

**Referencia para citar este artículo:** Fernández, A. & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 467-479.

# Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades\*

*ALEIDA FERNÁNDEZ* \*\*

Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

*ELOÍSA VASCO (in memoriam)* \*\*\*

Cinde-Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.

*Artículo recibido en enero 26 de 2011; artículo aceptado en marzo 15 de 2011 (Eds.)*

**Resumen:** La investigación que dio origen a este artículo se centra en una lectura de la discapacidad desde una perspectiva moral, específicamente basada en la *Ética del Reconocimiento* propuesta por Axel Honneth. Recogemos y analizamos algunas de las dinámicas y de las luchas por el reconocimiento desde el punto de vista de un grupo de 25 jóvenes con discapacidades que aspiraban a entrar a la Universidad Nacional de Colombia. Estos sujetos jóvenes participaron en grupos de conversación, y seis de ellos fueron entrevistados individualmente sobre el tema de sus experiencias autobiográficas. Concluimos que estos jóvenes y estas jóvenes reivindican su condición de sujetos apreciados por ellos mismos, reconocidos jurídicamente en equidad y valorados socialmente por sus aportes.

**Palabras Clave:** derechos humanos, discapacidad, ética del reconocimiento, desprecio, dinámicas y luchas por el reconocimiento, reivindicaciones.

## Dinâmicas do reconhecimento nas narrações de jovens com deficiências

**Resumo:** A investigação que deu origem a este artigo se centra em uma leitura da deficiência desde uma perspectiva moral, especificamente baseada na *Ética do Reconhecimento* proposta por Axel Honneth. Recolhem-se e analisam algumas das dinâmicas e das lutas pelo reconhecimento desde o ponto de vista de um grupo de 25 jovens com deficiências que aspiravam entrar à Universidade Nacional da Colômbia. Estes jovens participaram em grupos de conversação e seis deles foram entrevistados individualmente sobre o tema de suas experiências autobiográficas. Conclui-se que estes jovens reivindicam a sua condição como sujeitos apreciados por eles mesmos, reconhecidos juridicamente em equidade e valorizados socialmente pelos seus aportes.

**Palavras-chave:** direitos humanos, deficiência, ética do reconhecimento, desprezo, dinâmicas e lutas pelo reconhecimento, reivindicações.

\* Este artículo de reflexión se deriva de la investigación biográfica narrativa denominada: “Jóvenes con discapacidades: *sujetos de reconocimiento*” Universidad de Manizales – Cinde, realizada entre agosto de 2008 Febrero de 2011. Esta investigación se presentó como tesis doctoral dentro del programa de Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud, ofrecido por el Cinde y la Universidad de Manizales.

\*\* Terapeuta Ocupacional, Magistra en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Profesora Asociada Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: cafernandezm@unal.edu.co

\*\*\* Licenciada en Filosofía, Universidad Javeriana, Bogotá. Bachelor of Arts, Marymount College, Tarrytown, N. Y. Master in Political Science, St. John’s University, N. Y. Doctora en Educación (Ed.D.) Nova University, Fort Lauderdale, Fla. (Dentro del convenio entre Nova University y el Cinde).

## Dynamics of Recognition in the narratives of Youth with Disabilities

• **Abstract:** *This article is derived from a research project that adopted a moral perspective in the consideration of disability, based specifically on the Ethics of Recognition proposed by Axel Honneth. The dynamics of social recognition, exclusion and humiliation, as well as the struggle to gain recognition, are described and analyzed from the point of view of a group of 25 young men and women who suffered some kind of disability and who registered for admission to the National University of Colombia. These young men and women participated in group conversations, and six of them were privately interviewed and invited to share their experience. They emerge as persons who exhibit positive self-esteem, who perceive their right to be legally recognized in terms of equity and who expect recognition as members of society.*

**Key words:** human rights, disability, ethics of recognition, social disdain, dynamics and struggles for recognition, vindication of rights.

**1. Genealogía y ética del reconocimiento -2. Esferas del reconocimiento -3. Dimensiones del desprecio -4. Las dinámicas y las luchas por el reconocimiento -5. Reconocimiento y discapacidades -6. Enfoque -7. Diseño -8. Población -9. Instrumentos -10. Resultados -11. Análisis y conclusiones -12. Discusión y aportes -13. Lista de referencias.**

La perspectiva teórica de la Ética del Reconocimiento permite aproximarse a la genealogía del concepto de reconocimiento y de la teoría que de allí evolucionó respecto a cada una de las esferas del reconocimiento y de las dimensiones del desprecio, así como a las dinámicas y las luchas por el reconocimiento propuestas por Axel Honneth, temas que desarrollamos a continuación.

### 1. Genealogía y ética del reconocimiento

Honneth hace un recorrido (1996, 1998, 2001, 2007, 2009) que muestra que el concepto de “reconocimiento” no se había fijado hasta ahora en ningún modo ni en el lenguaje cotidiano ni en el filosófico. Según este autor, fue en el umbral del siglo XIX, cuando Hegel se ocupaba del proyecto de reconstruir la historia del desarrollo de la eticidad humana por medio del concepto de “reconocimiento”, que pudo examinar retrospectivamente ideas y conceptos afines en diversas reflexiones filosóficas (Honneth, 1996, 2001).

Hegel, citado por Honneth (2009), comprende el reconocimiento recíproco como un patrón práctico de socialización del ser humano, y propone considerar el desarrollo moral a través de patrones de escalas de luchas sociales. Así, encuentra que la estructura de la

relación de reconocimiento recíproco en Hegel es invariablemente la misma: “un sujeto deviene siempre en la medida que se sabe reconocido por otro en determinadas de sus facultades y cualidades” (Honneth, 1997, p. 28). Este punto de partida lleva a Honneth a explorar las propuestas de Mead (1972, 1973, 1980, 1983), de Erickson (1974), de Winnicott (1984, 1989) y de otros psicoanalistas, para finalmente formular en la “Lucha por el Reconocimiento” (Honneth, 1997), las esferas del reconocimiento y las dimensiones del desprecio, como sustrato básico de las dinámicas por el reconocimiento.

### 2. Esferas del Reconocimiento

Remitiéndose al joven Hegel, Honneth (1997) plantea la existencia de tres esferas del reconocimiento, a las que inicialmente designa como el amor, lo legal y la eticidad (1992); posteriormente las denomina como el amor, el orden jurídico y la solidaridad (1996), para finalmente identificarlas como: *amor, ley y logro* (2004, Tabla 1). En esta investigación utilizamos el término **esferas**<sup>1</sup>, pues es el más usado por el propio autor y por quienes siguen su línea teórica.

<sup>1</sup> En las diversas traducciones de la obra de Honneth al español, se utilizan los términos de “dimensiones”, “formas”, “tipos”, pero la más empleada es la de “esferas”, término que optamos por utilizar.

**Tabla 1. Esferas del reconocimiento, definición, autorrelación y principios en Honneth**

Esferas del Reconocimiento Honneth (2004)	Reconocimiento Positivo Honneth (1992, 2001)	Principio de Atención	Autorrelación Práctica
AMOR	En este caso el reconocimiento ha de poseer el carácter afectivo de aceptación y aliento (Honneth, 2001, p. 48)	de <i>necesidad</i>	Autoconfianza
LEY	La actitud positiva que los sujetos pueden tomar hacia sí mismos, cuando adquieren el reconocimiento jurídico de esta esfera, es de un elemental respeto de sí mismos (Honneth, 2001, p. 49)	de <i>igualdad</i>	Autorrespeto
LOGRO	El reconocimiento que le corresponde sería el que pueda ayudar al individuo a lograr su autoestima. “(...) una relación de aprobación solidaria para formas de vida alternativas; en esta relación se encontrarían los sujetos, con sus características individuales, como personas individualizadas a lo largo de su biografía personal, el reconocimiento recíprocamente alentador” (Honneth, 1992, p. 86).	del <i>mérito</i>	Autoestima

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los textos de Honneth (1992, 2001, 2004).

Según Honneth (2006a), en la esfera del reconocimiento, configurada por una llamada al amor, tendrá prioridad el *principio de necesidad*; en las relaciones configuradas según la ley y el derecho, tendrá prioridad el *principio de igualdad*; y en las de logro y en las relaciones cooperativas, la tendrá el *principio del mérito*. Si se desarrollan positivamente, cada una tendrá un resultado. En el primero, la conquista de la *confianza en sí mismo*; en el segundo, el *respeto a uno mismo* y, en el tercero, el *aprecio social y la autoestima*.

En primer lugar, el *amor* se desarrolla fundamentalmente en el ámbito familiar y privado, donde se gana la autoconfianza, al superar la dependencia del otro y conservar su propia individuación. Para Honneth (2009), el concepto de “individuación” evolucionó y entrañó desde el principio una ambivalencia precaria porque, simultáneamente, añade

un aumento de las propiedades individuales al hecho “exterior” y un incremento en las aportaciones del propio sujeto como un hecho “interior”. Así, la esfera del *amor* es el reconocimiento que se produce en la esfera del entorno de relaciones afectivas más íntimas, con los familiares y las amistades.

En segundo lugar, en la *ley* está el reconocimiento jurídico del individuo -su estatus, reconocido como miembro de la sociedad, protegido por ciertos derechos-; para Honneth (2006b), la ley se separó del orden jerárquico de valor en la medida en que el individuo tenía que disfrutar, en principio, de la igualdad jurídica con respecto a todos los demás. Pero es a partir del autorrespeto que, según Honneth (2006a), el sujeto cumple con su palabra y sus obligaciones, proceso en el cual él desarrolla capacidades y cualidades sobre cuyo valor específico tendrá retroalimentación de sus

pares de interacción, lo que será fundamental para su *autorrealización*, y permitirá finalmente la *inclusión* de los sujetos, especialmente de los jóvenes y las jóvenes que se incorporan en una sociedad democrática, diversa y plural.

En tercer lugar, el *logro* se vale para las particulares cualidades por las cuales las personas se caracterizan en sus diferencias personales. Esta *valoración social* (logro) requiere de un sistema de referencias de determinadas cualidades de la personalidad, ofrecido por ciertas mediaciones de una sociedad determinada, condicionada por su cultura y jerarquías sociales (Honneth, 2006a).

De otra parte y en resistencia frente a las esferas del reconocimiento planteadas por Honneth (1997, 2006a, 2009), el autor presenta las dimensiones de desprecio que son el punto de partida y de tensión para la aparición de las luchas por el reconocimiento.

### 3. Dimensiones del Desprecio

Las dimensiones del desprecio<sup>2</sup> -el *maltrato físico*, la *privación de los derechos* y la *marginación social*; la *humillación* y la *ofensa*-, a partir de las clases de injusticia social, se describen como una “falta de respeto”, al considerarlas como la base motivacional de los conflictos sociales (Honneth, 2006a). Estas dimensiones se configuran como heridas morales, que resultan de no reconocerle a un ser humano, en el interior de su comunidad social, la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos (Ver Tabla 2).

**Tabla 2. Dimensiones del desprecio, definición y efectos según Honneth.**

<b>Desprecio</b> Honneth (2006a)	<b>Definición</b> Honneth (1997)	<b>Efecto</b>
<i>MALTRATO</i>	Como un acto que destruye principalmente la confianza en el valor propio ante los demás.	<i>Inseguridad,</i> <i>Desconfianza</i>
<i>DESPOSESIÓN DE LOS DERECHOS</i> ( <i>Privación de Derechos</i> y <i>Marginación</i> )	Acto que menosprecia a un ser humano cuando no se le concede al interior de su comunidad social la capacidad de responsabilidad moral propia de una persona con plenitud de derechos.	<i>Exclusión,</i> <i>Marginación</i>
<i>DEGRADACIÓN</i> ( <i>Humillación y Ofensa</i> )	Muestras de degradación valorativa de determinadas formas de vida, que tienen como consecuencia para los sujetos afectados el no poderse referir positivamente, en el sentido del aprecio social, a las capacidades adquiridas a lo largo de la propia historia vital.	<i>Ausencia de</i> <i>autoestima</i> <i>Estigmatización</i>

**Fuente: Elaboración propia basada en textos de Honneth (1997, 2004).**

El reverso de la autoconfianza es la experiencia negativa de reconocimiento o forma de desprecio, caracterizada en primer lugar como “*maltrato y violación*” (Honneth, 1997), la cual atenta directamente contra la integridad física

<sup>2</sup> Las traducciones al español de la obra de Honneth han destacado términos como *menosprecio*, *heridas*, *vulneración*, *ofensa* y *agravio*. Aquí, para mayor comprensión, el término englobante será el **desprecio**; los demás se emplean como sinónimos.

del sujeto en tanto imposibilidad de disponer libremente de su propio cuerpo, lesionando la auto-referencia práctica aprehendida en las relaciones de amor (confianza en sí mismo, en los otros y en el mundo), a raíz del sentimiento de indefensión que experimenta frente a la imposición unilateral de la voluntad del otro. Honneth (1998, 2009) lo señala junto al caso límite del asesinato, que desprecia ya las condiciones de todo bienestar físico; otros casos típicos de esta clase de desprecio serían el *maltrato psíquico, la tortura y la violación*.

En segundo lugar, al referirse a la *privación de derechos*, se encuentra que son:

(...) incontables los casos de *ofensa moral*, cuya peculiaridad consiste en despreciar la responsabilidad moral de las personas. Lo que queda afectado, o incluso destruido, en tales actos, es el respeto de nosotros mismos (Selbstachtung) que alcanzamos al ver que el valor de nuestra formación de juicio es reconocido por otras personas. El espectro de ejemplos típicos abarca aquí desde los casos individuales de *fraude o estafa* hasta el caso de la discriminación jurídica de grupos enteros (Honneth, 1998, p. 29).

Aquí, a las personas se les priva de sus derechos, pues les son negados, y los demás hacen caso omiso de las personas que reclaman.

En tercer lugar, Honneth (1998, 2009) presenta una última dimensión relacionada con aquellos casos en los que, por medio de la *humillación o falta de respeto*, llega a demostrarse a una o varias personas que sus capacidades no gozan de reconocimiento alguno.

En síntesis, las lesiones morales despojan a alguien de la seguridad de poder disponer de su bienestar, pues lo que se destruye en actos de este tipo es la confianza en el valor del que la propia persona disfruta a los ojos de los otros. Lo que queda dañado en tales situaciones es el sentimiento de estar dentro de una comunidad concreta de significados sociales.

Al final, tanto las esferas de reconocimiento como las dimensiones de desprecio, confluyen en la construcción de la Ética del Reconocimiento. Ricoeur (2006) considera que los aportes

de Honneth a la Teoría del Reconocimiento, son: a) la sistematización de las formas del menosprecio (aquí desprecio social); b) el énfasis en la percepción negativa de la propia identidad que ello implica, así como el potencial moral del no-reconocimiento; y c) la negación del reconocimiento constituye la motivación moral de la *lucha por el reconocimiento*.

#### 4. Las dinámicas y las luchas por el reconocimiento

Las tres esferas de reconocimiento -señala Honneth (1997)-, no contienen en sí, de manera absoluta, el tipo de tensión moral que permita desencadenar conflictos o confrontaciones sociales. Para el singular, la privación de sus pretensiones de derecho socialmente válidas significa ser lesionado en sus expectativas de *ser reconocido* como sujeto capaz de formación de juicios morales. Por eso, la experiencia de la desposesión de los 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) presenta la tesis de que la función, la de motivar al sujeto a la lucha práctica, al conflicto, pueden cumplirla las reacciones negativas de sentimiento, a partir de las cuales se coordinan los síntomas psíquicos con los sentimientos que conducen del sufrimiento a la acción, por los que un sujeto consigue conocer que de manera injusta se le priva del reconocimiento social. El fundamento de esto ha de verse en la dependencia de la persona respecto de la experiencia de reconocimiento: para llegar a una autorrelación lograda, la persona se encuentra destinada al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones. Todo ello podría conducir a lo que Alvarado y Carreño (2007) plantean para el logro de la ciudadanía que requiere de un sujeto individual reconocido en su comunidad, que es capaz de desarrollar su autonomía y responsabilidad: necesita el reconocimiento de las necesidades del individuo en aras de suplirlas para que sus capacidades de sujeto autónomo puedan ser desarrolladas.

Así, Honneth (1992) afirma que ante ultrajes sociales de *maltrato físico, privación de los derechos y degradación*, los sujetos humanos no pueden reaccionar de manera afectivamente neutra. Por ello, aquí se destaca el potencial moral del *no-reconocimiento* como fuerza para el cambio social en una población de jóvenes con discapacidades, quienes afrontan en sus entornos socializantes diversas experiencias de desprecio, situaciones que afectan negativamente sus procesos de *individuación, autonomía, integración/inclusión social y autorealización*. Se revisa el carácter tensionante y conflictivo de la construcción conceptual e histórica del desprecio social en términos de la lucha por el reconocimiento. Por esto, Sime (2002) encuentra que existe un potencial cognitivo contenido en los sentimientos que se asocian a esas experiencias, *como la vergüenza, la cólera, el desprecio*, etc., que le informa a la persona sobre la manera injusta como ha sido privada de un reconocimiento social; así como las experiencias de menosprecio pueden devenir, dependiendo del entorno político-cultural, en fuente motivacional de acciones, de movimientos sociales y políticos.

## 5. Desprecio y Discapacidades

Para establecer un diálogo entre el autor y el tema de las discapacidades, se puede atender, por sus similitudes, a lo que Honneth ya había considerado respecto a la enfermedad asociada a la identidad de las personas: “por la experiencia de la desvalorización y de la humillación sociales, los seres humanos peligran en su identidad, lo mismo que en sus vidas físicas a causa de los sufrimientos y de las enfermedades” Honneth (1997, p. 165).

Así, señala que: “una **herida física** se convierte en una injusticia moral cuando el afectado tiene que considerarla una acción que lo desprecia intencionada en un aspecto esencial de su bienestar; no el mero dolor físico como tal sino sólo la conciencia acompañante de no ser reconocido en la propia autocomprensión constituye en este caso la condición de la **herida moral**”, Honneth (1998 y 2009, p. 318).

Es este el caso de las discapacidades, que parecen etiquetar a otro como “ciego”, “sordo”..., lo que hace que se pierda de vista que es sólo una condición, una característica más de

la persona. La diferencia no sólo no se acepta ni se respeta sino que se rechaza y se humilla. El rechazo puede significar para la persona la autoexclusión, el encierro o la estigmatización y con ello ve disminuidas sus posibilidades de individuación y de autorrealización. Por esto es necesario considerar los efectos negativos que el no reconocimiento tiene, por cuanto lesiona la autoestima y aísla a la persona, en este caso a las jóvenes y a los jóvenes en discapacidad o con discapacidades.

## 6. Enfoque

Epistemológicamente la consideramos una investigación hermenéutica, donde construimos las interpretaciones desde posiciones y tiempos específicos. Este enfoque permite recuperar la valoración intersubjetiva que construyen los jóvenes y las jóvenes en diversos ámbitos de interacción, así como las heridas morales, situándolas posteriormente en dinámicas relacionales y comunicativas que implican la dimensión procedimental que busca el cambio normativo. En el caso particular de esta investigación, nos hemos centrado en la experiencia educativa de los sujetos participantes.

## 7. Diseño

Optamos por la *narrativa biográfica*, siguiendo a autores como Bertaux (1981), y como a Cornejo, Mendoza y Rojas (2008). La narración media entre el pasado, el presente y el futuro, entre las experiencias acontecidas y el significado que ahora han adquirido, y que requieren el desciframiento de los relatos privilegiando así la “hermenéutica”.

En esta investigación, atendimos a la consideración de las diferencias que suponía trabajar con cada tipo de discapacidad, y hacerlas evidentes en el terreno comunicativo que, si bien algunos autores y autoras señalan como una limitante, en este estudio las consideramos como una oportunidad para identificar y aproximarnos a situaciones tales como las discapacidades desde el nacimiento *versus* las adquiridas. Por ejemplo, y en otro sentido, fue aplicable a la investigadora frente al grupo de sujetos aspirantes con sordera, pues

debió comunicarse con ellos a través de una intérprete.

## 8. Población

En Colombia sólo el diez por ciento (10%) del total de las jóvenes y los jóvenes con discapacidad logran ser bachilleres, y de ellos sólo el cuatro por ciento (4%) alcanza niveles de educación superior (Dane- MEN, 2007). De este panorama deducimos que es menor aún el número de jóvenes con discapacidad que logran ingresar a las universidades públicas. Para este estudio elegimos a sujetos jóvenes con discapacidad que optaron por ser aspirantes a la Universidad Nacional, pues ellos hacían reconocimiento de sus propias capacidades y asumían un reto al ponerlas a prueba al presentar el exigente examen de admisión, en un momento vital de tensiones y de toma de decisiones.

Programamos las reuniones de los grupos de aspirantes. Cada quien recibió su citación según su tipo de discapacidad y firmó un consentimiento informado (de treinta aspirantes, participan *veinticinco*: cinco jóvenes con baja visión o invidentes, *siete* jóvenes con discapacidad motriz, y *trece* jóvenes con hipoacusia o sordera). Desde el momento en que reunimos los diferentes grupos de conversación, los aspirantes y las aspirantes narraron distintas experiencias, de reconocimiento y de desprecio, asociadas a su condición de discapacidad.

Al terminar cada una de las sesiones, los miembros del equipo de trabajo (dos profesionales de apoyo y la investigadora) se reunían para definir a quiénes, de estos sujetos jóvenes, se convocaba para los relatos de vida. La consigna fue invitar a *un hombre* y a *una mujer* de cada grupo, para contar con seis experiencias. Los criterios fueron: el interés mostrado durante la sesión grupal y por el tema, la capacidad expresiva, el nivel de interacción social de los jóvenes y las jóvenes, el nivel y la calidad de sus participaciones, y la diversidad de trayectoria.

## 9. Instrumentos

En el primer momento, empleamos el **grupo de conversación**, instrumento consistente en diálogos en los cuales quien investiga interviene

marcando las cuestiones a seguir, y en donde se incorporan técnicas proyectivas (en este caso empleamos fotografías). El tamaño del grupo fue de mínimo cinco participantes, individuos desconocidos entre sí o lo menos conocidos posibles, tal como lo proponen Gordo y Serrano (2008). Todo ello lo logramos al renunciar a cualquier otra pretensión de generalizar o de llegar a consenso entre los sujetos jóvenes. Igualmente, optamos por realizar un estudio piloto para verificar el funcionamiento de las estrategias planteadas.

Así, para el segundo momento empleamos el **relato de vida**, instrumento que permite rescatar, reconocer y poner en valor la experiencia individual y las particularidades biográficas de cada caso (Susinos & Parrilla, 2008) y que para Bertaux (1981), Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), se configura como instrumento focalizado, es decir que es “parcial, histórico y local”, donde su primer recorte está dado por el sujeto investigador mismo con base en su interés de conocimiento, como afirman Mallimaci y Giménez (2006), Creus, Larraín y Campañá (2007).

Al seguir la propuesta de Bertaux (2005), el análisis privilegió en un primer momento, para cada relato de vida, su *singularidad* y su particularidad, y partimos del análisis de la escucha de la historia y de los principales hitos biográficos que constituyen la vida del narrador o narradora. Este primer momento lo denominamos, para la presente investigación, **intratextual**, pues en él analizamos y trabajamos en profundidad cada relato, lo cual nos permitió configurar la semblanza de las jóvenes y los jóvenes participantes. Para lograrlo, procedimos de la siguiente manera: revisamos línea a línea cada relato de vida por separado; identificamos los tópicos abordados (relacionados con experiencias de reconocimiento y de desprecio, así como también los hitos biográficos para joven o la joven); seleccionamos los **índices** (empleamos la *sinonimia*); y trasladamos cada unidad comprensiva identificada al capítulo de resultados correspondiente (la idea principal, y si lo requería las ideas secundarias).

El análisis de un relato de vida implicó un segundo momento al que decidimos llamar, para esta investigación, de análisis **intertextual**, el cual nos permitió determinar ejes temáticos-analíticos relevantes, e hipótesis

comprendidas transversales a los relatos de vida obtenidos, para abordar los temas de estudio. Por ello revisamos todos los relatos, identificando los tópicos principales (diferentes a los de reconocimiento o desprecio social); identificamos las *coocurrencias* (con los tópicos comunes entre los relatos); y agrupamos los fragmentos comprensivos de cada relato relacionados con cada tópico en el capítulo de resultados.

Así, en el **momento intratextual**, identificamos los *índices* referidos a las experiencias de reconocimiento o desprecio relatadas, que se podrían relacionar con una identidad personal, o con la singularidad de un grupo con discapacidad específica. En el segundo **momento intertextual** las *coocurrencias* permitieron identificar los tópicos comunes a por lo menos dos jóvenes o grupos.

**Tabla N° 3. Jóvenes que hacen su relato de vida: grupo, edad, tipo, característica de la discapacidad y apoyo tecnológico**

Grupo	Nombre (Pactado)	Edad	Escolaridad	Aspirante al Programa UNAL	Tipo de discapacidad	Característica Discapacidad	Apoyo Tecnológico
Mujeres Invidentes	Lina	18	Finaliza Bachillerato	Psicología	Discapacidad sensorial	Invidente de nacimiento	Bastón
Hombres invidentes	Andrés	30	Bachiller / Informática SENA	Derecho	Discapacidad sensorial	Invidente Adquirida por un accidente hace 2 ½ años	Bastón Perra Guía
Mujeres con Sordera o Hipoacusia	Nataly	18	1 semestre Universidad Pedagógica	Diseño Gráfico	Discapacidad sensorial	Pierde la audición a los 6 meses	Intérprete
Hombres con hipoacusia	Santiago	19	Bachiller / Cursos en Universidad	Zootecnia	Hipoacusia + Discapacidad Múltiple	Congénita, de nacimiento	Gafas audífono Férulas
Mujeres Discapacidad Motriz	Yesica	19	Bachiller / Informática SENA	Ingeniería Química	Discapacidad Motriz	Congénita, de nacimiento	Férulas
Hombres con discapacidad	Edward	19	Bachiller	Biología	Discapacidad Cognitiva	Autismo	

**Fuente: Elaboración Propia.**



## 10. Resultados

Para la presentación de resultados seguimos a Biglia y Bonet-Martí (2009) en su propuesta de que las múltiples voces de los sujetos jóvenes con discapacidades participantes de este estudio, aparecieran y conservaran su propia autonomía de enunciación. Con esto buscamos no homogenizar ni considerar que estábamos frente a un pensamiento único, sino frente a un pensamiento divergente que mostró distintas aristas y variados puntos de vista de una misma temática. Acudimos para depurar las categorías al juicio triangulado de sujetos expertos.

A continuación y a manera de ejemplo, presentamos un apartado en el que retomamos las narraciones frente a las experiencias de reconocimiento y desprecio en instituciones educativas. Abordamos este ejemplo desde las Inclusiones y Exclusiones que las jóvenes y los jóvenes experimentaron.

### *Inclusiones...*

Las familias de las jóvenes y los jóvenes se comprometieron efectivamente con su proceso de rehabilitación, que con su apoyo oportuno y la continuidad de los procedimientos redujeron los efectos secundarios de su condición discapacitante. También el cuidar al otro implicó adquirir nuevas herramientas en las que se destacaron especificidades que abarcaban cada tipo de discapacidad en particular. Por ejemplo, el que la madre aprendiera el sistema Braille, y el manejo del ábaco, le permitió a Lina tener apoyo en su casa para realizar las tareas del colegio: “(...) mi mamá aprendió... a ella le enseñaron Braille en el Inci (Instituto Nacional de Ciegos); ellos sabían que habían personas ahí que me podían ayudar”. Hablando del padre: “(...) él revisaba los cuadernos... pero mi papá no sabe leer Braille y pues obviamente no sabía cómo colaborar me a mí” (Lina).

De otra parte, fue significativo encontrar en los seis relatos de vida reconocimientos que los jóvenes y las jóvenes percibieron como valiosos. Entre ellos enunciamos premios, menciones y distinciones. Aparecen las menciones de superación pero también las de excelencia académica, con un efecto positivo en

cada caso: “(...) en bachillerato gané dos: que fue... de superación... y el otro fue excelencia”. (...) “ellos veían cómo yo... trabajaba, cómo estudiaba, cómo me superaba en los... en los... en las diferentes clases” (Yesica).

Yesica señaló que sus menciones evidenciaban su compromiso con el estudio. Ello nos permite destacar la relación intersubjetiva que subyace a este tipo de reconocimiento por el valor percibido de sí misma y de los maestros y maestras, quienes al otorgar este reconocimiento fortalecían su autoestima.

En los relatos apareció la reacción positiva por la obtención de las menciones y premios, en cuanto a los sentimientos de gratificación; pero también evidenciaron la autoconfianza ganada y enunciada en el “¡sí puedo!; ¡soy capaz!”.

### *Y Exclusiones...*

Aunque en Colombia el derecho a la educación está consagrado en la Constitución Nacional, y en el mundo la Unesco (2000) planteó “la educación para todos”, y existe la normatividad necesaria para que los programas educativos sean integradores (Ley 115 de 1994 y resoluciones reglamentarias), las tensiones de la exclusión siguen vigentes en las instituciones escolares, como lo enunció Cindy <sup>3</sup>:

(...) en el colegio... una de las representantes del curso se puso a decir que ¿Por qué no me salía del colegio? ¿Por qué no me iba adonde había niñas como yo? (...) En noveno se le ocurrió la brillante idea, entonces le dije, ¡no!... ¡no me voy a salir! (Cindy en Grupo de Conversación 2).

Las exclusiones pueden empezar en la familia que no lleva a los niños y niñas con discapacidades a la escuela. Luego puede continuar debido a los altos costos y a la falta de recurso humano calificado para lograr la integración educativa, como lo enuncia Andrés.

(...) por ejemplo si una persona no puede estudiar cuando era pequeña ya mayor

<sup>3</sup> En la investigación original, identificamos los testimonios si se obtuvieron en el grupo de conversación, y con el sólo nombre del sujeto participante cuando fueron obtenidos mediante los relatos de vida. Pactamos en los consentimientos informados el nombre elegido o seudónimo de las participantes y los participantes.

de edad quiere validar su bachillerato y no encuentra dónde, sí es muy difícil ¿sí?... En primer lugar los costos son muy altos, los costos son muy altos en primer lugar y en segundo lugar no hay gente preparada para eso (Andrés).

También la “especialización” de las instituciones públicas restringió finalmente el acceso a unos colegios.

(...) me metieron a un distrital, pero en el colegio... no había aula de apoyo, había era *integración para personas sordas*... entonces no servía. Pues “el tiflólogo” es una parte muy importante en los programas que tienen integración (Lina).

A veces y a pesar de ser institución pública se cierran las puertas, se excluye a las niñas y a los niños con discapacidades, aduciendo su falta de preparación o la complejidad de la situación.

En el regional, sí fuimos a hacer cola, hasta aquel día que nos, que nos hicieron entrar, buscar a la directora del colegio, pues como dije ahorita que mis... mis papás contaron todo de mi problema, y como la directora dijo que, que un niño así que autista, no sea, no se puede recibir; que de pronto le pasan cosas malas (Edward).

Por otra parte el riesgo de enfrentar lesiones más graves, generó en la familia de Santiago el miedo y en consecuencia el incremento de medidas de protección que significaron finalmente la reclusión en el hogar y la pérdida del rol escolar.

Luego que tuve la... la cirugía, a mi mamá le dio mucho susto, de que por ejemplo era una casa, entonces tocaba era subir muchas escaleras ¿sí?... entonces mi mamá dijo: no, mejor... mejor dejemos así, mejor lo dejo en la casa que usted está delicado, mejor no arriesgarnos a que usted le pase algo más, y entonces ella me sacó del colegio y entonces yo ese año tampoco estudié, ¿sí? (...) Mi mamá y mis abuelos, en cierta forma entonces me protegían mucho, nada (fueron...) *sobreprotectores* (Santiago).

Por su parte, los relatos de Lina y

Santiago evidenciaron que, siendo niños con discapacidad desde el momento de su nacimiento, fueron especialmente vulnerables al *maltrato físico*: a que los golpearan, les pegaran y también al *maltrato psicológico*: las burlas, el que los molestaran, los gritaran, los insultaran, los apartaran o los encerraran.

(...) en ese colegio eh... como no me entendían ¿sí? por mis discapacidades y *me apartaban*, a mí me hacían atrás por ejemplo, entonces yo me metía debajo de los pupitres para llegar hasta el tablero y mirar, y cuadrar la información, guardármela en mi cerebro, y llegar hasta mi pupitre y copiar. Pero los niños como eran niños, no comprendían eso, entonces por ejemplo yo como me metía debajo de los pupitres, *me pegaban, me golpeaban me... me apartaban ¿sí?* (Santiago).

Lina enfrentó el maltrato tanto físico como psicológico por parte de sus compañeros compañeras y compañeros. Ella buscó apoyo en los maestros y maestras, pero encontró que ellos que no lo dispensaban.

(...) uno cuando es pequeño obviamente uno está con niños pequeños y... y es como esa curiosidad... entonces lo molestan a uno (...) *se burlan eh* y lo *gritan* (...) *me molestaban, me pegaban*, era... me levantaban la falda, ¡no, eso era terrible!, entonces *yo como que trataba de buscar apoyo en los maestros... y no...* (Lina).

Tanto Lina como Santiago se sobrepone a su propia vulnerabilidad y logran ahora situarse en el lugar de los otros; disculpan su comportamiento en razón de la edad, por la curiosidad, y la falta de comprensión que sus compañeros y compañeras tenían sobre su situación; superan su propio dolor y terminan justificando la actuación de los demás. Sin embargo, en sus relatos se evidenció el “desamparo” que enfrentaron, pues la mediación de los adultos en este caso las profesoras y profesores- fue pobre, indiferente o inadecuada.

De otra parte, y en términos de la calidad de la educación, los recursos tecnológicos y didácticos resultaban escasos: “(...) son

muy pocos los institutos o los colegios que tienen tecnología por ejemplo para personas invidentes, creo que es aún menor los que tienen tecnología para personas sordas” (Andrés en Grupo de Conversación 1).

Refiriéndose a la lengua de señas: “(...) la comunicación es muy importante... contar con el servicio de interpretación” (Nataly).

Para algunos, la formación técnica cursada tampoco es garantía de un futuro laboral, pues son pocas las probabilidades de ser contratados.

Hablando de la formación técnica en el Sena:

(...) yo estudié, éramos alrededor de dieciocho personas, dieciocho personas y *ninguna estaba ubicada laboralmente* (hace un gesto de tristeza). ¡Ninguna!, invidentes y con baja visión; de las dieciocho, si no me equivoco, tres eran profesionales, eh... Había un señor Miguel... él tenía dos carreras, dos carreras y... es imposible conseguir trabajo (Andrés).

## 11. Análisis y conclusiones

En las *experiencias del reconocimiento* encontramos en los relatos, al menos inicialmente, coincidencia con varios de los postulados de Honneth:

Esfera del reconocimiento del *Amor*. La familia fue para las jóvenes y los jóvenes un nicho afectivo importante, en la esfera de reconocimiento del amor que recibieron, evidenciado en el apoyo y cuidados necesarios para crecer y para adelantar los estudios que culminaron ya en una primera fase: el bachillerato, que les permite aspirar a la educación superior. Además de las relaciones filiales positivas, encontramos relaciones afectivas de respeto y aceptación de su condición.

Esfera de la *Ley*. Privilegiamos las instituciones educativas; ellas fueron de especial interés pues allí ha transcurrido buena parte de la vida de las jóvenes y los jóvenes. En algunas instituciones, no en todas, contaron con el apoyo requerido (tíflogos, servicios de intérpretes, apoyos pedagógicos), especialmente en Bogotá.

Esfera del *Logro*. En los relatos de vida se hallaron expresiones de la valoración social como menciones, distinciones y premios, otorgados a las jóvenes y a los jóvenes con discapacidades que participaron en el estudio. Fue un incentivo de superación personal y ante todo una valoración social que les permitió referirse positivamente a sus cualidades y facultades concretas.

Por último, el uso de tecnologías se nos mostró con potencial para apoyar la comunicación y la autonomía de las jóvenes y los jóvenes con discapacidades, pero con restricciones por sus altos costos.

En tensión con los hallazgos de las experiencias de reconocimiento, aparecieron con fuerza tanto en los grupos de conversación como en los relatos, las *experiencias de desprecio*, como lo fueron:

El *maltrato*, que en sus escuelas enfrentaron en la infancia dos participantes; *maltrato físico* (les golpeaban, pegaban, empujaban), y *maltrato psicológico* (agresiones verbales, burlas). Estas experiencias de desprecio tienen consecuencias negativas, pues en la interacción con otros, la imagen de sí que obtenían era empobrecida y de minusvaloración, lo que les implicaba estar solos sin el apoyo de los maestros y maestras, y sin tener amigas o amigos.

Las expresiones de *privación de derechos* fueron complejas y de toda índole, tales como las barreras arquitectónicas que impiden el acceso físico a las escuelas para quienes utilizan sillas de ruedas, muletas o caminadores para movilizarse, o la falta del intérprete de lengua de señas y/o del modelo lingüístico para quienes necesitan comunicarse en este tipo de códigos, o del tíflogo para el manejo del sistema Braille.

La *humillación y ofensa* que implicaban para las jóvenes y los jóvenes con discapacidades, les significaron múltiples discriminaciones. La desvalorización fue clara cuando las personas usaban un bastón, un perro guía o la lengua de señas, y no lograban acceder al transporte público para desplazarse a sus escuelas, incluso portando el uniforme.

En conclusión, en el sistema educativo primaban en general para ellos y ellas *exclusiones*

y marginaciones, incluso en las instituciones públicas. Para algunos la situación se centró en temas como la *extraedad*, *el bajo rendimiento logrado y los altos costos*; *la inaccesibilidad por factores físicos o actitudinales* también se mencionó como barrera. Se registró precariedad en temas de diseño, apoyo tecnológico disponible y funcionalidad para algunos grupos; el transporte tradicional sigue siendo excluyente.

## 12. Discusión y aportes

El presente estudio tuvo limitaciones, por cuanto sus resultados no pueden ser generalizables debido al tipo de metodología empleada, en particular por la forma intencional de selección de los sujetos participantes, lo que debe considerarse para proyectar nuevas rutas investigativas.

En las experiencias relatadas por los jóvenes y las jóvenes se encuentra evidencia que implica que ante el maltrato, la privación de derechos, la humillación y las ofensas, emergen respuestas de *protección*, de *resistencia* y, en menor medida, de *reclamo de derechos*. Las actuaciones de los demás (familia, compañeros y compañeras, funcionarias y funcionarios o empleados y empleadas de las instituciones, entre otros), por acción o por omisión, siempre tuvieron consecuencias para la exclusión/inclusión de las jóvenes y los jóvenes.

La Ética del Reconocimiento propuesta por Honneth debería considerar las variaciones que por *ciclo vital* tendría su aplicación en el caso de niños y niñas, para quienes la vida familiar probablemente sea el eje, así como el juego y la escolaridad sus ocupaciones principales. En ese mismo sentido y dado que las jóvenes y los jóvenes con discapacidades no son aún trabajadoras y trabajadores, su esfera de logro debe contemplar más ampliamente sus ocupaciones, y no sólo el empleo como propone el autor (Honneth, 2009). Es decir que pueden ser, entre otras cosas, estudiantes, artistas, deportistas. En consecuencia, la valoración por sus acciones mediante *premios*, *distinciones* y *menciones* debe ser incorporada a la teoría.

De otra parte y según lo reportado por las jóvenes y los jóvenes participantes, las

categorías de *sobreprotección*, *abandono e institucionalización* no están en estricto contempladas dentro de la tipología del desprecio propuesta por Honneth, y ameritan ser estudiadas para profundizar en su esencia.

Por último, podemos sugerir nuevas rutas de investigación para aportar a la Teoría del Reconocimiento, como es conjugar el tema de las discapacidades en grupos particulares cuyo distintivo sea, por ejemplo, el género, la religión, el ciclo vital y las etnias, las ocupaciones, la institucionalización.

## Lista de referencias

- Alvarado, S. V. & Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (5), pp. 35-56.
- Bertaux, D. (1981). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29. Recuperado el 23 de septiembre de 2009, de: Internet: <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Biglia, B. & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psicosocial. Prácticas de escritura compartida. Recuperado el 20 de marzo de 2010, de: Internet: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1225/2666>
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115, ley general de educación. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia.
- Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé* [online], 1 (17). Recuperado el 6 de junio de 2010, de: <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf> -
- Creus, A., Larrain, V. & Campañá, L. (2007). La representación de las voces en la investigación narrativa: consideraciones éticas. *Tesis Doctoral Universidad de Vic*,

- España. Recuperado el 28 de junio de 2007, de:  
[http://www.uvic.cat/fe/\\_fitxers/Tdoctorat-ji4.pdf](http://www.uvic.cat/fe/_fitxers/Tdoctorat-ji4.pdf)
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –Dane– & Ministerio de Educación Nacional–MEN(2007). Registro para la localización y caracterización de la población con discapacidad. Bogotá, D. C.: Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas –Dane– & Ministerio de Educación Nacional –MEN.
- Gordo, A. & Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson.
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, 5, pp. 78-92
- Honneth, A. (1996). Reconocimiento y obligaciones morales. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 8, pp. 5-17.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica Grijalbo.
- Honneth, A. (1998). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. Recuperado el 2 de septiembre de 2008 de: <http://revistas.ucm.es/fs1/15756866/articulos/ASEM9899110017A.PDF>
- Honneth, A. (2001). “Recognition or Redistribution?: Changing Perspectives on the Moral order of Society”. London: Sage. Recuperado el 23 de septiembre de 2008, de: <http://tcs.sagepub.com/content/18/2-3/43.full.pdf+html>
- Honneth, A. (2004). Recognition and Justice: Outline of a Plural Theory of Justice. London: Sage. Recuperado el 16 de julio de 2009, de:  
<http://asj.sagepub.com/content/47/4/351.full.pdf+html>
- Honneth, A. (2006a). Redistribución como reconocimiento: Respuesta a Nancy Fraser. En: *¿Redistribución o Reconocimiento?*, (pp. 89-148). Madrid: Morata.
- Honneth, A. (2006b). La cuestión del reconocimiento: Réplica a la réplica. En: *¿Redistribución o Reconocimiento?*, pp. 176-196. Madrid: Morata.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect: The normative foundations of critical theory*. Cambridge, UK/Malden, MA: Polity Press.
- Honneth, A. (2009). *Crítica del Agravio Moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Mallimaci, F. & Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. Barcelona: Gedisa.
- Ricoeur, P. (2006). *Los caminos del reconocimiento*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Sime, L. (2002). La educación en derechos humanos: una pedagogía del reconocimiento. Lima: Fondo Editorial, PUCP.
- Susinos, T. & Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *Reice. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2). pp. 157-171. Recuperado el 12 de septiembre de 2009, de:  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55160212#>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Unesco (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Recuperado el 16 de febrero de 2011, de: [http://www.unesco.org/education/efa/ed\\_for\\_all/dakfram\\_spa.shtml](http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml).