accesorio auditivo como audífonos, implante coclear, cómo se planteó en el análisis de la categoría del cuerpo las dificultades auditivas no limitan la independencia y autonomía del sujeto; por lo tanto para ellos/as no es criterio de menosprecio.

En los imaginarios sociales, se concibe a los sujetos con limitación auditiva como sujetos totalmente diferentes a los oyentes, se cree que piensan, sienten e interpretan el mundo de forma particular, para el caso concreto de la investigación no es así, tanto para los niños/as oyentes y con limitación auditiva del estudio, los criterios son similares, no se obtuvo datos que se pudiesen soportar desde los imaginarios sociales. A la luz del método hermenéutico, el asumir cualquier acción humana – gesto, expresión, mirada, proxemia, aspectos suprasegmentales, lenguaje verbal o no verbal como un texto que se puede interpretar y leer, posibilita el develamiento, en parte de su subjetividad y comprender que en ocasiones la forma de interpretar y leer el mundo no está supeditada exclusivamente a una condición lingüística particular.

Al establecer relaciones interpersonales con sus pares los niños/as interactúan a través del cuerpo comunicándose entre sí con abrazos, golpes, caricias, para ellos/as el cuerpo es un medio de comunicación y el contacto físico no es una agresión sino manifestaciones de afecto, parafraseando a Gadamer (1992), el cuerpo es un medio de comunicación en la universalidad del lenguaje.

En el orden de la moral, de acuerdo al momento evolutivo en el que se encuentran los niños/as admiten unos súper valores, como lo plantea Taylor (2010) un súper valor se refiere a la supremacía de la igualdad por encima de otro bien, es decir, ellos reconocen que todos los seres humanos son poseedores de derechos universales, reconociendo de esta manera que no existe ninguna discriminación por su género, ellos/as establecen vínculos de amistad y compañerismo de la misma forma entre hombres y mujeres.

Sin embargo, se evidenció que parte de las relaciones entre los niños/as están mediadas por lo beneficioso que puede ser esa interacción, en términos de Heller (2004) por lo útil e inútil, además, por los patrones culturales y sociales en los cuales ellos/as están inmersos, en otras palabras, las relaciones de reconocimiento están influenciadas por reciprocidad de intereses, en un intercambio de conveniencias.

Las lesiones a la autoestima y autoimagen que causan las manifestaciones de menosprecio-burlas, expresiones sarcásticas, ademanes o miradas de rechazo, a los niños/as que por su corta edad, son más vulnerables a éstos, pueden afectar la constitución de su subjetividad, estas lesiones, los/as tornan inseguros, tímidos, introvertidos, los invisibiliza ante los demás, coarta su participación en la consolidación del grupo y en la transformación de su entorno inmediato. Por lo anterior la comunidad educativa debe revisar sus prácticas cotidianas, evaluar si éstas enfatizan este tipo de actitudes de manera que se movilicen los sujetos y se transformen los procesos, a la luz de los referentes epistemológicos que sustentan el reconocimiento mutuo, no solo en la interacción cotidiana entre unos/as y otros/as, sino que se consolide en los contenidos, principios, fines, estrategias pedagógicas y didácticas que sustenten el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La vulneración de derechos no solo se presenta cuando se carece de algo, sino cuando se niega la socialización desde la diferencia e instaura modelos hegemónicos.

Para complementar el grupo de investigación produjo un artículo grupal en el que se analizan de manera más amplia algunos de los apartes de este informe.

Como producto de la investigación, se espera sean publicados tres artículos individuales: Afectividad: La forma más cercana de Reconocimiento, La escuela escenario de Reconocimiento mutuo y formación del sujeto Político y El género y su influencia en el reconocimiento; además de un artículo grupal; criterios que emplean los niños del Centro Educativo de la Fundación Pro Débiles Auditivos para relacionarse o menospreciar a sus pares.

Como estrategia de Diseminación: capacitación a los docentes y profesionales de Apoyo de la Fundación Pro Débiles Auditivos en: cuerpo como mediador del lenguaje y escenario de visibilización, la construcción de sentidos y simbolismos en la interacción con otros/as, habilidades y capacidades de los sujetos como insumos en la resolución de los conflictos de la vida en común.

A partir de los hallazgos obtenidos se diseñó la Propuesta Educativa: “Reconociéndome, Reconociéndote, Reconociéndonos” en primera instancia se aplicará en el núcleo 923 de la comuna 7 de la ciudad de Medellín, ésta será una prueba piloto y a partir de la evaluación, se harán los ajustes necesarios de manera que pudiera ser implementada en otros núcleos educativos.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós - ICE/U.AB
- Cachón, K. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo* Tesis de Doctorado no publicada, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Colom, F. (1998). *Razones de identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona: Anthropos.
- Colom, F. (2002). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos.
- Ferreira, M. (2011, Agosto-Noviembre). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"?. En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3 (6), 6-19.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta*. (Magdalena Holguín, Isabel Cristina Jaramillo, Trads). Santafé De Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. (Martínez Riu, Trad). Barcelona: Herder Editorial.
- Gadamer, H-G. (1992). *Verdad y método*. (Manuel Olasagasti, Trad). Salamanca. Ediciones Sígueme.
- García, I., García, F. y Casares, M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 305-321.

García, P., Callejas, A., Mejía, P. y Álzate Á. (2009, Julio- Diciembre). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1439-1457.

Garzón, K. (2007, Julio-Septiembre). Discapacidad y procesos identitarios. En: *Revista de Ciencias de la Salud*, 5 (002), 86-91.

Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. (Manuel Ballesteros, Trad). (s.l.): Barcelona.

Honneth, A. (2006, Julio-Diciembre). El reconocimiento como ideología: Universidad de Frankfurt. En: *ISEGORÍA*, 35, 129-150.

Honneth A. (2007). La reificación. En: *Estudio en la teoría del reconocimiento* (Graciela Calderón, Trad). Argentina: Katz Editores.

Humskerken F. Van y Sánchez, M. (2005). Marcos de referencia y modos de reconocimiento. *Psicología política*, 30, 85-98.

Le Breton, D. (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad* (1ª ed.). Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Luna, M. T. (2003). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia*. Documento Interno, Circulación Restringida. CINDE

Mardonés, J. M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales, nota histórica de una polémica incesante. En: *Módulo 1. Epistemología de las ciencias sociales visión histórico – filosófica*. CINDE.

Martínez, M. (2006). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. (2da ed.). Edición. México: Trillas.

Mélich, Joan Carles. (1994). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Recuperado el 19 de mayo de 2012 de, http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_%20AUDITIVA.pdf.

Ministerio de Educación Nacional, INSOR. (1998). *Orientaciones generales para la Atención educativa de las personas con limitación auditiva*. Santafé de Bogotá D.C.: (s.e.).

Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y. y Martínez, Y. (2009, Junio). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. En: *Revista Umbral Científico*, 14, 8-26.

Muñoz, M. T., Saavedra, E. y Villalta, M. (2007, Mayo-Agosto). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo Municipal de Chile. En: *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224. Recuperado el 18 de mayo de 2012, de <http://www.scielo.org.ve/pdf/p/v28n82/art03.pdf>

Naciones Unidas. (2012). *Programa de las naciones Unidas para el Desarrollo*. Recuperado el 23 de julio de 2013, de <http://www.undp.org/content/undp/es/home.html>

Páez, R. (2009, Julio-Diciembre). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 989-1007.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios* (Agustín Neira, Trad). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* (Pablo. Corona, Trad.). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rojas P, N. (2008). *El reconocimiento en el otro: autoafirmación y acción comunicativa en personas en extrema exclusión»,* Polis [En línea]. Recuperado el 14 agosto 2012, de <http://polis.revues.org/3444>; DOI: 10.4000/polis.3444

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquía, INSOR. (2000). *Lineamientos curriculares para la enseñanza del castellano escrito y las matemáticas, en una propuesta Bilingüe (lengua de señas- Castellano escrito) para la Educandos Sordos en Educación Básica Primaria.* Medellín: Imprenta Departamental de Antioquía.

Soldano, D. (2011). La subjetividad a escena. El aporte de Alfred Schütz a las ciencias sociales. En: *Módulo 2. Epistemología de las ciencias sociales. El paradigma interpretativo en la investigación en ciencias sociales.* CINDE.

Taylor, Ch. (2010). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Tovar, L. (2004, Julio-Diciembre). Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la Identidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2 (2), 97-108.

Zeledón, M. P (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática.* Tesis de Doctorado publicada, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

ANEXOS

ANEXO 1. PRIMERA ENTREVISTA A DOCENTES y FONOAUDIÓLOGAS.

Técnica: Entrevista Semi-estructurada.

Objetivo: Lograr un dialogo empático entre los investigadores/as con el grupo de docentes y fonoaudiólogas que están en interacción con los niños/as del estudio para conocer algunas de las características personales de los niño/as y saber lo que les gusta y cautivar su interés en participar de la investigación.

Es importante aclarar que la información que estas entrevistas arrojaron fue usada como estrategia metodológica durante el trabajo de campo mas no en el análisis de resultados del estudio.

Desarrollo de la Entrevista: Es indispensable saber que las preguntas que se listan a continuación fueron una guía para llevar a cabo la entrevista semi-estructurada a las docentes y fonoaudiólogas.

Derrotero de preguntas:

1. ¿Cuáles son las estrategias didácticas que ustedes más emplean para cautivar la atención de los niños/as?
2. ¿Qué actividades han percibido ustedes que no les guste o no les genere interés a los niños/as?
3. ¿Cuándo los niños/as se distraen en una actividad ustedes que hacen para volver a centrar su atención?
4. ¿Qué trabajo les gusta más a los niños/as realizar, en grupos o trabajo individual?
5. ¿Hay algunos niños/as que no les gusta trabajar en grupos?
6. ¿Con cuáles de los niños/as se podría establecer una conversación con más facilidad?

7. ¿Hay diferencia en el tipo de conversación que se entabla entre ellos/as que cuando se establece con las profes?
8. ¿Hay momentos en los cuales se reúnen ellos/as y hablan de sus compañeros/as?
9. ¿Cuándo realizan algún trabajo que requiera dibujar, al hacerles preguntas del mismo ellos/as argumentan sus respuestas?
10. ¿Cómo hacen ustedes para garantizar que ellos/as están entendiendo lo que se les dice o pregunta?
11. ¿Cuándo se trabajan conceptos abstractos, como la fidelidad, la sinceridad, que estrategias emplean para hablar de este tipo de conceptos?
12. ¿Han observado entre los estudiantes algunas situaciones de menosprecio? ¿De acuerdo a su criterio esto obedece a que?
13. ¿En qué situaciones ellos/as manifiestan reconocimiento a sus compañeros/as?
14. ¿cómo es la aceptación de ellos/as hacia el extraño/a, es decir, al que no pertenece a la institución?

ANEXO 2: CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

MES	DIA	ACTIVIDAD
Julio	25 (Miércoles)	Observación de los niños/as en las aulas de clase.
	27 (Viernes)	Revisión de historias clínicas y selección de los niños/as que participaron en el estudio.
Agosto	2 (Jueves)	Observación de los niños/as en las diferentes aulas de clase. Continuación de la revisión de historias clínicas y selección de los niños/as que participaron en el estudio.
	3 (Viernes)	Reunión con docentes. Observación de los niños/as en los diferentes espacios de la Institución Educativa. Primera entrevista a las docentes.
	9 (Jueves)	Finalización de la revisión de historias clínicas y selección de los niños/as que participaron en el estudio. Primera entrevista con docentes. Observación día de la Antioqueñidad.
	22 (Miércoles)	Socialización grupal con los niños/as del estudio y el grupo de investigadoras. Video presentado a los niños/as en la actividad de socialización.
	30 (Jueves)	Mi Familia.
Septiembre	13 (Jueves)	Mi Escuela.
	26 (Miércoles)	El espacio habitado.
Octubre	3 (Miércoles)	Genero.
	18 (Jueves)	Menosprecio.
	22 (Lunes)	Reconocimiento
	30 (Martes)	Mi mejor Amigo.
Noviembre	9 (Viernes)	Actividad de Cierre e Integración, en la que se compartió con los niños una pequeña fiesta de despedida con entrega de obsequio y agradecimiento por parte de los investigadores.
	14 (Miércoles)	Entrevista a niños/as grupo Focal.
	15 (Viernes)	Segunda entrevista a docentes y fonoaudiólogas.

ANEXO 3: SEGUNDA ENTREVISTA A DOCENTES Y FONOAUDIÓLOGAS.

Objetivo: Confrontar algunas impresiones que tenemos de la información que nos han arrojado las actividades realizadas durante el trabajo de campo y las apreciaciones de las docentes y fonoaudiólogas para contrarrestarlas antes de hacer algún tipo de interpretación.

Este anexo se divide en dos momentos. En el primero se formularon preguntas generales que surgieron del trabajo de campo a docentes y fonoaudiólogas. En el segundo momento se definen preguntas específicas con algunos niños.

Estas entrevistas son tipo semi-estructurada como se explicó en el Anexo 1.

Derrotero de Preguntas primer momento:

1. Entre los grupos de 4to y 5to, 1ro y 2do y 3ro existe algún, rechazo entre los compañeros/as, por vivir en un sitio específico de la ciudad?
2. Cuando ellos/as conocen a alguna persona que vive en un sitio diferente al de su barrio, la forma en que se relacionan con ellos/as es diferente, respecto a las personas que viven en su sector? ¿Comentan algo al respecto?
3. Los niños/as asumen que las personas que viven en ciertos sectores de la ciudad son ricos, además les atribuyen ciertos juicios de valor a ellos/as. ¿Se ha observado que entre ellos/as se establezcan diferencias por el lugar en donde viven? ¿Se han escuchado comentarios al respecto?
4. De acuerdo a la primera entrevista, ¿Ustedes han observado entre los/las integrantes de los grupos, se manifiesten actitudes de menosprecio, por su color de piel, su discapacidad, etc.?

Hemos observado algunos criterios de reconocimiento y así mismo de menosprecio entre ellos/as: El aspecto o apariencia física, la higiene personal, el ser buen o mal estudiante, el llevar bien puesto el uniforme. ¿Qué piensan al respecto? Ustedes lo han evidenciado en algún momento?

5. ¿Qué situaciones son comunes para que ellos/as se burlen de sus compañeros/as?
6. ¿Las habilidades particulares que tiene algunos niños/as son circunstancias por las cuales los demás los reconocen?, por ejemplo, ¿el niño/a que tiene habilidad en algún deporte? ¿En el baile?, ¿en sus habilidades orales?, etc.
7. ¿Han observado algún menosprecio o rechazo específico entre algún o algunos niños/as?
8. ¿Qué actitud asumen los niños/as cuando llega alguien nuevo al salón?, ¿Qué tipo de relación establecen con él/la?
9. ¿Qué es lo que más se observa en los niños/as al iniciar la interacción con alguien que no conozcan?
10. ¿Han observado un trato diferente entre hombres y mujeres? a que se debe ese trato?
11. ¿Qué actitud asumen tanto niñas como niños frente a una persona gay? Por ejemplo si un niño se disfraza de niña/o, si una niña juega con carros o se comporta de manera brusca como los niños, si los niños juegan con muñecas.

Derrotero de preguntas segundo momento:

1. ¿El comportamiento de NN en las clases, con sus compañeros/as y docentes cómo es?
2. ¿Qué actitudes y aptitudes asume NN frente a equivocaciones de sus compañeros/as, docentes?

3. ¿Cómo es la relación de NN y NN no solo en el salón de clase sino en otros espacios como el patio, otro salón, etc.?
4. ¿Qué actitud y aptitud asume NN cuando sus compañeros/as son rechazadas por algún comportamiento, gesto o palabra?
5. ¿NN es motivo de burlas o comentarios por parte de sus compañeros/as, debido a su discapacidad?
6. ¿NN hace comentarios acerca de sus creencias religiosas?
7. ¿Qué relación existe entre NN y NN?
8. ¿NN habla mucho acerca de su familia, o su vida en Lorica?
9. ¿NN cuestiona comportamientos o situaciones donde se presentan dificultades?
10. ¿NN es demandante con los adultos?
11. ¿NN con quienes se relaciona en su salón de clase?
12. ¿A NN le gusta compartir con todos/as sus compañeros/as, en otros espacios diferentes al aula de clase?

ANEXO 4: ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS 8 NIÑOS/AS SELECCIONADOS PARA EL GRUPO FOCAL.

Las entrevistas se diseñaron de manera individual para cada niño/a del grupo focal.

Entrevista # 1:

1. ¿Qué te pareció el trabajo que realizaste con los investigadores?
2. ¿Por qué consideras que cuando alguien llega nuevo/a a alguna parte lo reciben muy bien, pero cuando ya lo/a conocen, lo/a dejan de lado, lo/a rechazan?
3. ¿Crees que una persona por ser pobre, por no tener ropa adecuada, porque a lo mejor se vea feo, se vea sucio, de pronto huelan mal y demás tiene derecho a estudiar, a compartir con las personas que tiene posibilidades, que tiene su ropa limpia, que no huelen feo, no hablen mal, pueden relacionarse en un mismo sitio?
4. ¿Tendría inconveniente para relacionarte con una persona así, o en principio que pensarías?
5. ¿Qué ves en las personas para decir si son buenas o malas personas? Y ellos que verán en ti?
6. ¿Porque son importantes los amigos/as en la vida?
7. ¿Si estudiara en una escuela donde no pudieras tener amigos/as, que pasaría?
8. ¿Si yo le preguntase a tu mejor amigo/a, que habilidades tienes o que no le gusta de ti, que respondería?
9. ¿Qué le ofreces a los amigos?
10. ¿Qué tal ha sido la experiencia de tener amigos/as con limitación auditiva?
11. Existen diferencia entre esta escuela donde te relacionas con niños/as con pérdida auditiva, unos/as que entienden más otros/as que entienden menos, otros/as que hablan muy bien, otros/as no tanto, a otro colegio?
12. ¿Hablando de las profesoras, que me podrías decir de las profesoras de la fundación y cual según tu criterio, sería la mejor profesora de acá?.
13. ¿Qué haces tú para conseguir amigos/as, que estrategias empleas?
14. ¿Qué opinas tú, que en tu salón de clase haya un chico gay? Te relacionarías con él?
15. ¿Si a tu salón, llega un niño/a de un pueblo un campesino/a, que pasa con él/la? ¿Qué piensas que sentiría él?

16. Y ¿Qué pasa que en vez de ese niño/a que te dije campesino/a, llega un niño/a de un combo, de una banda?
17. ¿Qué mensaje pudiste captar de todo el trabajo que hicimos?, la importancia que es la familia, y los amigos.

Entrevista # 2:

1. ¿Cómo haces para hacer nuevos amigos/as en el barrio dónde vives?
2. ¿Tu mejor amigo/a es un niño o una niña?
3. ¿Cómo haces para hacer nuevos amigos/as, en la fundación?
4. ¿Tus compañeros/as de clase te han dicho alguna vez algo que te haya hecho sentir mal, triste, o que te haya dado rabia?
5. ¿Has peleado alguna vez con algún compañero/a?
6. ¿Alguna vez le has pegado algún compañero/a?
7. ¿Te has burlado de algún compañero/a?
8. ¿Alguien se ha burlado de ti?
9. ¿Qué sientes con el cambio de Colegio?
10. ¿Qué te gusta de la Fundación?
11. ¿Cómo te has sentido en el trabajo que hiciste con los investigadores?
12. ¿Qué piensas de las profesoras de la fundación?
13. ¿Cuál es la profesora que más te gusta de la fundación?

Entrevista #3:

1. ¿Por qué es importante para ti tener amigos/as?
2. ¿Cómo haces para conseguir amigos/as?
3. ¿Es mejor ser amigo/a de las niñas o de los niños?
4. Que es mejor: ¿Ser bonito/a o no ser tan bonito/a?
5. ¿Consideras más inteligente a los niños o a las niñas?
6. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
7. ¿Cómo te sentiste con el trabajo que realizaste con nosotros/as?

Entrevista # 4:

1. ¿Cómo te has sentido con la cirugía que te hicieron?
2. ¿En qué te fijas para escoger tus amigos/as en la Escuela?
3. ¿Hay algún compañero/a con la que no te guste estar?
4. ¿En tu barrio hay con algunos niños/as con los que no te guste estar?
5. ¿Tus compañeros/as en el salón se escogen, porque tengan mejores colores, mejor lonchera, o porque tengan más dinero que los demás?
6. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
7. ¿Cómo te sentiste en las actividades que realizaste con los investigadores?
8. ¿ Los investigadores que somos para ti?
9. ¿Cómo haces para hacer nuevos amigos/as?
10. ¿Te gustan las profesoras/es de la Fundación?

Entrevista # 5:

1. ¿Es más fácil hacer amigos/as en Lórica o Medellín?
2. ¿Qué te gusta más tener niños o niñas como amigos/as?
3. ¿Los niños/as tienen igual derecho de ir a la Escuela?
4. ¿Quiénes son más inteligentes, los niños, las niñas o son igual de inteligentes?
5. ¿Te gustaría regresar a vivir a Lórica?
6. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
7. ¿Cómo te has sentido en el trabajo que realizamos juntos, es decir, Con los investigadores?
8. ¿Cómo haces para conseguir nuevos amigos/as?
9. ¿Qué piensas de tus profesoras/es de la fundación?

Entrevista # 6:

1. ¿Qué significa para ti la amistad?
2. ¿Quién es tu mejor amigo/a?
3. ¿Qué te gustaba cuando eras pequeña?
4. ¿En qué barrio de Medellín, te gustaría vivir?
5. ¿Cómo crees que deben ser los amigos/as?
6. ¿Crees que las profesoras dicen que eres inteligente?

7. ¿Qué cosas tienes tú que te hacen ser buena amiga?
8. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
9. ¿Te gusto el trabajo que realizaste con los investigadores?
10. ¿Cómo nos consideras a los investigadores?
11. ¿Qué uno/a para conseguir nuevos/as amigos/as?

Entrevista # 7:

1. ¿Cómo haces para escoger tus amigos/as?
2. ¿Te gusta estar más con tus amigos/as de la Fundación o tus amigos del barrio?
3. ¿Por qué cuando se está jugando futbol hay que comportarse más fuerte o agresivo?
4. ¿Tienes amigos/as que tengan alguna discapacidad?
5. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
6. ¿Cómo te has sentido en el trabajo que has realizado con los investigadores?
7. ¿Cómo haces para conseguir nuevos amigos/as?

Entrevista # 8:

1. ¿Crees que es importante ser bonito/a para conseguir nuevos amigos/as?
2. ¿Cómo se hace para hacer amigos/as?
3. ¿Cómo haces para conocer a una nueva persona?
4. ¿Cómo escoges a tus amigos o amigas?
5. ¿Qué significa para ti la amistad?
6. ¿Tienes amigos/as que tengan alguna discapacidad?
7. ¿Cómo te sientes con el cambio de Colegio?
8. ¿Cómo te has sentido en el trabajo que has realizado con los investigadores?

ANEXO 5: CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Medellín, Agosto de 2012

Estimado padre/madre o acudiente, somos estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano del CINDE-Universidad de Manizales y estamos llevando a cabo una investigación sobre El Criterio que tienen los niños/as oyentes y con pérdida auditiva entre los 7 y 13 años, para reconocer (aceptar) y menospreciar (rechazar) a sus compañeros/as que están matriculados en el programa de Educación Formal del Centro Educativo de la Fundación Pro Débiles auditivos.

Solicitamos su autorización para que su hijo(a) participe voluntariamente en esta investigación, que consiste en tener con el grupo de niños/as seleccionados 2 encuentros mensuales durante cuatro meses (Agosto, Septiembre, Octubre, Noviembre del 2012), que se llevaran a cabo dentro de la jornada escolar, estos encuentros tendrán una duración entre 30 a 60 minutos. En los encuentros se realizarán actividades de tipo artístico, lúdico y se entablarán conversaciones con ellos, se empleara cámara filmadora y fotográfica; la información obtenida será estrictamente confidencial. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de retirarse de la investigación en cualquier momento.

El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá ninguna compensación por participar y la información obtenida a través de este estudio será mantenida bajo estricta confidencialidad, el nombre de su hijo no será utilizado. Los resultados grupales estarán disponibles en el Centro Educativo Pro débiles Auditivos una vez se haya finalizado.

Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con Luz Stella Rojas Toro al 2508450, Laura Portilla Ferrer al 312246 5436 y Mildred Carvajal al 3013316446. Si desea que su hijo/a participe, por favor firme este consentimiento informado y devuélvalo a la profesora de su hijo/a.

Agradecemos de antemano el apoyo que nos pueda brindar para el desarrollo de la investigación.

AUTORIZACION

He leído el consentimiento informado descrito arriba. He leído y entendido el objetivo de la investigación y autorizo a mi hijo/a para que participe voluntariamente en dicho estudio. Doy mi consentimiento para que mi hijo(a). He recibido copia de esta información.

Nombre: _____

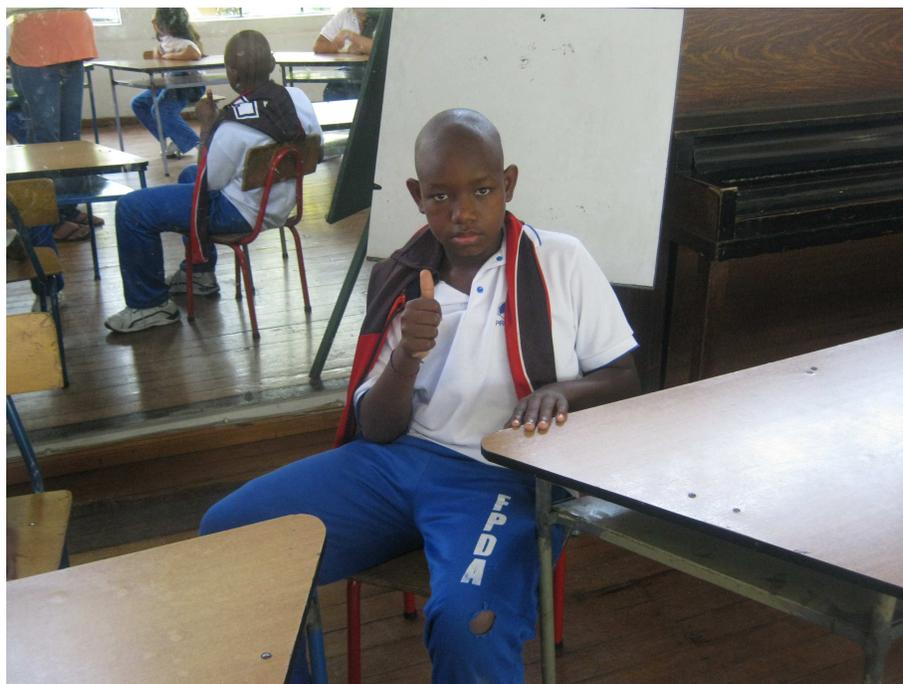
Firma Padre: _____

Firma Madre: _____

Firma Acudiente: _____

Fecha: _____

ANEXO # 6: FOTOS





**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE**

ARTÍCULO GRUPAL

**criterios que emplean los niños/as del centro educativo de la fundación pro débiles
auditivos para relacionarse o menospreciar a su pares**

**MILDRED ELENA CARVAJAL VÁSQUEZ
LAURA YAMILE PORTILLA FERRER
LUZ STELA ROJAS TORO**

Asesora:

MARÍA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

CONTENIDO

RESUMEN -----	81
INTRODUCCIÓN -----	82
1. METODOLOGIA.-----	87
2. CUERPO: -----	90
2.1. EL CUERPO DESDE LO SENSORIAL -----	90
2.2. CUERPO INCOMPLETO -----	91
2.3. EL CUERPO VISTO DESDE LO ESTETICO -----	92
3. PRODUCTIVIDAD: -----	93
4. AQUELLO QUE EL OTRO/A ME GENERA. -----	96
5. PROXIMIDAD SIMBÓLICA -----	99
6. CONCLUSIONES -----	102
7. APRECIACIONES A TENER EN CUENTA -----	104
REFERENCIAS -----	106

RESUMEN

En este artículo se presentan los hallazgos encontrados en la investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento y/o menosprecio con sus pares”, llevada a cabo en el Centro Educativo Pro débiles Auditivos de la ciudad de Medellín en el año 2012, el estudio abordó de manera comprensiva el fenómeno del reconocimiento y/o menosprecio, identificando los criterios utilizados por ellos/as para reconocer y menospreciar a sus pares y analizando las razones que subyacen a éstos.

Los referentes teóricos que lo sustentaron fueron las teorías del Reconocimiento y Menosprecio formuladas, en primera instancia por Hegel citado y complementadas por Honneth (1997), así como los postulados de Ricoeur (2006). El enfoque que lo orientó es hermenéutico, a la luz de éste toda expresión sea verbal o no verbal son textos que se pueden leer e interpretar; de aquellos emergieron cuatro categorías: cuerpo, productividad, aquello que el otro me genera y proximidad simbólica. El análisis determinó que no existe diferencias entre los niños/as con y sin limitación auditiva al relacionarse o menospreciar a su pares, consideran que un cuerpo enfermo es aquel que no le permite al sujeto ser autónomo e independiente, reconocen que existen unos valores morales universales que legitiman las relaciones interpersonales; sin embargo, algunas de su relaciones están mediadas por lo conveniente y productiva que puedan ser éstas. A modo de sugerencia se consideró necesario realizar estudios similares en otras instituciones educativas y con diferentes grupos étnicos, en primera instancia, para constatar si realmente entre los sujetos con o sin limitación auditiva los criterios para relacionarse o menospreciarse son los mismos, segundo para analizar la incidencia del reconocimiento mutuo en las interacciones que hoy en día se viven en el ámbito escolar. El estudio demuestra la relevancia del tema en la actualidad ya que la escuela sigue siendo uno de los escenarios sociales más importantes para niños/as.

Palabras claves: reconocimiento, menosprecio, solidaridad, la escuela como escenario de socialización, relaciones interpersonales, cuerpo, productividad, aquello que el otro/a me genera, proximidad simbólica.

INTRODUCCIÓN

El ingreso a la escuela se convierte para los niños/as, en la experiencia que permite ampliar las relaciones e interacciones sociales y afectivas, es el momento en que su familia deja de ser su referente social central y son sus pares los que permiten la confrontación de sí mismo y a su vez le posibilitan el reconocerse como diferente a los demás. Por lo tanto la escuela es el escenario de apertura a un mundo nuevo y de reconocimiento de éste, tanto para los que llegan por primera vez, como para aquellos/as que ya hacen parte de este espacio. Allí el niño/a se enfrentan a realidades distintas, de amor, aceptación, cooperación, trato digno y también de experiencias de violencia, intimidación y rechazo.

El rastreo de la información, determinó que existen estudios relacionados con el reconocimiento, pero estos no se han realizado con la población infantil, ni lo relacionan con la violencia escolar.

Los estudios con adultos y escolares de básica secundaria, han sido orientados a temas como la xenofobia (Humskerken y Sánchez, 2005) y la exclusión social extrema (Rojas, 2008). Respecto a los primeros, han analizado que las conductas de índole racial, han llevado a la exclusión de estos grupos y al desconocimiento de sus valores culturales. El otro estudio analiza como las condiciones de profunda exclusión social, hace que los sujetos que la viven se constituyan como grupo con un potencial transformador de su entorno y de sus propias vidas, en la medida que se reconocen entre sí como legítimos otros y titulares de derecho, se plantea la necesidad de aproximarse a sus experiencias de vida reconociendo sociológicamente sus competencias dialógicas y reflexivas, que les permiten autoafirmarse como sujetos.

Con respecto a los adolescentes de básica secundaria, los estudios comprueban que la discapacidad es una condición que diferencia, excluye y pone en un lugar de desventaja a las personas; son las ciencias sociales las que han tratado de comprender este fenómeno desde una postura crítica (Garzón, 2007). También se ha estudiado la inferencia que tiene la educación de los adolescentes discapacitados en el desempeño ocupacional y las dificultades que tienen, ya que no se reconocen las verdaderas barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar (Garzón, 2007).

En la niñez la Educación y la Psicología, se han preocupado por el desarrollo moral desde una mirada cognitiva, principalmente a partir de los trabajos de Kohlberg y Piaget (Zeledón, 2004). Aquellos que aluden al reconocimiento lo han hecho desde la configuración y el reconocimiento del cuerpo infantil en la trama de sentido sociocultural, los valores y significados que se construyen en torno al cuerpo en un contexto como la escuela y el rol de la familia en la constitución de sujetos éticos (Cachón, 2010).

Con respecto al fenómeno de la violencia interpersonal en las instituciones escolares, los estudios han sido asumidos por la Psicología Educativa o la Pedagogía Social; han realizado la descripción de los factores relacionados con las condiciones socio familiares de aquellos que han hecho parte de este fenómeno, que si bien son un gran apoyo a la hora de estudiarlos, no son del todo determinantes para comprender a ciencia cierta su naturaleza; la Psicología Educativa y la Pedagogía Social consideran que la causa de este fenómeno, es de orden psicológico y Psico-educativo. Los estudios demuestran que hay diferencias de género entre los pares en la forma de percibir y actuar frente a los conflictos violentos que se presentan en las instituciones (Muñoz, Saavedra y Villalta, 2007). Otra forma de observar la violencia en el ámbito escolar, es el bajo acceso al sistema educativo de las personas discapacitadas; cuya causa directa es el contexto global actual (Ferreira, 2011).

RECONOCIMIENTO Y MENOSPRECIO

La teoría del reconocimiento planteada por Hegel y retomada por Honneth es un conjunto de planteamientos filosóficos que circunscriben los fenómenos de la injusticia social en tres dimensiones: Amor, derecho y solidaridad, cada una constituye una forma de interrelación entre los sujetos que propicia el reconocimiento mutuo.

CATEGORÍAS DE RECONOCIMIENTO.

AMOR

De acuerdo a lo que se entiende en la teoría del reconocimiento de Honneth, el amor es el primer momento del reconocimiento que se inicia en las relaciones primarias, en esta relación, se procura el bienestar del otro mediante la satisfacción de sus necesidades individuales, este tipo de vínculo, se consolida en manifestaciones afectivas diferentes al amor erótico, como el amor entre padres e hijos o el amor de los amigos. El primer momento en el que se vive este amor es en la relación madre e hijo ya que ambos se reconocen como entes de necesidad y encuentran en esta manera de relacionarse la satisfacción a dichas necesidades, experimentando así, la primera manifestación del reconocimiento, vivencia que es fundamental para la formación de la subjetividad, la cual se fundamenta en la reciprocidad de saberse así mismo en el otro.

Reciprocidad dilucidando a Honneth, quiere decir, que al lograr lazos afectivos entre los individuos se adquiere la capacidad de hallar un equilibrio entre la simbiosis y la autoafirmación, con lo que nos referimos a que el reconocimiento es mutuo en la experiencia del amor ya que hay una tensión entre la entrega simbólica y el propio bienestar, es como si dar fuera también una manera de recibir, lo que describe Hegel como “ser-sí-mismo en otro, designa no una situación intersubjetiva, sino un arco de tensiones comunicativas que continuamente mediatiza la experiencia de poder-ser-solo con la de la fusión; ‘la referencia así’ y la simbiosis representan los contrapesos recíprocamente exigidos que conexiónados posibilitan un recíproco estar-junto-a-sí en el otro”. (Honneth, 1997, p.130). En otras palabras, el otro es para sí mismo la materialización del reconocimiento que se da a través de las manifestaciones explícitas que recibe de ese otro.

La categoría del amor es el preámbulo, o mejor el primer estadio del reconocimiento mutuo que plantea Hegel y posteriormente retoma Honneth.

DERECHO

A la luz de esta teoría, para que el desarrollo del individuo sea integral requiere de la praxis social, de la interrelación con otros, de vivir en un mundo de intersubjetividades en el que las personas se admitan como libres e iguales y así mismo se reconocen como legisladores de su propia vida, por lo tanto capaces de autorregularse, moral y jurídicamente y de esta manera ser acreedores de derechos universales, trascendiendo así, del carácter particular y emocional de la categoría del amor, a un carácter general: “Reconocerse recíprocamente como persona de derecho, implica que los dos sujetos involucrados introducen de modo controlado en su propio actuar aquella voluntad general que encarna en las normas de su capacidad” (Honneth, 1997, p.101). Cada sujeto tiene la capacidad de cumplir con sus obligaciones para la vida en común, lo que es fundamental para construir el tejido social, la dimensión normativa de la subjetividad, aquello que legisla los límites y las permisiones, la inclusión de todos en los privilegios morales.

SOLIDARIDAD

Se asume de acuerdo con los planteamientos de Honneth que la solidaridad se vivencia en la vida en comunidad, es un conjunto de prácticas sociales orientadas a la integración de las habilidades humanas que se da cuando se pone a disposición de los demás las virtudes y talentos para alcanzar los objetivos comunes, es una manera de reconocimiento porque se ve en el otro no solo las potencialidades, sino también aquello de lo carece, convirtiéndose entonces, tanto unas como otras, en insumos necesarios para el logro de los objetivos colectivos.

Visto así, cada sujeto pueda saberse reconocido por la sociedad en la que está inmerso y a la vez auto-reconocerse por sus condiciones particulares, sus talentos, habilidades y destrezas que lo distinguen de sus compañeros de interacción; tal y como lo afirman Hegel y Mead citados por Honneth: “los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permite referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas...” (Honneth, 1997, p.148).

El gran aporte de Honneth es la construcción de una teoría de menosprecio a la luz de los planteamientos formulados por Hegel de la teoría del reconocimiento

MENOSPRECIO

Para Honneth es entendido como la manera en que las personas son lesionadas psicológicamente (autorreferencia y autoimagen), en la violación de derechos y en su libertad, parafraseando al autor, el menosprecio atenta contra la dignidad del sujeto.

Así como Hegel plantea tres modelos de reconocimiento, Honneth a su vez formula tres modelos de menosprecio que se homologan con cada una de las categorías del reconocimiento.

VIOLACIÓN:

“La primera forma de menosprecio se encuentra en estas experiencias de maltrato corporal que destruyen la autoconfianza elemental de una persona” (Honneth, 1997, p.162).

Esta manera de menosprecio se da a través del maltrato físico generado a un sujeto, cuya consecuencia es atentar contra la confianza en sí mismo, lo que va a repercutir en la forma como él se insiviliza ante los demás, pues ya no se considera un ser digno de interrelacionarse ni mucho menos de ser reconocido por los demás.

DESPOSESIÓN.

“La experiencia de la desposesión de derechos va unida a una pérdida de respeto de sí, por consiguiente, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto de interacción legítimo e igual con los demás” (Honneth, 1997, p.163).

Esta categoría asume al sujeto como portador de derechos, que participa no solo en la legitimación sino también en la reclamación de estos, cuando se le priva de estos derechos se genera una lesión en él porque pierde el respeto a sí mismo y el valor y la capacidad de concebir

juicios morales, en consecuencia se siente en condiciones inferiores a los demás. Esta categoría está sujeta a cambios históricos.

DESHONRA.

“Con el status de una persona como ya hemos visto 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, p.163).

Su principal característica en este tipo de menosprecio está referido a ignorar, no tener en cuenta o privar al sujeto de sus capacidades individuales, capacidades con las que se pone en escena, participa en un colectivo y son las que le permiten ser miembro activo de la sociedad. De acuerdo con lo anterior, un sujeto es víctima de deshonra cuando dichas habilidades y capacidades se ignoran especialmente en la solución de conflictos.

Es importante aclararle al lector que el objetivo de esta investigación no trasciende a asumir el reconocimiento como la respuesta o solución a los fenómenos sociales actuales sino comprender los criterios de 20 niños y las niñas entre los 7 y 13 años con y sin limitación auditiva para relacionarse entre sí.

1. METODOLOGIA.

Diseño.

El estudio es de corte cualitativo de tipo hermeneútico, supone un abordaje comprensivo acerca de la forma como los niños/as se relacionan con otros/as por medio de actitudes, pensamientos, sentimientos y acciones de reconocimiento o menosprecio. Esto se observó a través de actividades lúdico-pedagógicas que se llevaron a cabo con los niños/as participantes de la investigación.

El trabajo de campo se realizó en dos momentos. El primer momento incluyó 5 encuentros para hacer los acercamientos a la Fundación Pro débiles Auditivos, conocer a los niños/as mediante observaciones en el aula de clase, revisión de las historias clínicas y selección del grupo de niños/as participantes. En este primer momento el grupo investigador consideró importante darle participación activa a las docentes, directivas y estudiantes para ser coherentes con lo reflexionado frente al tema del reconocimiento.

El segundo momento del trabajo de campo está constituido por 8 actividades distribuidas en encuentros semanales con los niños/as que participaron en el estudio. Estas actividades estuvieron planteadas como estrategias metodológicas que permitieran a los niños/as expresar la forma en cómo se relacionan con sus pares. Las actividades estuvieron centradas en la técnica de elaboración de una maqueta donde ellos/as iban construyendo y mostrando el entramado de estas relaciones a través de preguntas generadoras de reflexiones y discusiones por parte de los niños/as. Los hallazgos obtenidos, se extrajeron de grabaciones de cada sesión y que se convirtieron en textos escritos (expresiones) de lo que decían los participantes sobre los criterios para relacionarse con otros/as.

Para el grupo de investigación los procesos de comprensión y explicación son momentos relativos de la interpretación, y son esenciales en el método hermenéutico, como lo afirma Ricoeur (2010): “La interpretación de un texto acaba en la interpretación de sí mismo de un sujeto que desde entonces se comprende mejor, se comprende de otra manera o incluso comienza a comprenderse”. Por ello el lector al ponerse frente a cualquier tipo de texto, se deja permear por su contenido, de manera que la cosa del texto, lo lleve a cuestionarse, a meditar, a analizar, a buscar las razones o los por qué de ese acontecer, de ese suceso, acto, gesto, palabra, expresión, actitud o acción.

En palabras de Ricoeur (2010): “El decir del hermeneuta, entonces es un redecir, que reactiva el decir del texto”, que lo interpreta desde un escenario diferente al original, pues lo contextualiza para que actúe de nuevo y así opere un cambio en el mundo de aquellos/as que lo leen. Por eso desde este método el investigador/a debe dejar de lado prejuicios o preconceptos respecto al tema a estudiar, para que interactúe de manera abierta con los que van a participar de éste y ejerza una

actitud de escucha y observación para poder interpretar el sentido que los textos manifiestan o expresan.

Participantes.

El total de niños/as que participaron del estudio fue de 20, en edades comprendidas entre los 6 y 13 años de 1 a 5 grado de básica primaria del Centro Educativo Pro Débiles Auditivos de la ciudad de Medellín, en total fueron ocho niñas y doce niños, ocho oyentes y 12 con limitación auditiva de diferente grado.

Análisis de los datos.

Para el análisis de los datos se transcribieron todas las grabaciones en audio y en video de las actividades realizadas. Después se seleccionaron las expresiones (textos) de los niños/as. Teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, luego se agruparon para filtrarse y poder configurar las categorías emergentes. Teniendo los datos filtrados y categorizados se procedió a interpretarlos con apoyo en referentes teóricos ya construidos, y en nuevos horizontes conceptuales que debieron ser indagados, las categorías emergentes fueron: Cuerpo, Productividad, Aquello que el otro/a me genera y Proximidad simbólica.

El cuerpo se refiere a todos los criterios que los niños/as hacen de la apariencia física, el aspecto del cuerpo que posibilitan o no la relación con otros/as. La productividad es vista de dos formas: la primera, la productividad económica y la segunda, la productividad intelectual, ambas son indispensables para llegar a constituir relaciones cercanas con otros/as.

La categoría aquello que el otro/a me genera alude a aspectos sean físicos, culturales o sociales que me hacen diferentes a otros/as y que esto puede provocar el menosprecio de los demás dificultando la interacción social con los mismos. Por último la categoría proximidad simbólica que se comprende como aquellos gustos, intereses que son comunes y compartidos por los demás y hacen que sienta empatía y me acerca a ese mundo que debe ser compartido con otros/as. A

continuación se explicara detalladamente como estas categorías son explicadas mediante las afirmaciones que hicieron los niños/as del estudio.

2. CUERPO:

Las expresiones de los niños/as del estudio significativas para el análisis permitieron definir respecto a la categoría cuerpo tres aspectos: el cuerpo visto desde lo sensorial, el cuerpo incompleto y el cuerpo estético.

2.1. EL CUERPO DESDE LO SENSORIAL

NN trae el uniforme roto, la camisa muy sucia, con un olor muy fuerte.

Esta expresión denota las impresiones que suscita el cuerpo del otro/a, cuando éste no cumple los cánones de orden que se han establecido socialmente, en este caso la forma de llevar el uniforme y la higiene; de las características que menciona el niño en la expresión que sirve de soporte a esta interpretación el olfato juega un papel fundamental. Parafraseando a Le Breton, las sensaciones olfativas siempre están presentes y actúan profundamente en la forma en que se regula el comportamiento, máxime cuando lo que se pretende es relacionarse con otro/a, cuyo olor es desagradable.

De igual manera quien rompe la norma y vulnera la rectitud de lo que se considera como un sujeto “bien puesto”, entendiendo por tal expresión aquel que lleva la ropa en buen estado, limpia y de cierta manera conservando una armonía visual referida a la combinación de colores y al orden, se menosprecia, máxime cuando al visibilizarse ante los demás deja de lado estas consideraciones. Al respecto (Le Breton, 2002, p.101) manifiesta:...“el encuentro con el otro, comienza, siempre por la evaluación del rostro. El primer tiempo es aquel en el que se cruzan las miradas y en el que se aprecia, respectivamente, la calidad de las presencias. De este primer contacto dependen, a menudo, la tonalidad del intercambio y su desenlace...La mirada está emparentada con el tacto, con una especie de palpación visual recíproca, a veces tan breve que

sirve para la formación de una opinión”. Esa calidad de la presencia a la que alude Le Breton, en este caso está referida a la apariencia personal, a la pulcritud y se convierte entonces en ese instante en el que un sujeto se forma una opinión de los otros/as, la cual en muchos casos es definitiva y determina si el otro/a es aceptado o rechazado.

Los niños/as del estudio para manifestar bien sea el reconocimiento o el menosprecio apelan a las manifestaciones sensoriales, según Le Breton (2002, p.100) la información que los sentidos perciben, es por lo tanto también connotativa, da cuenta a su manera de la intimidad real o supuesta del sujeto. La vida cotidiana está de este modo plagada de calificaciones que atribuimos a las personas con las que nos cruzamos. Un halo emocional atraviesa todos los intercambios y se apoya en las entonaciones de la voz, la calidad de la presencia, las maneras de ser y la apuesta en escena de las apariencias”.

2.2. CUERPO INCOMPLETO

El cuerpo incompleto para ellos puede tener dos matices, relacionados en primera instancia con el miedo o temor que genera ver y tener cerca un cuerpo que desde lo anatómico o estructural carece de algunas de sus estructuras y segundo lo que genera percibir el efecto funcional que produce tal carencia. En el estudio se pudo observar que cuando se percibe un cuerpo con una carencia estructural evidente que afecta, la movilidad e independencia del otro/a, se considera poco funcional; empleando los términos de Heller (2006), se podría a manera de analogía considerar que un cuerpo incompleto es valorado desde el par categorial: útil-inútil, que al no estar completo no puede producir, para el contexto específico de la escuela, en un trabajo en grupo, en los juegos y actividades que impliquen la competencia, el sobresalir o buscar el crédito y reconocimiento, en este caso del aula de clase respecto a toda la institución educativa, máxime cuando para ellos/as las habilidades en especial motoras o cognitivas son pilares fundamentales del reconocimiento. Este asunto será expuesto más adelante.

En uno de los talleres se presentó a los niños y niñas una lámina en la que aprecian niños con las siguientes características: un niño que estaba sin camisa, otra niña que a su vez tenía a un bebé en su espalda y un niño en muletas, al observar la lámina mencionada un niño consideró que los dos primeros podrían ser sus compañeros, pero el último no, porque no tenía manos ni piernas. Le Breton (2002) expresa “el cuerpo se asocia al poseer y no al ser” (p.47), es decir, los niños/as a la luz de su desarrollo moral, -aún en proceso- los sentimientos y emociones que le genera lo que ven y visibilizan del otro, actúan con base a esa apariencia, no asumen al sujeto que está sujetado a ese cuerpo, sino a la estructura incompleta y por lo tanto inútil, entonces sí no es útil, no podría ser parte de su grupo relacional.

Las expresiones descritas abocan a analizar que en los niños se da una especie de transición entre la impresión general, las emociones que ésta les genera, los pensamientos suscitados por la misma, y la acción; es decir las emociones iniciales, que en principio son juicios determinantes para el reconocimiento o menosprecio, requieren de un análisis o procesamiento cognitivo, bien sea para reiterarla o para transformarlas como producto de la interacción con los otros, hecho que se corrobora con la expresión: “No se puede rechazar una persona porque tiene una enfermedad”.

2.3. EL CUERPO VISTO DESDE LO ESTETICO

Esta visión manifestada por los niños/as del estudio obedece a los cánones socio culturales en los que hoy en día convivimos, son cánones que no obedecen a condiciones socioeconómicas o de género, son comunes a todos/as; tener una cara y un cuerpo armonioso, favorece la aceptación de un sujeto a un grupo, es más, para ello/as se convierte en un criterio para aceptar a un compañero como mejor amigo/a hecho que se puede constatar en lo que verbaliza una niña al respecto“Es su mejor amiga porque es bonita, tiene la cara linda”.

El no cumplir con los cánones que la sociedad imparte, por ejemplo el ser gordo hace que incluso en los niños se generen situaciones de no aceptación de sí mismos, con el impacto que esto puede tener en el reconocimiento y aceptación que como sujetos se busca. Bajo esta percepción la autoimagen, el autoconcepto y el autorrespeto, se alteran, siendo ambos condiciones

fundamentales para enfrentar un escenario donde se empieza a vivir la pluralidad como es la escuela. El autorrespeto está dado por “la conformación de una confianza emocional en las propias facultades” (Honneth, 2006, p.100). Para caracterizar esta situación una de las niñas del estudio, en una actividad donde debían representar a sus mejores amigos, aludiendo a ella misma dice “Ella se llama... y es fea porque es gorda”. Esta es una expresión clara de no aceptación de sí misma, se refiere a ella en tercera persona, no hace uso del pronombre personal, ni de su nombre propio, la condición por la cual no se acepta es su gordura, sabe que ese hecho no cumple con lo que en su contexto inmediato es condición para ser aceptado, su cuerpo se sale de la norma que ha sido establecida y por lo tanto, ella misma se excluye.

3. PRODUCTIVIDAD:

Existen en los niños criterios de reconocimiento o menosprecio que están relacionados con las diferentes habilidades que ellos/as poseen, muchas están orientadas hacia el deporte, el baile, las habilidades académicas y otras definidas por las actitudes relacionadas con la ayuda y solidaridad; tanto en unas como en otras hay una clara definición que quien puede ser el amigo/a, compañero/a o par, dado que demuestra (por llamarlo de alguna manera) un talento, o se reconocen él o ella unas habilidades particulares. “Es mi mejor amiga, es juiciosa, no pelea, no es grosera con la mamá. “A mí no me dejan a un lado, siempre juegan conmigo, yo juego fútbol”. “Me siento bien con los compañeros porque me ayudan en lo que necesito, “me parece que es bueno y no le da pena hablar”,...” le manifiesta a... su admiración por la forma como ella se mueve cuando baila el Reggeton y trata de imitar sus movimientos”

Los calificativos empleados por los niños/as, para referirse a quien pueden considerarse como su mejor amigo/a, están muy relacionados con aquellas valoraciones por las que se cataloga a una persona como buena o mala, develan además, como la solidaridad se convierte en un criterio, al momento de hacer sus elecciones o de referirse a sus compañeros/as.

La escuela, es el primer escenario, donde el niño/a se confronta, se visibiliza y busca ser aceptado y reconocido por unos otros/as diferentes a él o ella, allí se enfrenta a la pluralidad. Un escenario así, permite develar de un lado el reconocimiento, cuando a todos se les reconoce por sus habilidades, facultades, posibilidades. Cuando se alude a sus capacidades, su actitud, entereza, la sensibilidad en la relación y respeto por el otro/a, se está propiciando escenarios de verdadero reconocimiento. Los sujetos humanos necesitan, más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permita referirse positivamente a sus posibilidades y facultades concretas. (Honneth, 1997, p.148).

De otro lado, en ese escenario es donde el niño/a en medio de la pluralidad empieza a enfrentarse a la consecución de objetivos comunes y en esa búsqueda, reconoce que todos/as son valiosos/as por lo que cada uno/a desde su singularidad puede aportar a la consecución de esos objetivos; parafraseando a Honneth (2006) la valoración social o reconocimiento, se da gracias a la identificación de las cualidades que hacen a los sujetos singulares, para coexistir en la pluralidad (p.149).

Pero así como este escenario propicia el reconocimiento de igual manera puede ser el espacio, donde se genera el menosprecio, en medio de la vulnerabilidad común de su edad los niños/as, cuando no encuentran reconocimiento por parte de los otros/as y reciben burlas, señalamientos y tratos agresivos (que no siempre pueden ser físicos), sienten pena, humillación, vergüenza, empiezan a perder seguridad y confianza en sí mismos, en sus habilidades y por lo tanto empiezan a sentir que ellos/as no pueden hacer parte del colectivo, ni tienen como aportar a los objetivos comunes de este escenario. Honneth (2006) manifiesta: lo que se destruye con el menosprecio es la confianza en sí mismo. (p.162). En una actividad un niño empieza a cantar “yo estoy en la escuela concentrado”, otro le responde “NN es muy güevita yo lo sé”, “NN es un bobo” VAE, cuando el niño escucha esto baja la mirada, se ríe de manera tímida, y deja de cantar.

Otro determinante para ellos/as de reconocimiento o menosprecio está relacionado con el hecho de poseer dinero, es muy claro que quien lo tenga, tiene mayores posibilidades de ser aceptado y reconocido. Desde las orientaciones valorativas de Heller (2002) relacionadas con lo útil e

inútil, la productividad económica según ellos, es condición para acceder a una mejor vida, ahora si no se posee, se piensa entonces en relacionarse con quien si la puede tener. Para ilustrar un niño expresa: “Si...fuera rica me casaría con ella por la plata.” De acuerdo a lo que manifiestan el relacionarse con personas que no poseen dinero no es útil, en términos de un beneficio que pueda obtener, en palabras de Heller (2002), sus juicios los connotan como seres improductivos: “los ricos estudian y trabajan mucho, los pobres no se bañan, no les gusta estudiar, no aprenden y no trabajan. Dice además que si...fuera rica sería educada...Los ricos son responsables”.

Los juicios que revelan los niños/as están imbricados en la cultura, en las formas de representar y darle sentido al mundo que les es común, en el ámbito escolar se reconoce y valora aquel que tiene los mejores tenis, la mejor indumentaria, los mejores útiles escolares, el mejor celular, al punto que los que no lo posean son dignos de burlas, es más, en ocasiones se les considera como sujetos con quienes la relación es poco útil, sin estatus y por lo tanto, no dignos de merecer la amistad o el reconocimiento de los demás

Según ellos/as no poseer dinero, restringe las oportunidades de los sujetos, consideran que esa es la razón por la cual son irresponsables, no les gusta estudiar, aprender o trabajar, visto así, hay una desconocimiento a sus derechos y a la valoración social que como sujetos poseen. El reconocimiento en tanto que persona de derecho, está en cierto modo fundido con la valoración social, que se le da al miembro singular de la sociedad en un status social (Honneth, 1997, p.136).

De otro lado, en palabras de Taylor la moral es asumida en función del respeto, el reconocimiento y la valoración hacia los demás. El autor la define como “forma de respeto hacia los demás” (p.29), piensa además que esta categoría solo abarca las obligaciones que tenemos para con los demás, y considera que una forma de conocer en parte el mundo moral de alguien, es develar por imágenes, e ideas que subyacen en el sentido de respeto hacia los demás. En las expresiones descritas hay una clara evidencia de falta de respeto hacia los sujetos que los niños consideran de menores posibilidades económicas, a la vez denota en el caso contrario, que quienes poseen cierto estatus económicos, son sujetos dignos de éste.

4. AQUELLO QUE EL OTRO/A ME GENERA.

Las frases de los niños/as: “Los indígenas son malos”, “Porque son negros los tratan mal”, “Los negros son cholos, no tienen plata”, “Yo sí nací en Bogotá, que importa que yo sea moreno”, demuestran las construcciones cognitivas, emocionales y morales que los niños/as ya tienen de esos otros/as con los que comparten y que les posibilitan construir el entramado social. En esas primeras redes sociales los niños/as aprenden actitudes para menospreciar o reconocer a otros/as, e incluso son normales estas formas de expresarse porque socialmente están aceptadas y naturalizadas.

Para Honneth (1997): “Lo específico en tales formas de menosprecio, como se presentan en la desposesión de derechos o exclusión social, no consiste solamente en la limitación violenta de la autonomía personal, sino en su conexión con el sentimiento de no poseer el estatus de un sujeto de interacción moralmente igual y plenamente valioso”. Es decir, para el sujeto la privación de sus pretensiones de derecho socialmente válidas, puede significar ser lesionado/a en sus expectativas de ser reconocido/a en tanto sujeto capaz de formar juicios morales, por ello, la experiencia de la desposesión de derecho se une a una pérdida de respeto de sí, de la capacidad de referirse a sí mismo como sujeto que interactúa legítima e igualmente con otros/as. Lo que se le arranca a los sujetos en las frases mencionadas es el autorrespeto que se deriva de los atributos o valores sociales, de los modos de vida de algunos colectivos, escalonando formas singulares de vida y modos de convicción como poco válidos y que sustraen a los sujetos concernidos cualquier posibilidad de atribuir un valor social a sus propias capacidades y pueden ubicar al sujeto en lo que Honneth llama muerte social.

Las frases: “Los del chocó son negros, los de Medellín son blancos y los de la costa más o menos” y “Los niños del otro colegio no jugaban conmigo porque era de Bogotá”, se refieren a la importancia cultural que se le da al color de la piel y como esta define el lugar de donde se es, es decir, existe una generalización de que el aspecto físico responde a características particulares de los territorios. En la primera frase no existe ningún criterio de menosprecio, se reconocen a las personas por un atributo característico, mientras que en la segunda frase, el hecho de ser de Bogotá se convierte en un criterio para menospreciar o rechazar, Charles Taylor (2010) en su

libro, el multiculturalismo y la política del reconocimiento expresa: “...Por consiguiente, la sociedad supuestamente justa y ciega a las diferencias no sólo es inhumana (en la medida en que suprime las identidades) sino también, en una forma sutil e inconsciente, resulta sumamente discriminatoria”. Por lo tanto el reconocimiento, se transforma en una exigencia debido a su intrínseca relación con la identidad ya sea individual o colectiva, ya que probablemente la identidad se forja a partir del reconocimiento que es otorgado por otros/as. Ahora bien la falta de reconocimiento de un individuo o en un grupo de personas causa daño, ya que se les ofrece un cuadro despreciable de sí mismo, el efecto de este cuadro es que el individuo o el grupo se constituyen bajo una forma de opresión que los ubica en un modo de ser deformado, reducido, causando el aislamiento y/o retraimiento social.

Otro niño participante expresa: “en Loricá no hay audífonos ni escuela para mí”, esta percepción confirma lo que se ha denominado la deuda rural, que se desprende del hecho de que los habitantes rurales son discriminados en relación con los del mundo urbano. El ingreso económico en el campo es más inestable, con remuneraciones más bajas que en la ciudad, el acceso a la educación y la salud son más restringidos, todas estas desigualdades se traducen en una ciudadanía restringida, fruto de una triple exclusión: política, social y cultural, así como de la discriminación (PNUD, 2012a, pp.28-29).

La frase de otro niño: “me gusta vivir en San Javier, porque echan mucha bala”, permite interpretar que los espacios públicos son el lugar social de la comunicación humana donde se da sentido al reconocimiento y a la reciprocidad; son, por ende, el lugar de explicitación y puesta en diálogo de identidades particulares y tal vez porque se busca la forma práctica de ser reconocidos así sea por aspectos socialmente no aceptados; la frase de este niño ilustra, a manera de imagen, lo que sucede en algunas comunas de Medellín, en las que pertenecer a un combo o ser amigo/a de los chicos de organizaciones armadas, da garantía de no ser tratado mal, y es reconocer de algún modo a ese otro que cuida.

La frase de un niño: “no hablaría con un niño de la calle y si se me acerca le pego una patada”, se comprende desde la categoría de menosprecio-violación de Honneth (1997), el autor expresa que el maltrato físico que se proporciona a un sujeto representa el menosprecio que lesiona la

confianza, que es aprendida en el amor y en la capacidad de la coordinación autónoma del propio cuerpo; la consecuencia de este maltrato es un sentimiento de vergüenza por la imposibilidad de hacer uso autónomo de su propio cuerpo y la pérdida de confianza de sí mismo.

Por último los niños expresaron dos frases, en una donde se denotan claramente los sentimientos de menosprecio y la otra la acción de solidaridad frente a ese otro/a que es extraño/a y que llega a hacer parte de su mundo, un mundo que en ocasiones no es construido sino impuesto por los parámetros sociales establecidos entre lo bueno lo malo, el bien, el mal o lo correcto incorrecto.

La frase: “en el poblado son acomodados y ellos se burlan de los pobres porque no tienen comida y tienen los pies negros”, que aluden a sentimientos de menosprecio que pueden constituir el núcleo de experiencias morales impuestas por la estructura de interacciones sociales, allí los sujetos se encuentran entre sí sin expectativas de reconocimiento importantes para la integración psíquica de cada uno/a. Por ello las acciones colectivas tienen su origen en los sentimientos de injusticia, ya que primero estos sentimientos son experimentados por un sujeto y luego por un colectivo que tenga sus mismas características, es decir, sujetos que compartan su propia situación social. Honneth (1997) expresa que: “en los sentimientos colectivos de injusticia por el contrario, se asienta un modelo que remite el origen y el curso de las luchas sociales a experiencias morales que los grupos realizan acerca de la privación del reconocimiento social o de derechos” (p. 199)

Expresiones como: “quien llega a un sitio desconocido se siente diferente, porque no es de allí se siente triste” y “hay que tratar bien a todos los que vienen de otra parte”, se pueden considerar una síntesis de la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) ya que la acción o praxis de esta teoría se manifiesta a través de la solidaridad y aquí el niño lo expresa de una manera práctica y entendible. La solidaridad no es más que comprender las situaciones en donde se presenta injusticia, vista como menosprecio y no quedarse como expectante sino tomar una posición crítica o reflexiva frente a la misma. La solidaridad posibilita el escenario para que se presenten las luchas por los intereses comunes y esta frase nos demuestra la calidez y acogida que se debe tener con aquel que es nuevo/a, extraño/a y que necesita ser mirado/a, observado/a para que lo reconozcan desde afuera y así poder seguir reconociéndose a sí mismo como sujeto que posee un

mundo propio, que podrá, si el medio se lo posibilita entrar a interactuar con otros/as para generar cambios con aquellos/as con los que interactúa.

5. PROXIMIDAD SIMBÓLICA

Todos los sujetos requieren de las relaciones interpersonales para comunicarse y desarrollarse como seres independientes e interdependientes en la sociedad en la que nacemos y a la que pertenecemos, como lo menciona (Mélich, 1994, p.69) “La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que los sujetos establecen entre sí”, estas relaciones se legitiman en la medida que nos reconocemos a nosotros mismos y a los demás como seres holísticos poseedores de potencialidades y limitaciones, es allí cuando vivimos en el entre nos, y así formamos el tejido social.

Este reconocimiento está mediado por la diferencia, por la pluralidad dada la singularidad de cada sujeto, en palabras del autor: “el tránsito entre estas diferentes esferas de reconocimiento se produce en cada caso por medio de una lucha en la que los sujetos combaten entre ellos con el objeto de que se respeten sus concepciones de sí mismos, las cuales a su vez también crecen gradualmente: la exigencia de ser reconocido en dimensiones cada vez nuevas de las personas proporciona, en cierta medida, un conflicto intersubjetivo cuya disolución sólo puede consistir en el establecimiento de otra nueva esfera de reconocimiento” (Honneth, 2006, p.24).

Es decir; cuando nos acercamos unos a otros creamos vínculos dados por la afinidad, nos hacemos cómplices de lo que nos gusta y nos identifica, a esto le hemos llamado proximidad simbólica y este es un criterio de los niños a la hora de relacionarse con sus pares.

En palabras de los niños/as: “ellos pueden estar juntos, porque los niños quieren estar con los amigos”. El niño ve en su amigo a alguien diferente en su corporeidad, a alguien ajeno pero que gracias a la cotidianidad se permite conocerlo y descubre en ese otro lo que le falta, su amigo se convierte en su ejemplo y su complemento, el amigo es la proyección de su yo y esto se da en un

segundo momento de las relaciones interpersonales. Cuando se supera la primera impresión del aspecto físico y lo estético es posible encontrar en el otro alguien con quien relacionarse.

Pero los sujetos no siempre armonizan en sus relaciones, en algunas oportunidades no enablamos empatía o sea no hay proximidad simbólica que nos una y en esos casos, parafraseando a Hegel citado por Honneth (1997), cuando el sujeto no se reconoce, se hace reconocer por un atributo negativo y de esta manera para llegar a ser reconocido pasa primero por el menosprecio, como fue el caso de uno de los niños de la investigación quien no se destacó por sus habilidades académicas ni deportivas y encontró en el chiste y la burla una manera de hacerse integrar por los demás compañeros como miembro del grupo y se destacó como un líder, por ejemplo en uno de los talleres realizado dijo en voz alta: “profe, profe, mire como yo tapo los goles”...y de un salto se lanzó al suelo ocasionando risas al unísono en el salón.

Sin embargo para los niños es claro la universalidad del respeto al otro/a y el derecho a la igualdad; lo afirmaron en comentarios como: “todos somos seres humanos”, “todos somos iguales”, a esto es a lo que se refiere Taylor (2010) como un súper valor, a la supremacía de la igualdad por encima de otro bien lo que permite reconocer a cada sujeto por lo que es y lo que vale, entendiendo así que todos somos iguales.

En el mismo orden de los supervalores la religiosidad es antepuesta a otros valores, por ejemplo los niños afirmaron: “Dios se pone triste cuando cometo un error, cuando digo que alguien es feo” “...Ustedes tan mal como reparan a NN”, esto podría indicar que se admite el derecho inviolable a la dignidad y la existencia de un ser superior que respalda la igualdad y la justicia.

Pero a pesar de la universalidad de los derechos existen algunas diferencias inherentes en los seres humanos, por ejemplo el género, al momento de relacionarnos tanto los hombres como las mujeres, en especial en la edad escolar, formamos grupos obedeciendo a nuestras similitudes para acompañarnos a realizar las actividades que nos gusta; al respecto un niño dijo: “quiero una hermanito porque las niñas no aguantan los quemonazos”, esto ejemplifica como las mujeres por naturaleza son reconocidas por ser más frágiles y delicadas en el contacto con el otro y un ejemplo de ello es el beso en la mejilla y/o el abrazo al saludar tanto a personas del mismo

género como del género opuesto, en cambio los hombres obedecen naturalmente a encuentros fuertes al contacto con el cuerpo como en los deportes de choque (fútbol, boxeo, etcétera) o incluso por fuera de actividades lúdicas y en encuentros más comunes como un saludo fuerte pero afectuoso a través de un golpe.

Como vemos al hablar de proximidad simbólica nos referimos a cómo los niños se unen por sus aproximaciones en las que asignan el mismo sentido a las mismas cosas, y ven al otro como su complemento creando vínculos de amistad y fraternidad en los que se respeta el límite que separa las subjetividades, “el otro, ahora cómplice moral, es rostro, y mi obligación para con él es categórica. El me limita, me controla; y esta medida del otro es ética”. (Mélích, 1994, p.137).

Los niños en las relaciones con sus pares ilustran las relaciones sociales en las que existen vínculos pero también límites, porque como se mencionó anteriormente todos los seres humanos tienen los mismos derechos aunque no todos vivan bajo las mismas circunstancias, alusivo a esto un niño refiriéndose al maltrato de un compañero dijo: “...no tiene papá ni mamá, ni sabe leer ni escribir, pero eso no es razón para tratar mal a alguien”, “todos tienen derecho a ir a estudiar”, con estas palabras el niño abogó en defensa de los derechos de todos sus compañeros, al igual que lo hacen las normas de convivencia de la sociedad, citando a Mélích (1994). “En las relaciones plurales, que por otro lado resultan las más habituales en la práctica social, el grupo no se reduce a la simple adición de las partes, de los individuos, sino que genera una unidad superior. En ésta la intimidad se destruye, lo privado deja paso a lo público”. (Mélích, 1994, p.124).

En la esfera de lo público todos los sujetos gozan de los mismos derechos gracias a que somos parte de la misma sociedad regida por una sola legislación tanto gubernamental como moral ya que como grupo nos identificamos apoyamos y reconocemos; al hablar del tema un niño dijo refiriéndose a la problemática del robo; “Si por terminada una relación. Un niño lo expresó así: “se acostumbran a uno y ven lo que uno es y lo conocen como verdaderamente es y lo tratan mal”, de esta manera admitió que se acabó la afinidad con sus pares porque los intereses cambiaron.

Sí, todos son pobres porque se roban entre ellos”, aclarando que puede dimensionar lo correcto de lo incorrecto y lo bueno de lo malo como conceptos morales, de los cuales habla Heller (2004) como dualidades.

Los sujetos son corporeidad que habita en el tiempo y el espacio, por eso las relaciones interpersonales también evolucionan y trascienden a medida que dicho tiempo va transcurriendo; los sentimientos se transforman cuando queda al descubierto que las significaciones del otro son diferentes a las propias, lo que sucede cuando al conocer a alguien y constatar que no tiene nuestros mismos intereses, nos alejamos dando.

Para finalizar la proximidad simbólica en esta investigación se entiende como la afinidad de sentido que nos aproxima al reconocimiento mutuo o nos aleja de los otros en nuestras relaciones interpersonales.

El análisis de las cuatro categorías, determina que los criterios que usan los niños/as para reconocer y/o menospreciar a sus pares, son en parte, producto de las representaciones sociales que construyen en sus familias, sus barrios, sus comunidades y por supuesto en la Escuela; además, por su edad, la constitución de sus subjetividades, se consolida en la interacción con otro/as, con los que se puede dar una reciprocidad benéfica.

6. CONCLUSIONES

A la luz del análisis de la información, se pudo concluir en primer lugar que entre los niños/as oyentes y con limitación auditiva no existe diferencia ninguna diferencia a la hora de relacionarse, interactúan por igual entre ellos sin ninguna discriminación por tener algún tipo de pérdida auditiva o algún accesorio auditivo como audífonos, implante coclear, cómo se planteó en el análisis de la categoría del cuerpo las dificultades auditivas no limitan la independencia y autonomía del sujeto; por lo tanto para ellos/as no es criterio de menosprecio.

En los imaginarios sociales, se concibe a los sujetos con limitación auditiva como sujetos totalmente diferentes a los oyentes, se cree que piensan, sienten e interpretan el mundo de forma particular, para el caso concreto de la investigación no es así, tanto para los niños/as oyentes y con limitación auditiva del estudio, los criterios son similares, no se obtuvo datos que se pudiesen soportar desde los imaginarios sociales. A la luz del método hermenéutico, el asumir cualquier acción humana – gesto, expresión, mirada, proxemia, aspectos suprasegmentales, lenguaje verbal o no verbal como un texto que se puede interpretar y leer, posibilita el develamiento, en parte de su subjetividad y comprender que en ocasiones la forma de interpretar y leer el mundo no está supeditada exclusivamente a una condición lingüística particular.

Al establecer relaciones interpersonales con sus pares los niños/as interactúan a través del cuerpo comunicándose entre sí con abrazos, golpes, caricias, para ellos/as el cuerpo es un medio de comunicación y el contacto físico no es una agresión sino manifestaciones de afecto, parafraseando a Gadamer, el cuerpo es un medio de comunicación en la universalidad del lenguaje.

En el orden de la moral, de acuerdo al momento evolutivo en el que se encuentran los niños/as admiten unos súper valores, como lo plantea Taylor (2010) un súper valor se refiere a la supremacía de la igualdad por encima de otro bien, es decir, ellos reconocen que todos los seres humanos son poseedores de derechos universales, reconociendo de esta manera que no existe ninguna discriminación por su género, ellos/as establecen vínculos de amistad y compañerismo de la misma forma entre hombres y mujeres.

Sin embargo, se evidenció que parte de las relaciones entre los niños/as están mediadas por lo beneficioso que puede ser esa interacción, en términos de Heller (2004) por lo útil e inútil, además, por los patrones culturales y sociales en los cuales ellos/as están inmersos, en otras palabras, las relaciones de reconocimiento están influenciadas por reciprocidad de intereses, en un intercambio de conveniencias.

Las lesiones a la autoestima y autoimagen que causan las manifestaciones de menosprecio-burlas, expresiones sarcásticas, ademanes o miradas de rechazo-, a los niños/as que por su corta edad, son más vulnerables a éstos, pueden afectar la constitución de su subjetividad, estas lesiones, los/as tornan inseguros, tímidos, introvertidos, los invisibiliza ante los demás, coarta su participación en la consolidación del grupo y en la transformación de su entorno inmediato. Por lo anterior la comunidad educativa debe revisar sus prácticas cotidianas, evaluar si éstas enfatizan este tipo de actitudes de manera que se movilicen los sujetos y se trasformen los procesos, a la luz de los referentes epistemológicos que sustentan el reconocimiento mutuo, no solo en la interacción cotidiana entre unos/as y otros/as, sino que se consolide en los contenidos, principios, fines, estrategias pedagógicas y didácticas que sustente el proceso de enseñanza - aprendizaje.

7. APRECIACIONES A TENER EN CUENTA

Las lesiones a la autoestima y autoimagen que causan las manifestaciones de menosprecio-burlas, expresiones sarcásticas, ademanes o miradas de rechazo-, a los niños/as que por su corta edad son más vulnerables a éstos, pueden afectar la constitución de su subjetividad, estas lesiones, los tornan inseguros, tímidos, introvertidos, los invisibiliza ante los demás, coarta su participación en la consolidación del grupo y en la transformación de su entorno inmediato. Por lo anterior, la comunidad educativa debe revisar sus prácticas cotidianas, evaluar si éstas enfatizan este tipo de actitudes de manera que se movilicen los sujetos y se trasformen los procesos, a la luz de los referentes epistemológicos que sustentan el reconocimiento mutuo, no solo en la interacción cotidiana entre unos/as y otros/as, sino que se consolide en los contenidos, principios, fines, estrategias pedagógicas y didácticas que sustente el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se mencionó en las conclusiones, no se encontró diferencia entre los niño/as con o sin limitación auditiva respecto a los criterios que usan para relacionarse o menospreciar a sus pares, sumado a lo que se dijo en ese apartado, este resultado puede ser producto del modelo pedagógico y el modelo de inclusión escolar de la Institución Educativa donde se hizo el estudio.

Con base en ello, se considera de suma importancia, hacer estudios similares en otras instituciones educativas, de manera que sirvan de soporte a lo que aquí se ha manifestado o definan si éstos sólo se presentaron en esta institución.

Así mismo y como soporte a la hipótesis que guió todo el estudio- la violencia escolar se debe en gran parte a la falta de reconocimiento mutuo- se sugiere realizar estudios similares con grupos atareos diferentes, para analizar si los criterios de reconocimiento y menosprecio son disímiles y complementarlos con los aquí expuestos, como una estrategia que permita comprender la incidencia de este fenómeno en las interacciones que hoy en día se viven en el ámbito escolar.

La educación según las normas legales nacionales e internacionales debe responder a modelos de inclusión escolar donde se respete la diversidad y la pluralidad, por lo tanto, es fundamental asumir la escuela como escenario de reconocimiento mutuo, en una interacción mediada por el afecto y respeto por el otro por su condición humana, donde prime un lenguaje propositivo y positivo que resalte en cada sujeto aquello que lo hace singular, un espacio que incite a la reflexión y a ponerse al lado del otro, para que desde allí, pueda comprender mejor su realidad, su historia, su vida.

REFERENCIAS

Cachón, K. (2010). *El cuerpo infantil en la comunicación escolar: un análisis desde la sociología del cuerpo*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense, Madrid España.

Ferreira, M. (2011, Agosto-Noviembre). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes discapacidad, globalidad y educación: ¿Una nueva "política del cuerpo"? En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3, 6-19.

García, P., Callejas, A., Mejía, P. y Álzate, Á. (2009, Julio-Diciembre). La responsabilidad moral y política: una mirada juvenil. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 1439-1457. Recuperado el 23 de marzo de 2012, de <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>.

García, I., García, F. y Casares, M. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. En: *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (2), 305-321.

Garzón, K (2007, Julio-Septiembre). Discapacidad y procesos identitarios. En: *Revista de Ciencias de la Salud*, 5(002), 86-91.

Heller, A. (2004). *Teoría de los sentimientos*. México: Ediciones Coyoacán.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Manuel Ballesteros, Trad). Barcelona: Crítica Grijaldo Mondadoro.

Honneth, A. (2006, julio-diciembre). El reconocimiento como ideología. Universidad de Frankfurt. En: ISEGORÍA, 35, 129-150. Versión castellana de José Manuel Moreno Cuevas. (2004, Octubre). Publicado originalmente con el título “Anerkennung als Ideologie” En: *WestEnd. Neue Zeitschrift für Sozialphilosophie*, 1, 51-70.

Honneth A. (2007). La reificación. En: Estudio en la teoría del reconocimiento (Graciela Calderón, Trad). Argentina: Katz Editores.

Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad (1a ed.). Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Martínez, M. (2006). Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación. 2 Ed. México: Trillas.

Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice, la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Ministerio de Educación Nacional, INSOR. (1998). *Orientaciones generales para la atención educativa de las personas con limitación auditiva*. Santafé de Bogotá D.C.: Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación auditiva*. Recuperado el 19 de mayo de 2012, de http://www.areandina.edu.co/bienestar/documentos/LINEAMIENTOS_DISCAPACIDAD_%20AUDITIVA.pdf.

Moreno, C., Barrero, E., Marín, V. y M, Yecenia. (2009, Junio). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. En: *Revista Umbral Científico*, 14, 8-26.

Páez, R. (2009, Julio-Diciembre). Cuerpo reconocido: formación para la interacción sin violencia en la escuela primaria. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 989-1007.

Quezada, M. y Villalta E. (2007, Mayo-Agosto). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un Liceo Municipal de Chile. En: *Revista de Pedagogía*, 28 (082), 197-224.

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. (Agustín Neira, Trad). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (2010). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. (Pablo Corona, Trad). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rojas, N. (2008) « El reconocimiento en el otro: autoafirmación y acción comunicativa en personas en extrema exclusión », Polis [En línea], 20 | 2008. Recuperado el 10 de mayo de 2013, de <http://polis.revues.org/3444>; DOI: 10.4000/polis.3444.

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquía, INSOR. (2000). *Lineamientos Curriculares para la enseñanza del castellano escrito y las matemáticas, en una propuesta Bilingüe (lengua de señas- Castellano escrito) para la Educandos Sordos en Educación Básica Primaria*. Medellín: imprenta Departamental de Antioquía.

Taylor, Ch. (2010). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de cultura económica.

Tovar, L. (2004, Julio-Diciembre. Vol.2, número 2.). Del conflicto social al conflicto moral. Aproximación a una posición política y jurídica del reconocimiento de la Identidad. En: *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2 (2), 97-108.

Zeledón, M. (2004). *La cultura familiar en los procesos de configuración de la personalidad moral de los niños y niñas de 5-6 años: Hacia la construcción de una ciudadanía democrática*. Tesis de Doctorado, Universidad de Barcelona. Barcelona España

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Afectividad: la forma más cercana de reconocimiento

Mildred Carvajal Vásquez

Asesor/a:

MARÍA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

Afectividad: la expresión más cercana de reconocimiento

POR:

Mildred Carvajal Vásquez

ASESOR/A:

María Teresa Luna Carmona

SABANETA
2014

AFECTIVIDAD: LA FORMA MÁS CERCANA DE RECONOCIMIENTO

Mildred Carvajal Vásquez

RESUMEN

En este artículo con apoyo en las teorías de Honneth y Gadamer, se plantea una descripción de las formas de reconocimiento que se dan entre los sujetos en la escuela y la familia, siendo estos los primeros escenarios de aparición social del sujeto, asumiendo que el reconocimiento es una experiencia previa a la del afecto. Se pretende compartir con el lector una reflexión personal como consecuencia al trabajo de campo realizado durante la investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento o menosprecio con sus pares”, desde el cual se reconoce la importancia de potenciar la experiencia afectiva en la infancia, lo que sin lugar a dudas trasciende y tiene un positivo impacto en la vida adulta.

PALABRAS CLAVES: reconocimiento, afectividad, infancia, amor, solidaridad, derecho, familia, escuela.

INTRODUCCIÓN

A la luz de la “Teoría del reconocimiento” de Axel Honneth, se planteará que el afecto como condición inherente al ser humano es un elemento necesario para entablar relaciones interpersonales y fundamental en la infancia para procurar un desarrollo sano a lo largo de la vida. Este artículo dará cuenta de los resultados del trabajo de campo realizado durante la investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento o menosprecio con sus pares”. Inicialmente se dará cuenta del concepto de reconocimiento desde las tres esferas propuestas por el autor (amor, solidaridad y derecho); en segundo lugar se abordará la afectividad y sus implicaciones en el reconocimiento; en un tercer momento, se describirá cómo el sujeto crea vínculos con sus pares en la familia y en la escuela, siendo estos los primeros escenarios de socialización en la infancia. Finalmente, a manera de reflexión personal, a partir de la experiencia y los resultados de la investigación, se planteará el afecto como mediador en la crianza y en el desarrollo de los niños.

1. LAS ESFERAS DEL RECONOCIMIENTO VINCULADAS A LA AFECTIVIDAD

Al describir los patrones de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad, como mediadores de un proceso de cambio social basado en las relaciones de reconocimiento recíproco, el sujeto se admite a sí mismo a partir del cómo es percibido por el otro en las relaciones interpersonales o en el proceso de vida social. El individuo adquiere capacidades introspectivas, aprende a ver en su compañero de interacción un potencializador de sus habilidades, un complemento a sus carencias, lo que favorece no solo su bienestar, sino también el bienestar de quienes lo rodean (colectivo), vinculándose en relaciones emocionales mediadas por el afecto (como manera de reconocerse), lo que permite al sujeto construir su propia identidad a partir de saberse reconocido por los demás (Honneth, 1997).

La categoría del amor, como primera forma de reconocimiento, plantea un concepto romántico de la consagración del individuo al amor y a la amistad, en donde los sujetos confirman mutuamente su naturaleza, estableciendo una fusión entre los sujetos y el amor, entendiendo este (el amor) como el alimento afectivo que nutre la dimensión emocional del ser. En esta fusión se pretende mantener un equilibrio entre la autonomía y la simbiosis con el otro. Al lograr este equilibrio se crea la autoconfianza, entendida como la capacidad de expresar sus sentimientos sin temor. Según Honneth *“Esta experiencia en la relación amorosa debe ser recíproca, reconocimiento designa aquí el doble proceso de una simultánea entrega libre y del lazo emocional de la otra persona. Si se habla de reconocimiento como de un elemento constitutivo del amor”*. (Honneth, 1997, p.132).

Este primer momento del reconocimiento es el punto de despliegue de los dos siguientes. En términos cronológicos, en un inicio, se da en la infancia, en la diada madre e hijo para después experimentarlo en la amistad y luego en el amor erótico, por lo tanto, existe una total pertinencia en querer ahondar en la afectividad como manera de reconocimiento y su importancia en el desarrollo del sujeto.

La segunda forma de reconocimiento es el derecho, llamado también reconocimiento jurídico que incluye a todos los ciudadanos unificándolos como libres e iguales. Esta forma de reconocimiento está lejos de la simpatía o el afecto, se refiere a cada sujeto como portador innato de derechos y miembro activo de una comunidad en la que se cohabita en una permanente reciprocidad, entre el cumplimiento del deber ser con el otro y la retroalimentación de derechos con cada sujeto. Para que se cumpla, el respeto por el otro como portador de derechos, es necesario contar con un nivel de conciencia frente al derecho y a la aplicación de las leyes morales, es decir, es necesario involucrar el conocimiento y el acatamiento de la ley porque al *“Reconocer a cualquier hombre como persona debe entonces significar actuar respecto a todos en la forma a que moralmente non obligan las cualidades de una persona”*. (Honneth, 1997, p.138).

Los participantes, objeto de estudio de la investigación que da cuenta este artículo, son niños que, como seres humanos íntegros, son merecedores de afecto como una manera de reconocimiento, tal cual lo afirma la Constitución Política de Colombia de 1991 en el artículo 44 donde se anota que *“(...) el cuidado y amor (...) son derechos fundamentales de los niños que prevalecen sobre los derechos de los demás”* (Constitución Política de Colombia de 1991, Art.44); conforme a esto, el derecho a la luz de la teoría de Honneth, es también una manera de reconocimiento y por lo tanto de afectividad.

La solidaridad como tercera y última manera de dimensionar el reconocimiento, trata de dar valor al sujeto reconociendo en él sus facultades concretas, según Honneth hace referencia a *“las cualidades y capacidades que, en una medida culturalmente predeterminada, contribuyen a la realización de valores colectivamente compartidos”*. (Honneth, 1997, p.152). Es decir, el sujeto debe pertenecer a un grupo de personas con el cual se identifique y le sean reconocidas las habilidades que lo diferencian de los otros, lo que favorece el logro de las metas colectivas. Siendo así, la solidaridad se puede entender como una manera de interacción en la que los sujetos comparten sus roles y sus vidas de una manera diferenciable, valorando entre sí el aporte que cada uno brinda con sus virtudes y destrezas, independientemente de las particularidades dadas por la edad, el género o el lugar de procedencia, lo que indica que los niños observados en la investigación, como sujetos, son sujetos prestos a ser reconocidos y a reconocer, y son, a su

vez, actores de la solidaridad en su rol parental como miembros de una familia o de un grupo escolar o social al que pertenecen.

Estas tres formas de reconocimiento permiten la legitimización del sujeto en su integridad, partiendo del afecto recíproco en las relaciones interpersonales, lo que permite que los sujetos se sepan reconocidos. No obstante, las formas de menosprecio lesionan y representan modos de reconocimiento escatimado o negado.

2. AFECTIVIDAD Y SU IMPLICACIÓN EN EL RECONOCIMIENTO

“Entre las tribus del norte de Natal, Sudáfrica, el saludo más común, equivalente a nuestro ‘hola’, es la expresión ‘Sawu bona’. Significa literalmente ‘te veo’. Los miembros de la tribu responden diciendo ‘Sikkhona’, ‘estoy aquí’. El orden del diálogo es importante: Mientras no me hayas visto, no existo. Es como si al verme me dieras la existencia” (Senge, 1994, p.3).

“Te veo” y “estoy aquí” son frases que indican reconocimiento, individual y recíproco entre sujetos es decir, que el sujeto se reconoce y reconoce al otro, para lo cual es necesario el cuerpo en todas sus dimensiones. La presencialidad le permite al sujeto ser visto y ser identificado, el cuerpo como presencialidad es la representación de la existencia de un sujeto ante el mundo; el cuerpo como medio para conectarse con el entorno es el mediador de las relaciones; el cuerpo como habitante del territorio, del espacio donde se habita, y el cuerpo como mediador del contacto, como cuerpo que siente, donde abrazar, besar, acariciar son maneras de expresar el afecto a través del cuerpo, pero donde inicialmente es necesario mirar, escuchar, interlocutar y admitir que cada sujeto posee un cuerpo limitado y que le es posible encontrar en el otro las potencialidades que le hacen falta, a esto se refiere Honneth cuando habla de reconocimiento.

Es así, que cuando un sujeto nace deja de ser parte de la corporeidad de la madre para irrumpir en el mundo con su propia presencialidad, en su propio cuerpo, y aunque antes ya existía, sólo cuando nace es posible entenderlo como un sujeto individual, que requiere de reconocimiento expresado en la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, aseo y afecto;

reconocimiento que comienza en la familia, más concretamente en el seno materno, en la relación madre e hijo, en la que se establece un vínculo que cumple con la función de satisfacer las necesidades biológicas básicas del recién nacido pero que también suple el requerimiento de amor entre ambos. Ese es el primer acercamiento a la afectividad. El afecto desde lo ontológico configura el ser y los miembros de la familia son sus primeros protagonistas ya que la afectividad es una necesidad inherente al ser humano, por lo tanto todos los sujetos lo requieren y lo buscan.

El concepto de afectividad hace referencia a la susceptibilidad del ser humano, a la experimentación de las emociones que le genera el mundo, otros seres en el mundo y su propio yo. Se configura como una subjetiva transferible, porque el afecto se siente por sí mismo, por otras personas e incluso por las cosas y se puede expresar de muchas maneras: expresiones físicas, expresiones verbales y expresiones no verbales, ejemplo: miradas, sonrisas, palabras que cortejen o que endulcen la belleza, el talento o aquello que gusta y seduce del otro. La afectividad se inicia con el reconocimiento de uno mismo y del otro, lo que permite construir un vínculo. Se puede decir entonces, que cuando los sujetos se relacionan entre sí desarrollan afectación, es decir, hay implicación del uno con el otro.

Agnes Heller, al hablar de la orientación valorativa de los sentimientos, define como el afecto se deriva de afectación. Así, cuando el sujeto tiene un sentimiento significa que está comprometido con lo que siente, según el valor subjetivo o el juicio que otorga a su afectación, de acuerdo a la valoración de dicho sentimiento, ya que los sentimientos son también objetos de selección y pueden ser valorados como buenos, malos, agradables o desagradables, entre otras categorizaciones, adquiridas en la preconcepción en la que el sujeto está inmerso. Lo que quiere decir que, cuando se aprenden los sentimientos, el sujeto aprende también la valoración del sentimiento inculcada por la cultura, la sociedad y la familia. Expresado en otras palabras, al hablar de afecto se habla también de sentimiento y al juicio positivo o negativo que se otorga al sentir, dicho por Heller “*sentir significa estar implicado en algo*” (Heller, 2004, p.175) y “*mediante la implicación, el sujeto valora por su cuenta el carácter propio de la especie. Pero esta valoración del carácter propio de la especie significa al mismo tiempo juzgar: qué tipo de implicación es*”. (Heller, 2004, p.175).

Para Axel Honneth el afecto es entendido desde esfera del reconocimiento del amor, en la que plantea la posibilidad que poseen los sujetos para relacionarse a través de la experiencia en una relación amorosa recíproca, de simultánea entrega libre y de un lazo emocional entre ellos. El autor asume el afecto como un elemento constitutivo del reconocimiento en el cual los sujetos se interrelacionan de acuerdo a la afinidad y los aspectos de la personalidad en la que coinciden: *“Toda relación de amor, entre padres e hijos, o la de la amistad, o la de las relaciones íntimas, está por ello ligada al presupuesto individual de la simpatía o de la atracción”* (Honneth, 1997, p.132).

Jean Piaget, al hablar de afectividad dice: *“por este término entendemos: los sentimientos propiamente dichos, y en particular las emociones, las diferentes tendencias, e incluso tendencias superiores y en particular la voluntad”*. (Piaget, 2005, p.18). Al mencionar tendencias superiores hace referencia a los procesos de cognición del sujeto, según el autor el afecto no produce estructuras cognitivas, sin embargo, la afectividad está operando constantemente en el funcionamiento del pensamiento y afirma que la energética del comportamiento depende de la afectividad, haciendo referencia al afecto como motivación a los procesos de aprendizaje, plantea una interacción entre la afectividad y la inteligencia en los procesos de aprendizaje en el infante.

Existen, también, argumentos en desacuerdo con el afecto, Martha Nussbaum en su obra *Poetic Justice* señala algunos motivos por los cuales las emociones, y con ellas el afecto, han sido considerados negativos, en especial por filósofos de la cultura occidental, porque producen fuerzas ciegas sin relación con los procesos lógicos de razonamiento y han generado odios, venganzas y guerras en las que involucran muchas víctimas mientras que en la emoción solo implica al sujeto. Para la autora, el significado de las emociones se capta completamente sólo a través del arte y particularmente en la literatura, dando un valor cognitivo y de fundamento moral al afecto, argumentando que este está ligado al razonamiento que permite el control de las emociones, por lo que el afecto desempeña un papel fundamental en la vida de las personas y que se expresa a través del arte.

Es necesario anotar que tanto el concepto de afectividad, como el de afecto, están sujetos a tantas definiciones como autores hay, por lo que no es sencillo unificar el concepto, pero lo que sí se puede afirmar es que el concepto de afecto es inseparable de la humanidad del sujeto, es un elemento tan real como la corporeidad y tan necesaria como el alimento. Es otra manera de enriquecer o nutrir la integridad del sujeto.

A título individual, se podría afirmar que: el amor y las expresiones de afecto son el mayor impulso y aliciente que mueve al sujeto a proceder en sus diferentes roles como hijo o padre, como docente o aprendiz, como compañero o amante y en cualquier otra dimensión de la vida que busca la felicidad como meta y que es difícil de materializar en palabras porque se trata de un gozo netamente emocional con el que el sujeto de autoafirma en sí mismo, con otros, e incluso con Dios.

Es así, que si un sujeto se siente rechazado, no incluido, desposeído o violentado en algún aspecto de su humanidad, se habla de menosprecio, por lo tanto, el afecto es bidimensional, pues se puede evidenciar el afecto en un horizonte negativo en el cual es posible sentir rabia, rechazo, angustia, celos o también menosprecio y por otro lado en un horizonte positivo en el que experimentamos alegría, gozo, aceptación...o llámese también reconocimiento.

La afectividad no solo es una función psíquica o una habilidad mental, es también una necesidad humana de establecer vínculos con las demás personas, es un conjunto de fenómenos subjetivos internos, es la manera de generar sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones que traspasan la piel. El afecto es una condición del amor y tiene en el amor una de las formas de configuración. El amor y el afecto están implicados en el reconocimiento por los lazos emocionales en los que se involucran los sujetos cuando se interrelacionan, ya que el afecto no está solo en el sentido limitado del amor romántico sino en todas las relaciones interpersonales, a lo que Honneth llama "*Relaciones primarias*" (Honneth, 1997, p.118), haciendo referencia a todas las formas de relacionarse en las que los sujetos estriban en fuertes lazos afectivos, como en el vínculo dado entre padres e hijos, la amistad y las relaciones de pareja. En estas relaciones ya se habla de implicación por la importancia que cobra en cada sujeto la singularidad del otro.

El reconocimiento desde dos perspectivas: positiva y negativa, admiten pasar de la tristeza a la alegría, de la compasión al odio, de la confianza al temor, de la calidez al frío, siendo tan fluctuantes como las ondas de un electrocardiograma. Entre estos dos aspectos se encuentran así mismo, los sujetos, como sujetos plurales, plurales en formas de sentir y relacionarse. Según las esferas del reconocimiento de Honneth (amor, derecho y solidaridad) o por el contrario en las esferas del menosprecio: violación, desposesión y deshonra.

Se puede especular que las emociones y los sentimientos están vinculados al cuerpo y a la mente, que todo lo que se piensa tiene una base emocional dada en la pre-comprensión que se tiene del mundo por experiencias previas, por lo que se plantea que la emoción es un proceso individual mientras que el afecto involucra a otros. El afecto puede generar alegría, causada por la emanación externa de una persona a otra, el roce de pieles, el apretón de manos, la coquetería de miradas, son acciones suscitadoras de emociones, son manifestaciones de reconocimiento o menosprecio, perceptibles por el ser humano de ambos géneros y a cualquier edad mientras exista la vida.

2.1 AFECTIVIDAD Y RECONOCIMIENTO EN LA INFANCIA

Se suele pensar que en la vida embrionaria y después del nacimiento el primer vínculo social del niño es la madre, quien es su primera experiencia afectiva, el recién nacido puede reconocer la madre por su voz y por su olor, incluso puede percibir el estado de ánimo de ella en su tono de voz y saber si es aceptado o no, si es querido o no, sin embargo la consanguinidad no es inherente al amor, no basta con que sea tu madre, o tu hermano, los sujetos aman o se enamoran de quienes les brindan protección y afecto.

El amor no solo es el sentimiento que puede unir los miembros de la familia del cual se derivan las manifestaciones de afecto entre sus integrantes como enseñar y practicar el cuidado, la autoconservación, el encuentro de los cuerpos al abrazarse, de las miradas y las palabras al hablar, entre otros, sino que es la primera forma de relacionarse en el amor filial, según Hegel citado por Honneth *“el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su*

culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada". (Honneth, 1997, p.118).

El amor, constituye la unificación de los sujetos en el sentimiento, gracias a esta vinculación que une a cada sujeto con los otros se puede producir vulneración mediada por la emoción, es decir, cada acontecimiento que en la familia ocurra repercute en todos sus miembros, por ejemplo la violencia contra un sujeto termina victimizando a cada uno de los espectadores porque la agresión hace eco en la emoción del otro en forma de miedo, impotencia, dolor etcétera, y de la misma manera una palabra de ánimo y cariño a un miembro hace eco en los demás en forma de afecto, solidaridad, seguridad, acompañamiento. Por lo tanto en la edad adulta se debe proceder con responsabilidad procurando que cada acción ejecutada acarree solo efectos positivos en el otro y de esta manera el niño aprende del ejemplo. Heller en su obra *la Teoría de los sentimientos* al referirse a estas experiencias afirma: *"Las emociones, en forma muy parecida a un jardín, requieren un cultivo continuado; riego, si se prefiere. Y también quitar las yerbas: no olvidar nunca algunas, pero olvidar otras lo más posible. En realidad, todo el mundo realiza esto en alguna medida, y es sólo responsabilidad de cada uno que emociones cultiva, cuáles riega cuáles espurga"*. (Heller, 2004).

Demostrar afectividad puede no ser tarea fácil, porque una voz enérgica, un gesto, una palabra o quizás un grito puede ser interpretado como reconocimiento o a la vez como menosprecio, según no solo la intencionalidad del emisor sino también la precomprensión del receptor, por ejemplo en casos de maltrato o abuso los niños pueden traducir el contacto físico como una agresión o en otras situaciones más amables los niños son aceptantes de las caricias si han crecido familiarizados con las mismas.

Como lo afirma la hermenéutica, todo comportamiento humano se puede leer e interpretar. El juego en la niñez es un lenguaje, al jugar los niños habitan la misma morada del lenguaje por lo tanto, el juego no es instructivo es reflexivo, el niño a través del juego enfrenta los problemas que en la realidad afronta.

En términos de posibilidades, la afectividad y el juego tienen un papel importante en el desarrollo, ayudan a conformar la personalidad del sujeto y favorecen la expresión, apoyan al niño para que se forme como un ser social e independiente; con el juego se pueden establecer límites claros para los niños lo que favorece el aprendizaje de las normas de comportamiento y la autodirección, jugando el niño crea vínculo con el otro. Jugar es una manera de vivir el reconocimiento en la infancia porque se unen las subjetividades y en esta unión los sujetos experimentan el amor, el derecho y la solidaridad como fundamentos del reconocimiento, se da interacción recíproca en la que los participantes intentan realizar cosas por sí mismos y por los demás creando así una forma de sociedad en la cual el niño puede asumir que él como los demás es un poseedor de derechos pero también de responsabilidades.

Inicialmente, en la vida social los niños se relacionan con otros mirándole, sonriéndole y hablándole y al llegar a la edad preescolar son más hábiles con las relaciones sociales, juegan influyendo unos en los otros, son dramáticos, imitan animales objetos y personajes, se inician en el conocimiento de sí mismos y se relacionan con las ideas del otro, es el momento en el que nos iniciamos en el reconocimiento y como lo afirma Honneth reconocimiento desde la solidaridad es el respeto por el otro.

Al iniciar en las relaciones interpersonales empieza a emerger el diálogo, en las diferentes formas discursivas, no solo con las palabras sino también con la expresión de los sentimientos a través de rasgos netamente humanos como el llanto y la risa por la necesidad de expresión y de transmitir lo que se siente, como dice Gadamer (1998) *“el lenguaje es la comprensión como aprehensión del mundo”*, porque con el lenguaje el sujeto se permite transmitir sus comprensiones, significados y simbolismos del mundo que habita, para encontrar en el otro más que un interlocutor, un compañero con quien tenga la misma proximidad simbólica, o con quien compartamos los mismos sentidos, entablar empatía y con ella el afecto. Tal como lo propone Gadamer (1998) en la *“Universalidad del lenguaje radica en cuanto envuelve a la experiencia lingüística del apalabrar sobre el mundo como medio de situación o puntuación manifestativa de sentido en un diálogo entre singularidad y totalidad”*. (Grondin, 1991, p.9).

Cuando coexisten varios seres humanos en un espacio se hace indispensable el lenguaje como medio universal cuyo fin es el consenso, para comprendernos recíprocamente, o como lo llamaría Honneth “*para convivir en el entre nos*” (Honneth, 1992).

2.2 AFECTIVIDAD Y RECONOCIMIENTO EN LA ESCUELA

Existen un ámbito familiar y un ámbito escolar. Ambos fomentan el desarrollo de la afectividad; el afecto a su vez influye sobre la conducta, los sentimientos y el pensamiento del sujeto. El primer escenario para la interacción social es la familia y la primera herramienta de comunicación es el juego. La escuela como segundo escenario de socialización, después de la familia, se convierte en un espacio de interacción del sujeto con el otro, en el que se vivencia el reconocimiento en las esferas del derecho y la solidaridad, así:

El derecho como esfera se evidencia en estos ámbitos porque las Instituciones Educativas, por estándares organizativos y legislativos, cuentan con unas normas de convivencia que unifican a sus miembros en las mismas pautas de comportamiento; vistiendo el mismo uniforme, asistiendo a las mismas clases, siguiendo el manual de convivencia, por mencionar ejemplos, pero dicho comportamiento está mediado por los valores morales aprendidos en la familia. Por principio, en el derecho como forma de reconocimiento, plantea a todos los sujetos como “*iguales y libres*” (Honneth, 1997), referente a esto el autor dice “*Los sujetos de derecho se reconocen, porque obedecen a la misma ley, recíprocamente como personas que pueden decidir racionalmente a cerca de las normas morales en su autonomía individual*”. (Honneth, 1997, p.135).

La solidaridad, se manifiesta, por su parte, porque la escuela es el escenario que favorece la interacción de los individuos y en este espacio se va dando gradualmente el reconocimiento porque durante los procesos de cognición los integrantes del aula se identifican entre sí y se reconocen por sus particularidades, cada sujeto interacciona con el otro desde su singularidad en procesos colectivos como el trabajo en equipo, lo favorece la pluralidad y permite potencializar las habilidades de cada sujeto para el logro de los objetivos compartidos, al respecto Honneth

afirma “*Una persona solo puede percibirse como valiosa, si se sabe reconocida en operaciones que precisamente no comparte indiferente con otros*”. (Honneth, 1997, p.153).

En el hogar y en la escuela como escenarios, sí se le permite al niño hacer cosas que le resulten atractivas y divertidas mediadas por juegos y lúdicas, pero que a la vez estén asociadas con el trabajo o con una responsabilidad, se potenciará la expresión de afecto y se fomentará su propia autonomía para que el niño se sienta amado y dignificado; coartar el juego en el niño podría ser una forma de privarlo del amor y esto afecta su desarrollo holístico, su capacidad de aprendizaje, lo que afectaría aspectos como la seguridad y la confianza, que se adquieren inicialmente durante la infancia a través de los permanentes estímulos que orientan al sujeto a descubrir el mundo que lo rodea y adaptarse a él exitosamente gracias al afecto y a la disciplina adquirida con límites claros, sin ser engañado ni avergonzado.

No obstante, la seguridad le sirve al sujeto para enfrentarse a lo nuevo y para aceptar las correcciones sin sentirse amenazado o sobreprotegido; dichos límites son necesarios al pertenecer al entramado social porque en todas las culturas existen las normas, en la nuestra por mencionar algunas, los semáforos, las rutas de evacuación, ceder el puesto en el transporte público son normas que pretenden facilitar la convivencia para que nos reconozcamos unos a otros así como lo afirma Hegel: “*La lucha por el reconocimiento no solo contribuye, como un elemento constitutivo de cualquier proceso de formación, a la reproducción del elemento espiritual de la sociedad civil, sino que también actúa en el sentido de un empuje normativo innovador hacia el desarrollo del derecho en su conformación interna*”. (Honneth, 1997, p.66).

Es así, como la interacción del sujeto con su entorno social está mediada por las experiencias anteriores de reconocimiento o menosprecio, solo con un gesto, al mirar un rostro, se puede leer si se es bien aceptado y acogido y de la misma manera el sujeto se relaciona con sus pares y responde en sus acciones no siempre conforme a la razón o a las pautas de comportamiento inculcadas sino también a la emoción mediada por factores desencadenantes como la ira, la tristeza, la alegría, el gozo, entre otras.

De tal forma que, cuando un niño sale de su hogar para dirigirse a su escuela como primer espacio de aparición en lo público, trae consigo sentimientos aprendidos en el hogar que le dan las pautas para emerger en la esfera pública en el ámbito escolar, estos sentimientos, las emociones adquiridas del amor filial, porque en la familia el niño se siente reconocido en la familia busca el mismo reconocimiento en otros espacios, estos sentimientos pueden ser; la confianza, la autoestima y la expresión de las emociones, por lo tanto el afecto se convierte en el niño, metafóricamente hablando, en su escudo protector y en su arma de defensa, para interactuar en otros espacios de aparición con personas ajenas a él. De este modo, la escuela es el lugar donde emergen genuinamente las relaciones de amistad y enemistad, o entiéndanse también como relaciones de reconocimiento y menosprecio, aunque es protocolario que en nuestra sociedad las escuelas tienden a la homogenización del sujeto al vestir el mismo uniforme, el entonar el mismo himno, al restringir las expresiones por fuera del contexto de lo permitido, por ejemplo, si eres mujer solo se admite que lleves falda o si eres hombre está muy mal visto que la uses, y a pesar de estas formas de inhibir la expresión los sujetos van adquiriendo comportamientos diferentes siendo fieles a aquello que les gusta y los identifica, y van encontrando otros sujetos afines, es decir, se van agrupando de acuerdo a la proximidad simbólica cultivando al mismo tiempo vínculos de afecto.

Es así, como la afectividad es vivida por el sujeto permitiéndole potencializar toda su psiquis, ampliando sus posibilidades al universo del conocimiento y de las relaciones interpersonales y así determina actitudes de aceptación consigo mismo, con el otro y al tiempo promueve la armonía en la interacción con sus pares. Un niño querido es un adulto que transmite seguridad y respeto. El niño ingresa a la escuela con muchas ideas acerca del mundo físico y natural, pero estas ideas son diferentes a las del adulto y las expresa en un lenguaje diferente, por lo tanto es primordial diseñar una forma efectiva de comunicarse con los niños a través de relaciones más que con palabras porque el niño es sujeto en tanto digno y merecedor de reconocimiento, y del reconocimiento se derivan acciones, es decir; el trato, las palabras y toda clase de gestos están basados en el respeto a su dignidad, convirtiéndose necesaria la comunicación en esta relación niño – escuela – familia- pares.

La comunicación es para todos los seres humanos una necesidad vital y más aún para los niños; escucharlos es una manera de expresarles amor, hacerles sentir que son entendidos y darle relevancia a sus expresiones, es de vital importancia pues favorece su autoestima y sus habilidades lingüísticas. Siempre es el momento correcto para escuchar lo que un niño tiene para decir, sentirse escuchado es sentirse más que importante, es sentirse amado y escuchar es una manera de reconocer el otro. El lenguaje, entonces, es aquella "realidad intermedia" (espejo e imagen) entre ser y mundo, es la forma ordenada de transmitir significaciones en interacciones de los sujetos, dialogar es esa praxis que involucra un lenguaje proposicional dirigido a determinar las condiciones de aceptabilidad de la crítica, al mismo tiempo que permite distinguir entre lo bello y lo feo, lo correcto y lo incorrecto, entonces, abre paso a la reflexividad.

Finalmente, la investigación con los niños oyentes y con limitaciones auditivas, así como también, las experiencias propias de la infancia y al ser madre, dejan la certeza que el reconocimiento y la afectividad son condiciones netamente humanas necesarias para la profundización del entendimiento del mundo y el auto-entendimiento. En la medida que se reconozca el otro, se ama y se reconoce a sí mismo, porque el otro es la expansión del propio yo.

3. REFLEXIÓN PERSONAL; LA IMPORTANCIA DE VIVIR EXPERIENCIAS AFECTIVAS EN LA INFANCIA

A manera de conclusión y de reflexión personal, se podría afirmar que la infancia como primer momento de la vida, es la etapa en la que se adquiere la mayor cantidad de herramientas emocionales y morales para que el sujeto pueda enfrentarse a los desafíos de la juventud y la vida adulta. Estas herramientas pueden ser, entre otras, la seguridad, la confianza, la autoestima, el respeto y el amor, el derecho y la solidaridad, no solo como dimensiones del reconocimiento, sino como sentimientos de vinculación de las personas entre sí e incluso con los demás seres vivos e inertes con quienes cohabita. Si el niño en su infancia, aprende el respeto porque se siente respetado, al crecer expresa el respeto como valor moral universal, y respetará de igual manera a una roca, a una persona y a sí mismo.

Los sentimientos que hacen parte exclusiva de la subjetividad se traducen en emociones y al ser expresadas son afecto, o bien, una manera de afectación en el entre nos, al momento de expresarnos con cualquier forma de lenguaje, una mirada, una palabra, una sonrisa, un ceño fruncido, un beso, un abrazo o incluso un golpe de un cuerpo a otro, puede ser traducido por el receptor como una forma de aceptación o amor, concretamente, durante el trabajo de campo me sorprendió que los niños con limitación y auditiva y de lenguaje se involucran en la amistad y la expresión de cariño con el encuentro brusco dos cuerpos, lo que para mí era un golpe, para ellos es toda una forma de reconocimiento en la que se expresan el afecto, es otra forma de decirse, te veo, te reconozco.

Las expresiones de afecto ya mencionadas son el alimento de la dimensión emocional del ser humano, una forma de bien estar, es una experiencia de felicidad porque permiten al sujeto sentirse aceptado y aceptador, amado y amante. Específicamente el niño si se siente amado en la infancia, crece como un portado de amor y puede dar amor en otras relaciones diferentes a las familiares como en la amistad y el amor de pareja.

Independientemente de la edad y de los momentos evolutivos por los que cursa el ser humano en sus etapas del desarrollo el afecto es una necesidad que acompaña al sujeto a lo largo de su existencia, desde la concepción hasta la muerte, pero en la niñez se aprende a transmitir las expresiones de afecto como factor protector ante las dificultades y como una manera de entablar lazos de seguridad con las personas que comparte.

REFERENCIAS

- Grondin, J. (1991). *Einführung in die philosophische hermeneutik*. (L'universalité de l'herméneutique, Trad.). Darmstadt: (s.e.).
- Grondin, J. (1993). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris: Vrin.
- Grondin, J. (1999). Introduction à *Hans-Georg Gadamer*. Paris: Le Cerf; CERF edition
- Guy, D. (2002). *Cognitio imaginativa: la phénoménologie herméneutique de Gadamer*. Ousia. (s.l.): (s.e.).
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Manuel Ballesteros, Trad). Barcelona: Crítica Grijaldo Mondadoro.
- Nussbaum, M. (2001) Upheavals of thought: *The intelligence of emotions*. Cambridge University.
- Piaget, J. (2005). *Inteligencia y afectividad. (Psicología cognitiva)*. Buenos Aires: grupo editor 120.
- Senge, P. (1994). *La quinta disciplina en la práctica*. Filadelfia: Ediciones Granica, Storper, M.

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE

ARTÍCULO INDIVIDUAL

El género y su influencia en el reconocimiento.

LAURA YAMILE PORTILLA FERRER

Asesora:

MARÍA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

EL GÉNERO Y SU INFLUENCIA EN EL RECONOCIMIENTO.

RESUMEN

El siguiente artículo hace parte de la investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento y/o menosprecio con sus pares”, en la ciudad de Medellín en el año 2012. Esta investigación pretendió abordar comprensivamente los criterios que los niños/as utilizan para reconocerse y/o menospreciarse entre sí.

Este artículo se pretende hacer una reflexión teórica acerca de la categoría género teniendo en cuenta algunos hallazgos de la investigación y desde allí analizar cómo los resultados obtenidos de esta investigación podrían servir para disminuir las relaciones conflictivas que se presentan entre hombres y mujeres desde edades tempranas como lo es la etapa escolar. El artículo no desea realizar un análisis de la categoría género, más bien aborda algunas concepciones sociales que a lo largo de la historia se han ido construyendo mediante el trabajo de muchos investigadores de la categoría.

El artículo pretende referirse a como las relaciones que se tejen desde el género pueden influir en la forma de reconocer a ese otro/a que es diferente a mí y que cohabita el espacio conmigo, con los demás y el mundo; ya que aunque se han hecho variadas investigaciones en cuanto a la categoría género en la investigación realizada se percibió que los niños y las niñas siguen teniendo una concepción de género vista desde una mirada biologicista más desde lo social o cultural por la forma en como construyen sus relaciones entre sí y aquello que expresan frente a los roles que debe culturalmente asumir el hombre y la mujer. Es decir, se sigue pensando el género binariamente y este tema debe ser abordado en la Escuela como uno de los escenarios sociales en donde están inmersos los niños y las niñas, procurando que ellos y ellas puedan expresar libremente sus gustos, roles, afinidades sexuales o formas de aparecer en el mundo sin tener que ser rechazados/as como ha pasado a lo largo de la historia, ya que esto no debe ser vista como una dificultad sino formas de relacionamiento que puedan contribuir a ser próximos en el entre nos y así construir las subjetividades en donde el cuerpo juega un papel importante como mediador entre lo público y lo privado.

Palabras claves: Género, hombre, mujer, representaciones simbólicas y sociales, cuerpo, masculinidades.

INTRODUCCION

Este artículo hace parte de la investigación “Criterios de niños/as oyentes y con limitación auditiva para establecer relaciones a partir del reconocimiento y/o menosprecio con sus pares”, en la ciudad de Medellín en el año 2012, en donde se evidenció que existen diferencias culturales y sociales respecto a la categoría género; los niños/as en sus frases y comportamientos demuestran que aún se siguen teniendo actitudes, concepciones y expresiones de lo heredado por el patriarcado como sistema dominante y que es difícil establecer relaciones de respeto, igualdad y equidad entre ellos/as. Este artículo hace una reflexión teórica acerca de la construcción social de la categoría género y los cambios que actualmente se presentan en la forma de expresión de la misma.

El enfoque feminista y dentro de ella las diferentes teorías feministas han planteado que el género es una categoría que hace referencia a la construcción social y simbólica que los hombres y mujeres hacen de la misma y que se materializa en roles, prácticas, actitudes, formas de relacionarse desde el poder, e incluso en posturas corporales que se van asumiendo a medida que se va viviendo el ciclo vital. Es decir algunos procesos culturales, sociales y tradicionales pueden influir en la manera en como niñas/os, hombres y mujeres, asumen roles diferentes que no son dados por lo cultural, sino por lo aprendido en las diferentes relaciones filiales que se tiene con las personas que se comparte diariamente y que se pueden convertir en referentes importantes en la vida. Gómez (2009) citando a (Ortner y Whitehead, 1981) expresa que: “La influencia que tiene lo histórico y transcultural, ha sido demostrado por variados estudios en donde las capacidades reproductivas femeninas y masculinas son factores con un peso sustancial en las diversas construcciones sociales”.

Para comprender un poco históricamente como se han construido las categorías género y sexo, es importante hacer un breve recuento a través de la historia, es así como el pensamiento feminista de los años 70 estaba centrado en nombrar y denunciar los comportamientos y representaciones sociales por las cuales se debía excluir de forma justificada a las mujeres de escenarios públicos, como la academia que para entonces era dominio absoluto de los hombres, por el sistema dominante (patriarcado) de la época y porque las mujeres tenían su campo de acción en lo

privado (amas de casa, crianza de hijos/as, etc.), esta forma de relacionarse entre hombres y mujeres permaneció hasta finales de los años 80 y allí comenzaría a predominar las ideas de Foucault. También se comenzó a trabajar sobre las diferencias existentes entre género y sexo como categorías independientes pero que se relacionan para poder ser estudiadas, sin embargo, se buscaba que el enfoque biologicista fuera el predominante, pues este concebía al sexo (macho-hembra) como la manera en que hombres y mujeres debían asumir sus roles, es decir, lo que se había manifestado o dado biológicamente debía primar por encima de cualquier costumbre social o cultural.

Luego con las investigaciones de Judith Butler (2002) se retoma la idea de que incluso el sexo que es una manifestación biológica por ende natural podría incluso ser construida socialmente, según lo planteado por ella “toda materialidad es construida por el lenguaje y lo simbólico” y retomado por Gómez (2009). Parafraseando a Lamas (2007): Sexo y género en las últimas décadas pasaron a tener significados parecidos permitiendo la conceptualizando desde una noción de género más complejo y flexible.

Como se expuso anteriormente los trabajos realizados antes de la década de los 70 tienen una influencia antropológica muy grande. Para los años 80 los estudios que se llevaron a cabo pretendieron modificar la idea de que la subordinación femenina producto de la masculinidad hegemónica debía ser una práctica universal que no pudiera ser cambiado, ya que se podía ver influenciada negativamente la sociedad con dicho cambio. Sin embargo, todos estos cambios fueron permitiendo a las mujeres que poco a poco ganaran un espacio en lo público en donde pudieran expresar las relaciones igualitarias que merecían por tener los mismos derechos que los hombres por su condición de seres humanos.

Lo anterior lleva a analizar como el papel de las mujeres en las últimas décadas ha sido primordial para los cambios que se han ido instaurando en la sociedad y su injerencia en políticas públicas que buscan la igualdad y equidad entre los géneros, razón por la cual las teorías feministas se vuelven el epicentro teórico y práctico en cuanto a estudios de género se refiere. Creo importante acá resaltar que las teorías feministas son las que dan apertura para que se estudie el género, pero lo que en ocasiones no se comprende es que el género debe ser estudiado

y trabajado de forma igualitaria para hombres y mujeres, por ello en los últimos años los estudios de masculinidades han sido fundamentales en la implementación de políticas públicas y en la apertura a otras formas de aparecer y relacionarse tanto con el mundo, con sí mismo y con los demás.

¿El cuerpo puede ser la expresión del género?

Lamas citada por Gómez (2009): “señala que hay tres niveles de análisis que no deberían confundirse como lo hicieron las feministas norteamericanas: a) la diferencia genética entre los sexos como una diferencia biológica, observable y leída culturalmente que, si bien la mayoría de las culturas la simbolizan binariamente, en realidad se muestra más como un continuo con una variedad de combinaciones de caracteres, estando sus extremos representados por lo masculino y lo femenino, b) las ideas, las representaciones sociales y simbólicas, las prescripciones de la sociedad en cuanto a lo masculino y femenino, tomando como base la diferencia genotípica, c) la diferencia sexual que implica un proceso inconsciente de asunción de una identidad y orientación sexual, dentro de cuatro posibilidades presentes a lo largo del tiempo y la historia”. Este es un proceso individual, psíquico, inconsciente e inestable, donde lo social no es un factor determinante; ya que implica la articulación entre cuerpo, sociedad y psique, conformando un sistema dado que el género y la sexualidad son modos corporales poco sujetos a la voluntad y a la manipulación individual.

Respecto al primer postulado se evidencio en el trabajo de investigación que se llevó a cabo con los niños y las niñas, ya que las construcciones de lo masculino y femenino están mediadas por lo biológico y por lo que ello permite, es decir, si es hombre no puede jugar muñecas y si es mujer debe cocinar y barrer, por supuesto que esto es lo que han observado en sus entornos y replican estas formas de comportamiento y conductas con el otro/a, en ocasiones cuando algún niño o niña comienza adoptar un rol diferente al que le establece lo biológico comienza a ser mirado y observado como sospechoso/a, más que él o ella son las actitudes que asume y esto puede convertirse en una forma de rechazo o simplemente ser ignorado/a. En el segundo postulado sigue primando lo genotípico sobre la cultural y la forma de relaciones que pueden establecer niños/as, hombres o mujeres, pero ello es razonable porque es el sistema dominante

que siempre se ha tenido y en la actualidad por lo menos para el caso de la Ciudad de Medellín aún se considera incipiente el tema de la diversidad sexual y más en la forma de trabajar y abordar estos cambios culturales con los niños y las niñas, porque cambiar las concepciones culturales y sociales que durante décadas han primado obligan a repensar como debe concebirse la equidad y/o perspectiva de género que ha tenido un énfasis en el trabajo de la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

Respecto al último postulado responde al híbrido en que se deben seguir centrando las investigaciones y es como pensar el género desde la influencia o el papel que tiene el cuerpo, la sociedad y la psique, pues si bien es cierto que existe una subjetividad está atravesada a la vez por la sociedad y todo lo que ello implica en la construcción de una identidad que en ocasiones debe ser reprimida por la opresión que causa lo social en cada individuo y máxime cuando esto se piensa desde los derechos humanos, los cuales pretenden que seamos libres, entonces considero que aún hay mucho por trabajar allí, sin embargo, estoy de acuerdo con muchos investigadores que han llegado a la conclusión que si lo referente a género se trabaja conjuntamente entre hombres y mujeres se tendrían mejores salidas a los problemas que en la actualidad se observan en la sociedad frente a la discriminación por la identidad sexual.

Bourdieu plantea que existen esquemas mentales y corporales que estructuran el proceso mediante el cual un grupo social comparte los mismos estilos de vida y el autor plantea que allí se originan los esquemas de género que son el resultado de aspectos tanto sociales como culturales que se van instaurando en cada ser humano. Es así que para el autor estos esquemas se van incorporando en la cultura hasta naturalizarse y que este proceso comienza en la infancia y que por ello se puede comprender que las identidades de género son construcciones de orden social y cultural; a su vez estas no son conscientes ni voluntarias simplemente el sujeto las vive y comienza a pensar y actuar coherente con lo que ha establecido en su mente. También para Bourdieu el género se simboliza en el cuerpo, sea de un hombre o una mujer y las expresiones corporales que cada uno/a toma según el rol que le ha sido asignado culturalmente y con el cual ha aprendido habitar no solo su cuerpo sino el espacio o lugar en donde habita y cohabita con otro/a.

Por ello considero como lo han nombrado ya varios autores que el cuerpo es el instrumento o el mediador en la sociedad de eso que hombres y mujeres quieren expresar de lo que sienten y piensan, esto se ve reflejado en la forma en cómo se visten, como caminan, como hablan, etc., porque el cuerpo permite interactuar consigo mismo, reconocerse, aceptarse o no y eso es reflejado en los otros/as y en el mundo.

Bourdieu (1998), también consideró que el género está inmerso en las estructurales sociales, a través de la socialización de un habitus que se comparte con otros/as y que es homogéneo y heredado con el paso del tiempo de generación en generación. Considero que este planteamiento se evidencio en el estudio realizado ya que los niños y las niñas deben compartir ese mundo con otros/as y deben lograr reconocerse mutuamente para construir ese mundo compartido, ese entre nos que se hace más difícil cuando no se presenta en la interacción esa proximidad simbólica, sino por el contrario solo se encuentran aspectos que nos alejan como iguales y nos llevan a menospreciar al otro/a porque no posee lo mismo y este poseer es desde lo económico, lo físico, lo intelectual, lo artístico, etc. Es decir que en la categoría genero están contenidas cualidades, valores, pensamientos, sentimientos, formas de ser de lo femenino y masculino que pueden comenzar alterarse por otras formas de expresión que generan nuevas ideas y que van colocando formas variadas de ser hombre o mujer.

El género desde el cuerpo se puede comprender de variadas maneras, por ejemplo los roles que en la sociedad se permiten para cada sujeto según sea hombre o mujer, las experiencias que los cuerpos viven diariamente, aquello que hace sentir cómodo o incomodo a cada uno/a, aquello que se desea ser y no se puede ser y que incluso puede llevar a los seres humanos aprehender a actuar la forma de comportarse más que sentirla y vivirla, es decir, el género puede ser expresado a través de diversos modos corporales que están silenciados en la vida de cada sujeto por la represión que aún ejerce la sociedad. Como expresa Foucault citado por Bourdieu (1999): “que la disciplina de las instituciones ejerce efectos severos en la modelación de los cuerpos, pero no deberíamos "...subestimar la presión o la opresión, continua y a menudo inadvertida, del orden ordinario de las cosas...".

El género como una forma de aparecer en el mundo.

La investigación que se llevó a cabo con los niños/as en el Centro Educativo Pro débiles Auditivos de Medellín, no pretendía indagar sobre criterios de los niños/as acerca de la categoría género, pero esta emergió en algunas actividades realizadas y no se realizó profundización del tema, sin embargo, lo que se evidenció es que los niños/as podrían tener algunos rasgos culturales que los llevan a comportarse, pensar y sentir de cierta manera. Lo que sí se puede aseverar es que el género tiene su núcleo en el cuerpo y las nociones sobre lo femenino y lo masculino se corporifican por medio de tareas, juegos, formas de comportarse, vestirse y aparecer en el espacio social, en el interactuar con otros/as y en diferentes formas naturales de expresión de los cuerpos (olores fuertes, color de la piel, color de cabello, etc.) Gómez, (2009), o roles que posee cada uno/a; y que estas formas están relacionadas con aspectos familiares, culturales y sociales. Para los niños/as de la investigación los roles que deben asumir cada uno/a siguen estando determinados por las concepciones que el patriarcado ha dejado como herencia a la sociedad y que a pesar de tantos cambios y modificaciones sociales, siguen predominando posturas tradicionalistas como por ejemplo, que los hombres son más inteligentes, que las mujeres son las encargadas de los oficios del hogar. Por ello se puede llegar a considerar que para estos niños/as el género es entendido a través de las diferencias corporales entre hombres y mujeres a partir de lo biológico y los roles que se designe a cada uno/a. Estas diferencias hacen que las personas experimenten la vida y sobre las lecciones que dejen estas experiencias construyan significados.

El género para Bourdieu involucra el aprendizaje que se ha tenido de un lenguaje manifiesto en lo corporal; esto se comprende mejor desde el concepto que el autor da acerca de *hexis corporal* y parafraseándolo es la forma continua de mantener o llevar el cuerpo en el lugar o espacio de orden social, que es aprendido en la infancia y que continúa a lo largo de la vida y es donde confluyen las divisiones sociales tales como: clase, edad, género, entre otras.

Gay y Blasco (1997), argumentan que mediante la experiencia diaria de manipular los cuerpos tanto femenino como masculino es como se construye las categorías binarias: hombre-mujer, por lo tanto el género toma vida y forma en la cotidianidad y es allí donde se expresan ambos

mediante las formas de vestirse, peinarse, caminar, sentir y actuar. El cuerpo se convierte en el instrumento social que media la interacción con otros/as de aquello que se ha constituido como los posibles roles que tanto como hombres como mujeres deben asumir para ser aceptados/as en una sociedad que aún tiene vestigios del sistema dominante (patriarcado) que excluyo o más bien negó cualquier clase de manifestación sexual diferente a la constituida por el hecho de nacer hombre y/o mujer.

Existe una relación dicotómica cuerpo-ropa, que permite explorar a lo largo de la historia cuales han sido las reglas o normas culturales y sociales que han regido los cuerpos de hombres y mujeres en diversos escenarios públicos que muestra la construcción de una identidad social que se perpetua y que para ser cambiada es necesario, en primer lugar, aceptar los cambios que se pueden presentar en la formas contemporáneas de relacionamientos entre hombres y mujeres; y segundo, parafraseando a Honneth (1997) se puede hacer uso de la solidaridad como acción clara de reconocimiento de sí mismo, de los demás y de la sociedad de la cual se hacer parte y en donde tiene lugar el desarrollo de los seres humanos.

Las transformaciones que han alcanzado hombres y mujeres en la forma de expresar su género podría decirse esta incipiente, puesto que no logra llegar a la esencia de la desigualdad entre ambos, sin embargo, algunos países a través de políticas públicas han logrado ser ejemplo en la igualdad de derechos que tienen los hombres y mujeres de vivir y expresar sus afines sexuales, sin ser rechazados/as y juzgados/as por la sociedad. Cuando los hombres han intentado cambiar su rol social desde la psicología se les presenta otro conflicto, la dicotomía entre lo asignado y lo asumido, produciendo en la gran mayoría la resistencia al cambio, mientras otros vencen las barreras internas y asumen incluso roles femeninos, despojándose poco a poco de la inhibición y la vergüenza que esto implica para ellos, sintiendo amenazada su masculinidad. Indudablemente, el hombre está en una búsqueda constante que le permita cambiar su rol dominante heredado por el patriarcado, el cual le puede brindar posibilidades de expresar sentimientos como la ternura, el amor, la comprensión para que se pueda posibilitar un encuentro menos conflictivo con la mujer, los demás hombres y lo más importante consigo mismo. Muchos hombres han ido asumiendo cambios paulatinos y esto se puede comprender desde la categoría Masculinidades, que ya hace años tiene estudios y ha logrado mostrar como los hombres pueden apoderarse de roles que han

sido propios de las mujeres, es decir, diferente por la condición de ser hombre y mujer, pero en la praxis el hombre se desenvuelve sin dificultad, un caso de ello es cuando los hombres deciden asumir la crianza de sus hijos/as solos.

Al igual que el hombre, aunque desde perspectivas diferentes, la mujer ha necesitado romper con lo asignado culturalmente, como consecuencia de las transformaciones que se han dado a nivel económico, social, cultural y familiar, que han ido construyendo una nueva mujer en los últimos años. Por ello lo asignado a la mujer sigue presente a través de patrones sociales producto de generaciones anteriores, que transmiten los legados culturales de comportamientos que son asumidos para construir una identidad afectiva que puede incluso llevar a formas invisibilizadas en la sociedad, de transmitir la identidad haciendo natural lo que es socioculturalmente aceptado y catalogado como “normal”.

Considerando este panorama la escuela tiene un gran reto como uno de los espacios sociales en el cual participan tanto los niños como las niñas para abordar la categoría género, que les permita no ser excluidos/as por su condición o elección sexual, sino que sean concebidos como sujetos únicos que tienen derecho a elegir como ejercicio de su autonomía sus gustos, intereses y fines, incluso sus prácticas sexuales. La Escuela debe ser consciente del reto que debe asumir como corresponsable en la educación y formación de la niñez, sin embargo, quedan muchas preguntas sin respuesta. Las reflexiones están en lo académico y teórico pero falta empezar a trabajar sobre el cómo se aborda esta nueva forma de concebirse sexualmente y esto implica un reconocerse, un reconocerse y un reconocernos.

DISCUSIÓN

En la actualidad no existe una sola ruta teórica para conceptualizar la relación de la construcción social o simbólico-cultural del género y el cuerpo, por ello se hace necesario diferentes análisis que contribuya a la comprensión del género como constructor de diferencias sociales, culturales e incluso manifestaciones sexuales diversas que permitan a los seres humanos reconocerse desde las diferencias para mitigar la desigualdad y buscar relaciones igualitarias entre hombres y

mujeres. Ejemplo de ello son algunas expresiones de los niños/as del estudio: “los hombres pueden jugar futbol, las niñas no”, “las niñas planchan y lavan ropa”, el patio es solo para los niños”, esto demuestra que para los niños/as de este estudio el sexo determina los roles, oficios, juegos que son asignados por el sexo al cual se pertenece y que aún no existe un quiebre cultural que posibilite relaciones igualitarias y respetuosas desde temprana edad; incluso quienes escuchan estos comentarios, es decir, los mayores no hacen ninguna intervención que pueda inducir paulatinamente reflexiones de las prácticas relacionales que se siguen teniendo, por el contrario pareciera ser que esto es tan naturalizado que es leído como lo normal, lo culturalmente aceptado.

El género debe seguir siendo trabajado desde variadas teorías, es decir desde las posturas feministas pero también desde las nuevas expresiones de masculinidad, que han demostrado que los hombres son actores sociales esenciales para analizar, comprender y debatir los cambios culturales, sociales y sexuales que se están dando en la actualidad, esas nuevas formas de relacionamiento que son expresadas por hombres y mujeres que lo único que desean es que sus derechos sean reconocidos porque la igualdad que existe entre ambos se lo proporciona, pero no se puede seguir pensando y actuando desde la lógica del patriarcado porque es una de las tantas formas que existe de tener el control de los seres humanos, oprimiéndolos y no dejar que se manifiesten como desean y ello se debe a que esto se puede percibir como una forma de revelarse ante lo impuesto socialmente en donde todos/as deben comportarse, pensar y actuar casi que de una forma única.

CONCLUSIONES

La categoría género es compleja de abordar por su amplia forma de ser investigada, sin embargo, la investigación de la cual se desprende este artículo demuestra que los niños/as siguen siendo educados con patrones sociales y culturales muy influenciados por la cultura del patriarcado, aun se conciben roles específicos para cada uno/a que no posibilitan nuevas formas de aparecer en el mundo y que incluso ese aparecer puede ser doloroso cuando no se responde con los cánones impuestos socialmente. Hablar de género desde la categoría reconocimiento se hace muy difícil, pues esta categoría lo que busca es que mediante la solidaridad como acción social del reconocimiento, se permita esa mirada de sí, de los demás y del mundo, pero el mundo no permite que esto se presente y por el contrario en ocasiones se convierte en un obstáculo.

Los patrones culturales y sociales en primera medida se aprenden en la familia y luego en la escuela, pero la segunda podría jugar un papel más importante desde escenarios de reflexión que de aprendizaje respecto a la temática del género. Creo viable seguir trabajando en las instituciones educativas y colegios los temas de pluralidad, diversidad, alteridad, masculinidades, que posibiliten que existan muchas formas de ser en el mundo, como existen seres humanos y que todas son respetables y válidas. La escuela como escenario primario de socialización debe posibilitar que se tejan relaciones más sanas entre los niños/as, ver que la diferencia de ese otro/a podría ser el camino para lograr fines comunes, este escenario que es un micromundo de la sociedad en donde se develan todas las problemáticas sociales tiene la corresponsabilidad de entregarle a los niños/as nuevas reflexiones acerca de la forma de habitar y ser en el mundo, no encasillarlos en un única forma de ser, porque en muchos casos cuando esto ocurre se presentan otras dificultades, como el bajo rendimiento académico, la desmotivación, la falta de interacción de los demás, si lo vemos analíticamente se encontrare que lo que se representa en las diferencias en cuento a género, son las problemáticas que surgen de la falta de tolerancia y respeto por la diferencia la que no permite que los niños/as se relacionen más naturalmente, siempre se está a la expectativa que ellos/as responden a los roles asignados y si esto no ocurre entonces comienzan a ser vistos como extraños, sospechosos y que no encajan dentro del sistema.

Ahora bien en la actualidad hay que pensarse temas como la masculinidad que es un camino que posibilitaron las teorías feministas a los hombres para que ellos pongan en la esfera de lo público el debate que no existe una sola forma de ser hombres, varones, sino que los roles, costumbres, deseos, pueden ser construidas social y culturalmente desde otros puntos de vista que contribuyan a relaciones igualitarias entre los géneros pero sobre todo el derecho y respeto de la diferencia. Considero que si todos estos cambios culturales se percibieran de forma natural habría menos caos en la sociedad, creo que la sociedad occidental atraviesa por problemas más complejos como para no aceptar que hombres y mujeres podemos cohabitar el mismo espacio así los roles hayan cambiado a lo largo del devenir histórico, incluso creo que estas diferencias siempre han estado ahí solo que la contemporaneidad ha permitido que aquello que era del orden privado paulatinamente salga a lo público, ya que es de la única forma que sea expresado, aceptado y naturalizado.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bordo, S. (2001). "El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo". En: *La Ventana*, 14.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Espoz, M. B. y Michelazzo, C. (2011, Agosto-Noviembre). "Otreddades, genero(s) y políticas de los cuerpos". En: *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 3(6), 4-5
- Gay-Y-Blasco, P. (1997, Septiembre). "A Different Body? Desire and Virginity among Gitanos". En: *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 3(3), 517-535.
- Gómez, M. D. (2009). El género en el cuerpo. Avá. *Revista de Antropología*, 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169016753015>.
- Grosz, E. (2000). "Corpos reconfigurados". En: *Cadernos Pagu*, 14, 45-86
- Hawkesworth, M. (2006). A semiótica de um enterro prematuro: o feminismo em uma era pós-feminista. En: *Revista Estudos Feministas*, setembro-dezembro, 14(3), 737-763.
- Henley, N. (1977). *Body Politics: Power, Sex and nonverbal communication*. New York: Simon and Schuster.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Manuel Ballesteros, Trad.). Barcelona: Crítica Grijaldo Mondadoro.

Lamas, M. (1995). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género". Recuperado en 26 de julio de 2007 de, <http://www.udg.mx/laventana/libr1/lamas.html>.

List, M. (2005, Enero-Abril). Hombres: cuerpo, género y sexualidad. En: *Cuicuilco*, 12(33), 173-202.

Lock, M. (1987). "Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge". En: *Annual Review of Anthropology*, 22, 133-155.

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO CONVENIO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO – CINDE**

ARTÍCULO INDIVIDUAL

La escuela escenario de reconocimiento mutuo y formación del sujeto político.

LUZ STELLA ROJAS TORO

Asesora:

MARÍA TERESA LUNA CARMONA

SABANETA

2014

LA ESCUELA ESCENARIO DE RECONOCIMIENTO MUTUO Y FORMACIÓN DEL SUJETO POLÍTICO.

Luz Stella Rojas Toro

“Cambiar es difícil, pero es posible”

Paulo Freire

RESUMEN

"En este artículo la autora, pretende revisar los conceptos de multiculturalidad, reconocimiento y sujeto político, además, presenta la escuela como un escenario que en medio de la pluralidad puede fortalecer el reconocimiento mutuo. En su contenido alude a dos tipos de población - oyentes y con limitación o pérdida auditiva- no se centra en reiterar las diferencias que existen entre ambos grupos por la condición lingüística, por el contrario, los ve como sujetos que constituyen su subjetividad en medio de la pluralidad, a la luz de esta mirada formula una serie de interrogantes, que a criterio de la autora podrán ser resueltos cuando tanto unos/as como otros/as se constituyan como sujetos políticos".

Palabras claves: multiculturalidad, reconocimiento, sujeto político, escuela, limitación o pérdida auditiva.

En este escrito, se pretende hacer una breve revisión teórica de los conceptos de multiculturalidad, reconocimiento y sujeto político, tratando de esbozar la forma como éstos se interrelacionan y como cada uno puede llevar implícito los otros dos, en el último apartado, alude a la escuela como escenario de pluralidad y reconocimiento. A medida que los va desarrollando deja plasmados una serie de interrogantes relacionados con el tema del reconocimiento de grupos minoritarios, en especial el grupo de personas sordas.

Con el fin de precisar algunos conceptos relacionados con la población en situación de discapacidad auditiva, es importante establecer que la connotación que se asume aquí, alude a la que el Instituto Nacional para Sordos INSOR, ha asumido desde que fue constituido como ente asesor adscrito al Ministerio de Educación Nacional, para la atención educativa de la población en mención.

Asimismo, se aclara que si bien en algunos apartados se alude a las personas hipoacusicas y sordas, en relación con su concepción como grupo minoritario en busca del reconocimiento, este tema no es el eje central del artículo, como tampoco lo es, asumirlos solo por su condición lingüística, en el escrito ellos se asumen como sujetos.

Según el INSOR (1998, p.16) se designa de modo genérico “Persona con limitación auditiva, a toda persona que posee una pérdida auditiva cualquiera, de naturaleza e intensidad diversa, que por dicha circunstancia debe recurrir a apoyos tecnológicos especiales o a medios y lenguajes comunicativos apropiados, pero que no significa deterioro en su desarrollo cognitivo”.

El INSOR reconoce dos grupos bien definidos:

Las personas sordas, son aquellas cuya pérdida auditiva, desde el punto de vista médico, es mayor a 90 decibeles y cuya capacidad auditiva funcional no le permiten adquirir y utilizar la lengua oral en forma adecuada, como medio eficaz de comunicación. Por personas hipoacusicas, se comprenden aquellas que presentan una disminución de la audición, pero que poseen capacidad auditiva funcional y que mediante ayudas pedagógicas y tecnológicas, pueden desarrollar la lengua oral. Desde el punto de vista psicológico y antropológico, no se habla de personas con limitación auditiva, sino de personas sordas y se caracterizan según el nivel de apropiación de una lengua que les posibilite integrarse de manera activa y productiva a su comunidad y le permita alcanzar plena identidad lingüística: de esta manera la visión socio antropológica no tipifica la sordera, sino que visualiza al sordo como una persona diferente en el plano lingüístico y la sordera como una diferencia lingüística y no como una deficiencia (INSOR, 1998, p.16).

MULTICULTURALIDAD

Los resultados de la modernidad y del liberalismo, han abocado a las minorías a buscar la forma de visibilizarse y de ser reconocidas como grupos con unas particularidades bien definidas, en medio de la inmensa pluralidad de la condición humana.

Esta época y de manera especial, el pensamiento liberal, bajo la concepción de un ser autónomo e independiente, en el ámbito de la libertad absoluta, ha hecho que los sujetos definan y desarrollen sus proyectos de vida a expensas de los demás, ha primado la individualidad, la ley del más fuerte, la connotación de que se es más persona dependiendo del flujo de caja y de los extractos bancarios; estos aspectos, por mencionar algunos, ha llevado a diversos estamentos de la sociedad, a repensar esta realidad y a proponer otras formas de relacionarse, otras formas de encontrar el sentido de la existencia humana en otros aspectos diferentes al económico, a comprender que el individualismo ha generado un problema moral y que lo que nos hace más humanos es la diversidad, la pluralidad. En palabras de Colom (2002, p.106), “Lo que hoy está en juego es el desafío a las formas hegemónicas de identidad que fueron construidas a la luz de la modernidad”.

La hegemonía que prima en esta época resultado de los imperativos del mercado y del poder político, invisibilizó al individuo en su esencia, lo asumió como un instrumento de producción de capital, una herramienta de trabajo, desvirtuó las relaciones interpersonales, lo llevo a la soledad, a ver al otro como un extraño, alguien ajeno, a asumirlo como una competencia que le impide alcanzar el status para ser superior a los demás.

El ver a los sujetos solo desde esta óptica, hace que su naturaleza humana, sea ignorada, desconocida, en otras palabras rechazada y es ese sentir precisamente, el que ha llevado a emerger desde diferentes esferas a diversos grupos que buscan ser en primera instancia identificados, pero que su fin último, es el reconocimiento de su singularidad, de sus particularidades, de sus derechos, entre esos grupos se pueden mencionar, las mujeres, los grupos étnicos, los movimientos de diversidad sexual, las personas en situación de discapacidad, ellos buscan que los demás los asuman como otros con los que se pueden relacionar y estar entre nos,

otros que pueden pensar, sentir, interpretar y relacionarse de manera diferente a la de ellos sin que, por ese hecho, sean excluidos, por el contrario, esa pluralidad, esa diversidad les permite a unos y otros, reconocerse a sí mismo como singulares.

Las concepciones relacionadas hoy en día con el Multiculturalismo, son una manifestación o mejor un rechazo no solo a los discursos hegemónicos producto de las políticas de mercado, sino a la forma como en la interacción cotidiana se ha desdibujado, se ha desvirtuado, el valor que cada ser humano posee, en su condición particular.

El discurso que se genera desde la legislación, los entes estatales, administrativos y educativos, entre otros, promulgan que la riqueza de un país está dada por la pluralidad, la diversidad de sus culturas, de sus habitantes, en otras palabras; al menos desde el papel y las buenas intenciones, existen las normas que permiten que haya una diversidad de todo tipo y un estado que posibilite que todos los grupos por diversos que sean puedan coexistir, puedan relacionarse y asumirse como diferentes a otros; es más desde la concepción ético universal, se precisan argumentos para esta coexistencia.

En la actualidad, el tema de la multiculturalidad ha tomado mucho auge, este término “Alude a la idea de democracias entre las culturas, a la posibilidad de organizar institucionalmente en un marco pluralista la diversidad de intereses e identificaciones emanadas de la heterogeneidad cultural a la que aparecen abocadas, contra todo pronóstico las sociedades de la modernidad tardía (Colom, 1998, p.11). ...Alude además, a una postura moral y políticamente favorable al pluralismo cultural y a los modelos de integración social y de gestión política que persigan su fomento (Colom, 1998, p.105).

Las personas con limitación auditiva son un ejemplo de las culturas o grupos minoritarios que están buscando un reconocimiento, Rose (citado por Colom, 2009) define a estos grupos como:

Un grupo de personas, -distintas de otras de la misma sociedad, por su raza, nacionalidad, religión o lengua, - que se consideran y son consideradas como grupo diferenciado con connotaciones negativas. Más aún carecen de poder, en términos relativos, y de ahí que sean sometidas a algunas exclusiones, discriminaciones u otras diferencias de trato.

Analizando la definición de Rose (2009) en especial el término minorías, a lo largo de la historia las personas con limitación auditiva, se han sentido y los han hecho sentir con “connotaciones negativas”, no hablan, hablan diferente, no entienden, no aprenden, hoy en día la realidad es otra, hoy han ganado un espacio de respeto y reconocimiento gracias a su particularidad, que les permite desarrollar más de una lengua, la lengua de señas, la lengua oral y la lengua escrita, para cualquier sujeto, es motivo de orgullo y reconocimiento por parte de los demás este hecho, acceder a una competencia o habilidades comunicativas en tres lenguas.

La tecnología ha jugado un papel fundamental, gracias a ésta los niños/as que por cualquier razón nacen con limitación o pérdida auditiva y cumplen con las condiciones para que puedan acceder a los diversos dispositivos auditivos con los que hoy en día se cuenta, al año de edad ya los están usando; posibilitándoles la adquisición o desarrollo de las habilidades auditivas, comunicativas y lingüísticas que se requieren para que sea competente o tenga habilidades en la lengua oral y más tarde en la lengua escrita; ahora, respecto a la lengua de señas, es necesario que el niño/a interactúe con sus pares y se le proporcionen los modelos lingüísticos apropiados.

Esa posibilidad, acceder a las tres lenguas- está dada por la apertura y la aceptación de una realidad, como sujetos conviven y se relacionan con personas diversas, no solo desde su condición lingüística, sino en su forma de pensar, actuar y relacionarse con los demás, el desarrollo tecnológico, siempre se ha dicho que la ciencia y en especial la tecnología están al servicio de la humanidad, entonces cuando se desarrollan tecnologías que posibilitan, por ejemplo, a una persona en condición de discapacidad motora, ser más autónoma, más independiente, es motivo de celebración y orgullo, en el caso que expongo, por el contrario, es motivo de aversión, de negación, de no aceptación e incluso de exclusión de su mismo grupo y por último, de familias e instituciones educativas que asuman la inclusión y la pluralidad como un estilo de vida.

En la actualidad, y de manera genérica, no se asume o se piensa en ellos como personas estigmatizadas, por el contrario, se asumen como sujetos con una gran posibilidad de interpretar el mundo, de analizar los diversos matices que se dan en la cotidianidad y en la riqueza de la participación de unos y otros, gracias a que pueden establecer interacciones de diversa índole y en diversas lenguas.

Todos los sujetos pertenezcan o no a un grupo minoritario, buscan ser reconocidos por los otros/as, en primera instancia por su condición humana y segundo por su singularidad, ello implica convivir en la pluralidad, desplegar las múltiples subjetividades y asumirse como sujetos políticos.

RECONOCIMIENTO

Los grupos minoritarios están buscando un reconocimiento, que visto desde una postura postsocialista, “no es solo cuestión de redistribución económica o mejor de injusticia socioeconómica, va más allá, es la búsqueda del reconocimiento de aquellos que como grupos los hace particulares, distinto a los demás, que luchan por la defensa de “sus identidades” por acabar con la “dominación cultural” y ganar “reconocimiento” (Fraser, 1997, pp.6-7).

Tanto en la definición de grupo minoritario como en el Multiculturalismo, hay un término que es común a ambas y es el reconocimiento. Desde un punto de vista epistemológico, este concepto lleva implícito el acto de identificación, éste se puede definir como: “Identificar a algo o a alguien como tal” (Honneth, 1997, p.6). Connota además, que el sujeto necesita del otro para poder construirse una identidad estable y plena, en otras palabras, es un fenómeno de doble identificación, identificación del otro, al que veo, al que visibilizó y distingo, a su vez identificación de sí mismo, en tanto el otro es el que me reconoce a mí, Honneth parafraseado por Colom (2002 p.123), se refiere al reconocimiento como la conciencia de la propia identidad y depende de las experiencias de reconocimiento que recibimos de los demás, las cuales a su vez, solo adquieren sentido en un determinado contexto cultural.

Pero el reconocimiento no solo alude a un acto de distinción, dado por la forma como el sujeto se visibiliza y, se presenta ante los demás; gracias a la interacción se va complementando y se convierte en diferenciación, entonces ya no es solo lo que se ve de él, ahora es, sumado a ello, lo que él siente, piensa, comparte, son sus actitudes, sus fortalezas y debilidades lo que precisamente lo diferencia de los demás. La pregunta es ¿cómo trascender ese acto de distinción?, ¿qué hacer para que la forma en que el otro se visibiliza, no sea un pretexto para evadirlo, ignorarlo o rechazarlo? La escuela juega un papel crucial para responder a estos interrogantes, los cuales serán abordados al final del escrito.

El amor y el derecho son los fundamentos del reconocimiento, la solidaridad es la actuación de éste, es la forma de ponerlo en evidencia, Hegel citado por Honneth (1997, p.52) concibe “el amor como una forma de reconocimiento recíproco, en el que se confirma en primer lugar la individualidad natural de los sujetos”, según él este tipo de reconocimiento se da en las relaciones amorosas que se establecen en la pareja, la familia y los amigos, en éstas se acepta al otro por ser quien es, permiten un develamiento total frente a la esencia y condición de humanidad de los que se consideran amigos o pareja; este develamiento es el que posibilita, reencontrarse con sus propios yo es, identificar a partir de las diferencias del otro, quien es cada quien y qué lo hace diferente de él o ella. La amistad, es una relación donde no importa lo que se devela, no hay juicio, ni cuestionamientos por lo que se está diciendo, hay otro/a que está dispuesto a escuchar, que deja de lado sus prejuicios y preconcepciones y se permite simplemente ser el tránsito entre su yo y el yo del que se devela.

Con respecto a la familia, el amor que se da allí, mediado por los lazos emocionales entre padres e hijos, posibilita la autoconfianza y la seguridad emocional para interactuar y manifestar las necesidades y sentimientos que se dan entre ellos. La familia se constituye en el primer escenario donde los sujetos se visibilizan, se instauran las primeras bases del reconocimiento, pero allí, no se fomenta un reconocimiento mutuo, se requiere de otros escenarios, para que verdaderamente se puedan constituir.

La familia, gracias al amor y la satisfacción de las necesidades emocionales posibilita un marco de autorreferencia para el sujeto al que según, Erikson (citado por Honneth, 1992, p.129) denomina “confianza en sí mismo”; parafraseando al autor, el niño pequeño porque está seguro del amor maternal, consigue una confianza en sí mismo que le permite sin angustias ser solo consigo. La confianza en sí mismo entonces, se convertirá en el arma o el haz bajo la mano que él o ella posee para visibilizarse y mostrarse a los otros, la primera forma de visibilizarse será contundente a la hora de establecer las relaciones con sus pares y de manera implícita será el baluarte que le permitirá ser reconocido por los demás. “La experiencia intersubjetiva del amor, constituye el presupuesto síquico del desarrollo de todas las más avanzadas posiciones de autorrespeto” (Honneth, 1997, p.132).

En la familia se empiezan a constituir tanto el amor como el derecho – fundamentos del reconocimiento- sin embargo el sujeto, en este contexto, mucho menos si posee una limitación auditiva o si es sordo, no se enfrenta a conflictos y reflexiones, que lo lleven a discernir acerca de normas, responsabilidades, compromisos, que se dan en el ámbito social. La escuela, en este caso, se convierte en el primer escenario para enfrentarse a este tipo de conflictos y reflexiones y a la vez para asumirse como un sujeto de derechos y deberes.

Asumido como sujeto de derechos, el niño/a sea oyente, con limitación auditiva o sordo, puede ampliar sus horizontes de posibilidades e interacciones, cuando allí se congrega con un sin número de pares, diferentes a él/ella, va entendiendo que como los demás, es un ser portador de derechos. Allí, se devela de manera más clara las situaciones de tensión generadas en la interacción diaria, provocadas por el tránsito que se da entre el hogar y la escuela, la exposición a otros totalmente diferentes, por pertenecer a una comunidad o un grupo, por comprender que si antes era un sujeto de deber, ahora lo es tanto de deberes como de derechos, que los deberes a los que hoy debe responder – la escuela- pueden ser diferentes a los de antes – el hogar-, pero que el cumplimiento de éstos se torna en condición fundamental para la relación y convivencia con los demás; así mismo son condición fundamental para el reconocimiento. El hecho de ser reconocido frente a una comunidad como sujeto de derechos, implica para el singular asumirse de forma positiva frente a sí mismo (Honneth, 1997, p.101).

Hegel y Mead (citados por Honneth, 1997, p.133), manifiestan: “no podemos llegar al entendimiento de nosotros mismos como portadores de derechos, sino poseemos un saber acerca de qué obligaciones normativas tenemos que cumplir, frente a los otros ocasionales”. Es decir, asumirse como sujeto de derechos lleva implícito ser parte de un colectivo, que se rige por unas normas generales y que al hacer parte de éste se deben cumplir, sin que impliquen para el sujeto una obligación o una exigencia, los deberes se deben asumir como complemento a los derechos que se tienen, como un aporte a la búsqueda de objetivos comunes y una manera explícita de asumirse en un contexto que promulga el reconocimiento recíproco. Bajo esta concepción se requiere la participación de sujetos que se asuman como sujetos políticos y de un escenario como la escuela.

Honneth (1997) considera que “Los sujetos humanos necesitan más allá de la experiencia de la dedicación afectiva y del reconocimiento jurídico, una valoración social que les permita referirse positivamente a sus posibilidades y facultades concretas” (p.148). Tal forma de valoración social es entendida como solidaridad, en tanto que al otro/a se le reconoce como parte de un grupo o una comunidad en la medida que de acuerdo a sus posibilidades aporta en la construcción de los objetivos comunes a ésta. La solidaridad, afirma el autor “solo puede concebirse adecuadamente si como presupuesto se piensa la existencia de un horizonte de valores intersubjetivamente compartidos” (p.149).

El reconocimiento mutuo, se pone en juego es en la pluralidad, se necesita de los otros yoes para constituir el propio; para trascender la primera impresión que suscita la visibilización del otro, es necesario que el sujeto, actúe con base en unas normas morales que rijan su actuar y discernimiento, de manera que se permita relacionarse con el otro, superar la primera impresión y trascender todo aquello que le desagrade, disgusta, en otras palabras ampliar su subjetividad, para empezar a verlo desde su particularidad y *no aludo* a sus defectos o limitaciones, por el contrario a sus capacidades y habilidades, las cuales, en un momento pueden llegar a ser el complemento de las limitaciones del otro/a. Bajo esta perspectiva el reconocimiento sugiere identificar y valorar lo positivo del otro, aquello que lo hace un sujeto activo y propositivo en la solución de objetivos comunes. Al respecto Honneth (1997) escribe “En esta categoría, *refiriéndose a la solidaridad*, -el resaltado es mío- se abre el horizonte de valor intersubjetivo en

el que cada uno aprende a reconocer la significación de las capacidades y cualidades del otro (p.157).

El reconocimiento asumido desde la solidaridad, posibilita en el sujeto un respeto propio, cuando es reconocido por lo que sabe y hace, siente que está aportando al colectivo. Según Mead citado por Honneth (1997), “un individuo puede respetarse a sí mismo de manera plena si en el marco de la objetiva y previa división de funciones, puede identificar la contribución positiva que él aporta a la reproducción de la identidad comunitaria” (p.110).

En el caso de la población sorda o con limitación auditiva, se hace necesario, trascender su condición lingüística como la característica principal por la que son reconocidos, tanto por los miembros de su grupo, como por aquel que está constituido por personas oyentes, al asumirlos solo desde esta óptica se está invisibilizando al sujeto que hay allí y que se interpela de una manera diferente a los demás - *este es el llamado que pretende hacer este escrito*-, solo así, asumidos como sujetos, en primera instancia, ello/as podrán concebirse a sí mismo/as con la autoimagen y autoconfianza suficientes para que los otros/as, los lean como sujetos dignos de respeto, merecedores de reconocimiento, y segundo podrán leer en los demás a sujetos igualmente dignos, de manera que puedan ampliar su subjetividad, al punto de ver a los otros/as como aquellos singulares donde encontrarán el apoyo y complemento a sus diferencias y a la tecnología como el medio que la posibilitará. Al asumir de esta forma a la población en mención, se constata que ellos son sujetos iguales, a los otros/as por su condición humana y su singularidad, no está definida por la lengua que usen, o las ayudas tecnológicas que empleen, éstos se convierten en otros rasgos más que lo define, como su color de piel, edad, género, procedencia, religión, actitudes o aptitudes.

Ricouer (2006) en el segundo camino del Reconocimiento, plantea la fenomenología del hombre capaz, un hombre que tiene claro quién es, que puede hacer y que hace, pero es gracias a la interacción con los demás, como él puede darse cuenta de sus capacidades, de sus posibilidades. ...“Las capacidades no son atestadas por individuos, sino también reivindicadas por colectividades y sometidas a la apreciación y aprobación pública” (p.173). Según el autor la

ipseidad, entendida como el concepto de sí mismo reflexivo- se hace manifiesta es un escenario de alteridad.

Para Honneth y Ricouer, tener claro cuáles son las capacidades y habilidades tanto del sujeto como de los otros, es el punto de partida para el reconocimiento mutuo y se hace condición necesaria para la consecución de objetivos comunes. En las dinámicas que se viven en la escuela, el sujeto puede entonces sentirse reconocido y reconocer a los demás.

SUJETO POLÍTICO

Tanto el multiculturalismo como el reconocimiento, son acciones que implican a un colectivo, donde se tejan objetivos comunes, bajo este escenario y para el caso concreto la escuela es uno de los espacios generadores de objetivos comunes, allí, es donde se puede configurar o reconfigurar el sujeto político, entendiéndolo como aquel, que actúa, propone y participa en el cumplimiento de los proyectos, objetivos o planes de un colectivo. Arendt citada por Luna (2003) considera que la participación se configura en la acción y en el discurso. Por su parte Luna (2003) la entiende como “la capacidad de participar en situaciones de intercambio en las que se proponen ideas y se ponen en marcha” (p.3).

De acuerdo a las connotaciones de las autoras tanto la acción, el discurso y las situaciones de intercambio, requieren la consolidación de un ser, que desde su mismidad, se constituya como un sujeto activo, responsable por sus actos y decisiones, por lo que es y manifiesta, un sujeto con conciencia de sí mismo/a y de su entorno, que por sus condiciones familiares, culturales, económicas, históricas, de edad o de género, reconoce que es diferente a los otros/as y que en su singularidad interpreta su entorno, su realidad de manera diferente por lo que se constituye en una subjetividad igualmente singular, que hace parte de lo diverso y lo múltiple.

La constitución de las múltiples subjetividades hace del entorno donde se interactúa y actúa, un espacio plural, diverso, allí, los sujetos se relacionan de diferente forma unos/as con otros/as, la forma de relacionarse está sujeta a la capacidad de sentir, entendida según Heller (2004, p.175)

“como la capacidad de implicarse en algo o con alguien”. En un escenario así, parafraseando a Luna (2003), tanto unos/as como otros/as permiten que los demás pueden leerlos desde su mismidad, se convierten en actores y testigos de las actuaciones de los otro/as, de manera que esos actos sean los que posibiliten la constitución permanente de sí mismo y de los otros; con este tipo de interacciones se da espacio a una intersubjetividad fuerte; el otro, que en un momento dado, era desconocido, que generaba desconfianza, e incluso podría ser desagradable, se convierte en un sujeto más cercano, un sujeto con un rostro definido por su singularidad y que llega incluso a ser el cómplice, el complemento a la singularidad.

Gadamer citado por Luna (2003, p.10) considera que el “otro/a como apertura involucra el reconocimiento porque es diferente, por lo tanto alguien por interpretar, a la manera de un texto en el que un lector busca lo que dice el texto y no lo que le dice al lector”. Esta acción requiere desligarse de la propia mismidad y permitir que el otro/a despliegue la suya, como una manifestación del respeto al otro/a en su dignidad.

Para sumir al otro/a de la manera descrita es necesario que los sujetos se reconfiguren sobre las construcciones morales que posibiliten poder ser y constituir el “entre nos”, requiere de unos discernimientos, de unas reflexiones no solo de tipo individual sino de tipo colectivo, comprender los puntos de vista del otro, reconocer cuando éstos tiene mayor validez o argumentación que los propios o identificar cuando hay disensos entre éstos, implica ponerse en su lugar e intentar comprender lo que dice y es (Gadamer, 1992, p.463). Esta forma de constituir el entre nos, asume a los sujetos, con la capacidad y racionalidad suficiente, para que cuando haya dos o más, definan lo que puede ser bueno y justo para el colectivo, en un escenario así -dialógico – dialéctico-: el sujeto que en parte constituye su propio yo, necesita no solo comprender sino aprehender, que las decisiones o acciones que se tomen afectan al otro, debe entender que las leyes no son externas a sí mismo, sino que por el solo hecho de sujeto, existe y coexiste en las leyes; en este caso no se alude a las leyes jurídicas, sino aquellas que le permite definir su libertad, su autonomía, y ello lo da la razón, no una razón eminentemente silogística, sino aquella donde están los demás, diría más bien una razón subjetiva, donde los discernimientos siempre estén “atados”, a un nosotros y las decisiones y actos sean producto de esta y afecten lo menos posible la vida en común.

Esa vida en común, constituida eminentemente por lo plural, lo diverso, requiere, para que sea así, común, de escenarios, contextos y actores, que en primera instancia se reconozcan a sí mismos y a los demás como lo que son, un grupo o sujetos, con una/s particularidades, bien definidas, que generen espacios de movilización del pensamiento, verdaderas reflexiones, donde no solo se sitúen al lado del otro, sino que se asuman, por un momento, como ese otro. Al respecto Arendt (1995, p.137) expresa “el producto del pensamiento reflexivo no es el conocimiento, es la capacidad de juicio, de distinguir lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo, que orienta el lugar de mi yo en el mundo y la acción con otros, es entonces un requisito del sujeto político”.

Para finalizar, retomaré algunas palabras de Habermas, citado por Colom (2001, p.135) él considera que “una cultura política... basada en los principios y procedimientos que aseguren la convivencia y la igualdad de derechos entre personas y grupos con diferentes formas de vida, constituye la condición necesaria para el reconocimiento público de los diversos particularismos culturales, presentes en una sociedad...”.

LA ESCUELA ESCENARIO DE PLURALIDAD Y RECONOCIMIENTO

Como ya se ha mencionado la escuela en el caso de los niño/as se convierte en el primer escenario de pluralidad, es allí donde está expuesto a diversidad de géneros, etnia, procedencia, pensamientos y formas de ver y leer el mundo. Con las nuevas políticas de inclusión este espectro de relación se amplía cada vez más, pues ya no solo se relaciona con quien es diferente por las condiciones mencionadas sino que además lo hace con aquellos que se perciben desde su condición bien sea física, cognitiva, sensorial o emocional diferente a él o ella.

En este escenario de las políticas mencionadas convergen niños con y sin limitación auditiva, cuya diferencia, en primera instancia está dada por la condición lingüística bien sea porque sean usuarios de la lengua de señas o del castellano oral; respecto al último grupo se asumen como diferencia lingüística, pues los que llegan allí poseen habilidades comunicativas, mas no las habilidades lingüísticas necesarios para asumirlos como competentes en ésta. Bajo esta

perspectiva, ¿cómo se podría pensar en vivir la pluralidad cuando, no se cuentan con una lengua en donde tanto unos como otros sean competentes? O ¿para reconocer al otro en tanto sujeto es necesario que se comparta la misma lengua?

Pero la cuestión no está solo en asumir que la población sorda no comparte la misma lengua, sino que son un grupo diferente al de los oyentes, Skliar, citado por el INSOR (2000) aludiendo al grupo minoritario de la población sorda, asume que “la particularidad lingüística de ser usuario de una lengua –la lengua de señas-, lo hace a su vez ser miembro de una comunidad minoritaria cuyos miembros además de poseer una lengua particular comparten también modos de interacción y convivencia socio - culturales y cognitivas que difieren a la de los oyentes” (p.24).

Si los niños con limitación auditiva y los niños sordos son grupos minoritarios diferentes, no solo por su condición lingüística sino por sus modos de interacción y convivencia, qué papel juega la escuela para posibilitar el encuentro de ellos con los niños oyentes?, ahora el encuentro al que se hace referencia no es fortuito, es aquel que se posibilite mediante la interacción el “entre nos”.

En primera instancia, es fundamental precisar en este caso para el grupo de sordos, que como tal se asumen como un grupo minoritario, la necesidad de ampliar su horizonte de subjetividades, con aquellos que poseen su misma condición, máxime cuando manifiestan que gozan de todas sus potencialidades para su desarrollo y siendo competentes en una lengua, no se explica ¿Cuáles son las razones, para que rechacen e incluso excluyan de su comunidad a aquellos que han podido acceder a la tecnología -audífonos o implantes cocleares- que les permite desarrollar la competencia en la lengua oral e incluso escrita? Ellos son un grupo que busca reconocimiento y aceptación de los demás, pero a la vez son excluyentes, no tienen en cuenta las condiciones particulares de sus pares y consideran que por hacer uso de la tecnología entonces dejan de ser sordos y de compartir sus mismas condiciones, idea por demás errónea, pues por el hecho de acceder a la tecnología, no dejan de lado su condición, ser personas sordos.

A la luz de este planteamiento, surgen algunos interrogantes muy puntuales respecto a la situación descrita ¿Que se requiere para que haya en este grupo, una mayor apertura para no excluir a los que hacen uso de la tecnología?, ¿Qué se debe hacer para que ellos puedan superar esa primera impresión que está dada solo, por su apariencia física o su condición, en este caso por el uso de un dispositivo auditivo?, como trascenderla de manera que posibilite, la oportunidad de conocer y aprender de ese otro, que gracias al uso de los dispositivos auditivos logra ampliar el horizonte de su propia subjetividad?, ¿qué hacer para que puedan verlos como sujetos iguales por su condición y que gracias a la tecnología que usan, consiguen un mejor acercamiento con los otros, y como es lógico, diversas maneras de interpretar y dar sentido a la realidad, a la vida?.

De otro lado con los niños/as que no poseen, en este caso esta condición y que catalogan a los demás como “diferentes”, también es necesario ampliar su horizonte de subjetividades, de manera que partiendo del respeto, la interacción y la acción con los demás, se establezcan otros lazos, otros vínculos a partir de las capacidades y potencialidades que como sujetos cada uno posee y de esta manera se pueda trascender la impresión inicial generada por las condiciones particulares, en este caso su forma de hablar o el empleo otra lengua.

La escuela como uno de los escenarios de formación del sujeto, más allá de responder a las políticas de inclusión emanadas desde los entes gubernamentales y las políticas globalizadoras, debe ser el escenario donde los sujetos, ante todo se sientan reconocidos, por su condición humana, como sujetos que poseen distintas formas de ver e interpretar el mundo, desde su biografía, su historia y realidad, un escenario donde se valore al otro, por lo que es, puede hacer y hace, un escenario que posibilite la puesta en marcha de estrategias que superan la barrera lingüística y que considere que potenciar en unos y otros el manejo de, en este caso particular las tres lenguas, la oral, la escrita y la de señas, constituirá un gran paso para generar ese ámbito tan anhelado como es el del reconocimiento mutuo. Los miembros de la comunidad educativa, deben asumir una postura política, clara, argumentada a la luz de la pluralidad, de los tejidos que la escuela provoca para formar sujetos políticos, deliberadores, frente a lo que consideran es necesario conocer e interpretar, así los Lineamientos de Educación Nacional promuevan el aprendizaje de una lengua extranjera.

Es necesario que allí se formen sujetos críticos, reflexivos, con capacidad de leer y reinterpretar su realidad, que se conmuevan con la realidad de los otros, con capacidad para enfrentar la suya, para reconocer y aceptar que como sujeto no se es hábil ni competente para todo y que en los otros puede encontrar la complementariedad a sus inhabilidades, para develar su esencia ante sus pares, que comprenden que mediante la acción y la conversación, se hacen más humanos, más plurales y puedan entonces encontrar el sentido a la vida en el *entre nos*.

La escuela entonces debe posibilitar al sujeto, la autoconfianza necesario para ser parte activa y propositiva de su realidad, debe generar espacios abiertos donde se busque la solución a los tensiones propias de la pluralidad, de la divergencia que es común a la vida, un espacio donde entre todos se lleguen a acuerdos y consensos que regulen la convivencia y estar entre nos. Debe ser un espacio que permita la puesta en marcha de los proyectos y acuerdos construidos, de manera dinámica, flexible, que se transforman en la misma práctica y que admiten el cambio en consonancia con todo su entorno.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós - ICE/U.AB.
- Colom, F. (1998). *Razones de Identidad. Pluralismo cultural e integración política*. Barcelona: Anthropos.
- Colom, F. (2002). *El espejo, el mosaico y el crisol. Modelos políticos para el multiculturalismo*. Barcelona: Anthropos.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta* (Magdalena Holguín, Isabel Cristina Jaramillo, Trad). Santafé De Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de Justicia* (Antoni Martínez Riu, Trad). Barcelona: Herder Editorial, S. L.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método* (Manuel Olasagasti, Trad). Salamanca. Ediciones Sígueme.
- Heller, A. (2004). *Teoría de los Sentimientos*. México: Ediciones Coyoacan
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento* (Manuel Ballesteros, Trad.). Barcelona: Crítica Grijaldo Mondadoro.
- Honneth, A. (Julio – Diciembre, 2006). *El reconocimiento como ideología*. (José Manuel Moreno Cuevas, Trad). En: ISEGORÍA, 35, 129-150. Recuperado el 15 de Mayo de 2012, de www.isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/download/33/33
- Luna, M. T. (2003). *La constitución del sujeto político en el marco de la democracia*. Documento Interno, Circulación Restringida. CINDE

Ministerio de Educación Nacional, INSOR. (1998). *Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Personas con Limitación Auditiva*. Santafé de Bogotá D.C. (s.e)

Ricoeur, P. (2006). *Caminos del Reconocimiento. Tres estudios* (Agustín Neira, Trad). México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Secretaría de Educación y Cultura de Antioquía, INSOR. (2000). *Lineamientos Curriculares para la enseñanza del castellano escrito y las matemáticas, en una propuesta Bilingüe (lengua de señas- Castellano escrito) para la Educandos Sordos en Educación Básica Primaria*. Medellín: Imprenta Departamental de Antioquía.