

**IMAGINARIOS SOBRE DISCAPACIDAD VISUAL EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE PERSONAS  
INVIDENTES**

**ROSALBA MANTILLA GÓMEZ  
YADIRA MATEUS ESTEBAN**

Trabajo de Grado realizado para optar al título de Psicólogas

**Trabajo de Grado Dirigido por:  
PhD. NELSON MOLINA VALENCIA**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES  
FACULTAD DE PSICOLOGIA  
BUCARAMANGA**

**2009**

## Hoja de Calificación

**Nota de Aceptación:** \_\_\_\_\_

**Presidente del Jurado:** \_\_\_\_\_

**Jurado 1:** \_\_\_\_\_

**Jurado 2:** \_\_\_\_\_

**Bucaramanga,** \_\_\_\_\_

## Agradecimientos

*“A Dios, por haberme creado tal como soy, porque de lo contrario no hubiese podido tener las experiencias hasta hoy vividas. A mi familia, y en especial a mi Madre, porque su intuición la condujo inducirme a explorar, según las posibilidades que me da mi característica de diversidad funcional. Al Dr. Luis Alfonso Díaz, a Liliana Urbano y demás personas de la Universidad Pontificia Bolivariana, que creyeron en mí y me permitieron alcanzar mi sueño. A Jorge Zarate, por facilitar la culminación de mi proceso de metamorfosis inconclusa. A Yadira y a Nelson, por ser inclusivos rompiendo las barreras del estigma, al brindarme un trato no diferencial.”.*

*-Rosalba Mantilla Gómez-*

*“Al Creador por permitirme ser quien soy. A mi Familia, y en especial a mi Madre por su infinita paciencia y apoyo incondicional. A mis amigos de siempre y a todos aquellos que creyeron en mi, aún cuando todo parecía perdido, en especial a Rosalba, por su espera amorosa y por “ver” más allá de un simple record de notas. A mis mentores, Gloria Hernández, Liliana Urbano y Jorge Zárate, por inducirme a pensar en lo no pensado. Y a Nelson, por dar rienda suelta a su espíritu investigativo y creer en nuestro sueño”.*

*-Yadira Mateus Esteban-*

## Tabla de Contenido

	Pág.
<i>Resumen</i>	8
<i>Introducción</i>	11
<i>Ruta de Trabajo</i>	12
<i>Referentes Conceptuales</i>	16
<i>Identidad social y Grupos</i>	18
<i>Estigma</i>	26
<i>Imaginarios</i>	30
<i>Discapacidad</i>	34
<i>Discapacidad Visual</i>	46
<i>Presentación metodológica de los Casos</i>	60
<i>Herramientas y Estrategias</i>	61
<i>Procedimiento</i>	65
<i>Participantes</i>	67
<i>Caracterización Sociodemográfica</i>	69
<i>Descripción de Casos y Resultados iniciales</i>	71
<i>Resultados</i>	92
<i>a. Resultados por Ejes temáticos</i>	93
<i>b. Resultados por Tipo de Agentes</i>	98
<i>c. Resultados por Análisis de Contenido</i>	114
<i>Discusión</i>	132
<i>Referencias Bibliográficas</i>	161

**Tabla de Anexos**

	Pág.
<i>Anexo A. Consentimiento Informado</i>	166
<i>Anexo B. Matriz de Resultados</i>	168
<i>Anexo C. Resultados por Agente Socializado</i>	170
<i>Anexo D. Resultados por Agente Socializador</i>	173
<i>Anexo E. Resultados por Categorías y Subcategorías</i>	176
<i>Anexo F. Revisión del discurso por caso</i>	178

**Índice de Tablas**

	Pág.
<i>Tabla 1. Modelos de Discapacidad</i>	39
<i>Tabla 2. Protocolo de Análisis</i>	62
<i>Tabla 3. Caracterización Sociodemográfica</i>	69
<i>Tabla 4. Resultados Caso V-V.1</i>	72
<i>Tabla 5. Resultados Caso V-V.2</i>	75
<i>Tabla 6. Resultados Caso I-V.1</i>	78
<i>Tabla 7. Resultados Caso I-V.2</i>	81
<i>Tabla 8. Resultados Caso I-I.1</i>	83
<i>Tabla 9. Resultados Caso I-I.2</i>	86
<i>Tabla 10. Resultados Caso V-I.1</i>	88
<i>Tabla 11. Resultados Caso V-I.2</i>	90
<i>Tabla 12. Resultados generales Tipo de Agente</i>	95
<i>Tabla 13. Resultados por Ejes temáticos</i>	100
<i>Tabla 14. Resultados por Análisis de Contenido</i>	116

**Índice de Figuras**

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Principales Referentes Conceptuales	59
<i>Figura 2.</i> Familiograma Caso V-V.1	71
<i>Figura 3.</i> Familiograma Caso V-V.2	74
<i>Figura 4.</i> Familiograma Caso I-V.1	77
<i>Figura 5.</i> Familiograma Caso I-V.2	80
<i>Figura 6.</i> Familiograma Caso I-I.1	82
<i>Figura 7.</i> Familiograma Caso I-I.2	85
<i>Figura 8.</i> Familiograma Caso V-I.1	87
<i>Figura 9.</i> Familiograma Caso V-I.2	90

## Resumen

¿Cuáles son los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social en las personas invidentes? Esta investigación, se realizó desde el enfoque cualitativo a través de ocho estudios de caso de corte cualitativo, elegidos por conveniencia, bajo las siguientes características: Sujetos videntes hijos de videntes, Sujetos invidentes hijos de videntes, Sujetos invidentes hijos de invidentes y sujetos videntes hijos de invidentes. El procedimiento constó de tres fases: Preactiva, Interactiva y Posactiva. Para la intervención en la fase Interactiva se realizaron entrevistas a profundidad no estructuradas, y la información se categorizó a través del software Atlas.ti v.5.2 y un protocolo de análisis conformado por 25 subcategorías. Este estudio se soporta en los planteamientos de Tajfel (1984) y Goffman (1970), en lo concerniente a identidad social. El concepto de imaginario, se basa en los planteamientos de Castoriadis (1985) y los conceptos de socialización y discapacidad, en los postulados de Sacks (1992), Bernal (1999), Pantano (1987) y Buscaglia (1990). Se concluyó que existen contenidos imaginarios sobre discapacidad visual, constituidos por representaciones compartidas, referentes materiales, referentes morales y referentes intelectuales, que definen la imagen social de la discapacidad visual, jugando un papel importante en la construcción de identidad social de las personas invidentes; Los invidentes, son altamente concientes de los procesos que según Buscaglia (1990) deben desarrollar para adaptarse a una cultura sin discapacidad; Los imaginarios, se revelan solo en los casos conformados por invidentes y mixtos; La discapacidad visual es un fenómeno social y no solamente orgánico, pues en los individuos cuya función visual se halla afectada, se

asume que algunas de sus características personales están determinadas única y exclusivamente por este déficit, por consiguiente, se puede hablar de limitación en personas que no sufren orgánicamente una pérdida sensorial.

### Summary

What are the contents of visual imagery in connection with the construction of social identity in the blind people? This research was conducted from a qualitative approach through eight case studies from qualitative chosen for convenience under the following characteristics: Subject sighted children of blind, visually impaired subjects of blind children, blind children of blind subjects and sighted subjects children blind. The procedure consisted of three phases: proactive, interactive and Posactiva. For intervention in the interactive in-depth interviews were unstructured, and the information is categorized by software V.5.2 Atlas.ti and protocol analysis comprised of 25 sub-categories. This study was supported by the approach of Tajfel (1984) and Goffman (1970), in terms of social identity. The concept of imagination is based on approaches Castoriadis (1985) and the concepts of socialization and disability in the tenets of Sacks (1992), Bernal (1999), Marsh (1987) and Buscaglia (1990). It was concluded that there is content on visual imagery, consisting of shared representations concerning material, moral and intellectual referents that define the social image of the visually impaired, playing an important role in the construction of social identity of the blind people, The blind, are highly conscious of the processes according to Buscaglia (1990) should be developed to adapt to a culture without disabilities, The images are revealed only in the cases made up of blind people and mixed; visual

disability is a social phenomenon and not only organic, as in individuals with vision is affected, it is assumed that some of their personal characteristics are determined solely by the deficit, therefore, we can talk about limiting people who do not have an organic sensory loss.

## Introducción

*“La discapacidad, más que un déficit orgánico, es una categoría a la cual pertenecen personas con una limitación funcional minoritaria en cualquiera de las áreas consideradas como indispensables en la cultura dentro de la cual los individuos que la poseen se hallan inmersos” (González, 2001).*

En esta investigación, se hizo un análisis sobre la presencia de los imaginarios en la construcción de la identidad social en las personas invidentes, inspirada en las acciones de los sujetos sin discapacidad y las personas con discapacidad en las primeras etapas de interacción, lo que originó el planteamiento de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social de las personas invidentes?. Para responder esta pregunta se formuló como objetivo principal, identificar los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social de las personas invidentes, que se alcanzó a través de los siguientes objetivos específicos: a) Identificar los imaginarios sobre discapacidad visual en agentes socializadores videntes y en agentes socializadores invidentes; b) Evaluar los imaginarios sobre discapacidad visual en la construcción de la identidad social de personas invidentes; c) Determinar la existencia/ausencia de la relación entre los imaginarios sobre discapacidad visual y la construcción de la identidad social de las personas invidentes.

Al interior del informe se hallan cinco apartados que dan cuenta del trabajo realizado, a saber: Ruta de Trabajo, Referentes conceptuales, Estudios de caso, Resultados y Discusión.

El primero de ellos, contiene los planteamientos básicos de la investigación, objetivos, pregunta de investigación y justificación. Los referentes conceptuales por su parte, son el soporte teórico de la investigación, constituido principalmente por los aportes de Tajfel (1984), Goffman (1970), Sacks (1992), Bernal (1999), Pantano (1987), Castoriadis (1985) y Buscaglia (1990). Los estudios de caso por su parte, describen el enfoque metodológico del trabajo, de corte cualitativo, la muestra poblacional y la conformación de cada caso, así como las fases en que se llevó a cabo el proceso, denominadas *Fase Preactiva*, *Fase Interactiva* y *Fase Posactiva*.

El apartado de Resultados, describe los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo y la Discusión, y da cuenta de la integración de la teoría con los resultados y el cumplimiento de los objetivos propuestos para responder la pregunta de investigación.

#### Ruta de Trabajo

*Título del Proyecto:* Imaginarios sobre discapacidad visual en la construcción de la identidad social de las personas invidentes

*Objetivo General:* Identificar los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social en las personas invidentes.

*Objetivos Específicos:*

- Identificar los imaginarios sobre discapacidad visual en agentes socializadores videntes y en agentes socializadores invidentes.
- Evaluar los imaginarios sobre discapacidad visual en la construcción de la identidad social de personas invidentes.

- Determinar la existencia/ausencia de la relación entre los imaginarios sobre discapacidad visual y la construcción de la identidad social de las personas invidentes.

*Pregunta de Investigación:* ¿Cuáles son los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social en las personas invidentes?

*Justificación:* La inquietud sobre la influencia de los imaginarios en la construcción de la identidad social en personas invidentes, surge al reflexionar sobre las distintas fuerzas que intervienen en el desarrollo de las personas discapacitadas en general, siendo éstas según Buscaglia (1990), las relaciones interpersonales, las frustraciones que se deben a la discapacidad, la aceptación y el rechazo social, las limitaciones de las experiencias, el sufrimiento físico y emocional y la sensación de inferioridad, mediadas éstas por la concepción social de discapacidad. Según González (2001) “la discapacidad, más que un déficit orgánico, es una categoría dentro de la cual se incluyen personas con una limitación funcional minoritaria en cualquiera de las áreas consideradas como esenciales en la cultura dentro de la cual los individuos que la poseen se hallan inmersos”. A tal concepción de discapacidad, subyacen los imaginarios sobre la discapacidad en general, porque de éstos emergen creencias, actitudes, estereotipos y mitos sobre la misma, y son tales factores los que desde tiempos muy remotos y con mínimas variaciones hasta hoy, han determinado la carencia del sentido de la visión (discapacidad de interés en esta investigación) como una de las peores desgracias a las que puede enfrentarse un sujeto. Esto se evidencia en distintas situaciones, tales como la forma en que se da inicio a algunos textos cuyo

tema es la ceguera, estando las primeras líneas de los mismos dedicadas por lo general a explicar la importancia de la visión, porque a través de este sentido se obtiene el 70% de la información, entonces, el invidente por su carencia se encuentra enormemente limitado, porque solo puede recibir en su mayoría información auditiva y táctil, que según se cree, no brinda una información global del entorno sino fragmentada (Checa y Robles, 1999).

En Colombia, como consecuencia de los aspectos ya mencionados y de su posición de país en vía de desarrollo, la situación de los discapacitados no es muy alentadora. Según el Informe Regional de las Américas sobre el monitoreo internacional de los derechos humanos de las personas con discapacidad (August, Marca, Silva, Perilla y Ross, 2004), se encontró que, aún después de la elaboración de leyes de discapacidad que permitieron a esta población acceder a un mayor número de servicios, se evidencia que si bien se les reconoce como población vulnerable no son un grupo prioritario.

En las anteriores líneas, se han mencionado situaciones externas que afectan al individuo con discapacidad, sin embargo, es relevante explorar aquellos aspectos intrínsecos al discapacitado visual, específicamente aquellos que son generados por su medio sociocultural, y que a su vez influyen en la adaptación de los invidentes a éste. Por lo tanto, a través de esta investigación se pretende analizar uno de los múltiples aspectos intrínsecos al individuo discapacitado visual, como lo es la formación de su identidad y la posible influencia de los imaginarios sobre discapacidad visual en la construcción de la misma, fundamentado en la curiosidad que muestran los sujetos sin discapacidad alguna cuando ven transitar a un invidente

por la calle o en la posición que asumen frente a la posibilidad de interactuar con éste. Así mismo, se considera que esta investigación será la precursora de estudios más detallados al respecto, los cuales representarán un gran aporte a los procesos de integración social de la población discapacitada, y específicamente de la población invidente, los cuales se están intentando desarrollar en Colombia desde hace casi una década.

Es importante resaltar la mínima cantidad de estudios realizados con la comunidad invidente específicamente, a la luz de la psicología social en el mundo, ante lo cual Colombia no es la excepción. Puede hallarse infinidad de documentos sobre la población invidente desde áreas como las ciencias de la educación, la psicología del desarrollo y la antropología, las cuales no abordan el estudio de los procesos de interacción de los invidentes entre sí y con los “normales”.

Los imaginarios toman una connotación intrínseca en quienes actúan como significantes en los procesos de socialización de las personas invidentes. Para tal fin se tomará como referente el planteamiento de Castoriadis (1985) en relación con la presencia de los imaginarios en la construcción de la identidad social.

Sacks (1998) por su parte, se internó en comunidades con discapacidad auditiva, las cuales poseen unos nodos de sentido diferentes a los de los “normales”; esta conclusión se sirve para fines de este estudio, teniendo en cuenta que se realiza en una comunidad con una carencia social específica.

Goffman (2001), realizó un estudio a profundidad relacionado con los estigmas y atribuciones que se le otorgan a los individuos pertenecientes a comunidades con alguna carencia sensorial o física, y entre ellos los invidentes; esto se da en muchas

ocasiones por desconocimiento de los “normales”. Se estima, que los estigmas pueden dificultar la estructuración de los rasgos de personalidad del invidente, haciéndolo vulnerable en muchas ocasiones al momento de enfrentarse a otros contextos. Por consiguiente, la información intrínseca mencionada se ubica como obstáculo para implementar una cultura de normalización que estime las deficiencias físicas y carencias sensoriales en condiciones de equidad en relación con las personas “normales”. En conclusión, este estudio pretende ser una contribución para el alcance de tan ambicioso objetivo: Posibilitar el desarrollo de la normalización de la cultura invidente en Bucaramanga y su área metropolitana, así como servir de apertura para la realización de otras investigaciones psicológicas con las personas invidentes

#### Referentes Conceptuales

En la literatura especializada local se encuentran algunos documentos de investigaciones relacionadas, provenientes de la Universidad Nacional, desde las perspectivas social y educativa, algunas aún en desarrollo, a saber: Representaciones Sociales sobre los Escolares en Situación de Discapacidad que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Distrital “Ciudad de Bogotá” (Camacho, 2007), Influencia de los estilos y prácticas de crianza asociadas a la expresión de afecto en el proceso de inclusión social de los niños con déficit sensoriomotor (Castro, 2007), “¿Mecanismos de exclusión social en instituciones de Rehabilitación?” (Mena, 2007), Actitudes de los empleadores hacía el empleo de personas en situación de discapacidad (Jaimes, 2007), y Representaciones sociales de la discapacidad (Martínez, 2007).

Por otra parte, la Universidad del Valle, realiza investigaciones soportadas en la línea de investigación Representaciones Sociales y Limitaciones físicas, de la facultad de Psicología, de las cuáles no se muestran resultados en las fuentes consultadas.

El soporte teórico de este trabajo se basa principalmente en los planteamientos conceptuales de Tajfel (1984), Goffman (1970), Sacks (1992), Castoriadis (1985) y Buscaglia (1990). Tajfel (1979), trabajó sobre el concepto de categorización, que es un proceso básico en la construcción de la identidad social, en la medida que la persona se concibe como miembro de un grupo, por lo que puede considerarse un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales equivalentes, en acciones, intenciones y creencias de los individuos que lo conforman.

Goffman (1970), realizó un estudio a profundidad relacionado con los estigmas y atribuciones que se le otorgan a los individuos pertenecientes a grupos minoritarios, y entre ellos las personas con discapacidad; esto se da como consecuencia de la apropiación de los roles de estigmatizado-estigmatizante que se ponen en juego durante las interacciones mixtas (interacciones entre estigmatizantes y estigmatizados). Tales roles están claramente delimitados por la sociedad, pues esta establece medios para categorizar a las personas, a través de atributos que se perciben como correctos y naturales.

Los imaginarios por su parte, adquieren una connotación intrínseca en quienes actúan como significantes en los procesos de socialización de las personas invidentes; por ende, se toma como referente el planteamiento de Castoriadis (1985), en relación con la presencia de los imaginarios en este proceso, mediante el cual se construye la identidad. Sacks (1989), también aborda la discapacidad no como un déficit, sino

como “un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos, e intelectuales” (p. 109). Así mismo, sugiere la existencia de mundos mentales diferentes, creados por personas con discapacidad y no discapacitados.

A continuación se describen con mayor nivel de detalle, los aportes de los autores mencionados, clasificados en cinco apartados: el primero de ellos denominado *Identidad Social y grupos*, el segundo hace referencia al concepto de *Estigma*, el tercero desarrolla la noción de *Imaginarios*. El cuarto apartado se titula *discapacidad*, en el que se realiza un acercamiento a este concepto y el quinto y último apartado se refiere a algunos aspectos concernientes a la *Discapacidad visual*.

#### *Identidad Social y grupos*

El concepto de identidad social ha sido profundizado por diversos autores pertenecientes a distintas ramas de la investigación social; se mencionarán aquí los más influyentes. Tajfel (citado por Álvaro y Garrido, 2003), define la identidad social como “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a esta pertenencia” (p. 384). Entiéndase grupo social como una representación cognitiva del sí mismo y de los otros en tanto miembros de una misma categoría social (Tajfel y Turner, citados por Álvaro y Garrido, 2003). Tajfel, (citado por Álvaro y Garrido, 2003) también afirma que “la identidad social es el producto de la comparación que hace el sujeto del grupo al que pertenece y los otros que le resultan ajenos” (p. 385).

Este autor emplea la existencia de tres conceptos relacionados con la identidad social, a saber: categorización social, comparación social y diferenciación psicológica del grupo.

La categorización social es considerada por Tajfel (1984), como uno de los procesos básicos en la construcción de la identidad social, en la medida en que la persona se concibe como miembro de un grupo, y es definida “como un mecanismo causal que regula las relaciones entre grupos” (Tajfel, 1984, p. 292). Puede concebirse como un proceso de unificación de objetos y acontecimientos sociales en un grupo equivalente, en cuanto a acciones, intenciones y creencias de los individuos que lo conforman.

Así también, la categorización social, puede usarse para describir aspectos del autoconcepto, que son relevantes para ciertos componentes de la conducta social. Por tanto, “puede considerarse como un sistema de orientación que ayuda a crear y definir el puesto del individuo en la sociedad” (Tajfel, 1984).

La categorización social cobra vital relevancia, en la medida que el individuo se ubique dentro de un grupo, pues su identidad social se verá afianzada. Esto se da mientras el grupo genere alguna ganancia positiva para el individuo, es decir, que resalte aquellos aspectos que le generan satisfacción. De no ser así, el individuo buscará abandonarlo.

Festinger (citado por Tajfel, 1984), sugirió que en el ser humano existe un impulso a evaluar sus opiniones y capacidades comparándolas con las opiniones y capacidades de otros. Como medio que refuerza la identidad, se encuentra el favoritismo hacia las personas del propio grupo y la exclusión los integrantes de los exogrupos, lo que trae

consigo la acentuación de las diferencias entre los integrantes del endogrupo y el exogrupo. Este fenómeno se define como comparación social.

Un grupo se convierte en tal cuando tiene características comunes o un fin común, principalmente porque otros grupos están presentes en el entorno. Esto orienta el postulado hacia el concepto de diferenciación psicológica. Los aspectos psicológicos de la pertenencia a un grupo, son susceptibles de cualquier tipo de definición cuando están inmersos en una estructura multigrupal. En este sentido, la identidad social de un individuo solo puede definirse a través de la existencia de categorías sociales que segmentan el medio ambiente social de un grupo y de otros grupos.

Adicionalmente, Tajfel (1984) introduce el concepto de minorías grupales. Tal concepto se basa en el planteamiento de Wagley y Harris (citados por Tajfel, 1984), cuando mencionan que las minorías son segmentos subordinados de sociedades estatales complejas, las cuales poseen rasgos físicos o culturales especiales que son tenidos en baja estima por los segmentos dominantes de la sociedad. Sumado a esto, afirman que “las minorías son unidades con conciencia de sí mismas ligadas por rasgos especiales que sus miembros comparten y por las desventajas especiales que estos acarrearán” y que su pertenencia a una minoría se transmite frecuentemente por descendencia (Tajfel, 1984, p. 349). Es importante aclarar que estos criterios no aplican en su totalidad para todos los grupos minoritarios; por ejemplo, los déficit orgánicos causales de discapacidad, los cuales no siempre se transmiten por descendencia.

Para que una minoría se convierta en un grupo diferencial debe poseer alguna característica específica socialmente llamativa. Así mismo, para formar parte de una

minoría debe distinguirse entre diferencias individuales y de grupo. Por ejemplo, algunas características físicas como el color de los ojos, pueden ser comunes a muchas personas, pero no por ello dejan de ser individuales en la vida de un sujeto. En este sentido tales características no conducirían a un individuo a considerarse como miembro de un grupo minoritario.

El grupo es el protagonista en el afianzamiento de la identidad social, pues como se señaló anteriormente, la identidad es una construcción que los individuos hacen de la pertenencia a su grupo y basándose en esta construcción, comparan y en ocasiones, discriminan y excluyen a quienes consideran diferentes por no pertenecer a su grupo. Para comprender este protagonismo, es necesario desarrollar el concepto de grupo.

Merton (citado por Martín-Baró, 1983), “un grupo consiste en un número de personas que interactúan entre sí por medio de esquemas preestablecidos. En cambio, una colectividad es un conjunto de personas que comparten valores y normas, pero no interactúan, y categorías sociales son aquellas ocupantes de un status social que tienen características semejantes, pero no interactúan ni siguen las mismas normas” (Martín-Baró, 1983, p. 3).

Martín-Baró (1983) afirma que “El término grupo se aplica a entidades sociales muy distintas, tanto cuantitativa como cualitativamente” (p. 3). Asimismo, argumenta que el grupo constituye un conjunto de personas que interactúan entre sí por objetivos comunes, que le otorgan a dicho grupo un direccionamiento y comportamiento grupal. Este comportamiento fortalece y mantiene al grupo y contribuye a definir su carácter, así como a generar esquemas de interacción.

Aspectos como la identidad, el poder y la actividad de un grupo se dejan entrever

al compararse con otros grupos. Estos aspectos dan origen a una tipología que distingue entre grupos primarios, funcionales y estructurales: Los Grupos primarios se encuentran relacionados con vínculos interpersonales (cara a cara) y generan sentimientos de cercanía, vínculos afectivos y relaciones de dependencia, en muchos casos. Los Grupos funcionales por su parte, se caracterizan por su relación en cuanto a roles, que surgen a partir del desempeño de labores. Por último, los grupos estructurales se encuentran relacionados a los intereses objetivos del mismo.

Retomando el concepto de identidad social, Goffman (1970), argumenta que esta es la impresión inicial que ejerce una persona en una interacción social, con base en su rol y en los atributos que socialmente se le otorgan. De este concepto derivan dos tipos de identidad: identidad social virtual e identidad social real. La primera de ellas está constituida por las expectativas y atribuciones que realizan los demás individuos en relación con el rol de un sujeto. La identidad social real, por su parte, se conforma de aquellas características que le pertenecen al sujeto. “La sociedad establece los medios para categorizar a las personas, y el conjunto de atributos que se perciben como correctos y naturales en los miembros de cada una de estas categorías” (Goffman, 1970, p. 11).

Es importante resaltar que Goffman (1970) estima las discrepancias existentes entre los dos tipos de identidades, teniendo en cuenta que un individuo puede ser desplazado a una categoría social diferente a la inicial, lo que puede aumentar o disminuir la estima del sujeto. Este autor, distingue dos clases conexas de categorías sociales: En primer lugar se encuentran los Grupos étnicos, los cuales tienen una historia y una cultura en común (y a menudo un origen nacional común), que

transmiten socialmente su calidad de miembros de un grupo, que están en condiciones de exigir signos de lealtad de algunos de los miembros, y que se encuentran en una posición relativamente desventajosa en la sociedad. En segundo lugar, están las Clases sociales inferiores, que en forma bastante perceptible llevan la marca de su status en su lenguaje, su apariencia y sus modales, y que, respecto de las instituciones públicas de nuestra sociedad, resultan ser ciudadanos de segunda clase.

Para profundizar en la forma en que la interacción influye en la construcción de la identidad se acude al planteamiento de Martín-Baró (1996), quien afirma que en la socialización “los individuos adquieren una identidad personal cristalizada en un Yo al cual remiten sus acciones, su pensar y su sentir” (p. 121)

Gergen (1992), plantea que el concepto del Yo se ha transformado en el transcurso de la historia. En el siglo XIX, el individuo no contaba, considerando que la sociedad era la unidad básica de relación que antecede al individuo. En la modernidad el Yo era considerado como individual y en el postmodernismo, se estudia como una entidad seccionada, es decir, dividida en fragmentos que responden respectivamente a los múltiples roles que los individuos deben asumir, en las redes de relaciones en que se hallan inmersos. Por tanto, el autor afirma que los límites del individuo como unidad tienden a disociarse, y éste pasa a ser el resultado de una construcción social (Gergen, 1992). A su vez, el autor plantea un interrogante: “¿cómo hallar una postura intermedia entre el considerar el Yo simplemente como constituyente de la sociedad, que es el todo, o concebirlo como un ente individual?”. Dicho interrogante encuentra respuesta en los planteamientos de Parsons, Giddens y Mead (citados por Gergen, 1992), quienes afirman que las acciones de los seres humanos son instintivamente

coordinadas pero a medida que avanzan en su desarrollo, pueden ser auto-reflexivos y tienen conciencia de sí mismos y de las consecuencias de sus actos. Sin embargo, la autoconciencia se ve influida al adoptar el punto de vista del otro en lo referente al yo. Por lo tanto, la concepción del Yo que tiene un individuo y las acciones del mismo, son dependientes de las actitudes y de las acciones de los otros, entonces, no hay Yo alguno sin que esté implicada una acción significativa. (Mead, citado por Gergen, 1992).

El planteamiento de Gergen (1992) se constituye por tres conceptos básicos: Colonización del Yo, debilitamiento del Yo y fragmentación del Yo.

Este autor afirma que la identidad se transforma de acuerdo con estas relaciones que están en constante fluctuación. “Los individuos por si solos, no pueden significar nada; sus actos carecen de sentido hasta que se coordinan con los de los otros” (p. 85). Es así como los logros individuales se convierten en colectivos. Teniendo en cuenta esas circunstancias las personas se pueden comparar más. Esto produce una saturación del yo. El efecto de esta saturación es la fragmentación, colonización y debilitamiento del yo.

El debilitamiento del Yo, se presenta por la gran cantidad de opciones en cuanto a modelos culturales para la adopción y desempeño de roles y por el espiral que asciende de la terminología sobre insuficiencias humanas (Gergen, 1992). Este último concepto hace alusión a alteraciones como la bulimia, las crisis de identidad, psicosis, crisis de la madurez, etc. Gergen (1992), afirma que el uso de estas alteraciones en el saber popular desacreditan al sujeto.

La Colonización del Yo es producto de la saturación social, que lleva a la

adquisición de múltiples y contradictorias posibilidades de ser. El Yo deja de ser uno, contiene multitudes. Como resultado de esta Colonización, surge un estado denominado como multifrenia, e implica la existencia de muchas sensaciones y sentimientos contradictorios. No debe considerarse patológico, pues también se constituye de sensaciones de expansión y aventura.

La fragmentación del Yo por su parte, surge en el siglo XIX, con la complejización en aumento de las sociedades y se ahonda durante el siglo XX gracias al avance tecnológico. Gergen (1992) explica que el concepto moderno de identidad está perdiendo su vigencia, en tanto éste es por definición una referencia a la unicidad, diferencia y semejanza al mismo tiempo, estabilidad y continuidad. El contexto histórico y cultural de las sociedades contemporáneas erosionan el yo por la coexistencia de dos visiones que rivalizan: la romántica y la moderna, las cuales sugieren ironía, y cuestionan constantemente el concepto de Yo.

Por último, Gergen (1992) afirma que en el transcurso de la historia se han cambiado las formas de referirse al yo, siendo la más reciente la manifestación del Yo colectivo, carente de identidad individual, situación que se acentúa más actualmente.

Teniendo en cuenta que desde la psicología, Erikson (1993) hizo importantes aportes al concepto de identidad, en las siguientes líneas se exponen algunos de éstos.

En primer lugar la identidad, surge como resultado de un continuo proceso de observación y reflexión, por el que el sujeto "se juzga a sí mismo en función de cómo percibe que le juzgan otras personas significativas para él y en los términos de una tipología compartida" (Erikson, citado por Díaz, Martínez y Royo, 1994, p. 71). Esta tipología compartida, tomando como referencia los planteamientos de Tajfel (1979),

puede equipararse al concepto de categorización social que es, según este autor, la unificación de acontecimientos sociales: el individuo, toma como referencia esta categorización o tipologías compartidas para construir su identidad social, que como señala Tajfel (1979), es aquella parte del autoconcepto que surge del conocimiento de su pertenencia a un grupo social, a la cual se le da un significado valorativo y emocional. Así, en las etapas del desarrollo de la identidad que señala Erickson, complementarias a las etapas a la carrera moral descritas por Goffman (1970) que se desarrollan en el apartado siguiente, se evidencia cómo el sujeto empieza a realizar acciones coordinadas con las de otros sujetos, pero a medida que avanza en su desarrollo, es consciente de sí mismo y reflexivo pero tal reflexión, está influida por las acciones de otros.

En síntesis, Goffman (1970), Tajfel (1984), Erikson (citado por Díaz, Martínez y Royo, 1994) y Gergen (1992), definen la identidad social como un fenómeno que cohesiona y delimita los grupos. Por otra parte, sugieren que las acciones de los individuos adquieren significado solo cuando están en sintonía con las de los demás, es decir, cuando hay interacción.

### *Estigma*

Goffman (1970), plantea la influencia de los estigmas en el proceso de construcción de la identidad. Entiéndase estigma como “una clase especial de relación entre atributos y estereotipos”, y hace referencia a una categoría muy amplia dentro de la cual se incluyen subcategorías como las minorías étnicas, el homosexualismo, la prostitución, la discapacidad entre otras; grupos que están

influenciados básicamente por las mismas fuerzas, teniendo en cuenta que “las personas estigmatizadas tienen suficientes situaciones vitales en común, como para justificar una clasificación conjunta que posibilite el análisis de éstas” (Goffman, 1970, p. 36).

Goffman (1970) centró su interés en las situaciones sociales generadas durante contactos mixtos (contacto entre estigmatizados y “normales”), en los cuales se generan perspectivas que juegan un papel importante en tal encuentro, durante el cual el estigmatizado asume distintas actitudes, dependiendo de la etapa de la carrera moral en que se encuentre (conjunto de etapas por las que una persona atraviesa en el proceso de aceptación de un estigma). Estas actitudes, por lo general son: inseguridad ante el modo en que los normales van a identificarlo y a recibirlo, pues dependiendo de esto será ubicado en una categoría social favorable o desfavorable. Así mismo, el individuo puede sentirse exhibido, pues “siente que sus logros menos importantes son considerados como signos de sus admirables y extraordinarias aptitudes” (Goffman, 1970, p. 26), por lo que responde anticipadamente con un retraimiento defensivo, tiende a sostener las mismas creencias sobre su identidad que los normales y utiliza su estigma para obtener beneficios secundarios. Además puede manifestar en algunos casos, agresividad ante la ayuda, las inquietudes o las burlas de los “normales”, intentos de ocultar el estigma y por otra parte, la aceptación de todo tipo de ayuda, el demostrar que el estigma no es motivo de sufrimiento y el dar a los “normales” la oportunidad de satisfacer su curiosidad.

Pero, es de tener en cuenta que en los contactos mixtos existen dos roles: el de *estigmatizado* y el de *normal*, por lo cual, es conveniente mencionar las actitudes de

los “*normales*” en tales interacciones, siendo éstas, sentir que el individuo estigmatizado es demasiado agresivo o demasiado tímido, sentir que da a sus acciones (las de los “*normales*”) significados que éstos no intentaban darles. Por otro lado, los “*normales*” tienden a creer que la persona poseedora de un estigma no es totalmente humana y valiéndose de tal supuesto, se presentan con frecuencia varios tipos de discriminación mediante los cuales reducen sus posibilidades. Basándose en la condición original, se atribuye un elevado número de imperfecciones y, al mismo tiempo, algunos atributos deseables pero no deseados por el individuo interesado, a menudo, de índole sobrenatural y por último, los normales no saben si olvidarse de la situación estigmatizante o darle demasiada importancia. En cuanto al discurso, se emplean como fuente de metáforas términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin recordar su significado real. En los procesos de interacción entre normales y estigmatizados, Goffman (1970) sugiere que “como la persona estigmatizada tiene más oportunidades que nosotros (los normales) de enfrentarse a estas situaciones, es probable que las maneje con mayor pericia” (p. 50).

Para apoyar este planteamiento, se acude a ampliar el concepto de carrera moral: La carrera moral es aquel conjunto de etapas por las cuales debe transitar un individuo para la aceptación de un estigma. La persona estigmatizada va construyendo su identidad, considerándose en algunos momentos tan normal como los demás y en otros, no tiene certeza del grupo al que pertenece, si al de normales o al de estigmatizados, porque “por una parte, la sociedad le dice que es miembro de un grupo más amplio, lo cual significa que es un ser humano normal y por otra, que

hasta cierto punto es diferente y que sería disparatado negar esa diferencia” (Goffman, 1970, p. 51).

La carrera moral, presenta unas características específicas en aquellas personas que poseen un estigma. Dicha carrera contiene varias etapas señaladas por Goffman (1970), en las que se parte del encubrimiento por parte de la familia (generalmente), quien actúa como primer agente socializador. Posteriormente viene la etapa de escolarización, en la que el sujeto es confrontado cuando nota que existen diferencias entre él y sus pares, lo cual genera un conflicto de identidad. No obstante, el niño se adapta a esta circunstancia, considerando que llegará a ser aceptado como par en su grupo de congéneres. A continuación, llega la época adolescencial, en la que se presenta la atracción por los pares, que con mucha frecuencia se dirige hacia personas “normales”, los cuales tienden a mostrar rechazo. Esta situación revive el conflicto de identidad y lo agudiza. En etapas posteriores el conflicto se reduce, dependiendo de la capacidad de ajuste que la persona tenga.

En síntesis, el estigma implica un profundo proceso social de dos roles, en el cual cada individuo participa en ambos roles.

Es evidente que la conceptualización sobre los procesos de construcción de identidad social y el estigma, da soporte al enfoque de la minoría oprimida, correspondiente al modelo social de abordaje a la discapacidad que se describirá posteriormente. Este enfoque sugiere que existe un grupo minoritario conformado por personas con discapacidad, que es víctima de discriminación por parte del grupo mayoritario, y tal diferenciación, se genera a través de mecanismos de construcción de la identidad como la comparación. El grupo de personas sin discapacidad tiende a

considerar a aquellos que presentan un déficit orgánico, como no pertenecientes a su grupo de “normales”, y las personas con discapacidad, en algunas situaciones también se perciben como no pertenecientes al grupo mayoritario, dadas las respuestas diferenciales que de éste reciben durante los contactos mixtos.

### *Imaginarios*

La interacción se haya regulada por imaginarios, que son referentes de lo cotidiano y por consiguiente, juegan un papel preponderante en la construcción de la identidad de la persona discapacitada, y en las actitudes generadas durante los procesos de interacción entre estigmatizados y normales expuestos atrás. En tales procesos, se evidencian ciertos imaginarios susceptibles de ser analizados.

Etimológicamente, el término imaginario, proviene del latín *imaginarius* y hace referencia a lo aparente e ilusorio. Se define como “el efecto de una compleja red de relaciones entre discursos y prácticas sociales que interactúan con las individualidades. Se constituye a partir de las coincidencias valorativas de las personas, se manifiesta en lo simbólico a través del lenguaje y en el accionar concreto entre las personas” (Peñuela y Álvarez, 2005).

Peñuela y Álvarez (citados por Serrano, 2005), plantean que aquellos mundos posibles en los cuales se mueven y desenvuelven los sujetos, son configuraciones de las imágenes que la cultura le ha dejado como impronta y la forma como ellos mismos recrean una y otra vez el marcaje de aquella. Cada individuo se ve reflejado en el otro, se identifica con él, lo conoce y toma elementos de su imagen. Entonces, desde el nacimiento, se produce contacto con los demás a través de los diversos

grupos en los que se interactúa, sean estos de tipo religioso, familiar, académico o cultural.

Según Peñuela y Álvarez (citados por Serrano, 2005), los imaginarios, conforman el complejo de representaciones de un sujeto, lo modelan de forma similar a quienes habitan en el mismo contexto, o en caso contrario, se forma con características inversas a ellos.

Los imaginarios perfilan al sujeto facilitando referentes de tipo moral, material o intelectual (Auge, 1994, citado por Serrano, 2005). A través de estos, se pueden elaborar imágenes mentales o símbolos, para producir significados a partir del contenido de tal imaginario.

El fin primordial del imaginario, es transformar las imágenes en nodos de identidad, no solo particular sino también colectiva, gestadas mediante la simbolización en la interacción (Serrano, 2005). Por consiguiente, el imaginario es producto de la interacción mediante la cual, implícitamente se establecen acuerdos sobre aquellos aspectos que tienen significado para un grupo social, y que por ser éstos colectivos, estructuran la identidad social del mismo.

El planteamiento anterior, permite concluir que las sociedades existen a través de lo imaginario, pues requieren simbolizar el entorno, el espacio y el tiempo para su comprensión. En la relación cultural, las situaciones de interacción dependen de los imaginarios, como una imagen que referencia la cotidianidad. Por ejemplo, la interacción entre personas con discapacidad visual y personas videntes, está regulada por imaginarios que tienen sus raíces en los mitos de algunas culturas, en que la ceguera “ha sido envuelta en un velo de misterio, entre lo real y lo enigmático”.

(Bernal, 1999, p. 16). Por ende, en algunas sociedades se ha dado a las personas invidentes un status de privilegio y en otras, han sido separadas del grupo. No obstante, estas dos posturas aunque opuestas, han considerado que tales sujetos son portadores de mensajes divinos, cuya interpretación es diversa.

Silva (1997) sugiere que el término imaginario también puede ser usado en el sentido de la invención de algo, como en la realización de una novela. Este autor retoma al llamado filósofo del imaginario, Cornelius Castoriadis (1985), quien afirma que a través de la historia, las imaginaciones fundamentales han sido el origen de los órdenes sociales. Por ende, lo imaginario influye en las maneras de simbolizar aquello que se conoce como realidad y esta actividad se involucra en todas las instancias de vida social del individuo.

Colombo (citado por Cely, Quintero y Osma, 2003), profundiza aún más en la perspectiva de Castoriadis, afirmando que: “El imaginario no existe a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el espejo mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras del imaginario, que es creación ex nihilo... El imaginario del que hablo yo, no es imagen de... Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social – histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, y sólo a partir de éstas puede tratarse de algo. Lo que llamamos realidad y racionalidad son obras de esta creación” (p. 29).

Con lo anterior, Colombo (2003) pone en entredicho la concepción popular de imaginario, pues generalmente se le equipara “a imagen de algo”, “reflejo de algo”.

Los imaginarios sociales hacen parte de la interpretación de la realidad dentro del sistema simbólico de la cultura, por lo que se pueden considerar como estructuras

globales de pensamiento social condicionantes a la acción social. El imaginario va a permitir que cada sociedad y cada cultura, construya su red de significaciones para interpretar y explicar el mundo como una totalidad.

Castoriadis (citado por Silva, 1997) diferencia el concepto de imaginario social e imaginario radical. El imaginario radical implica la capacidad de hacer emerger como imagen algo que no existe y que no ha existido. Este imaginario radical estaría ligado a lo que comúnmente llamamos mentira, que consiste en dar a otro sujeto una perspectiva de la realidad diferente a la propia.

Según Colombo (1993), el imaginario social no expresa una práctica, sino que por el contrario participa en dicha práctica como una parte que la integra. No es posible disgregar una práctica de los elementos representativos que la posibilitan. El intercambio se ordena en un sistema social y según un sistema imaginario, igualmente organizado y por el cual la acción define metas, que tienen una significación válida para quienes participan en el sistema. Este autor, sugiere que los sujetos asimilan elementos culturales de la sociedad en la cual se desarrollan, apropiándose de determinados valores y creencias de tipo familiar y social de donde se deriva el sistema ideológico dominante.

Castoriadis (1985) realiza una descripción de un estado llamado “mónada psíquica”, en donde el individuo atraviesa por una etapa inicialmente denominada por Freud como narcisismo primario, que consiste en la consecución del placer, sin la presencia de la censura social aún. “La necesidad psíquica de sentido ha de ser satisfecha una vez rota la clausura monádica inicial, en el medio del niño” (p. 183).

El resultado del proceso de maduración, es la formación del individuo social, que

en sí mismo es un objeto extraño y ajeno desde el punto de vista del núcleo monádico de la psique. El núcleo monádico, es aquella parte de la psique que se queda orientada a sí misma.

“Ser socializado significa, en primer lugar y ante todo catectizar la institución existente de la sociedad y sus significaciones imaginarias...Durante el proceso de socialización y a través de él, los individuos han de dar el primer paso desde un sentido inicial coextensivo a su propia esfera psíquica privada (sentido monádico) a un sentido social común...Se considera esto porque “la realidad es, con toda evidencia, una significación imaginaria y en cada sociedad su contenido concreto está ampliamente codeterminado por la institución imaginaria de la sociedad” (Castoriadis, 1985, p. 183 - 185).

### *Discapacidad*

Al oír la palabra discapacidad, quizá se evoquen imágenes de individuos cuyas funciones ya sea mentales, sensoriales o físicas se hallan limitadas, asumiendo que todas las características de estas personas, se encuentran determinadas única y exclusivamente por las deficiencias orgánicas implicadas en cualquiera de estos déficit. No obstante, el fenómeno de la discapacidad va más allá de tales concepciones. Puede decirse que tal fenómeno está determinado en mayor medida por aspectos sociales, evidenciados en situaciones tales como los procesos de interacción particulares que se establecen con estas personas, las creencias planteadas sobre sus capacidades y dificultades y las reducidas oportunidades que se da a estos sujetos para desarrollarse integralmente como cualquiera de sus congéneres “normales”.

Las líneas anteriores, tan sólo representan una de las más recientes interpretaciones dadas a la discapacidad en el transcurso del tiempo y según cada contexto. No obstante, aún hoy día, se conservan vestigios de las diferentes maneras en que ha sido abordada la discapacidad a través de la historia y para comprender la presencia de los mismos, es necesario hacer un recorrido por tales formas de abordaje. De Lorenzo (2007) diferencia cinco modelos de abordaje de la discapacidad (Ver Tabla 1).

En primer lugar, se encuentra el enfoque tradicional, denominado también *enfoque pasivo*, a través del cual se abordaron las deficiencias como producto de fuerzas sobrenaturales ajenas al ser humano, ante las cuales se tomaban acciones orientadas a la eliminación, la segregación y el rechazo. Dentro del *enfoque pasivo*, se encuentra el modelo de prescindencia, que atribuye las causas de la discapacidad a aspectos religiosos, según los cuales las personas discapacitadas son innecesarias porque no contribuyen a las necesidades de la comunidad, son portadoras de mensajes diabólicos, provocan el enojo de los dioses y sus vidas no valen la pena (De Lorenzo, 2007). Dentro del modelo de prescindencia, se hallan a su vez dos submodelos que son: el submodelo eugenético y el submodelo de marginación. El primero, se ubica en la antigüedad griega y romana, culturas que basándose en motivos religiosos y políticos, eliminaban a sus discapacitados; los griegos, porque la discapacidad era atribuida a pecados cometidos por los padres, y los romanos, porque la discapacidad era señal de ruptura de las alianzas entre los dioses y los seres humanos. El submodelo de marginación, estuvo en pleno auge en la edad media cuando las personas con discapacidad, se ubicaban dentro del grupo de los pobres y marginados.

La discapacidad continuaba siendo interpretada desde argumentos religiosos que diferían de los planteados en la antigüedad, basados en el cristianismo que consideraba la discapacidad como una situación insuperable, por tanto, esta condición debía aceptarse con resignación. El médico y el sacerdote, determinaban si el origen de una condición era natural o diabólico, tomando como referencia la lógica teológica. Aunque este submodelo se ubica en un período histórico específico, han existido manifestaciones del mismo casi en todas las épocas.

El *enfoque activo*, por su parte, atribuye a la discapacidad causas ambientales, biológicas y naturales, modificables mediante prevención, tratamiento y medidas que faciliten la integración. La manifestación más representativa del enfoque activo, es el modelo médico consolidado desde principios del siglo XX, y que explica las causas de la discapacidad desde lo científico, descartando toda postura religiosa. Por ende, desde este enfoque las personas con discapacidad no son consideradas inútiles, en tanto puedan ser incluidas en la sociedad.

Paralela al *modelo médico*, resurge la ideología eugenésica, que como las civilizaciones griega y romana, pretendía eliminar a las personas con discapacidad, pero ya no basándose en argumentos religiosos, sino en el darwinismo social cuyo objetivo era, mejorar la calidad genética de la especie, mediante la selección reproductiva. Tal tendencia se mantiene vigente actualmente, sustentada en el desarrollo de la genética y en las nuevas tecnologías reproductivas (De Lorenzo, 2007).

En oposición al enfoque activo, centrado en aspectos individuales, surge el *modelo social* que define la discapacidad “como las desventajas que el individuo experimenta

cuando el entorno es incapaz de dar respuesta a las necesidades derivadas de sus características personales” (De Lorenzo, 2007, p. 8).

Este modelo, surgió en los Estados Unidos, cuya tradición en campañas políticas centradas en los derechos civiles, es de larga data y donde en los años 60, como máxima expresión de tales campañas, surgieron movimientos activistas que luchaban por los derechos de las personas negras, de las mujeres, entre otros grupos excluidos y tales luchas, indujeron a las organizaciones de personas con discapacidad a buscar cambios políticos que favorecieran su inclusión. Por tales circunstancias, el modelo social, se encuentra estrechamente relacionado con valores que se encuentran consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, como el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, que se hacen tangibles para las personas con discapacidad a través de los principios de vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros.

En el *modelo social*, existen varios enfoques sobre discapacidad, siendo uno de los más representativos, el enfoque *de la minoría oprimida* (Abberley y Oliver, citados por De Lorenzo, 2007), que considera a las personas con discapacidad como un grupo minoritario, cuya situación es determinada por la actitud de la sociedad, que los hace víctimas de la discriminación y el prejuicio. Por otra parte, dentro del modelo social se halla el enfoque *universalista* (Zola et al., citados por De Lorenzo, 2007), que pretende ir más allá de los planteamientos basados en la perspectiva de minorías oprimidas, para definir la discapacidad como hecho universal, al cual es vulnerable toda la población. Entonces, “la discapacidad es una característica

intrínseca de la condición humana, pues el ser humano es en esencia limitado, y no hay nadie que posea todas las habilidades necesarias para enfrentarse a las múltiples y cambiantes demandas de la sociedad y el entorno” (De Lorenzo, 2007, p. 9).

Finalmente, el *enfoque* actualmente en boga es el *integrador*, síntesis del modelo médico y el modelo social, basado éste en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que en 2001 fue aprobada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Este modelo pretende dar una visión universal e integradora sobre la discapacidad, y es por eso que también es denominado modelo bio-psico-social, teniendo en cuenta que a través de él, según De Lorenzo (2007), se busca “establecer relaciones entre los distintos niveles (biológico, personal y social) en los que se manifiesta la discapacidad, y fundamenta actuaciones dirigidas a incidir de forma equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos” (p. 10). El modelo, intenta superar las diferencias entre el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal, puesto que el primero, se centra en las dificultades y deficiencias del individuo mientras que el segundo, considera que la deficiencia está en el medio, mas no en el individuo.

**Tabla 1. Modelos de abordaje de la Discapacidad planteados por De Lorenzo**

<b>Modelo</b>	<b>Modelos</b>	<b>Submodelos</b>
Enfoque Pasivo	Modelo de Prescendencia	Submodelo Eugenético
		Submodelo de Marginación
Enfoque Activo	Modelo Médico	
Modelo Social	Enfoque de la Minoría oprimida	
	Enfoque Universalista	
Enfoque integrador (Biopsicosocial)		

A continuación, se exponen algunas definiciones y postulados que pueden ubicarse en los modelos de abordaje de la discapacidad más recientes, correspondiendo la mayoría al modelo social, por ser a la luz del mismo que se realizó éste estudio.

En primer lugar, la OMS define la discapacidad como "toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad de la forma y dentro del margen que se considera normal para un ser humano en su contexto social" (De Lorenzo, 2007, p. 11). Complementaria a esta definición, en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) promulgada por la OMS en 2001, se define como "un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social" (De Lorenzo, 2007, p. 11). Entonces, la condición de discapacidad incluye deficiencias en las estructuras y funciones corporales, limitaciones en la actividad que afectan la realización de tareas cotidianas, y restricciones generadas por barreras del entorno, que impiden la

participación social de los sujetos (OMS, 2001).

En tales definiciones, es valioso destacar el carácter sociocultural que se atribuye a la discapacidad y la concepción de ésta como fenómeno multidimensional, que va más allá de un déficit orgánico.

Pantano, (1987) define la discapacidad desde un enfoque sociológico, como las “posibilidades limitadas de desarrollo, y esas limitaciones no están dadas exclusivamente por carencias (físicas, mentales o de otro tipo) de quien está impedido, sino también por la comunidad a la que pertenece, en tanto y en cuanto no siempre ofrece medios alternativos de superación y/o promoción” (p. 3). Esta definición enfatiza en las limitaciones que una persona con discapacidad puede encontrar en el medio para desarrollarse como cualquiera de sus congéneres. En complemento a esta idea, la autora señala que en el entorno la persona con discapacidad puede hallar barreras sociales, constituidas por el desconocimiento, los mitos y los prejuicios, y barreras arquitectónicas consecuencia de las anteriores.

También afirma que la discapacidad más que un fenómeno es un problema social, ya que es una condición creada culturalmente, la cual paradójicamente es no deseable, entonces, “cada sociedad, en efecto, genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad.” (Pantano, 1987, p. 3). Este postulado, permite concluir tomando como referencia los planteamientos de Castoriadis (1985) sobre el imaginario como construcción social desarrollados líneas atrás, que la discapacidad por ser una realidad social considerada “natural”, puede asumirse como un conjunto de significaciones imaginarias, determinantes de las categorías en las cuales se ubica a grupos minoritarios, que

poseen limitaciones en áreas de funcionamiento de importancia para la cultura dentro de la cual están inmersos.

La concepción de la discapacidad como construcción imaginaria, es complementada por la definición que proporciona González (2001), cuando afirma que la discapacidad, más que un déficit orgánico, es una categoría a la cual pertenecen personas con una limitación funcional minoritaria en cualquiera de las áreas consideradas como indispensables en la cultura dentro de la cual los individuos que la poseen se hallan inmersos. La concepción de González (1992) puede aplicarse a la invidencia, pues sobre ésta condición, existen creencias, actitudes, estereotipos y mitos que conforman la construcción imaginaria de la discapacidad visual, que desde tiempos muy remotos y con mínimas variaciones hasta hoy, ha determinado la carencia del sentido de la visión (discapacidad de interés en esta investigación), como una de las peores desgracias a las que puede enfrentarse un sujeto. Esto se evidencia en distintas situaciones, destacando la forma en que se da inicio a algunos textos cuyo tema es la ceguera, estando las primeras líneas de los mismos dedicadas a explicar la importancia de la visión, porque a través de este sentido, se obtiene el 70% de la información. Según el abordaje de algunos textos especializados, el invidente por su carencia se encuentra enormemente limitado, porque solo puede recibir en su mayoría información auditiva y táctil, que según se cree, no brinda una información global del entorno sino fragmentada (Checa y Robles, 1999).

En la misma línea, Sacks (1989) aborda la discapacidad como un fenómeno sociocultural complejo, y esto se evidencia en sus conclusiones sobre el estudio de la sordera profunda congénita, específicamente. Sacks (1989) aborda la sordera, no

como un déficit, sino como “un fenómeno cultural en que se unen inseparablemente pautas y problemas sociales, emotivos, lingüísticos, e intelectuales” (p. 109). También puede inferirse que sugiere la existencia de un “mundo del discapacitado” y un “mundo del no discapacitado”, ya que hace énfasis en el lenguaje de señas como un lenguaje no equiparable al verbal, considerando que el primero tiene una estructura cinemática-espacial, es decir que tiene en cuenta detalles de las imágenes visuales, espaciales y del movimiento en mayor medida que el lenguaje verbal. Esto estructuraría el pensamiento de manera distinta a como se estructura en quienes emplean un lenguaje verbal, y es por eso que el autor habla de un mundo auditivo y de un mundo visual. Lo anterior, hace suponer que cada discapacidad sensorial tendría una forma específica de estructurar su pensamiento, de acuerdo con el tipo de estímulos que puede recibir quien la posee. Extrapolando esta conclusión a la discapacidad visual, el que la persona invidente obtenga información a través del tacto y del oído de manera secuencial y no sintética como quien emplea en mayor medida la percepción visual, no representaría una desventaja en la adquisición del conocimiento, como se señaló atrás, sino una forma diferente de construir representaciones mentales, basadas en pautas auditivas y táctiles principalmente. No obstante, la importancia dada a la visión relega a sentidos como el tacto a un segundo plano, pues “el ejercicio de este sentido se encuentra "castrado". Las personas que ven no siempre son conscientes de su uso y funciones por lo que suelen pensar que, las personas ciegas están más limitadas de lo que en realidad lo están” (Roig, 2001, p.2).

Finalmente Sacks (1989), hace referencia a mundos mentales distintos, más que a

espacios físicos diferentes. Esto se evidencia, cuando realiza la descripción de una población en la cual el grupo de personas con discapacidad auditiva es abundante y donde toda la comunidad los ve, no como seres distintos, sino como otros integrantes más de la población, es decir, se trata de una situación de normalización de la discapacidad.

Hasta aquí, se ha expuesto que la discapacidad está determinada por aspectos sociales y el impedimento es de carácter orgánico, sin embargo, Buscaglia (1990), evidencia otra postura. La discapacidad hace referencia a lo orgánico y el impedimento, “a los obstáculos acumulativos que debe afrontar una persona con discapacidad, tanto en términos de su limitación física, como de los problemas sociales, culturales e interpersonales” (p. 30). Cabe anotar que el concepto de impedimento dado por Buscaglia (1990), puede equipararse a limitaciones y restricción en la participación, componentes que la OMS en 2001 estableció como relevantes, al considerar si una deficiencia conduce o no a discapacidad.

El autor en mención, hace una mayor descripción de aquellas fuerzas que influyen en una persona con discapacidad y que determinan si ésta será o no impedida, dando prioridad al entorno más próximo, (la familia, la escuela y los amigos) y a las características individuales de las personas con discapacidad. Buscaglia (1990) afirma que la identidad del discapacitado recibe muchas influencias que con frecuencia son muy fuertes, y desde la infancia degradan y desvalorizan al individuo. Entre tales fuerzas influyentes en la construcción de la identidad de las personas discapacitadas se encuentran las relaciones interpersonales, las frustraciones que se deben a la discapacidad, la aceptación y el rechazo social, las limitaciones de las experiencias, el

sufrimiento físico y emocional y la sensación de inferioridad, las cuales se describen a continuación:

En cuanto a las relaciones interpersonales, Buscaglia (1990) afirma que en algunos casos, el individuo discapacitado prefiere permanecer solo, porque el contacto con no discapacitados le genera inseguridad, y a menudo, tales interacciones son reguladas por lo negativas o positivas que hayan sido los anteriores contactos con personas no discapacitadas. También es posible que estas personas intenten ocultar su discapacidad, especialmente en los inicios de una relación lo cual resulta incómodo para quienes interactúan con ella, porque esto supone mayores inconvenientes en la interacción, pues quizá se creará que las dificultades son en verdad muy graves.

La limitación en las interacciones, en algunos casos puede exponer a las personas con discapacidad a sentir frustración, que según Bautista (1998) es la manifestación de una sensación de vacío o de anhelo insaciado. También esta frustración, se genera debido a los problemas físicos, sensoriales y/o mentales reales que experimentan las personas con discapacidad, "pero no hay correlación entre tipos de discapacidad y grados de frustración, estando los niveles de frustración más relacionados con el grado de aceptación de cada individuo" (Buscaglia, 1990, p. 56). No obstante, estas personas deben hacer frente a una mayor cantidad de frustración que los normales, debido a circunstancias que estos últimos no deben afrontar, tales como inseguridad sobre el pronóstico de una deficiencia específica, y la mayor cantidad de tiempo y energía que se requiere para alcanzar metas que los de más obtendrían en menor tiempo y con menos despliegue de energía. Un ejemplo de la frustración que el último aspecto señalado puede generar, se evidenciaría en un aula de clase donde un

estudiante invidente recibe clases junto a pares videntes, y donde un docente explica un tema escribiendo y graficando en el tablero, de manera que es posible acceder al conocimiento rápidamente a través de la visión, pero no empleando la percepción táctil y auditiva, entonces, el estudiante invidente en tales condiciones no entendería el tema de manera inmediata como sus pares, sino después de poner en marcha varias acciones extra para nivelarse respecto a sus compañeros, y esta situación puede ser frustrante, porque el individuo requiere más tiempo y mayor energía para cumplir con el mismo objetivo que es, comprender el tema.

Mas en algunos casos, “la frustración se convierte en una fuerza positiva que puede impulsar al individuo a hallar soluciones y alternativas gratificantes” (Buscaglia, 1990, p. 56). Entre estas alternativas, se encuentra, la posibilidad de ser más flexible en los objetivos planteados, descubriendo que hay otros medios para alcanzarlos, sin ser precisamente los convencionales.

Las diferencias, así sean éstas leves, generan respuestas sociales que algunas veces conducen a la relegación, el rechazo y a ubicar a quien las posee en una condición social inferior, y las personas con discapacidad que presentan diferencias evidentes, experimentan tales situaciones, las cuales se manifiestan de manera abierta o encubierta, adoptando formas muy sutiles. El rechazo es difícil de eludir, sin embargo, es el discapacitado quien educa a los no discapacitados en tales aspectos por encontrarse enfrentado más a menudo a los mismos.

Ciertos impedimentos, dificultan a los discapacitados explorar y experimentar y esto, en ocasiones genera aislamiento, mas el aislamiento puede evitarse creando espacios a través de los cuales el discapacitado explore empleando sus capacidades

restantes.

Por último, Buscaglia (1990) agrega que el sufrimiento de los discapacitados en algunos casos es provocado por el dolor que generan ciertas deficiencias. También el sufrimiento se expresa mediante sentimientos de soledad, tristeza y rechazo, generados en los continuos procesos de adaptación a la cultura no discapacitada que el sujeto debe llevar a cabo. Este sufrimiento es agotador, debilitante y exigente y “En muchas ocasiones, le impide al individuo vivir las necesarias experiencias físicas y sociales para madurar” (Buscaglia, 1990, p. 61).

### *Discapacidad visual*

En las anteriores líneas se han mencionado aspectos concernientes a la discapacidad en general. Ahora bien, a continuación se señalarán aspectos concernientes a la discapacidad visual específicamente: Tiflogía se denomina al estudio de los invidentes. Tiflopsicología, se denomina a la psicología de la ceguera. Esta última área se ha visto fortalecida por la psicología del desarrollo y estudios afines. No obstante, estudios a partir de la interacción de las personas invidentes y con otras comunidades no se encuentran con gran frecuencia.

Pese a esto, algunos teóricos afirman que desde la psicología no es posible realizar una tipificación del invidente, así como tampoco es posible hacerla desde el vidente (Rosel, 1979). Es más razonable señalar tendencias en los invidentes, incluso en última instancia, tendencias en una persona ciega determinada.

Frecuentemente en los tratados de psicología del ciego se citan investigaciones efectuadas sobre colectivos de personas totalmente ciegas desde el nacimiento. Las

conclusiones de tales estudios no pueden extrapolarse fácilmente a los invidentes cuya discapacidad es adquirida, más aún si se considera que la población ciega congénita resulta ser una minoría entre esta población (Rosel, 1979).

Cuando una persona trata con otra, la interpretación y valoración que de ella haga, estará influida por las respuestas previas hacia ella. La psicología social indica que toda persona mantiene actitudes más o menos rígidas o flexibles hacia determinados grupos. Hay múltiples factores que influyen en la creación de las actitudes hacia los invidentes como grupo, siendo éstos, la educación, la experiencia con personas de este grupo, los medios de comunicación e incluso las mismas instituciones encargadas de la atención a los ciegos. De todo ello resulta una mentalidad y una imagen común que el vulgo se hace de los ciegos y unas actitudes bastante repetidas pero con poca base real y los ciegos por su parte, están inclinados a responder según lo que el entorno social espera de ellos.

Bernal (1999), expone en su obra el producto de la experiencia en su trabajo con personas ciegas y aunque ésta no es el resultado de una investigación sistemática, formula una serie de hipótesis basándose en conceptos psicoanalíticos, respecto a la formación de la identidad de los invidentes congénitos o que han perdido la visión a muy temprana edad.

En primer lugar Bernal (1999) afirma que asociadas a la ceguera, aparecen ciertas alteraciones de la personalidad y por consiguiente del comportamiento y tales alteraciones, obstaculizan el desempeño normal en el medio social de muchas personas invidentes quienes a menudo se hallan insatisfechas. Estas disfunciones no son sino el resultado de un inconcluso desarrollo de la personalidad “con elementos

regresivos que buscan su anclaje en estadios afectivos anteriores y otros elementos de fijación que se trasladan por las diferentes etapas de la evolución del sujeto” (Bernal, 1999, p. 11).

Este inconcluso desarrollo de la personalidad, se refleja en un alto número de personas invidentes, y no son sino el fruto de un posicionamiento filial respecto al mundo que se expresa a través de diversos comportamientos, entre los que se destacan: inmovilismo, retraso en la comprensión de conceptos relacionados con bloqueos afectivos y baja tolerancia a la frustración.

Estos rasgos peculiares de personalidad, según Bernal (1999), son el resultado de pautas de crianza negativas adoptadas por las familias de los niños invidentes, reguladas por los imaginarios sobre la ceguera presentes en los integrantes de la familia, imaginarios que tienen su anclaje en períodos remotos de la historia de las sociedades humanas.

La ceguera, se ha entendido como un fenómeno misterioso por lo que la persona invidente en algunas sociedades, ha gozado de un status de privilegio en la mayoría de los casos vinculado a la adivinación o por el contrario, ha sido segregada por el grupo. Esta ubicación de la persona invidente respecto al grupo, la explica “el innegable valor de la "mirada" en las relaciones interpersonales; la mirada se sitúa en el inicio de la comunicación y del lenguaje universal” (Bernal, 1999, p. 16). La ceguera, también ha estado asociada a elementos del psiquismo profundo como el pecado, el castigo y la culpa, plasmados estos vínculos en mitos tales como La Tragedia de Edipo Rey, donde a los pecados más horribles para la humanidad (incesto y parricidio), les corresponde un sentimiento de culpa y un castigo acorde al

delito cometido, es decir, la ceguera.

Los anteriores aspectos, estrechamente relacionados con la tradición literaria y con el legado cultural, y las situaciones experimentadas por las personas invidentes a lo largo de la historia, suponen “un buen aporte de material del que todavía se nutre una cierta conciencia social, sobre todo, a la hora de tomar contacto directo con la cuestión de la ceguera” (Bernal, 1999, p. 17). En estos aspectos, se gestan las fantasías individuales con las que padres de niños ciegos afrontan tanto el hecho concreto (ausencia de visión) como la problemática subyacente al mismo.

La presencia de estos contenidos psíquicos con raíces culturales, predisponen a padres y a educadores a afrontar la ausencia de visión como algo más que la inexistencia de una relevante potencialidad sensorial. Por tanto, no resulta extraño que los padres ignoren durante un tiempo prolongado, las limitaciones reales que trae consigo la ceguera y la posibilidad de ser sustituida la función visual en cierto modo por otras funciones que actuando en conjunto, permiten que una persona invidente adquiera la capacidad de desenvolverse saludablemente en su medio social.

Al leer las primeras líneas sobre la teoría de Bernal (1999), desarrolladas en este texto, pareciera que el autor atribuye solo al déficit orgánico, alteraciones de la personalidad y por ende del comportamiento, que obstaculizan un funcionamiento saludable de las personas invidentes en el medio, dejando de lado la construcción que ese medio hace de la discapacidad visual, donde se hallan los mayores obstáculos para una verdadera inclusión de estos sujetos. No obstante, el autor considera estas disfunciones, producto de pautas de crianza determinadas por los imaginarios que son una construcción social sobre la ausencia de visión, presentes en la cultura. Entonces,

al llegar un integrante invidente a una familia de videntes, es posible que ésta, guiada por imaginarios basados en la vulnerabilidad, flexibilice para él las normas básicas que la regulan, impidiéndole abandonar el estado inicial, que Castoriadis (1985) denominó monada psíquica, donde no está presente la censura social. Este aspecto, explicaría el posicionamiento filial respecto al mundo que según Bernal (1999), siguen manteniendo algunos invidentes aún en la vida adulta.

Los imaginarios sobre la ceguera que según Bernal (1999), están arraigados en la cultura y por ende en la psique, son complementados por las imágenes que Himes, Shauer y Braverman (1967), presentan en sus reflexiones sobre la representación de la ceguera en la sociedad americana. Estas imágenes, son: ciego mendigo, ciego genio y ciego que alcanza una sorprendente compensación sensorial.

El ciego mendigo, es representado como un hombre de media o avanzada edad, que camina con los pies a rastras, la cabeza baja y los hombros encorvados y manos a la defensiva pidiendo limosna. Su rostro se manifiesta con una expresión de vigilancia, abatimiento y contemplación interior y su voz, expresa lástima y timidez. Esta imagen, contiene a su vez un atuendo específico constituido por bastón blanco, gafas oscuras y un recipiente dónde depositar las monedas recogidas. También se considera en esta imagen que el invidente tiene un muy bajo nivel intelectual y por consiguiente, es incapaz de realizar actividades útiles a su comunidad

En la imagen de ciego genio, el invidente es considerado como una persona limitada para desarrollar algunas actividades sociales. No obstante, en otros aspectos, no parece persona con discapacidad visual porque no camina vacilante, ni adopta posturas corporales que denoten timidez, desesperanza o sufrimiento, es decir que

carece de los símbolos tradicionales de la ceguera. Estos aspectos, hacen suponer que el invidente posee talentos extraordinarios, sobre todo en campos de acción que se consideran vedados a las personas con discapacidad visual, ya sea a nivel académico, artístico o laboral, por consiguiente, “se cree que posee recursos especiales y esotéricos de penetración, talento o genio distintos de los que poseen sus semejantes” (Himes, Shauer y Braverman, 1967, p. 16).

Y por último, el autor señala la imagen de ciego con los sentidos restantes hiperdesarrollados, producido este desarrollo por compensación sensorial lo que supone una mayor sensibilidad auditiva, táctil y olfativa respecto a los videntes, consecuencia de la reestructuración de los órganos en cuestión.

En cuanto a la última imagen mencionada, Díaz, Martínez y Royo (1994) afirman que cuando son demasiadas las expectativas positivas respecto a los invidentes, estas pueden ser nocivas ya que, al no cumplirse aparece la decepción. Otras consecuencias negativas de estas imágenes son, la sub-valoración de las personas no videntes que no poseen las características propias del ciego genio, y el no proporcionar al invidente recursos que permitan una compensación sensorial fruto del aprendizaje, por creer que al estar ausente la visión, orgánicamente y de forma automática se produce hipersensibilidad en los sentidos restantes.

En la misma línea, Monbeck, Conant y Budoff (citados por Díaz, Martínez y Royo, 1994) realizaron estudios sobre la percepción de personas videntes que nunca han tenido contacto con personas ciegas sobre la discapacidad visual, y encontraron que, la ceguera se asocia a incapacidad, indefensión y desvinculación del mundo exterior, y tal desvinculación, supuestamente hace de las personas ciegas seres más

comprensivos y sensibles.

No obstante, según Díaz, Martínez y Royo (1994) existen pocas investigaciones que expliquen la influencia de las imágenes sobre la ceguera, y la percepción que niños y adolescentes con discapacidad visual tienen de sí mismos y de los demás. Sin embargo, la investigación que mayores aportes ha hecho al respecto, fue realizada por Steinzor (citado por Díaz, Martínez y Royo, 1994), desarrollada con 14 niños y adolescentes invidentes de un centro educativo integrador, y las conclusiones más relevantes son:

En los niños invidentes, se manifiesta una gran necesidad de excluirse de la categoría ciego, conceptualizada ésta en términos extremadamente negativos. A diferencia de los niños, los adolescentes conceptualizan la discapacidad visual en forma más positiva, teniendo en cuenta que reconocen sin dificultades que poseen un déficit visual considerado sólo como una de sus características, que no determina en su totalidad logros y dificultades.

Los niños invidentes, determinan las diferencias entre videntes y no videntes, dependiendo de aquello que consideran que pueden y no pueden hacer. Entonces, para los niños ciegos aprender a desarrollar acciones importantes en su medio, significa ser menos invidentes.

Los mayores obstáculos a los que se enfrentan los niños ciegos durante la interacción con niños videntes, se hallan en las situaciones de juego ya que los niños invidentes manifiestan su preferencia por relacionarse con otros niños ciegos para jugar y con los niños videntes para trabajar, lo cual permite deducir que los niños ciegos requieren doble grupo de referencia. Los adolescentes por su parte, responden

de manera ambivalente hacia los videntes. Por un lado, critican algunos de sus comportamientos y por otro, reconocen algunas ventajas que representa interactuar con ellos.

Díaz, Martínez y Royo (1994) realizaron investigaciones sobre la interacción entre estudiantes invidentes y videntes, conceptualización sobre la ceguera por parte de estudiantes videntes de instituciones educativas integradoras e instituciones que no cuentan con estudiantes invidentes integrados y conceptualización sobre la ceguera por parte de estudiantes ciegos de instituciones educativas integradoras y de educación especial, hallando lo siguiente:

En cuanto a la competencia para interactuar con los compañeros, la discapacidad visual no parece determinar en su totalidad el aspecto cognitivo de la competencia social. No obstante, sí hay grandes diferencias en la interacción entre estudiantes invidentes y videntes, que hacen evidente el peligro de distanciamiento entre unos y otros, así como la inclinación a establecer relaciones irregulares, lo que conduce a los estudiantes ciegos a ocupar una posición inferior en las interacciones.

La interacción entre niños ciegos y entre niños ciegos con videntes, pone de relieve que en la primera situación, es más frecuente la colaboración entre compañeros.

Los aspectos que favorecen la interacción entre niños invidentes y videntes, se transforman con la edad. Mientras en la infancia son más importantes los aspectos relacionados con la actividad académica, en la adolescencia la competencia socio-emocional desempeña un papel más importante.

En relación con el autoconcepto y los procesos de comparación social, Díaz,

Martínez y Royo (1994), encontraron que los niños y adolescentes invidentes tienen más dificultades en la elaboración de un auto-concepto positivo que sus pares videntes. En los niños, los obstáculos se ubican en el auto-concepto social y la auto-estima pero en los adolescentes, se manifiestan en múltiples aspectos: Conductual, intelectual, popularidad, felicidad y satisfacción.

En cuanto a la conceptualización sobre la ceguera y las características de la interacción entre videntes e invidentes, los autores hallaron que la interacción intergrupala está mediada por la edad y por las vivencias que sólo proporciona la integración. La experiencia que proporciona la integración a los estudiantes videntes facilita en ellos la tolerancia a la diversidad, una comprensión relativista de las diferencias que trae consigo la discapacidad, trascender las imágenes existentes sobre la ceguera y mayor disposición a relacionarse con sus pares invidentes. Los niños ciegos, por su parte, poseen imágenes bastante positivas en su representación de los videntes, tendencia que disminuye significativamente en la adolescencia.

Los estudiantes invidentes, en la infancia manifiestan una conceptualización más positiva de los videntes, que los videntes hacia ellos. Al parecer, la sobrevaloración de los videntes por los invidentes se relaciona con la centración en las diferencias sin considerar las semejanzas característica de la infancia, y esta centración conduce a la sobrevaloración del propio grupo, pero en el caso de los niños invidentes, que se perciben como integrantes de un grupo con menor status, puede producirse tal sobrevaloración en sentido contrario, es decir que se sobrevalora el colectivo mayoritario de videntes, y se sub-valora el colectivo de invidentes al que se pertenece.

Según González (citado por Cacho, Calvo, Checa, Díaz y González, 2003), dos aspectos influyen en el proceso de adaptación del adolescente invidente. En primer lugar, está la adolescencia como proceso de cambio, y en segundo lugar la deficiencia visual, factores que a continuación se describen.

La adolescencia, es considerada como “una etapa compleja, problemática y a veces difícil en el proceso que sigue el joven hasta llegar a la madurez” (González, 2003, p. 222). Según Hoffman, Paris y Hall (citados por González, 2003), “la adolescencia ha sido descrita como la etapa de cambio y transformación por excelencia, definiéndose como un período de cambios físicos, sexuales, psicológicos y cognitivos, así como de modificaciones en las demandas sociales que se hacen a los jóvenes”, relacionadas con la transformación de roles en los que están implicados el grado de autonomía, la transformación de la interacción con los pares y los adultos, la sexualidad y la formación profesional y vocacional, aspectos que juegan un importante papel en el establecimiento de la propia identidad.

Según González (citado por Cacho et al., 2003), el adolescente con discapacidad visual, se enfrenta a los mismos cambios biológicos y, en cierta manera, a similares demandas sociales que el resto de los adolescentes. No obstante, el déficit visual trae consigo particularidades que diferencian el proceso de adaptación en esta etapa, y tales particularidades, se evidencian en la relación que López (citado por González, et al., 2003), establecen entre los intereses que usualmente aparecen en esta etapa, y las implicaciones del déficit visual. Esta relación, a continuación se describe.

El interés del adolescente con discapacidad visual por interactuar con sus pares puede reducirse, teniendo en cuenta que las actividades realizadas por adolescentes,

en su mayoría están cargadas de contenido visual y esto, aparta al adolescente invidente, en quien surgen ideas negativas que influyen en su identidad y en otras relaciones con sus pares. Por ejemplo, en un grupo de adolescentes cuya actividad favorita sean los video juegos, un adolescente invidente quedaría excluido, razón por la cual esta actividad no le sería agradable, perdiendo a su vez interés por el grupo de pares

La tendencia a buscar independencia y la flexibilidad en las normas, puede reducirse en los adolescentes invidentes, debido a varios obstáculos que les es difícil superar a raíz de la sobreprotección familiar, entre los que se destacan, dificultades en su movilidad y en el desarrollo de actividades cotidianas de autocuidado. Finalmente y como consecuencia de las anteriores particularidades, la expresión sexual puede inhibirse, debido a las ideas que éstos adolescentes sostienen sobre la valoración que los otros hacen de ellos, por presentar un déficit visual.

Según González et al. (2003), socialmente se espera que en la edad adulta las personas consigan un trabajo, y desarrollen un proyecto de vida independiente dentro del cual, en algunos casos, se incluye la formación de una familia. Por su parte, el empleo además de proporcionar recompensas económicas, influye enormemente en la vida personal y social, ya que para muchos sujetos, el trabajo proporciona mayores posibilidades de establecer interacciones sociales, y está relacionado con el incremento de la estima y con altos niveles de rendimiento (Edem y Aviram, citados por González et al., 2003). Pero según González et al. (2003), para los adultos con discapacidad visual, las experiencias laborales pueden limitarse debido a aspectos como la falta de accesibilidad, y a las barreras tanto sociales como físicas que

obstaculizan la inclusión y esto, impediría a los adultos invidentes autodesarrollarse y por el contrario, estarían abocados a la inactividad.

Por otra parte, Díaz, Martínez y Royo (1994), consideran que la comprensión y expresión de emociones en los adultos invidentes, presenta unas características particulares: en primer lugar, hay dificultad para expresar emociones, debido a la falta de retroalimentación sobre el impacto que su comunicación produce, y esto “les hace inhibir los aspectos más personales al no estar seguros de que puedan ser comunicados” (Díaz, Martínez y Royo, 1994, p. 19). En segundo lugar, el considerar que sus emociones difieren de las de los videntes, por lo que no pueden ser compartidas.

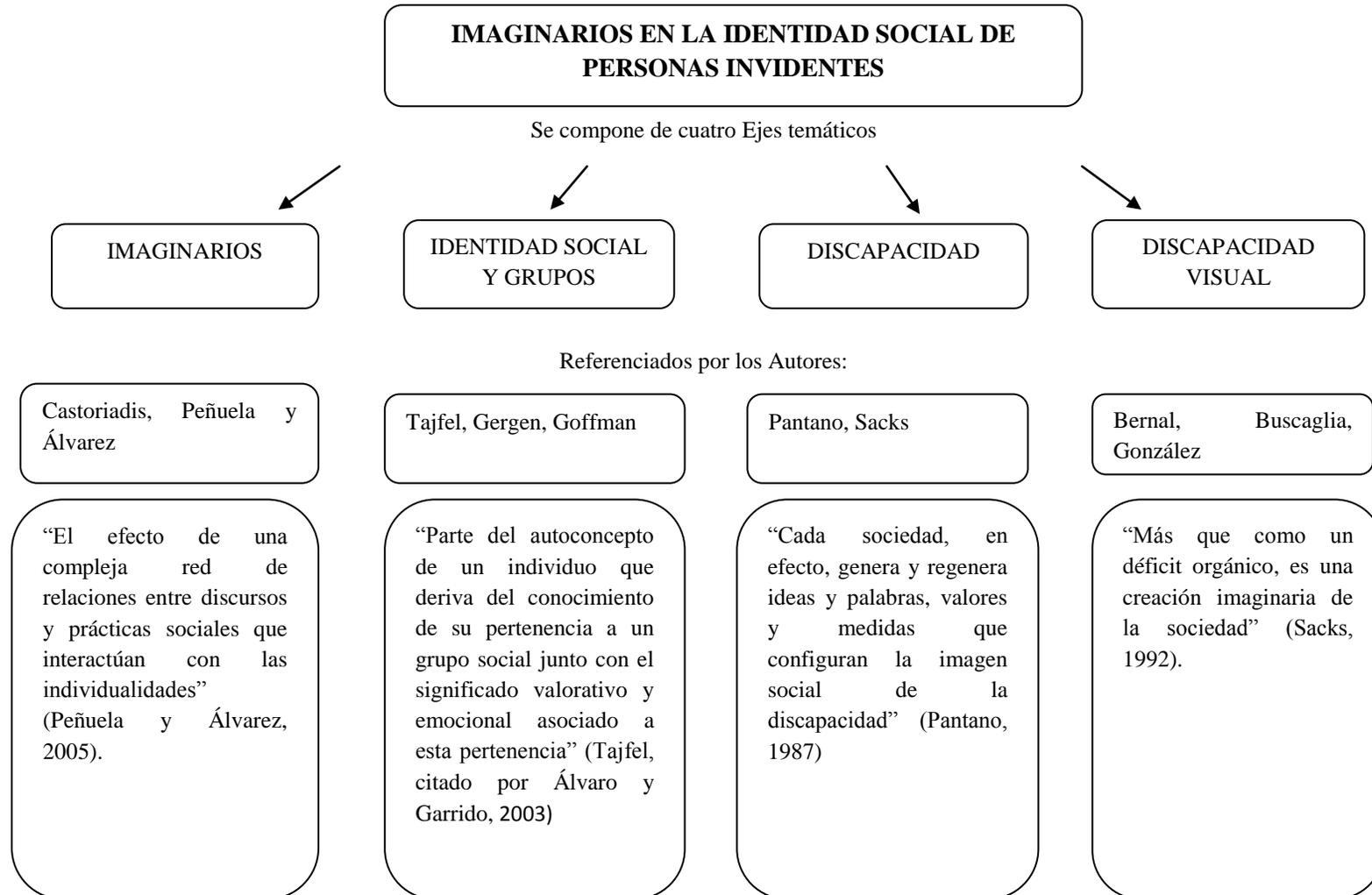
En la adultez mayor, según Díaz et al. (2003), un alto número de personas presenta deficiencia visual, principalmente asociada a otras deficiencias. En estas personas, el deterioro visual, cuando es adquirido en tal etapa, se puede presentar de la mano con excesiva dependencia, sintomatología depresiva, satisfacción disminuida y descenso de la autoestima (Reinhardt y Benn, citados por Díaz et al., 2003).

Las anteriores descripciones sobre el desarrollo de la identidad y las interacciones entre personas videntes e invidentes, tiene relación con las teorías que sobre identidad social plantean Goffman (1970), Tajfel (1979) y Gergen (1992), porque, en primer lugar, se identifica claramente la presencia de un grupo mayoritario de personas videntes y de un grupo minoritario compuesto por personas invidentes, que poseen una característica no deseable para el primer grupo (Ver Figura 1). Esta diferenciación, tomando como referencia el abordaje de la discapacidad a través de la historia, inició cuando ciertas culturas señalaron la visión como una función relevante

en su cotidianidad, y empezaron a establecer comparaciones entre aquellos que poseían y no poseían esta función, y por ser el último un grupo reducido, se le asignaron atributos sobrenaturales que para unas culturas eran deseables y para otras no, pero que acentuaron en mayor medida las diferencias, fortaleciendo la identidad de “normales” de la mayoría y de “anormales” en el reducido grupo, que hasta hoy se mantiene con variaciones mínimas.

Similares situaciones en los contactos mixtos, siguen manteniéndose durante todas las etapas del desarrollo, en las que el sujeto invidente adquiere conocimiento sobre el grupo al que pertenece, y da a tal pertenencia un significado valorativo y emocional que se va incorporando en su autoconcepto, definiendo su identidad social. Del significado dado a la pertenencia al grupo, depende la postura que las personas invidentes asuman sobre el endogrupo y el exogrupo, dudando en algunos momentos de su pertenencia al grupo de invidentes, a causa de la exclusión y segregación que trae consigo la comparación social, determinante de las diferencias establecidas entre la mayoría, poseedora de la función visual considerada como relevante por la

**Figura 1. Principales referentes conceptuales**



sociedad, y la minoría que no posee esta función. En tales diferencias, se hayan latentes las imágenes sociales que existen sobre el grupo minoritario de invidentes, asociadas a incapacidad, indefensión, falta de interés por el mundo exterior e hipersensibilidad.

En síntesis, la profundización teórica desarrollada en las anteriores líneas, es soporte conceptual de la presente investigación a través de la cual, se buscó comprender la discapacidad visual más que como un déficit orgánico, como una creación imaginaria de la sociedad. Este carácter de creación social de la discapacidad visual, se evidencia en las imágenes culturales que se manejan cotidianamente sobre este grupo, y cuyos contenidos, influyen con mayor relevancia en los atributos sobre aspectos tales como la capacidad sensorial restante, los niveles de autonomía, el grado de vulnerabilidad, las relaciones afectivas, las consideraciones morales y el aspecto físico asignados a tal grupo. A su vez, estos imaginarios se hacen manifiestos en las interacciones mixtas entre personas videntes y personas invidentes, situación que acentúa las diferencias entre tales grupos.

#### Presentación metodológica de los casos

En este apartado, se exponen las estrategias e instrumentos empleados para desarrollar el proyecto, los sujetos participantes y las razones por las cuales se optó por los mismos. No obstante, por las características de este estudio en que los sujetos fueron relevantes no como participantes individuales, sino como componentes de un todo que es cada caso, reflejo de un fenómeno específico, se consideró pertinente hacer una descripción más detallada de éstos, incluyendo parte de los resultados por

caso, aspecto que permitirá al lector tener una comprensión global sobre la dinámica de los mismos. Por las circunstancias mencionadas, este apartado consta del siguiente orden:

### *Herramientas y Estrategias*

*Recursos:* 2 Grabadoras digitales, regleta, punzón, planchas, lápices, hojas de block, 2 computadores portátiles, Software sintetizador de voz JAWS, Software para investigación cualitativa ATLAS.TI v. 5.2, impresora braille e impresora digital

Entrevista a profundidad. No estructurada. Se empleó este instrumento que tuvo por objetivo recolectar la información requerida para el estudio.

*Protocolo de análisis.* Este instrumento constó de 25 subcategorías, que se dedujeron a partir de los ejes temáticos, desarrollados en el marco teórico, que dieron sentido al trabajo, empleados en el análisis a través del ATLAS.TI v. 5.2 (Véase Tabla 2).

**Tabla 2. Protocolo de Análisis.**

<b>EJES TEMATICOS</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Conceptos</b>
Imaginarios	Prácticas asociadas a imaginarios	Referentes tipo moral	Son componentes del imaginario: Se definen como aspectos en los que se basa una cultura para considerar un fenómeno como bueno o malo. (Peñuela y Álvarez, citados por Serrano, 2005),
		Referentes tipo material	Son componentes del imaginario: Corresponden a los aspectos materiales principales en los que se basa una cultura para dar significado a un fenómeno. (Peñuela y Álvarez, citados por Serrano, 2005),
		Referentes tipo intelectual	Son componentes del imaginario: Corresponden a los aspectos intelectuales en los que una cultura se basa para dar explicación a un fenómeno. (Peñuela y Álvarez, citados por Serrano, 2005),
	Símbolos asociados a imaginarios	Representaciones compartidas	Son componentes del imaginario, basados en Ideas, creencias y mitos comunes en torno a un fenómeno. (Peñuela y Álvarez, citados por Serrano, 2005),
Identidad Social	Adaptación al cambio	Adaptación al cambio	Son los procesos que una persona con discapacidad lleva a cabo para ajustarse a la cultura no discapacitada (Buscaglia, 1990)
	Autopercepción	Autopercepción	Es la conciencia que los individuos tienen de sí mismos y de sus acciones (Parsons, Giddens y Mead, citados por Gergen, 1992)
	Inclusión/Exclusión grupo social	Inclusión	Aspecto contrario al proceso que Festinger (citado por Tajfel, 1984), denominó exclusión: La agregación a determinados segmentos de la sociedad tradicionalmente marginados.
		Exclusión	Situación social de desventaja, es generada en los procesos de comparación entre grupos. La exclusión, se caracteriza por las dificultades que tienen los grupos minoritarios para integrarse a algunos de los sistemas de funcionamiento social (Festinger, citado por Tajfel, 1984)
	Comparación social	Comparación	Proceso básico en la construcción de identidad social, es el impulso que tienen todos los seres humanos a evaluar sus opiniones y capacidades comparándolas con las opiniones y capacidades de otros (Festinger, citado por Tajfel, 1984)
	Relaciones intergrupos	Hostilidad intergrupo	Es producto de la comparación y se manifiesta a través de conductas que expresan discrepancias entre personas que se consideran pertenecientes a diferentes grupos (Tajfel, 1984).

		Valoración-favoritismo intergrupo	Conducta contraria a los procesos de comparación, en la cual los miembros de un grupo favorecen a integrantes de otros grupos (Tajfel, 1984)
Relaciones intragrupo		Hostilidad intragrupo	Conductas que expresan discrepancias entre personas que pertenecen a una misma categoría social (Tajfel y Turner, citados por Álvaro y Garrido, 2003).
		Valoración-favoritismo intragrupo	Conducta derivada de los procesos de construcción de identidad social, en la cual los miembros de un grupo favorecen a determinados integrantes de su grupo de pertenencia (Tajfel, 1979).
Características de grupo		Cohesión	Direccionamiento y comportamiento grupal fortalece y mantiene al grupo y contribuye a definir su carácter, así como a generar esquemas de interacción (Martín-Baró, 1983)
		Influencia	Es la adopción del punto de vista de los otros en lo referente al yo, por lo que la autoconciencia y las propias acciones están determinadas en gran medida por el grupo (Parsons, Giddens y Mead, citados por Gergen, 1992),
		Prácticas de grupo	Conjunto de acciones practicadas por un grupo que forman parte de la unificación de objetos y acontecimientos sociales en el mismo (Tajfel, 1984)
Socialización	Situaciones contactos mixtos	Contactos mixtos	Son aquellas situaciones sociales generadas durante encuentros entre estigmatizados y estigmatizantes (Goffman, 1970).
	Identificación de la norma/relación figuras de autoridad	Autoridad y norma	Relación con aquellas personas que representan autoridad en los diversos ámbitos de interacción del sujeto
Discapacidad	Discapacidad	Concepto normalidad	Valoración positiva dada al desempeño convencional en las áreas de funcionamiento determinadas como positivas en una cultura. (González, 2001).
		Sufrimiento	Es una de las fuerzas que influyen en la identidad de la persona con discapacidad, y se define como un Malestar generado por una condición considerada negativa (Buscaglia, 1990).
	Discapacidad visual	Visuocentrismo	Tendencia a dar mayor valor a la información obtenida a través de la visión, subvalorando la información obtenida a través de los sentidos restantes (Roig, 2001)

---

Dependencia	Falta de autonomía característica de las personas con discapacidad cuando, se les limitan las experiencias debido a la sobreprotección (Buscaglia, 1990).
Independencia	Manifestación de autonomía característica de las personas que no han sido restringidas en la participación (Buscaglia, 1990).
Deprivación social	Es la limitación en la participación en las instituciones sociales y en los diversos ámbitos como empleo, actividades familiares, recreación y educación (Buscaglia, 1990)
Respuesta de padres	Pautas de crianza adoptadas por los padres de niños invidentes (Bernal, 1999)

---

### *Procedimiento*

Los estudios de caso fueron realizados a partir del modelo planteado por Martínez Bonafé (citado por Stake, 1999), el cual comprende tres fases: La preactiva, la interactiva y la posactiva.

Se realizaron 8 estudios de caso de la siguiente manera:

#### *Fase Preactiva*

1. Elaboración del protocolo. Consistió en el establecimiento de las categorías y subcategorías a partir de la revisión del marco conceptual.
2. Caracterización de la muestra y Recolección de los sujetos participantes: Se realizó el contacto con los participantes por conveniencia, teniendo en cuenta las siguientes condiciones:
  - a. Sujetos videntes hijos de videntes (V-V.1 y V-V.2): 2 casos
  - b. Sujetos invidentes hijos de videntes (I-V.1 y I-V.2): 2 casos
  - c. Sujetos invidentes hijos de invidentes (I-I.1 y I-I.2): 2 casos
  - d. Sujetos videntes hijos de invidentes (V-I.1 y V-I.2): 2 casos
3. Establecimiento del Contacto personal: En esta etapa se visitó a las familias preseleccionadas por conveniencia, y se les informó sobre las condiciones de su posible participación en el proyecto. Con las familias que aceptaron participar se realizó la firma de los consentimientos informados, en los cuales se consignó la información pertinente (Anexo A). Dos de las familias que firmaron dicho consentimiento, se retiraron del proceso desde sus inicios, por consiguiente, se hizo necesario sustituirlas.

*Fase interactiva:*

Trabajo de campo: El trabajo de campo, se realizó a través de cuatro entrevistas por caso. En la primera etapa de entrevistas, se estableció el contacto inicial con los sujetos y se tomaron los primeros datos, en la segunda y tercera etapa se profundizó en la toma de datos y en la cuarta etapa, se hizo con los participantes el cierre del proceso.

En el caso I-V.2, se realizó hasta la tercera etapa porque se alcanzó el nivel de saturación teórica y en el caso I-I.1, se hizo una quinta entrevista en aras de profundizar

*Fase Posactiva*

Análisis de datos y elaboración del informe. Para el cumplimiento de esta etapa se aplicó el protocolo de análisis, el cual consta de 4 ejes temáticos, que a su vez contienen 13 categorías y 25 subcategorías, las cuales fueron extraídas de la documentación teórica realizada con anterioridad (Tabla 2).

Para el desarrollo de esta fase, se transcribieron las entrevistas hechas durante el trabajo de campo, que posteriormente fueron insertadas en el software Atlas.Ti, v. 5.2., junto con las subcategorías correspondientes a cada categoría. Seguidamente, con la información ya dispuesta en el programa, se hizo el proceso de categorización, del que resultó una serie de datos, categorías y relaciones entre categorías.

Los datos obtenidos, se organizaron en tablas según la frecuencia de aparición de las subcategorías por caso, por eje temático y por tipos de agentes (agentes socializados y socializadores, videntes e invidentes), de acuerdo con lo señalado en

la Tabla 13. El establecimiento de diferencias en cada categoría al interior de los agentes socializados y los agentes socializadores se realizó a partir de los resultados del análisis de contenido. Una vez que se tuvieron las frecuencias de aparición de cada categoría por agentes, se hizo la siguiente operación matemática: mayor valor de frecuencia/menor valor de frecuencia por categoría. Si el resultado era mayor o igual a 2.0 se consideró la diferencia como significativa, dado que la categoría había sido citada al menos el doble de veces por alguno de los agentes. Esta medición se hizo a partir de criterios propios de las investigadoras en compañía del asesor del trabajo de grado, ante la inexistencia de un indicador para este tipo de análisis en la teoría, al menos desde la revisión realizada en el ámbito metodológico. Las diferencias consideradas significativas evidencian la importancia que un agente otorga a una categoría de manera singular, y que debe ser contrastada a través del contenido de los textos, como se evidenciará en la presentación de resultados.

Para finalizar esta fase se procedió a redactar la discusión, contrastando los resultados más relevantes con los referentes teóricos que orientaron el estudio, y esto permitió determinar el cumplimiento de los objetivos propuestos, dando así respuesta a la pregunta de investigación que se planteó inicialmente.

### *Participantes*

La presente investigación se llevó a cabo con 8 casos de personas videntes e invidentes de Bucaramanga y su área metropolitana. La escogencia de tales casos se realizó a partir de las condiciones ya mencionadas en la fase Preactiva.

Se optó por incluir en los 8 estudios de caso, 2 sujetos videntes cuyos padres fueran videntes, porque así se determinó qué aspectos en la construcción de la identidad social pueden ser inherentes al grupo de invidentes, y cuáles serían exclusivos de videntes. También, fue posible identificar qué aspectos se presentan de manera general en los dos grupos.

A su vez, los participantes invidentes se dividieron en varios grupos, pues el hecho que las familias con integrantes invidentes presenten diversidad en cuanto a su percepción visual, puede traer consigo procesos de adaptación diferentes y por consiguiente, se presume que los procesos de socialización y de construcción de identidad social también difieren de los videntes. Los casos se describen con detalle a continuación:

1. Caracterización Sociodemográfica (Ver Tabla 3).

**Tabla 3. Caracterización Sociodemográfica**

CASO	TIPOLOGÍA	PARTICIPANTES	EDAD	GÉNERO	OCUPACIÓN
V-V.1 (Sujeto vidente hijo de videntes)	Familia Monoparental materna (Abuelo-abuela-madre-hijos)	Sujeto Principal Cristóbal	16	Masculino	Estudiante Gestión Empresarial
		Madre	35	Femenino	Oficios Varios
		Abuelo	72	Masculino	Policía jubilado
		Abuela	69	Femenino	Ama de casa
		Docente	56	Femenino	Docente
V-V.2 (Sujeto vidente hijo de videntes)	Familia Extensa (Abuela-tía paterna-padre-madre-hijos)	Sujeto Principal Lorena	17	Femenino	Estudiante Ingeniería Civil
		Madre	36	Femenino	Oficios varios
		Tía	65	Femenino	Enfermera jubilada
		Amiga	15	Femenino	Estudiante 9°
I-V.1 (Sujeto invidente hijo de videntes)	Familia nuclear (Padre-madre-hijas-hijo)	Sujeto principal Nelson	17	Masculino	Estudiante de Música
		Compañero grupo	26	Masculino	Oficios varios
		Madre	71	Femenino	Ama de casa
		Cuñado	40	Masculino	No refiere
		Hermana intermedia	40	Femenino	Ama de casa
		Hermana menor	27	Femenino	Ingeniera
I-V.2 (Sujeto invidente hijo de videntes)	Familia nuclear (Padre-madre-hija-hijo)	Sujeto Principal Mónica	19	Femenino	Estudiante 11°
		Madre	39	Femenino	Ama de casa
		Padre	42	Masculino	Comerciante

		Docente	45	Masculino	Docente
I-I.1 (Sujeto invidente hijo de invidentes)	Familia reconstruida (Padrastro-madre-hijo)	Sujeto Principal Sergio	14	Masculino	Estudiante 9°
		Madre	36	Femenino	Docente
		Padrastro	38	Masculino	Oficios varios
		Amiga familia	50	Femenino	Ama de casa
I-I.2 (Sujeto invidente hijo de invidentes)	Familia nuclear	Sujeto principal Carlos	26	Masculino	Estudiante de Música
		Hermana	29	Femenino	Madre comunitaria
		Compañero	23	Masculino	Estudiante música
		Docente	53	Masculino	Docente
V-I.1 (Sujeto vidente hijo de invidentes)	Familia nuclear (Padre-madre-hija)	Sujeto principal Andrea	14	Femenino	Estudiante 8°
		Padre	46	Masculino	Trabajador social
		Madre	42	Femenino	Psicóloga
		Amiga	14	Femenino	Estudiante
		Amiga familia	44	Femenino	Socióloga
V-I.2 (Sujeto vidente hijo de invidentes)	Familia nuclear (Padre-madre-hijo-hija)	Sujeto principal Pedro	14	Masculino	Estudiante 5° - IPA
		Padre	40	Masculino	Abogado
		Madre	36	Femenino	Hogar
		Tía materna	51	Femenino	Modista



primero concentra la autoridad y toma de decisiones para el resto de los integrantes de la familia. En cuanto a la madre de Cristóbal, esta tiene una preparación académica de básica secundaria y se dedica a oficios varios. Dada la cercanía afectiva de Cristóbal a una de sus docentes de primaria y bachillerato, se consideró relevante propiciar la participación de ésta en el estudio de caso, quien a su vez es madrina de su hermano menor.

### Resultados

Tabla 4. *Resultados Caso V-V.1*

<b>Eje Temático</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Total subcategoría</b>
Imaginarios (8)	Prácticas asociadas a imaginarios (7)	Referentes intelectuales	7
		Referentes materiales	0
		Referentes morales	0
	Símbolos asociados a imaginarios (1)	Representaciones compartidas	1
Identidad social (47)	Adaptación al cambio (11)	Adaptación al cambio	11
	Auto percepción (5)	Auto percepción	5
	Inclusión/exclusión (5)	Inclusión	0
		Exclusión	5
	Comparación social (7)	Comparación	7
	Relaciones intergrupo (1)	Hostilidad intergrupo	1
		Valoración-favoritismo	0
	Relaciones intragrupo (13)	Hostilidad intragrupo	8
		Valoración-favoritismo	5
	Características de grupo (5)	Cohesión	0
		Influencia	0
Prácticas grupo		5	
Socialización (21)	Situaciones contactos mixtos (0)	Contactos mixtos	0
	Identif. norma/figuras autoridad (21)	Autoridad y norma	21

Discapacidad (45)	Discapacidad (13)	Concepto normalidad	6
		Sufrimiento	7
		Visuocentrismo	0
		Dependencia	3
		Independencia	0
	Discapacidad visual (32)	Deprivación social	5
		Respuesta de padres	24

### *Descripción de Resultados*

Este caso presenta referentes intelectuales (7) relacionados con el buen desempeño académico de Cristóbal, principalmente. Se revelaron en gran medida, subcategorías relacionadas con la identidad social como: adaptación al cambio (11), comparación (7) y hostilidad intragrupo (8), y en menor medida, exclusión (5), prácticas de grupo (5) y valoración-favoritismo intragrupo (5). La subcategoría hostilidad intragrupo manifestó relación con el concepto de normalidad del sujeto (6), y las prácticas de grupo (5) de sus pares.

Las subcategorías cohesión, valoración intergrupo, influencia e inclusión no se presentan.

El eje socialización se compone particularmente de las subcategorías, figuras de autoridad (21) y respuestas de padres (24). Una de las respuestas de padres, se manifiesta en el siguiente fragmento:

*“Entonces qué pasa, uno al verla en una forma, en un trance que esos niños se están muriendo de hambre, que están enfermos, que están flacos, que están de todo, no hay colaboración, nadie los protege, nadie se obliga de ellos, entonces yo soy una persona que soy consciente y considerado. Digo yo, pues ella al fin de cuentas es la que tomó las riendas de cometer la falta, los niños no tienen la culpa, los niños son unas criaturas que vinieron al mundo, ellos no saben quién es quién, ni quien es el papá, ni quien les va a dar de comer, ni quién los va a vestir, ni quién los va a*



3). Lorena tiene 17 años y estudia Ingeniería Civil. Convive con su tía paterna y abuela paterna desde que nació, pero tiene una relación cercana con sus padres y hermanos. La madre de Lorena por su parte, tiene 36 años, y trabaja distribuyendo plantas medicinales y de uso doméstico (eucalipto, hierbabuena, yanten, etc.) casa a casa, labor que realiza junto con su esposo. La tía paterna es soltera y no tiene hijos, convive con la abuela y es el soporte económico de toda la familia extensa. Se consideró relevante abordar a la vecina de Lorena, con quien ha interactuado desde los primeros años. Esta amiga tiene 16 años de edad.

Nota: El padre se encuentra medicado por a un trastorno psicológico de personalidad, por lo cual se consideró prudente no abordarlo.

### Resultados

Tabla 5. Resultados Caso V-V.2

Ejes temáticos	Categoría	Subcategoría	Total Subcategorías
Imaginarios (3)	Prácticas asociadas a imaginarios (3)	Referentes intelectuales	2
		Referentes materiales	0
		Referentes morales	1
	Símbolos asociados a imaginarios (0)	Representaciones compartidas	0
Identidad social (37)	Adaptación al cambio (1)	Adaptación al cambio	1
	Autopercepción (1)	Autopercepción	1
	Inclusión/exclusión (1)	Inclusión	0
		Exclusión	1
	Comparación social (8)	Comparación	8
	Relaciones intergrupo (3)	Hostilidad intergrupo	1
		Valoración-favoritismo	2
Relaciones intragrupo	Hostilidad intragrupo	3	

	(8)	Valoración-favoritismo	5
		Cohesión	7
	Características grupo (15)	Influencia	2
		Prácticas grupo	6
Socialización (15)	Situaciones contactos mixtos (0)	Contactos mixtos	0
	Identif. norma/figuras autoridad (15)	Autoridad y norma	15
Discapacidad (29)	Discapacidad (16)	Concepto normalidad	12
		Sufrimiento	4
		Visuocentrismo	0
		Dependencia	0
		Independencia	3
	Discapacidad visual (13)	Deprivación social	0
		Respuesta de padres	10

### *Descripción de resultados*

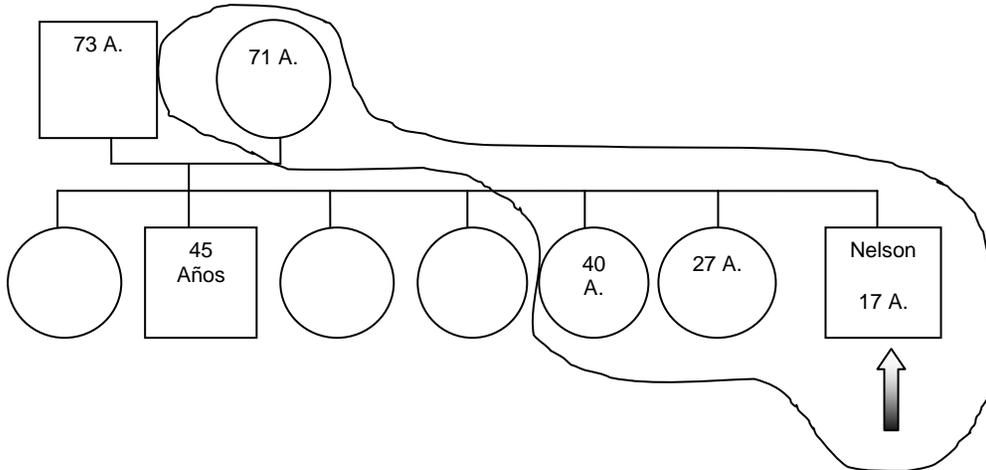
Este caso refiere gran manifestación de las respuestas de padres (10) y la identificación de la norma (15), teniendo en cuenta que Lorena permanece tanto en el hogar de la madre, como en el de su tía paterna. Esta destacada presencia de las figuras de autoridad, se hace evidente en:

*“Cuando es que no vaya a alguna parte nos ponemos de acuerdo, con la mamá nos ponemos de acuerdo, yo digo “no la dejo ir, usted sabrá si la deja ir”, entonces ella tampoco la deja” (Tía de Sujeto principal).*

La identidad social de Lorena se compone de aspectos como la Cohesión (7), la comparación (8) y las prácticas de grupo (6). Finalmente, Lorena expresa el Concepto de normalidad (12) de manera reiterada.

## CASO I-V.1: Nelson (Sujeto invidente hijo de videntes 1)

Figura 4. Familiograma Caso I-V.1

*Presentación de caso*

Nelson es un adolescente de 17 años. Estudia Música. Es hijo menor en una familia nuclear con 7 hijos, en donde predomina la presencia de mujeres y tan solo dos hombres con notoria diferencia de edades (Ver Figura 4). Se optó por vincular a uno de sus cuñados, quien conoce a Nelson desde sus primeros meses.

Nelson recibió su formación académica en instituciones privadas regulares, como iniciativa de la familia por facilitar su proceso académico. Nelson nació con baja visión, sin antecedentes familiares relevantes. Durante los primeros años de escolarización, la visión le permitió realizar tareas regulares, como escribir en tinta, dibujar e interactuar comúnmente con sus amigos en la calle. A los 7 años, la visión empezó a disminuir de nuevo progresivamente, perdiendo el 20% que tenía. Actualmente Nelson participa en actividades extracurriculares que le permiten interactuar con grupos de personas videntes e invidentes, por tal motivo, se consideró

indispensable incluir en el caso a uno de las personas con quien interactúa de forma frecuente.

### Resultados

Tabla 6. *Resultados Caso I-V.1*

<b>Ejes temáticos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Total subcategoría</b>
Imaginarios (23)	Prácticas asociadas a imaginarios (12)	Referentes intelectuales	7
		Referentes materiales	5
		Referentes morales	0
	Símbolos asociados a imaginarios (11)	Representaciones compartidas	11
Identidad social (451)	Adaptación al cambio (11)	Adaptación al cambio	11
	Autopercepción (3)	Autopercepción	3
	Inclusión/exclusión (14)	Inclusión	11
		Exclusión	3
	Comparación social (0)	Comparación	0
	Relaciones intergrupo (5)	Hostilidad intergrupo	4
		Valoración-favoritismo	1
	Relaciones intragrupo (3)	Hostilidad intragrupo	2
		Valoración-favoritismo	1
	Características grupo (10)	Cohesión	2
		Influencia	4
Prácticas grupo		4	
Socialización (14)	Situaciones contactos mixtos (10)	Contactos mixtos	10
	Identif. norma/figuras autoridad (4)	Autoridad y norma	4
Discapacidad (19)	Discapacidad (3)	Concepto normalidad	0
		Sufrimiento	3
		Visuocentrismo	1
		Dependencia	3
		Independencia	5
	Discapacidad visual (19)	Deprivación social	3
		Respuesta de padres	7

*Descripción de resultados*

Los imaginarios se manifiestan a través de representaciones compartidas (11), relacionadas con la condición de invidencia de Nelson y de los referentes intelectuales (7) que suponen habilidades extraordinarias. Estas se expresan en situaciones de contactos mixtos (10), es decir, en situaciones que involucran personas videntes e invidentes. El siguiente fragmento, describe un contacto mixto en que se manifiestan representaciones compartidas:

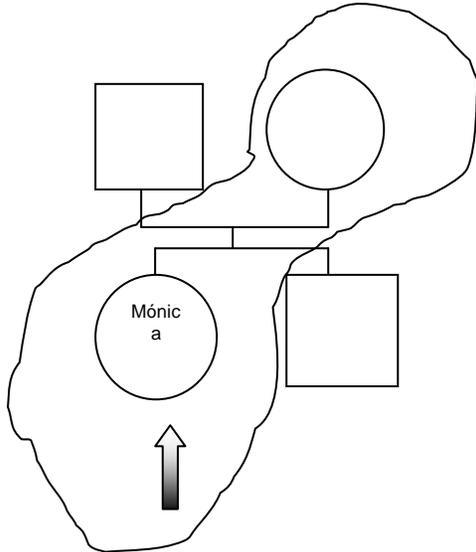
*“Uno esperaría que cuando a uno le falta algún sentido, cualquiera, comienzan a haber muchas dificultades, problemas. De hecho me imagino que los tuvo un tiempo. Yo mismo soy muy curioso en esas cosas, entonces, trato de no ser cansón pero de cuando en cuando salen cositas, por ejemplo, cuando lo del computador yo le preguntaba cómo hizo para aprender, o quien le...el programa y la instalación y todo eso, lo mismo con el piano, ¿cómo?, ¿quién lo inició? o algo así, y lo del braille, yo le preguntaba que si él manejaba el braille, y la sensibilidad, entonces él me contaba cómo fue parte del proceso para hacer sensible un poquito más la mano, entonces fue todo mas...pues yo en mi curiosidad le preguntaba, es como mi manera de ser”* (Amigo de Sujeto principal).

La identidad social, se manifiesta en gran medida, por las subcategorías, adaptación al cambio (11) y situaciones de inclusión (11). Contrario a esto, las prácticas de grupo (4), influencia (4), hostilidad intergrupo (4) y exclusión (3), se presentan de forma menos frecuente.

Por otra parte, el eje socialización, está representando por las situaciones de contactos mixtos (10). Finalmente, se evidencian como relevantes, las repuestas de padres (7) frente a la condición de discapacidad y la independencia (5) del sujeto.

## CASO I-V.2: Mónica (Sujeto invidente hijo de videntes 2)

Figura 5. Familiograma Caso I-V.2

*Presentación de caso*

Mónica tiene 19 años. Cursa 11° en una institución pública. Pertenece a una familia nuclear, en la cual fue hija única por 18 años (Ver Figura 5). El padre es viajero y la madre es ama de casa. La invidencia de la sujeto es congénita, provocada por nacimiento prematuro (6 meses). No hay percepción de luz, siluetas ni sombras, sin embargo Mónica ha llevado su proceso académico en instituciones regulares con profesores de apoyo, por tal motivo, se consideró importante incluir a uno de sus profesores de apoyo de la infancia.

*Resultados*Tabla 7. *Resultados Caso I-V.2*

<b>Ejes temáticos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Total Subcategoría</b>
Imaginarios (247)	Prácticas asociadas a imaginarios (8)	Referentes intelectuales	4
		Referentes materiales	4
		Referentes morales	0
		Representaciones compartidas	10
Identidad social (30)	Adaptación al cambio (2)	Adaptación al cambio	2
	Autopercepción (3)	Autopercepción	3
	Inclusión/exclusión (4)	Inclusión	0
		Exclusión	4
	Comparación social (2)	Comparación	2
	Relaciones intergrupo (4)	Hostilidad intergrupo	1
		Valoración-favoritismo	3
	Relaciones intragrupo (4)	Hostilidad intragrupo	1
		Valoración-favoritismo	3
	Características grupo (11)	Cohesión	0
		Influencia	7
Prácticas grupo		4	
Socialización (9)	Situaciones contactos mixtos (2)	Contactos mixtos	2
	Identif. norma/figuras autoridad (7)	Autoridad y norma	7
Discapacidad (30)	Discapacidad (9)	Concepto normalidad	5
		Sufrimiento	7
		Visuocentrismo	3
		Dependencia	5
		Independencia	2
	Discapacidad visual (21)	Deprivación social	5
		Respuesta de padres	6

*Descripción de resultados*

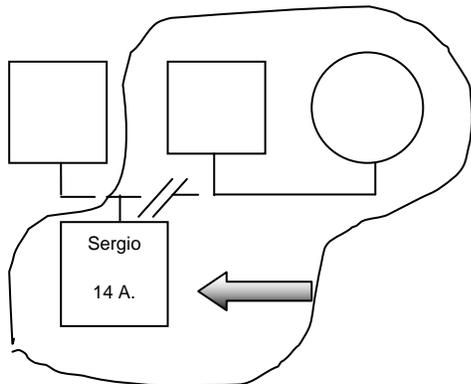
Se reflejan como significativas las representaciones compartidas (10), pertenecientes a los símbolos asociados a imaginarios. La cita a continuación, revela representaciones compartidas:

*“Cuando fueron de la Pontificia a la UIS, ellos me vieron a mí, y de una vez me dijeron “tome el pensum de psicología” (risas)” (Sujeto principal).*

En menor medida, hay presencia de referentes intelectuales (4) y referentes materiales (4), en cuanto a Prácticas asociadas a imaginarios. De otro lado, la influencia (7), las prácticas de grupo (4), y la exclusión (4), se muestran como representativas en identidad social, así como la autoridad y norma (7), correspondiente al eje socialización y las repuestas de padres (6), de dependencia (5) y deprivación social (5) en discapacidad visual. Finalmente, se hace referencia de manera importante, a las situaciones de sufrimiento (7) y al concepto de normalidad (5).

CASO I-I.1: Sergio (Sujeto invidente hijo de invidentes)

*Figura 6. Familiograma Caso I-I.1*



*Presentación de caso*

Sergio es único hijo, es invidente, tiene 14 años, cursa 9 grado en una institución educativa regular y convive con sus padres (Ver Figura 6). Su pérdida de la visión fue progresiva. La madre es invidente congénita y se desempeña como educadora en una institución de educación especial. El padre por su parte, tiene baja visión y trabaja en su fábrica de bolsas, generadora de ingresos familiares durante largo tiempo. Los tres se encuentran radicados en una casa que es compartida por varias familias de personas invidentes. También hizo parte del caso una amiga de la familia, quien ha estado cerca de Sergio y a sus padres desde hace mucho tiempo.

*Resultados*Tabla 8. *Resultados Caso I-I.1*

<b>Ejes temáticos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Total subcategoría</b>
Imaginarios (49)	Prácticas asociadas a imaginarios (20)	Referentes intelectuales	5
		Referentes materiales	9
		Referentes morales	6
	Símbolos asociados a imaginarios (29)	Representaciones compartidas	29
Identidad social (66)	Adaptación al cambio (26)	Adaptación al cambio	26
	Autopercepción (2)	Autopercepción	2
	Inclusión/exclusión (11)	Inclusión	7
		Exclusión	4
	Comparación social (11)	Comparación	11
	Relaciones intergrupo (8)	Hostilidad intergrupo	6
		Valoración-favoritismo	2
	Relaciones intragrupo (4)	Hostilidad intragrupo	3
Valoración-favoritismo		1	
Características grupo	Cohesión	0	

	(9)	Influencia	0
		Prácticas grupo	9
Socialización (26)	Situaciones contactos mixtos (24)	Contactos mixtos	24
	Identif. norma/figuras autoridad (2)	Autoridad y norma	2
Discapacidad (43)	Discapacidad (18)	Concepto normalidad	8
		Sufrimiento	10
		Visuocentrismo	4
		Dependencia	2
		Independencia	1
	Discapacidad visual (25)	Deprivación social	0
		Respuesta de padres	18

### *Descripción de resultados*

En cuanto a los imaginarios, hay alta presencia de la subcategoría representaciones compartidas (29), sobre la condición de invidentes, y éstas se manifiestan en los contactos mixtos (24).

Algunas de las representaciones compartidas que se presentaron con gran frecuencia en este caso, aparecen en:

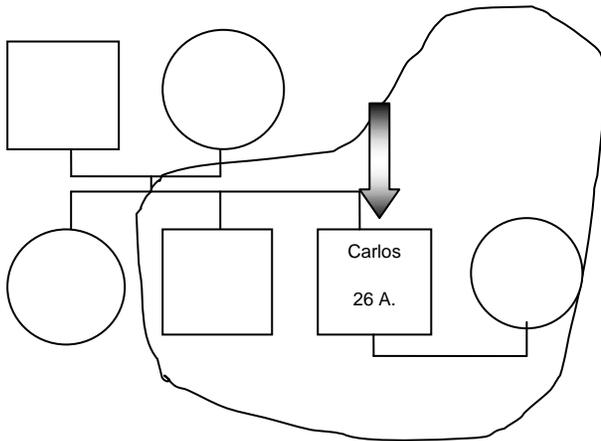
*“Cuando el niño entró al jardín, allá decían ¡Hay! ¿La señora cieguita si será capaz de echarle pañales al niño? ¿Si le echará la leche cómo es? ¿Será que sí le manda el baberito que es? Cosas así. ¿Será que ella sí conoce el niño cuando se lo entreguen que es el de ella? O decían: ¿ella cómo le da la compota, será que se la da por los ojos? La gente tenía muchas cosas así porque en el jardín, claro, como nunca había estado una persona ciega allá, una mamá ciega con un niño, entonces era como la expectativa, ¿y será que ella no se cae al subir las gradas con el niño? Cosas así”* (Madre de sujeto principal).

En el eje identidad social, se presenta la subcategoría adaptación al cambio (26), tanto en Sergio como en sus padres, relacionada con su paso paulatino de vidente a

invidente. Así mismo, este eje refiere prácticas de grupo (9) y situaciones de comparación (11), intra e intergrupo. Aspectos concernientes a relaciones entre grupos y características de grupo como valoración y favoritismo intergrupo (1) e intragrupo (2), cohesión (0) e influencia del propio grupo (0) tienen poca o ninguna presencia. Finalmente, en el eje discapacidad, se evidencian respuestas de padres (18), ante diversas situaciones y expresiones de sufrimiento (10) en el sujeto.

#### CASO I-I.2: Carlos (Sujeto invidente hijo de invidentes 2)

*Figura 7. Familiograma Caso I-I.2*



#### *Presentación de caso*

Carlos es el segundo de tres hermanos, tiene 26 años, estudia música y quedó invidente a los 7 años. Perteneció a una familia nuclear (Ver Figura 7). La madre es invidente, el padre vidente, la hermana mayor es vidente y el hermano menor también invidente. Además, un tío y una tía son invidentes. El padre tiene una preparación de básica primaria, es agricultor, y la madre se desempeña como ama de casa. Del caso,

hacen parte la hermana, un docente y un amigo del sujeto porque no fue posible contactar a los padres.

### Resultados

Tabla 9. *Resultados Caso I-I.2*

Ejes temáticos	Categoría	Subcategoría	Total subcategoría
Imaginarios (43)	Prácticas asociadas a imaginarios (12)	Referentes intelectuales	2
		Referentes materiales	7
		Referentes morales	3
	Símbolos asociados a imaginarios (31)	Representaciones compartidas	31
Identidad social (61)	Adaptación al cambio (8)	Adaptación al cambio	8
	Autopercepción (7)	Autopercepción	7
	Inclusión/exclusión (20)	Inclusión	13
		Exclusión	7
	Comparación social (7)	Comparación	7
	Relaciones intergrupo (5)	Hostilidad intergrupo	2
		Valoración-favoritismo	3
	Relaciones intragrupo (5)	Hostilidad intragrupo	1
		Valoración-favoritismo	4
	Características grupo (9)	Cohesión	3
Influencia		0	
Prácticas grupo		6	
Socialización (19)	Situaciones contactos mixtos (11)	Contactos mixtos	11
	Identif. norma/figuras autoridad (8)	Autoridad y norma	8
Discapacidad (63)	Discapacidad (26)	Concepto normalidad	6
		Sufrimiento	20
		Visuocentrismo	3
		Dependencia	2
		Independencia	1
	Discapacidad visual (37)	Deprivación social	0
		Respuesta de padres	31

*Descripción de resultados*

En este caso, los imaginarios se expresan principalmente a través de Representaciones compartidas (31) sobre la condición de invidente, que surgen en situaciones de Contactos mixtos (11). También se alude a los referentes materiales (7) propios de invidentes. El siguiente fragmento, contiene la Representación compartida de vulnerabilidad, que es una de las más frecuentes sobre la condición de invidente:

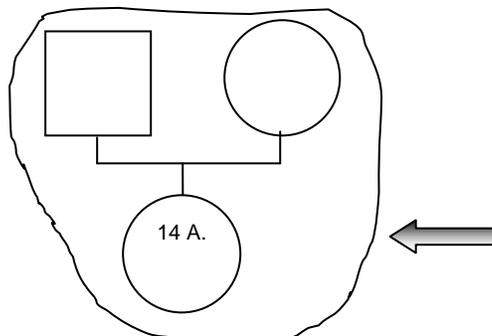
*“Bueno, no sé, yo no puedo decirle porque no sé los pensamientos de él ni nada pero claro, me dolió mucho porque, vuelvo y le digo, yo lo quiero, y es mi hermano y no se merecía de pronto esa suerte” (Hermana de sujeto principal).*

En cuanto a la identidad social de Carlos, se destacan situaciones de Inclusión (13), Exclusión (7), Comparación (7) y Autopercepción (7), relacionadas con los procesos de Adaptación al cambio (8). La concepción de discapacidad por su parte, genera expresiones de sufrimiento (20). Las respuestas de padres (31) se orientan hacia el establecimiento de la autoridad (8) y expresan en:

*“Mi mamá sabía cómo era yo y no me dejaba casi salir a la calle porque no me le fuera a subir a los carros. Como vivíamos a la orilla de una carretera, entonces para que no me fuera a atropellar un carro. Que porque de pronto había violadores, que porque habían viciosos, entonces ella se cuidaba mucho en ese aspecto porque ella vio muchas cosas” (Sujeto principal).*

CASO V-I.1: Andrea (Sujeto vidente hijo de invidentes 1)

Figura 8. Familiograma 7



*Presentación de caso*

Andrea es única hija, tiene 14 años, cursa 8 grado en institución pública de la ciudad y es vidente (Ver Figura 8). Su padre es trabajador social y ejerce en una entidad estatal, es invidente congénito. La madre por su parte, quedó invidente a los 16 años y es profesional en otra área de las ciencias sociales. También hacen parte del caso, la mejor amiga de Andrea y una amiga de sus padres.

*Resultados*Tabla 10. *Resultados Caso V-I.1*

<b>Ejes temáticos</b>	<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Total Subcategoría</b>
Imaginarios (57)	Prácticas asociadas a imaginarios (15)	Referentes intelectuales	4
		Referentes materiales	9
		Referentes morales	2
	Símbolos asociados a imaginarios (42)	Representaciones compartidas	42
Identidad social (93)	Adaptación al cambio (3)	Adaptación al cambio	3
	Autopercepción (18)	Autopercepción	18
	Inclusión/exclusión (19)	Inclusión	5
		Exclusión	14
	Comparación social (25)	Comparación	25
	Relaciones intergrupo (11)	Hostilidad intergrupo	4
		Valoración-favoritismo	3
	Relaciones intragrupo (8)	Hostilidad intragrupo	7
		Valoración-favoritismo	1
	Características grupo (9)	Cohesión	2
Influencia		0	
Prácticas grupo		7	
Socialización (41)	Situaciones contactos mixtos (28)	Contactos mixtos	28

	Identif. norma/figuras autoridad (13)	Autoridad y norma	13
Discapacidad (66)	Discapacidad (30)	Concepto normalidad	22
		Sufrimiento	8
		Visuocentrismo	12
		Dependencia	1
	Discapacidad visual (36)	Independencia	3
		Deprivación social	0
		Respuesta de padres	20

### *Descripción de Resultados*

Las representaciones compartidas (42), se expresan en gran medida en este caso, hacia la condición de invidencia, expresadas así:

*“Porque uno como ve, como todo es por la vista, entonces uno esos otros sentidos no los desarrolla. No adquiere la destreza por ejemplo de la motricidad fina porque, pues uno como ve, no le interesa ponerse ”a ejercitarlos” (Amiga de la familia).*

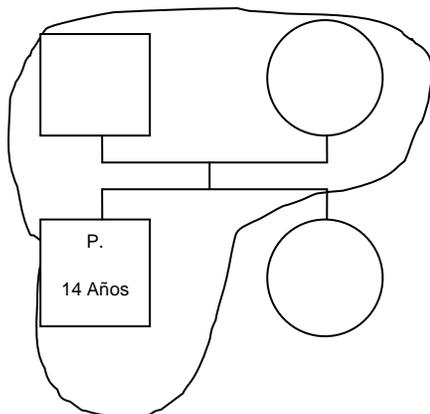
Además aparecen referentes materiales propios de personas invidentes (9).

En cuanto al eje Identidad social, se presentan en gran medida, elementos como la Autopercepción (18), Exclusión (14) y la Comparación (25), y con menor incidencia, experiencias relacionadas con la Hostilidad intragrupo (7) y las Prácticas de grupo (7). En cuanto a los procesos de socialización, se refiere alta presencia de situaciones de Contactos mixtos (28), y en el eje Discapacidad, aparecen con frecuencia, las subcategorías Concepto de normalidad (22) y Visuocentrismo (12).

Las Respuestas de padres (20) por su parte, se encuentran orientadas hacia el mantenimiento de la Autoridad (13).

CASO V-I.2: Pedro (Sujeto vidente hijo de invidentes 2)

Figura 9. Familiograma Caso V-I.2

*Presentación de caso*

Pedro es el mayor de dos hermanos, es vidente, tiene 14 años, cursa 5 grado (Ver Figura 9). Pedro está diagnosticado con discapacidad cognitiva (Retardo mental leve). El padre es abogado, ejerce en un consultorio privado y es invidente congénito. La madre por su parte, tiene baja visión y es ama de casa. También conforma el caso, la tía materna más cercana a Pedro.

*Resultados*

Tabla 11. Resultados Caso V-I.2

Ejes temáticos	Categoría	Subcategoría	Total subcategoría
Imaginarios (46)	Prácticas asociadas a imaginarios (13)	Referentes intelectuales	1
		Referentes materiales	9
		Referentes morales	3
	Símbolos asociados a imaginarios (33)	Representaciones compartidas	33
Identidad social (63)	Adaptación al cambio (4)	Adaptación al cambio	4
	Autopercepción (2)	Autopercepción	2
	Inclusión/exclusión	Inclusión	2

	(17)	Exclusión	15
	Comparación social (20)	Comparación	20
	Relaciones intergrupo (5)	Hostilidad intergrupo	5
		Valoración-favoritismo	0
	Relaciones intragrupo (6)	Hostilidad intragrupo	3
		Valoración-favoritismo	3
		Cohesión	0
	Características grupo (9)	Influencia	0
		Prácticas grupo	9
Socialización (6)	Situaciones contactos mixtos (5)	Contactos mixtos	5
	Identif. norma/figuras autoridad (1)	Autoridad y norma	1
Discapacidad (75)	Discapacidad (39)	Concepto normalidad	16
		Sufrimiento	23
		Visuocentrismo	5
		Dependencia	11
		Independencia	0
	Discapacidad visual (36)	Deprivación social	0
		Respuesta de padres	20

### *Descripción de resultados*

Los imaginarios en este caso se reflejan a partir de los referentes materiales (9) propios de invidentes y las representaciones compartidas (33). Subyacentes al siguiente discurso, se hallan algunas representaciones compartidas:

*“La gente a uno lo ve como un ser extraño. Obviamente, toda excepción, toda regla general tiene su excepción. Hay personas que realmente lo valoran a uno y la, digamos que la admiración es sincera. Pero, la regla general es que a uno le ven la discapacidad y no deja de decir la gente por dentro de su corazón el pobrecito. Así uno haya hecho cosas para tumbar esa imagen, pero eso si uno siempre está en esa disminución de posibilidades” (Padre del sujeto principal).*

La identidad social por su parte, se representa a través de situaciones de exclusión (15) y comparación (20). En menor medida se presentan prácticas de grupo (9) tanto de videntes como de invidentes.

El concepto de normalidad (16) y el sufrimiento (23), pertenecientes al eje discapacidad, se reflejan en el discurso de los participantes. Se presenta dependencia y respuestas de padres (20), en el eje discapacidad visual.

### Resultados

En este apartado, el lector encontrará una descripción de los resultados integrados en los Estudios de Caso. Dadas las condiciones de la investigación, se optó por distinguirlos tanto en el nivel de frecuencia, como en la fortaleza del discurso y tipo de Agente. Cabe señalar que cada puntaje se encuentra entre paréntesis, una vez mencionada la subcategoría correspondiente:

- a. Resultados por Ejes temáticos, en donde se evidencia la frecuencia con que se presentaron las categorías y subcategorías en cada eje temático.
- b. Resultados por tipo de Agente. Esto es, Agentes socializados y Agentes socializadores, videntes e invidentes.
- c. Resultados por Análisis de Contenido. En este apartado, se tomaron en cuenta las subcategorías que puntuaron por encima de 2.0, al hallar diferencias en los resultados obtenidos entre Agentes socializados y Agentes socializadores.

*a. Resultados por Ejes temáticos*

En este apartado se señalan los puntajes presentados por cada eje temático, categoría y subcategoría entre paréntesis una vez mencionados, los cuales se encuentran a continuación (Ver Tabla 12):

Los imaginarios sociales (247), que se componen de las categorías: prácticas asociadas a imaginarios (90) y símbolos asociados a imaginarios (157), evidencian la presencia de referentes intelectuales (32), materiales (43) y morales (15). A su vez, se destaca la gran cantidad de representaciones compartidas (157), las cuales constituyen la segunda categoría. En este sentido, el eje temático imaginarios se manifestó de manera bastante significativa en el discurso de los participantes, lo que devela la presencia de estos en la construcción de la identidad social de las personas invidentes.

El eje identidad social por su parte, se encuentra altamente representado por los aspectos: Adaptación al cambio (81), Comparación social (80), Prácticas de grupo (53) y exclusión (54). Y en menor frecuencia, por aspectos como: Autopercepción (26), Inclusión (39), hostilidad intergrupo (29), valoración-favoritismo intergrupo (12), hostilidad intragrupo (30), valoración-favoritismo intragrupo (27), cohesión (14) e influencia (8). Este eje se comportó de forma significativa (451) dada la cantidad de categorías y subcategorías que lo conforman. No obstante, sus categorías se mostraron de manera regular.

La presencia de las categorías correspondientes al eje temático socialización (151), se refleja significativa en situaciones de contactos mixtos (80) e identificación de la norma y figuras de autoridad (71).

El eje discapacidad (352), se encuentra compuesto por las categorías discapacidad (156) y discapacidad visual (196). La categoría discapacidad está altamente representada por el concepto de normalidad (74) y las expresiones de sufrimiento (82). Por su parte, en discapacidad visual, se reflejan como significativas las respuestas de padres (113), en relación con las demás categorías: visuocentrismo (28), dependencia (29), independencia (13) y privación social (13). En general, las expresiones alusivas al tema discapacidad fueron las más frecuentes, mostrando la influencia de la condición en las narraciones hechas por los participantes, particularmente en los casos conformados por personas videntes e invidentes.

**Tabla 12. Resultados generales por Ejes temáticos**

<b>EJE TEMATICO</b>	<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
		REFERENTES INTELECTUALES (32)
		REFERENTES MATERIALES (43)
	PRACTICAS ASOC. IMAGINARIOS (90)	REFERENTES MORALES (15)
IMAGINARIOS (247)	SIMBOLOS ASOC. IMAGINARIOS (157)	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS (157)
	ADAPTACIÓN AL CAMBIO (81)	ADAPTACIÓN AL CAMBIO (81)
	AUTOPERCEPCIÓN (26)	AUTOPERCEPCIÓN (26)
		INCLUSION (39)
	INCLUSION/EXCLUSION (93)	EXCLUSION (54)
	COMPARACION SOCIAL (80)	COMPARACION (80)
IDENTIDAD SOCIAL (451)	RELACIONES INTERGRUPO (39)	HOSTILIDAD INTERGRUPO (27)
		VALORACION-FAVORITISMO INTERGRUPO

		(12)
		HOSTILIDAD INTRAGRUPO (30)
RELACIONES INTRAGRUPO (57)		VALORACION-FAVORITISMO INTERGRUPO (27)
		COHESION (14)
		INFLUENCIA (8)
CARACTERISTICAS GRUPO (75)		PRACTICAS GRUPO (53)
	SITUACIONES CONTACTOS MIXTOS (80)	CONTACTOS MIXTOS (80)
SOCIALIZACIÓN (151)	IDENT.NORMA/FIG. AUTORIDAD (71)	AUTORIDAD Y NORMA (71)
		CONCEPTO NORMALIDAD (74)
	DISCAPACIDAD (156)	SUFRIMIENTO (82)
		VISUOCENTRISMO (28)
		DEPENDENCIA (29)
DISCAPACIDAD (352)	DISCAPACIDAD VISUAL (196)	INDEPENDENCIA (13)

DEPRIVACION SOCIAL  
(13)

---

RESPUESTA DE PADRES  
(113)

---

*Nota: Las cifras entre paréntesis indican la frecuencia por Eje temático, Categoría y Subcategoría*

*b. Resultados por Tipo de Agente:*

De acuerdo con la revisión realizada en función del tipo de agente (agente socializado y agente socializador), se hallaron los siguientes resultados (Ver Tabla 13):

*Agentes socializados*

En los *Agentes socializados invidentes*, las subcategorías Representaciones compartidas (101) perteneciente al Eje Imaginarios, se mostró de manera significativa. Los Referentes materiales (28), Referentes intelectuales (18) y los referentes morales (11), se mostraron con menor relevancia. Las Representaciones compartidas se reflejan así:

*“Es que yo no justifico...a una persona vidente, yo soy una persona que critico mucho a mis compañeros, porque no saben leer, porque un vidente tiene que saberle leer muy bien a un ciego. Hay unos que tienen...” (Caso I-V.2).*

La categoría Referentes materiales por su parte, se manifiesta en este texto:

*“Sistema ábaco, que es la parte donde maneja el ciego la matemática. Es una plaqueta completa, que uno va contando y es el sistema de maneja matemáticas del ciego” (Caso I-V.2).*

En *Agentes socializados videntes*, se expresa de manera bastante significativa la subcategoría Representaciones compartidas (76), respecto a las subcategorías Referentes intelectuales (14), referentes materiales (18) y referentes morales (6). Las Representaciones compartidas aparecen en las citas a continuación:

*“Imagínese en la vida mía que soy sola, cómo sería si no pudiera ver. No podría salir. No podría porque cómo. Se me uniría el cielo con la tierra mientras a ustedes no. Ustedes lo asumen de una manera muy diferente a nosotros” (Caso V-I.2)*

En cuanto al eje Identidad social, los *agentes socializados invidentes* revelan de manera significativa las subcategorías: Adaptación al cambio (49), Inclusión (32), Comparación (38), Prácticas de grupo (26), y Exclusión (24).

La subcategoría Adaptación al cambio, se encuentra representada en la siguiente cita, extractada del Caso I-I.2:

*“Pero entonces no estaba seguro. Entonces mi primer medio de exploración fue arrastrándome. Arrastrándome, buscando con los pies y con las manos a ver si a donde yo iba a ir estaba correcto, y así fue que aprendí a conocer por ejemplo el frente de la casa, el lado. Ya más adelante, como al año, ya me aventuré a explorar más, a explorar más hasta que pude conocer todo el barrio pero siempre fue así. Al principio arrastrado sentándome en el piso como despacito, como ir explorando como con ese miedo. Después, ya fue de pie pero entonces también siempre arrastrando los pies, tocando, mandando las manos hasta que exploré. También me caía en ocasiones por estar explorando de forma, digamos rápida ¿sí?” (Caso I-I.2).*

La subcategoría Comparación por su parte, se evidencia en la situación narrada en el Caso I-I.2:

*“El ser ciego. Porque yo decía, si yo veo, yo me miro cómo voy y me arreglo. Yo decía, no pero si ese man es más flaco que yo. No pero si tal persona es más feo que yo, porque yo sé que es feo...” (Caso I-I.2).*

La subcategoría Exclusión, se manifiesta de la siguiente manera:

*“A ellos ya no les interesaba tanto jugar fútbol conmigo sino con otros que podían jugar rápido. No, ya no montar un triciclo sino montar cicla y pues yo no sabía montar cicla cuando eso y pues ya era en la carretera, había que esquivar los carros, entonces ya era otra cosa. Tal vez involuntario por parte de ellos, porque el anhelo de ellos es jugar y como todos los pelados, como todos los adolescentes de, de hablar de sus cosas, de su televisión, de sus matachitos pero, pues ya con uno no lo podían hacer porque sabían que uno no, no correspondía. De pronto era un proceso de exclusión pero involuntario” (Caso I-I.2).*

**Tabla 13. Resultados generales por tipo de Agente**

EJES TEMATICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AGENTE SOCIALIZADO			AGENTE SOCIALIZADOR			SUB TOTAL	TOTAL
			Invidente	Vidente	SUB TOTAL	Invidente	Vidente	SUB TOTAL		
IMAGINARIOS	PRACTICAS ASOC. IMAGINARIOS	REFERENTES INTELECTUALES	18	14	32	12	20	32	<b>64</b>	
		REFERENTES MATERIALES	28	18	46	34	9	43	<b>89</b>	
		REFERENTES MORALES	11	6	17	14	1	15	<b>32</b>	
	SIMBOLOS ASOC. IMAGINARIOS	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	101	76	177	135	32	167	<b>244</b>	
IDENTIDAD SOCIAL	ADAP. CAMBIO	ADAP. CAMBIO	49	34	83	56	25	81	<b>164</b>	
	AUTOPERCEPCIÓN	AUTOPERCEPCIÓN	18	8	26	14	12	26	<b>52</b>	
	INCLUSION/ EXCLUSION	INCLUSION	32	7	39	27	12	39	<b>78</b>	
		EXCLUSION	24	35	59	40	14	54	<b>113</b>	
	COMPARACION SOCIAL	COMPARACION	38	60	98	63	17	80	<b>178</b>	
	RELACIONES INTERGRUPO	HOSTILIDAD INTERGRUPO	38	11	49	17	10	27	<b>76</b>	

		VALORA.-FAVOR. INTER	9	3	12	6	6	12	<b>24</b>
	RELACIONES INTRAGRUPO	HOSTILIDAD INTRAGRUPO	8	23	31	14	16	30	<b>61</b>
		VALORA.-FAVOR. INTRA	10	18	28	11	16	27	<b>55</b>
	CARACTERISTICAS GRUPO	COHESION	5	9	14	5	9	14	<b>28</b>
		INFLUENCIA	6	2	8	0	6	6	<b>14</b>
		PRACTICAS GRUPO	26	27	53	31	22	53	<b>106</b>
SOCIALIZACION	CONTACTOS MIXTOS	CONTACTOS MIXTOS	48	33	81	68	16	84	<b>165</b>
	IDENT.NORMA/ FIG. AUTORIDAD	AUTORIDAD Y NORMA	21	50	71	24	47	51	<b>142</b>
DISCAPACIDAD	DISCAPACIDAD	CONCEPTO NORMALIDAD	32	54	86	49	24	73	<b>159</b>
		SUFRIMIENTO	58	42	100	61	21	82	<b>182</b>
	DISCAPACIDAD VISUAL	VISUOCENTRISMO	13	17	30	24	4	28	<b>58</b>
		DEPENDENCIA	21	15	36	16	17	33	<b>69</b>
		INDEPENDENCIA	7	6	13	5	8	13	<b>26</b>

---

DEPRIVACION SOCIAL	8	5	13	0	13	13	<b>26</b>
RESPUESTA DE PADRES	46	74	120	66	47	113	<b>233</b>

---

Con menor presencia se encuentran las subcategorías: Autopercepción (18), Cohesión (5), Hostilidad intergrupo (18), Hostilidad intragrupo (8), Influencia (6), Valoración-favoritismo intergrupo (9), Valoración-favoritismo intragrupo (10).

En los *Agentes socializados videntes*, se encontraron como relevantes, estas subcategorías: Adaptación al cambio (34), Comparación (60), Exclusión (35), Hostilidad intragrupo (23) y Prácticas de grupo (27).

La comparación entre grupos se refleja en el enunciado encontrado en el Caso V-V.2:

*“Como se vestían, las niñas como hablaban, que a veces en los descansos se ponían a jugar dizque a darse patadas o algo así, o a veces en las aulas, como que nosotros ¡uy no, qué tal! Y también porque a toda hora escuchando cumbias y no, a nosotros no nos gustaba, y como le digo siempre crecimos los mismos y los mismos” (Caso V-V.2).*

La Adaptación al cambio, se refleja en el siguiente discurso:

*“Al principio como lo académico, a mi me dio duro al principio allá, porque era diferente por ejemplo las divisiones que con las sumitas y eso, y nunca nos enseñaron a hacer escalas ni nada, entonces allá nos enseñaron a hacer eso, en 6º, sí, y los profesores no fue tanto el cambio, fueron como normales, y pues los amigos, pues porque yo iba con mi amiga y después empezamos a conocer así, pero no me pareció como tan grande el cambio, aunque obvio que sí es grande porque de este colegio al otro” (Caso V-V.2)*

Las Prácticas de grupo, se expresan así:

*“Y no la pasábamos que en planes, que así, ósea, los planes empezaron en 11º más que todo, que era ver películas, que salir a bailar, así, cosas así. Cuando estamos aburridas, ella me llama que quiere hablar, o sino, por Messenger, no la pasamos ahí, cuando estamos aburridas nos la pasamos ahí hablando y echando chisme” (Caso V-V.2).*

Con menor frecuencia, se manifestaron las subcategorías, Inclusión (7), Influencia (2), Hostilidad intergrupo (11), Valoración-favoritismo intergrupo (3), Valoración-favoritismo intragrupo (18), Autopercepción (8) y Cohesión (9).

En cuanto al eje denominado Socialización, se destacan resultados relevantes en las subcategorías Contactos mixtos (48) y Autoridad y Norma (21) en *Agentes socializados invidentes*.

La subcategoría Contactos mixtos se representa de la siguiente manera:

*“Pues a veces el primer contacto es haciendo bromas, no bromas así pesadas, sino, muy elementales, que a ustedes a los que ven les parece chistoso, pero...uno sabe que son bobadas, y según como la persona responda, uno sabe si el acercamiento es sencillo, o en qué nivel puede hacerlo, de una manera más seria y eso ¿sí?...” (Caso I-I.2)*

La subcategoría Autoridad y Norma por su parte, se expresa así:

*“Pues yo realmente, a mí, yo era, cuando estaba pequeño no sé si quería ser grande o qué pero, no le tenía miedo ni a los castigos, ni le tenía miedo a la oscuridad, o sea para mí que me dijeran que me iban a llevar a un internado me valía. Tal vez por eso cuando llegué al internado yo no, lloré porque me caí de un triciclo o algo así pero de lo contrario no, a mi no me dio ni miedo ni nada. Dormí normal. No pude decir que tuve desvelos ni nada. Fue normal y creo que eso me sirvió mucho pues, en la casa, en mi familia yo no tenía mucha aceptación por mi manera de ser. Entonces tal vez allá pues, no sentí cambio por eso, porque siempre fui muy independiente, siempre fui muy libre, siempre a hacer mis locuras, mis caserías, todo. Todo normal, ¿si me entiende?” (Caso I-I.2).*

Por otro lado, en los *Agentes socializados videntes* las subcategorías se comportaron de esta forma: Contactos mixtos (33) y Autoridad y Norma (50)

Los Contactos mixtos se reflejan en este enunciado:

*“Desde chiquitica. Hacían caminatas los ciegos y yo me les pegaba. Pues, una vez que fuimos, iba Edgar Rico, bueno, sí, iban los ciegos, Raúl, y... fuimos a las cascadas. Ese día no fue mi mami porque había llegado tarde el día anterior porque estaba en la tertulia, y ese*

*día había llegado como a las once y media porque estaban enguaretadas todas allá tomando vinillo, entonces no se quiso levantar, que porque tenía dolor de cabeza, que no, que no la llamaran. Y la salida era desde las seis, entonces nos teníamos que parar a las cinco. Y yo, me paré primero que mi papi. Me fui y me bañé, y yo ¡papi vámonos! Entonces mi papi se bañó, y se arregló y nos fuimos. Y bueno y, era con un guía. Y yo iba con mi papi. A no, yo iba sola. Bueno, iba con otro muchacho, con otro guía porque yo era chiquita. Yo tenía qué, como cinco añitos. Entonces, era muy lejos. Eran, subidas, bajadas, barrancos, de todo. Y entonces, llegamos a las cascadas y ese frío tan hijuemadre. Y que buscando un quiosquito para vestimos y devolvemos que el bus ya nos estaba esperando. Y yo desde eso, iba con los ciegos a caminatas. Íbamos, una vez que fuimos a pie, no me acuerdo hasta dónde fue pero, creo que fue hasta Florida porque comimos obleas. Desde aquí del parque de los niños hasta Florida. Y ya, y eso la pasábamos muy chévere. Íbamos a Cajasan y a Comfenalco con los ciegos, y todo. Y mi papi, desde eso yo salgo con ellos” (Caso V-I.1).*

La subcategoría Autoridad y Norma en Agentes socializados videntes se muestra así:

*“Pues yo les hablaba, yo les gritaba, les decía que, por ejemplo mi mamá me obligaba a tomarme, cuando yo era chiquitica me estaba enseñando que tenía que tomarme las cosas en pocillo. Pero yo decía no, no, no, y la escupía, entonces no. Una vez, yo recuerdo que me dieron sopa de esa crema de cebolla que bbb. Llegó y mi mamá, a mí nunca me ha gustado la cebolla, nunca. Entonces mi mamá me iba a dar la crema de cebolla, era con papitas fritas y carne asadita y yuquita. Y yo cogí la cucharada y mi mami me la fue a dar y yo, se la escupí por la cara. Y se puso brava, y yo, hay mami no, no, no. Y yo gritaba y decía que no quiero, no quiero, no quiero. Y mi papá me dijo ¡se la toma, o se la toma! Y yo no, y me puse a llorar. Entonces me la iban a embutir, y yo no, y salí corriendo. Pero al fin me tocó tomármela. Y cuando eso uno tenía barriguita de pollo y, iba en la carne y yo, hay no, ya no quiero más. Y me fui y me acosté a dormir” (Caso V-I.1).*

En lo referente al eje Discapacidad, en Agentes socializados invidentes, las subcategorías Concepto de normalidad (32) y Sufrimiento (58), se manifestaron de manera relevante. Esta última subcategoría aparece en el siguiente discurso:

*“Me daba pena usar bastón porque qué dirá la gente. Me sentía mal. Me sentía mal como me vestía, me sentía feo, me sentía pobre, me sentía, bueno. Y eso me sacó de la gente pero ahora pienso, me doy cuenta que, ahora no, hace algún tiempo que no fue la gente la que me sacó sino yo que me excluí” (Caso I-I.2).*

Por otro lado, en *Agentes socializados videntes*, se mostraron con alta frecuencia las subcategorías: Concepto de normalidad (54) y Sufrimiento (42).

El Concepto de normalidad, en videntes, se manifiesta en la siguiente cita:

*“Se ven todo tipo de anomalías. Cómo explicaría yo...todo tipo de...se ven cosas diferentes y así. Hay unos que no les gusta estudiar o a veces no van, o le gustan vicios” (Caso V-V.1).*

Finalmente, en el eje Discapacidad visual en *Agentes invidentes*, resaltan las subcategorías Respuestas de padres (46) y dependencia (21). También se evidenciaron de forma frecuente las subcategorías Deprivación social (8), Independencia (7) y Visuocentrismo (3), pertenecientes también a Discapacidad Visual, se expresaron en menor medida.

Las Respuestas de padres, se reflejan así:

*“Mi mamá sabía cómo era yo y no me dejaba casi salir a la calle porque no me le fuera a subir a los carros. Como vivíamos a la orilla de una carretera, entonces para que no me fuera a atropellar un carro. Que porque de pronto había violadores, que porque habían viciosos, entonces ella se cuidaba mucho en ese aspecto porque ella vio muchas cosas” (I-I.2).*

En *Agentes socializados videntes*, hubo gran manifestación de la subcategoría Respuestas de padres (74), evidenciada en la siguiente cita:

*“Un día, que estaba con una amiguita en la casa y nos pusimos a rayar las paredes. Y mi mami, bueno, llegó mi tía Mónica que era la única que veía, y dijo que yo qué estaba haciendo, y yo le dije ¡Ay tía es que me gusta rayar paredes! Entonces, desde ese día, seleccionaron una pared de la casa para que yo hiciera todos los rayones que quisiera. Y al final, la pintaron” (Caso V-I.1)*

Por otra parte, hubo menor manifestación de las subcategorías: dependencia (15), Deprivación social (5), Independencia (6) y Visuocentrismo (17).

*Agentes socializadores*

En *Agentes socializadores invidentes*, las Representaciones compartidas (135), se manifestaron con gran relevancia. Los referentes intelectuales (12), referentes materiales (34) y referentes morales (14), evidenciaron gran diferencia en relación con la primera.

Las Representaciones compartidas se describen así:

*“A él le parecía bueno porque precisamente no se sentía solo. Eso es lo importante, que el alumno no se sienta solo. Pero hay algunos alumnos que se descargan completamente, y quieren mostrar lástima. Quieren que les regalen todo o que les hagan todo fácil. Eso perjudica a otros compañeros que vengan después” (Caso I-I.2)*

En *Agentes socializadores Videntes*, las subcategorías Representaciones compartidas (32) y Referentes intelectuales (20), evidenciaron gran relevancia en orden aparición. Los Referentes materiales (9) y Referentes morales (1) se manifestaron en forma reducida.

Las Representaciones compartidas se muestran así:

*“Pues no existe, porque uno esperaría que cuando a uno le falta algún sentido, cualquiera, comienzan a haber muchas dificultades, problemas. De hecho me imagino que los tuvo un tiempo. Yo mismo soy muy curioso en esas cosas, entonces, trato de no ser cansón pero de cuando en cuando salen cositas, por ejemplo, cuando lo del computador yo le preguntaba como hizo para aprender, o quien le... el programa y la instalación y todo eso, eh, lo mismo con el piano, cómo, quien lo inicio o algo así, y lo del braille, yo le preguntaba q si el manejaba el braille, y la sensibilidad, entonces él me contaba cómo fue parte del proceso para hacer sensible un poquito más la mano, entonces fue todo mas...pues yo en mi curiosidad le preguntaba, es como mi manera de ser. Y si la prima le ayuda a bañarse también (risas)” (Caso I-V.1).*

Los Referentes intelectuales por su parte, se expresan en el fragmento a continuación:

*“Porque ella no cogía, no memorizaba, no se concentraba y me mandaron para Centrohabilitar, que le hicieran terapias, que mire que la niña tenía una dificultad, porque no se concentraba, y yo decía “pero ella no tiene problema, porque ella se graba una canción, ella escucha por ejemplo, una canción una novela se la cuenta, cómo no va a grabar, ella graba” (Caso I-V.2).*

En cuanto al eje identidad social, en los *agentes socializadores invidentes* se manifiestan de manera significativa las subcategorías comparación (63), adaptación al cambio (56), exclusión (40), prácticas de grupo (31) e inclusión (27).

La presencia de la subcategoría comparación, se evidencia en el discurso así:

*“Eso ocurrió en primaria, no recuerdo exactamente el grado en que a los amiguitos los papitos y las mamitas iban a recogerlos al colegio ¿no? Entonces yo iba a recogerlo con mi bastón. Entonces los niños, ¡hay, su mamá es cieguita! Mire, su mamá es cieguita. Y B. cuando eso veía. Decía: sí, y qué. Entonces empezaron como con esa mofa de que, de que la mamá cieguita. Entonces él empezó como disimuladamente, mamita, no baje por mí. Recójame en la esquina. O, yo le pagaba transporte entonces no, el transporte. Yo dije: pero, ¿por qué me dice que en la esquina? Empecé como a pellizcarme yo y a investigar el por qué en la esquina. O por qué yo cuando iba al colegio él ya no caminaba con migo por el patio como antes, sino era, mami espéreme aquí, ya vengo. Es que no me acuerdo, no sé si fue en quinto primaria, en cuarto, ya más grandecito. Empecé a preguntarme por qué. Entonces ya fue cuando empecé a darme cuenta que los amiguitos y eso, entonces fue cuando empezó un proceso ya de, como de adaptación y diálogo con él y con los amiguitos para ¿sí?, para afrontar esa situación” (Caso I-I.1).*

La subcategoría adaptación, se expresa en el siguiente fragmento:

*“Ahí sí, el que ve se acomoda al ciego. Entonces, uno empieza a encontrar que como uno toca, el empieza a expresar el afecto a través de tocar. Entonces, los que ven miran al niño y le empiezan a hacer muecas, y le sonríen. Nosotros pues, uno lo que da es un abrazo, o le daba un beso, o le pasaba la cara por el pecho, o cualquier gesto táctil, y ella respondía a eso con gestos táctiles, entonces yo no, pues no andaba pendiente si la niña me estaba mirando o no me estaba mirando pues eso hacía que. Y después cuando ella ya gateaba pues uno la llamaba y se le acercaba, cuando estaba cerca pues le ponía a uno la mano” (Caso V-I.1).*

La subcategoría exclusión, se expresa en:

*“Por ejemplo, digamos como en reuniones deportivas cuando hay mucha gente. O sea, la gente no lo integra a uno. Digamos, la sociedad o el grupo que está manejando la situación no lo integran a uno con los demás grupos sino, con los discapacitados hacen un grupo aparte. Eso he sentido yo eso. Ustedes aquí y nosotros allá. Como que los normales aquí, y ustedes aquí que... Estecen ahí” (CASO V-1.2).*

Hubo menor presencia de las subcategorías hostilidad intergrupo (17), autopercepción (14), hostilidad intragrupo (14) valoración y favoritismo intragrupo (11), valoración y favoritismo intergrupo (6), cohesión (5) e influencia (0).

En los *Agentes Socializadores Videntes*, se presentan de manera frecuente las subcategorías adaptación al cambio (25), prácticas de grupo (22), comparación (17), hostilidad intragrupo (16) y valoración y favoritismo intragrupo (16).

La subcategoría adaptación al cambio, se refleja en este enunciado:

*“Ahorita en la Universidad está como un poco estresado por lo que se mantiene encima de él, pues, porque es un mundo nuevo para él, es una nueva etapa de él en la vida, y él nunca se dejaba salir a la calle solito, entonces siempre hay que tener como un poquito de cuidado en ese sentido” (Caso I-V.1).*

En el discurso, se evidencia la subcategoría prácticas de grupo:

*“Él permanece en el computador o con la organeta, a él le gusta mucho, lo que pasa es que como no había tenido el programa ese, el Jaws (software lector), pues ha estado como alejadito, de resto permanece ahí pegado. Lo otro que también le gusta mucho es escuchar un programa en las horas de la noche, y me toca regañarlo, insomnia, y se ríe escuchando...” (Caso I-V.1).*

*“La diversión de él es el gimnasio, no hay mas nada, pa que le invento, amigos no, básquet no, fútbol no, ni el baile, no le gusta. Pues no, ahora se la pasa es con el celular, eso es lo único que hace, con el celular o el estudio, o si no el computador” (Caso V-V.1).*

La subcategoría comparación, se refleja así:

*“El braille tampoco quería aprender braille, ella quería era un lápiz y un borrador como los otros niños, porque no sabía, o sea, ella creía que todos los niños eran como ella. Ella no sabía...ósea, los tipos 7 u 8 años, que ella no podía...”mami que usted no puede escribir con un lápiz” (Caso I-V.2).*

Hay menor presencia de las subcategorías exclusión (14), inclusión (12), autopercepción (12), hostilidad intergrupo (10), cohesión (9), influencia (6), valoración- favoritismo intergrupo (6).

En los *Agentes socializadores Invidentes*, las subcategorías Autoridad y Norma (24) y Contactos mixtos (68), correspondientes al Eje Socialización, se presentaron de manera significativa:

La Autoridad y Norma se manifiestan a continuación:

*“Trato de que el espacio sea manejado. El tiempo. Por ejemplo que vaya de 2 a 3, solamente en ese horario. Si hay alfabetizadoras, hace su tarea, si no hay, se va para su casa para que él no esté allá como en ese mundo de ocio, y además él está en un proceso de formación, en la adolescencia donde él quiere experimentar, entonces yo procuro que esté ocupado, o que esté a cargo de una persona adulta. Cuando el papá no está, yo le pido el favor al profesor Rogelio. Profe, hágame un favor. El niño va a ir a las 2 si hay alfabetizadoras, si no hay me lo devuelve para la casa” (Caso I-I.1).*

Los Contactos mixtos aparecen así:

*“Yo lo que hago es que cuando llego a un trabajo es ayudarle a la gente, compañeros de trabajo y lo mismo hice en el estudio. Porque yo conozco mis fortalezas y conozco mis debilidades y las debilidades que me da la limitación, o sea esas tres cosas, conociendo esas tres cosas, yo por ejemplo a la del lado le empezaba a ayudar a redactar cartas, le empezaba a ayudar a hacer proyectos, le empezaba a ayudar a hacer cosas y, y esa persona fue generando confianza en mí, y después me ayudaba a coger el bus. Si él me ayuda a redactar la carta, pues qué me cuesta a mí pararle el bus. Y después qué me cuesta compartir con él una manzana, un buen saludo” (CASO V-I.1).*

En *Agentes socializadores Videntes*, las subcategoría Autoridad y Norma (47) se presentó de manera frecuente, y esta se expresa así:

*“Sí. Empezó a cambiar porque yo le puse mano dura, porque si no, habría sido terrible como M. (hermano siguiente). No ve que mi mamá a diario me dice que por qué no fui así con M...en cambio a Horacio si le andaba duro...fuerte. Y mi hermano me decía “usted ya lo va es a matar”. Porque era que yo le andaba duro. Pero entonces de ahí pa’ abajo él se arregló, pero de las tandas...” (Caso V-V.1).*

Por su parte, los Contactos mixtos (16) se manifestaron de forma no tan relevante en frecuencia.

El eje Discapacidad, que se encuentra conformado por las categorías Discapacidad y Discapacidad Visual, mostró los siguientes resultados:

En Discapacidad, las subcategorías Concepto de normalidad (49), y Sufrimiento (61), se manifestaron con alta frecuencia en *Agentes socializadores invidentes*:

El Sufrimiento se muestra en la siguiente cita:

*“Yo me fui con gran dolor ese día. La suegra dijo: no, es que aquí no se ponen bombillos porque él no ve. ¿Para qué necesitamos bombillos? Uy no. En ese momento sentí un dolor. Yo pensé, ¿aquí que pasó?, ¿mi hermana dónde se metió? Yo sentí que la había dejado allá como tirada, como allá en una selva, como abandonada. Me vine en el taxi todo el tiempo llorando con mi hermana” (Caso V-I.2).*

En cuanto a los *Agentes socializadores videntes*, aparecen de manera frecuente las subcategorías Concepto de normalidad (24) y Sufrimiento (21).

El Concepto de normalidad se refleja de la siguiente manera:

*“Es un muchacho del que uno tenga que avergonzarse, antes por el contrario, un muchacho que es educado, que sobresale en el estudio, no da motivo para que uno pueda decir “¡ay no, ni idea, de lo que pueda pasar!” (Caso V-V.1).*

Por último, la subcategoría Respuesta de padres (66), perteneciente a la categoría Discapacidad Visual, mostró alta presencia, en *Agentes invidentes*, y se refleja a continuación:

*“Y poniendo en claro, que nosotros no íbamos a tener un apoyo externo de nadie, excepto ella, la profesora. Que la comunicación y el proceso de guía debía ser el de nosotros. Nosotros, la niña y el maestro. Y que así debía ser, nosotros no íbamos a que si la niña tenía una tarea, ella la comentaba, se hacía. Y si cualquier cosa había respecto a la tarea, la comunicación era con nosotros, no íbamos a llevar allá “es que entonces ella es la asesora de la niña”, hable con ella. Y siempre hemos establecido ese contacto diario con los maestros” (Caso V-I.1)*

Las subcategorías Visuocentrismo (24), Dependencia (16), Deprivación social (0) e Independencia (5), se mostraron con menor frecuencia.

Por otro lado, en *Agentes socializadores invidentes* las Respuesta de padres (47), también fueron significativas y se manifiestan así:

*“Entonces qué pasa, uno al verla en una forma, en un trance que esos niños se están muriendo de hambre, que están enfermos, que están flacos, que están de todo, no hay colaboración, nadie los protege, nadie se obliga de ellos, entonces yo soy una persona que soy consciente y considerado. Digo yo, pues ella al fin de cuentas es la que tomó las riendas de cometer la falta, los niños no tienen la culpa, los niños son unas criaturas que vinieron al mundo, ellos no saben quién es quién, ni quien es el papá, ni quien les va a dar de comer, ni quién los va a vestir, ni quién los va a sostener, ni en donde van a vivir, entonces a mi me da lástima, y yo los recojo, ¡déjenme a mí, yo me encargo de ellos!” (Caso V-V.1)*

Las subcategorías Dependencia (17), Deprivación (13), Independencia (8) y Visuocentrismo (4), se expresan con menor relevancia.

A continuación, se describen los resultados obtenidos en los cuatro Ejes temáticos propuestos para la comprensión conceptual de este trabajo.

En el siguiente apartado, se encontrarán los Resultados según el Análisis de contenido. Dicho Análisis revela las diferencias encontradas entre Agentes

socializados videntes e invidentes y Agentes socializadores videntes e invidentes, en cada subcategoría. Se determinaron como relevantes, aquellas con una diferencia de 2.0 o superior, las cuales se encuentran resaltadas por una franja.

*c. Resultados por Análisis de contenido*

De acuerdo al análisis de contenido realizado se encontró que, se presenta una amplia diferencia entre Agentes socializados videntes y Agentes socializados invidentes, en las siguientes subcategorías (Ver Tabla 14). La puntuación se presenta entre paréntesis después de mencionada cada subcategoría: Autopercepción (2.25), Inclusión (4.57), Valoración-favoritismo intergrupo (3.0), Hostilidad intragrupo (2.8), Influencia (3.0), Autoridad y norma (2.3). La explicación metodológica del análisis de contenido se encuentra con mayor detalle en la p. 65.

Contrario a esto, no se presentaron diferencias significativas en las siguientes subcategorías: Referentes intelectuales (1.28), Referentes materiales (1.55), Referentes morales (1.83), Representaciones compartidas (1.32), Adaptación al cambio (1.44), Exclusión (1.45), Comparación (1.57), Hostilidad intergrupo (1.63), Valoración-favoritismo intragrupo (1.8), Cohesión (1.8), Prácticas de grupo (1.0), Contactos mixtos (1.45), Concepto de normalidad (1.74), Sufrimiento (1.38), Visuocentrismo (1.3), Dependencia (1.4), Independencia (1.16), Deprivación social (1.6) y Respuesta de Padres (1.6).

En cuanto a los Agentes socializadores, se encontraron diferencias en las siguientes subcategorías: Referentes materiales (3.7), Referentes morales (14), Representaciones compartidas (6.13), Adaptación al cambio (2.24), Inclusión (2.25), Exclusión (2.85), Influencia (6/0), Comparación (3.7), Contactos mixtos (4.25), Concepto de normalidad (2.04), Deprivación social (13/0), Visuocentrismo (6), y Sufrimiento (2.9).

Por otra parte, se encontraron diferencias menos significativas en: Referentes intelectuales (1.6), Autopercepción (1.16), Hostilidad intergrupo (1.7), Valoración-favoritismo intergrupo (1), Hostilidad intragrupo (0.87), Valoración-favoritismo intragrupo (1.14), Cohesión (1.8), Prácticas de grupo (1.4), Autoridad y norma (1.95), Dependencia (1.23), Independencia (1.6) y Respuesta de padres (1.4) (Ver Tabla 14).

Adicionalmente, se encontraron tan solo dos subcategorías en las que se halló diferencia significativa, tanto en agentes socializados como en agentes socializadores. Estas son: Inclusión e Influencia

No obstante, a nivel discursivo se reflejan diferencias que no guardan relación con la frecuencia de aparición de indicadores en cada uno. Por esto, se señala a continuación indicios que sugieren diferencia en el significado discursivo expresado por los agentes estudiados en cada caso.

**Tabla 14. Resultados Análisis de Contenido**

EJES TEMATICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AGENTE SOCIALIZADO	AGENTE SOCIALIZADOR
		REFERENTES INTELECTUALES	1.28	1.6
		REFERENTES MATERIALES	1.55	3.7
	PRACTICAS ASOC. IMAGINARIOS	REFERENTES MORALES	1.83	14
IMAGINARIOS	SIMBOLOS ASOC. IMAGINARIOS	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	1.32	6.13
	ADAP. CAMBIO	ADAP. CAMBIO	1.44	2.24
	AUTOPERCEPCIÓN	AUTOPERCEPCIÓN	2.25	1.16
		INCLUSION	4.57	2.25
	INCLUSION/EXCLUSION	EXCLUSION	1.45	2.85
	COMPARACION SOCIAL	COMPARACION	1.57	3.7
		HOSTILIDAD INTERGRUPO	1.63	1.7
IDENTIDAD SOCIAL	RELACIONES INTERGRUPO	VALORACION-FAVORITISMO	3.0	1.0

		HOSTILIDAD INTRAGRUPO	2.8	0.87
	RELACIONES INTRAGRUPO	VALORACION-FAVORITISMO	1.8	1.14
		COHESION	1.8	1.8
		INFLUENCIA	3.0	6/0
	CARACTERISTICAS GRUPO	PRACTICAS GRUPO	1.0	1.4
		CONTACTOS MIXTOS	1.45	4.25
SOCIALIZACION	IDENT.NORMA/FIG. AUTORIDAD	AUTORIDAD Y NORMA	2.3	1.95
		CONCEPTO NORMALIDAD	1.74	2.04
	DISCAPACIDAD	SUFRIMIENTO	1.38	2.9
		VISUOCENTRISMO	1.3	6/0
		DEPENDENCIA	1.4	1.23
		INDEPENDENCIA	1.16	1.6
DISCAPACIDAD	DISCAPACIDAD VISUAL	DEPRIVACION SOCIAL	1.6	13/0

---

RESPUESTA DE PADRES	1.6	1.4
---------------------	-----	-----

---

*Nota: La franja señala las categorías que puntuaron por encima de 2.0, y resultan significativas en frecuencia.*

El discurso de los participantes por tipos de caso, revela amplias diferencias argumentativas en casi la totalidad de las subcategorías. Esto se atribuye a la conformación de cada caso:

En la subcategoría Adaptación al cambio, en algunas circunstancias, se hace alusión a las posibilidades de adaptación propias de una condición y a los canales sensoriales que deben emplearse, para asumir tales cambios.

*“Bueno, pues, cuando quedé ciego, pues, me estrellé mucho porque no sabía manejar el bastón. Y de para acá entonces me tocó venirme con unos compañeros, pero ya poquito a poquito voy manejándolo, entonces ya me conozco el espacio, entonces ya aumento la velocidad. Y por ahí por el camino, entonces me encuentro con unos compañeros y me voy con ellos”. (Caso I-I.1)*

En otras circunstancias, se da prioridad al establecimiento de relaciones y al ajuste a nuevos contextos.

*“Al principio como lo académico, a mi me dio duro al principio allá, porque era diferente por ejemplo las divisiones que con las sumitas y eso, y nunca nos enseñaron a hacer escalas ni nada, entonces allá nos enseñaron a hacer eso, en 6º, si, y los profesores no fue tanto el cambio, fueron como normales, y pues los amigos, pues porque yo iba con mi amiga y después empezamos a conocer así, pero no me pareció como tan grande el cambio, aunque obvio que si es grande porque de este colegio al otro” (Caso V-V.2).*

En Autopercepción, se evidencian distintos aspectos en el discurso. En primer lugar, se describen cualidades propias.

*“Bueno, para mí, yo pienso que ha sido como las ganas que yo le he puesto. O sea, el empeño que yo le he puesto, la responsabilidad que me enseñaron a mí de cumplir, de hacer más de lo que yo debo hacer, porque es responsabilidad, ¿sí? Es como querer hacer las cosas usted. Es como algo que uno tiene ¿sí? Eso no todo mundo lo tiene, o sea yo pienso que eso va con uno, nace con uno esa responsabilidad y como ese querer hacer las cosas y hacerlas con amor. Hacerlas no porque me paguen sino porque las hago con amor y las siento” (Caso I-I.1).*

También, se describe el descubrimiento de condiciones propias, que establecen la diferencia con el grupo mayoritario.

*A ver, qué le digo yo. Los sentimientos... Realmente, yo no era ciego. En mi mente yo no era ciego. Vine a caer en cuenta que era ciego, que qué era ser ciego ¿sí? A mí me decían, usted es ciego, y yo, listo, yo soy ciego, pero vine a caer en cuenta qué era ser ciego más o menos a los 12, 13 años por ahí. Cuando ya me aburrí de estrellarme, de arañarme, de pegarme, de caerme. Entonces comprendí qué era ser ciego. De lo contrario para mí era normal, o sea, aunque yo había visto pero no sé, para mí no me importaba. Yo vivía como feliz (Caso I-I.2).*

Por último, se exaltan aspectos que determinan una diferencia como generadores de un autoconcepto negativo.

*“Y obviamente los problemas de aprendizaje le generaron una autoestima baja. El tenía su autoestima muy baja y él incluso también se colocaba su insuficiente él mismo”. (Caso V-I.2)*

En la subcategoría Autoridad y norma, no hay diferencias discursivas, que resulten significativas entre grupos, porque se asume que la autoridad es impuesta mediante el control de horarios y actividades, y la imposición de castigos como medio que evita comportamientos negativos. También se describen situaciones en que la autoridad es desafiada.

La Cohesión por su parte, se describe en muy pocas ocasiones, y en ella se relatan momentos en que las personas con características y objetivos comunes, prefieren permanecer juntas. En este aspecto, no hay diferencias discursivas relevantes.

La Comparación resalta varias situaciones. En primer lugar, se manifiesta cuando se alude a una condición como factor que acentúa la diferencia, a los referentes

materiales que la hacen evidente y a algunos comportamientos como elementos que la acentúan.

*“Aparte de tener una expresión toda rara del rostro, ella como que abre esos ojos y lo mira a uno así todo... Como un zombi. Yo me asustaba mucho con esa señora porque aparte de que es flaquita, parece un palillo. Entonces yo me asustaba. Yo me metía detrás de mi mamá. Porque, pues ellas siempre han sido así amigas y todo, y hablan. Y yo me asustaba mucho porque ella era, ella me parecía rara. Yo nunca había visto un ciego así tan desubicado así como dice A. Usted habla, digamos donde estoy yo, y ella mira es para atrás O uno está hablando para un lado y ella mira para el otro lado. No tiene buena ubicación. Pero ella es, no sé, yo siempre le tenía miedo”. (Caso V-I.1)*

Por otra parte, hay manifestaciones de comparación referidas a estilos de ejercer la autoridad, y a comportamientos que se consideran inapropiados para el grupo de pares.

*“Como se vestían, las niñas como hablaban, que a veces en los descansos se ponían a jugar disque a darse patadas o algo así, o a veces en las aulas, como que nosotros ¡uy no, qué tal! Y también porque a toda hora escuchando cumbias y no, a nosotros no nos gustaba, y como le digo siempre crecimos los mismos” (Caso V-V.2).*

El Concepto de normalidad presenta múltiples variaciones. En primer lugar, se asume que no deberían emplearse algunos términos relacionados con este concepto tales como anormal, por considerarlos hostiles, manifestando que deberían usarse sinónimos como persona con disfunción, por creer que éstos son menos agresivos.

*“No, yo digo que son términos que ya no se deben utilizar. O sea, ya eso de normal, anormal pasaría a ser como un monstruo. No, yo pienso que tienen que utilizarse términos como adaptación, como algún tipo de disfunción, con alguna dificultad. No sé, términos así, pero eso de normal, anormal no. Me parece que son términos muy tiranos digamos así” (Caso I-I.1)*

Una postura distinta aparece cuando se afirma que el grado de anormalidad, depende de las diferencias físicas extremas, considerando que es anormal solo aquello que tiene aspecto “monstruoso”.

*“Normal, yo los veo normales. Que tengan una discapacidad o algo que ellos no pidieron, que no se sabe cómo, que uno no pudo evitar. Pero anormal, no yo, yo anormal sería que fuera la mitad animal y la mitad persona. Para mí eso sería anormal. Yo no sé por qué la gente dice que son anormales. Para mí son seres humanos iguales y les tengo cariño, afecto. Sea la persona que sea. Así sea coja, manca, ciega, lo que sea son personas y para mí no son anormales. Anormal yo que es como le digo, una mezcla entre animal y ser humano” (Caso I-I.2).*

También, se asume la normalidad como relativa, representada esta postura en la siguiente expresión:

*“Todo ser humano tiene unos déficits y unas potencialidades. Por ejemplo, para los pintores el celador de allí abajo sería un tipo anormal. Para un piloto el tendero sería anormal, porque ese no sabe manejar un avión” (Caso V-I.1)*

Finalmente, se dice que es normal aquello que no atente contra el individuo y su entorno y como anormales, se asumen las prácticas de grupo que desvían a los sujetos de sus metas:

*“Se ven todo tipo de anomalías. Cómo explicaría yo...todo tipo de...se ven cosas diferentes y así. Hay unos que no les gusta estudiar o a veces no van, o les gustan los vicios” (Caso V-V.1).*

Las situaciones de Contactos mixtos, se describen a través de interacciones con sujetos del grupo mayoritario, y estrategias que se emplean para facilitar estos encuentros.

*“Teníamos un grupito, uno siempre tiene su combito, de cuatro, cinco, de dos. Siempre yo era con un grupo de tres amigos, nos hacíamos en la parte trasera del salón”. (I-V.1)*

Quienes no presentan diferencias evidentes y no tienen contacto con el grupo minoritario, no hacen alusión a contactos mixtos.

Por otra parte, se señalan situaciones de Dependencia, en las que es necesaria la ayuda, relacionadas con la escritura convencional, la ubicación espacial en ambientes desconocidos, el uso de colores y la estética.

*“La ropa que yo compraba, la compraba con la asesoría de personas videntes por aquello de la combinación de colores” (Caso I-I.1).*

En otras circunstancias, se habla de miedo a realizar actividades cotidianas, como el desplazamiento o la ejecución de actividades domésticas, porque la familia ha impedido la participación en las mismas y también, se describen situaciones en las que ha sido necesario tomar decisiones, pero no ha sido posible sin la intervención de terceros.

*“Porque a mí me sobreprotegen mucho, y yo no me considero apta como para irme a una calle y a andar sola. ¡Le tengo un pánico a las calles! Porque mi mamá me enseñó a tenerles miedo. Mi papá es uno de los que me lleva y me trae y me lleva al salón de clase y me sienta en el pupitre y me deja ahí” (Caso I-V.2)*

En Deprivación social, se presentan expresiones de vulnerabilidad, que impide la exploración de espacios físicos y sociales.

*“Cuando tenía trabajos en grupo, nunca asistió a eso, porque no se dejaba ir, hasta ahora se está soltando, pero siempre toca esperar, ya cuando veamos que ya se puede soltar, aunque no hay que soltarlo del todo, que ya no hay que estar encima...” (Caso I-V.1).*

También se encuentran manifestaciones de deprivación por parte de algunos padres, en donde se considera que de esta forma se evitaría que los demás influyan negativamente sobre los hijos.

*“Le infundí desde pequeño...nada de amigos, nada de calle” (Caso V-V.1)*

Se manifiestan experiencias de Exclusión a las que se atribuye el desconocimiento de una condición.

*“La verdad es que los docentes no están preparados para tener un niño con dificultad en el aula de clase. Entonces ellos quisieran que la clase se impartiera en forma, mejor dicho, catedrática y para todo el mundo, y chao. No tienen en cuenta que el niño de pronto, si el profesor pone una cartelera al frente al niño hay que leérsela, porque él va a quedar allá gringo. Que si él pasa una fotocopia, al niño debería pasársela en braille, entregársela en un diskette, en un CD para que él la pueda escuchar anteriormente” (Caso I-I.1).*

Por otra parte, se narran situaciones en que se asume que la Exclusión es causada por la incompatibilidad en las actividades de grupo, y por las conductas de la mayoría ante la diferencia:

*“O sea sigue habiendo como esa limitante de que la gente lo conoce a uno pero de lejitos, ya no lo tratan así pues como uno veía a los otros grupos y a las otras compañeras que se iban de a dos, se iban en grupo, ¿sí? Mas sin embargo a uno de ciego le toca buscar y todos los días pedir el favor” (Caso V-I.1).*

No se describen situaciones de exclusión en personas que no pertenecen a la minoría y que no tienen contacto con ésta, situación que refleja la diferencia en el discurso.

Se describe Hostilidad intergrupo, ante situaciones en las que acentúa la diferencia, como las actividades académicas, algunos referentes materiales, rasgos físicos y conductas que se consideran inapropiadas. En esta subcategoría la diferencia discursiva es mínima, porque se expresan respuestas similares ante situaciones diversas.

Por otro lado, se narran situaciones de Hostilidad dentro del endogrupo, cuando este tiene objetivos distintos a los propios.

*“En el edificio (Antigua sede del INCI) usted lo puede captar de que los viernes se reúnen entre ellos mismos, se van a tomar, se van a jugar dominó, pero el tema principal es a quién pueden hacerle daño. O de quien se raja esta semana. Entonces fulano de tal, a no, pero es que él, pero es que la otra, entonces el tema es como de... Por eso es que no me gusta el grupo porque son temas que no son productivos. Uno les dice: vamos a una conferencia a la UIS, miren que hay una conferencia en la UNAB, y dicen: hay no, pero ya vino usted a dañar el ambiente, no, no, no. Rajemos del que primero aparezca. Entonces yo me he alejado por eso porque me parece que esa no es la forma de invertir el tiempo libre” (Caso I-I.1)*

También se refieren eventos en los que la hostilidad intragrupo se enuncia cuando las reglas de un grupo se infringen.

*“Por ejemplo tenemos una reunión a las tres, o una cita ahorita a las tres, y alguien llego a las tres y media, entonces eso se presta para inconvenientes con otros compañeros, porque atrasa el ensayo, o estamos en ensayo y unos están concentrados y otros llegan a molestar, entonces ahí hay otra cosa. O alguien no pudo, y no pudo varias veces, y nosotros sí, o aquel se encarga de esta parte y no le colaboran. Cosas de esas que son más de organización, entonces no todos tienen la misma paciencia, no todos tienen la misma forma de decir las cosas, el mismo tacto para decirle a la persona las cosas que haya que decir, o mejorar, a veces alguien tiene una idea y no la sabe expresar, o quiere que todos la hagan porque él la dice. Mejor dicho, ese es el diario del grupo, entonces, vienen la situación de reunirse, de decir “vamos a reunirnos, vamos a ponernos de acuerdo”, y así en general, y en eso tiene que ver la personalidad de cada uno, entonces ahí a veces hay que ser tolerante”. (Caso I-V.1).*

En la subcategoría Inclusión, se hace referencia a eventos en los que, aun cuando se poseen características que se asumen como diferentes, es posible realizar actividades con el grupo mayoritario, así sea con algunas adaptaciones. También se describen situaciones de inclusión, cuando en las interacciones no se presenta divergencia.

*“Pues, él estaba cuando veía en la banda y no hubo ningún problema. Y ahora como ciego lo vincularon en el mismo redoblante, no ha habido ningún problema, ya hace sus*

*presentaciones llevando un guía, y el guía le va diciendo a la derecha, a la izquierda, marcha. Trabajan con sonidos. Para él no ha sido ningún problema y como tiene un excelente oído musical entonces él, él antes les enseña a los otros niños los ritmos, entonces lo ponen allá como auxiliar. Entonces ¿sí?”(Caso I-I.1)*

La diferencia discursiva se evidencia porque los integrantes del grupo mayoritario que no tienen contacto con el grupo minoritario, no hacen alusión a la subcategoría.

Por otra parte, la Independencia, se relaciona con las actividades de corte académico. A su vez, se describen algunos aprendizajes referentes a la ubicación espacial y el desplazamiento, como importantes para la adquisición de la autonomía. Esta subcategoría también se considera como necesaria para establecer relaciones sociales y se refleja en el siguiente enunciado:

*“De pronto si él no hubiera aprendido a movilizarse con el bastón, pues no estaría ahorita donde está, yo pienso porque él es muy independiente” (Caso I-I.2).*

En la subcategoría Influencia, se señalan como importantes las orientaciones recibidas por personas en igualdad de condiciones, con relación a las respuestas ante una situación que inicialmente se ha considerado como negativa.

*“Y ya después, viendo los otros niños, una vez estaba la mamá de un niño ahí en la puerta, y ella se reía y toda contenta y yo le dije “usted cómo hace para estar contenta y para reírse siendo su niño así”. Y me dijo “no mujer, como vamos a hacer, a llorar todos los días...hay que sacar adelante los hijos porque, como vamos a estar llorando todos los días, no podemos estar llorando todos los días, y entonces eso me dio como mas...ya se me fue quitando como la angustia y de ver los otros que ya estaban grandecitos, entonces ya a uno se le va quitando, va conociendo las personas que han salido adelante con ese problema, y se le va pasando a uno, pero eso es poco a poco” (Caso I-V.2).*

Por otra parte, se describe la influencia que el entorno familiar, tiene en la continuidad de la formación académica.

*“Toda la familia quiere que yo estudie, pero que me hayan dicho que tal carrera...no para nada” (Caso V-V.2).*

En relación con las Prácticas de grupo, se alude a juegos específicos que se realizan con personas del endogrupo, considerando que se prefieren aquellos que tienen una secuencia a seguir. También, se describen situaciones en las que se evidencia la preferencia por actividades en las que está implicada la percepción auditiva. Además, se hace referencia a experiencias de prácticas deportivas con personas del propio grupo, realizándose éstas con entrenamiento y materiales particulares.

*“Yo con el grupo de discapacitados comparto en lo que hace relación al deporte, porque eso, digamos que me obliga a eso. No tengo otro medio a través del que me pueda desarrollar en el deporte que a mí me gusta que es el fútbol sala” (Caso V-I.2).*

Finalmente, se describe preferencia por actividades que impliquen la percepción visual y auditiva simultáneamente.

En los Referentes intelectuales se encuentran por una parte, eventos en los que se considera que, cuando una persona realiza actividades cotidianas careciendo de un sentido, tiene habilidades intelectuales extraordinarias relacionadas con buena memoria auditiva, y capacidad de abstracción superior.

*“Quien sabe si uno sería capaz, porque llegar usted a aprender a manejarse solo, a saber que usted no está viendo las cosas. Tiene que haber mucha inteligencia, mucha capacidad de la persona para llegar a afrontar eso con 13 años” (Caso I-I.1).*

Por otra parte, se narran situaciones en que al déficit visual se atribuyen dificultades cognitivas.

*“Porque ella no cogía, no memorizaba, no se concentraba y me mandaron para Centrohabilitar, que le hicieran terapias, que mire que la niña tenía una dificultad, porque no se concentraba, y yo decía “pero ella no tiene problema, porque ella se graba una canción, ella escucha por ejemplo, una canción, una novela se la cuenta, cómo no va a grabar, ella graba” (Caso I-V.2).*

Asimismo, se describen situaciones en que se compara el nivel intelectual con el de los pares, considerando que el propio es inferior. Contrario a lo anterior, se asume como extraordinario superar satisfactoriamente compromisos académicos, atravesando por situaciones adversas.

*“Estando en 6° tuvo hepatitis A, amarilla, amarilla, y duró 15 días por fuera y le pasó. Yo iba y le traía los cuadernos y ella se adelantaba aquí, y pasó, y no perdió, jeso es una cosa.....! (Caso V-V.1)”*

De los Referentes materiales, forman parte los instrumentos particulares, necesarios en la realización de actividades académicas, actividades de grupo, deportes y desplazamiento autónomo.

*“Porque el braille fue el primer sistema, el primer medio que tuvimos nosotros para poder adquirir la cultura que tenemos, y me duele que se deje ahora a un lado. A mí me parece que todos los ciegos deben saber el sistema braille así como la mayoría de gente vidente usa un sistema de escritura” (Caso I-I.2).*

Los integrantes del grupo mayoritario que no tienen contacto con integrantes del grupo minoritario, no hacen alusión a estos referentes.

En los Referentes morales, la diferencia discursiva es notable, pues se considera que la carencia de un sentido debe aceptarse con resignación, ya que esta condición fue designada por Dios. Por otro lado, se narran situaciones en las que, ante acciones realizadas por el grupo minoritario, se realizan juicios de valor negativos, aun cuando

estas son naturalizadas en el grupo mayoritario. También se expresa que quienes son cercanos a una persona con una condición particular, tienen mayores virtudes.

*“Alguien que pasa por esta situación debe saber que hay un Dios que lo está a uno ayudando. La creencia en un Dios que por algo mandó esto, y tener la fe en Dios de que de ahora en adelante las cosas cambian completamente...Ya no es lo mismo que yo tenía antes, sino que va a haber una situación completamente diferente (hace referencia a la invidencia)” (Caso I-I.1).*

Por último, se asume que los comportamientos valorados como positivos, son el resultado de una educación adecuada.

*“Por la tía y la nona, la tía y la nona la educan y la educación que le han dado es una educación muy, muy, muy recta” (Caso V.V 2).*

En la subcategoría Representaciones compartidas, se sustentan consideraciones en donde la pérdida o carencia de un sentido, se convierte en una condición de vulnerabilidad absoluta, y por otra parte, se asume que al tener esta condición, se poseen habilidades superiores, relacionadas con un mayor desarrollo de los sentidos restantes.

*“Que nadie, o el oído y el olfato, o sea como no tienen bien desarrollada la vista, pues se les desarrolla más los otros sentidos. Y yo les decía eso a mis amigos, pero ellos seguían, y preguntaban, y volvían y preguntaban pero... yo les decía siempre lo mismo y...” (Caso V-I.1).*

También, se expresa que las personas sin déficit sensorial, deben realizar acciones de mayor calidad que las ejecutadas cuando se carece de un sentido. Finalmente, se cree que el grupo de pares, puede influir negativamente, interfiriendo en las metas.

*“Es que yo no justifico...a una persona vidente, yo soy una persona que critico mucho a mis compañeros, porque no saben leer, porque un vidente tiene que saberle leer muy bien a un ciego. Hay unos que tienen...” (Caso I-V.2)*

Algunas Respuestas de padres están orientadas a superar una situación particular, que es la pérdida de la visión y a evitar sucesos negativos, que se considera, pueden ocurrir con mayor frecuencia a una persona invidente.

*“Mi hijo expresaba al respecto como, “el niño me empujó, el niño me dijo ciego”. Entonces le toca a uno sentarse, hablarle a él, explicarle que el niño no sabía qué era una persona ciega, que ellos no entendían el mundo de la persona discapacitada, que había que entenderlos a ellos, y no que lo entendieran a él. Que él tenía que adaptarse a ese mundo y tomarlo por el lado amable para que él no se indispusiera, se amargara el rato por esa situación”. (Caso I-I.1)*

También se orientan algunas respuestas, al castigo y a realizar acciones encaminadas a tener bajo control las actividades académicas. Por otra parte, se narran situaciones, en que otros integrantes de la familia asumen el rol de Padres.

*“Pues yo soy la que he respondido por ella (Tía), económicamente, casi todo lo mas, porque ellos, yo con los otros chinos los ayudo económicamente, pero con esta si no tienen que pensar en libros o...la mamá la acompañaba al colegio a recibir boletines pero, la platica como se dice, los libros y eso, yo he sido” (Caso V-V.2).*

En la subcategoría Sufrimiento, se expresan experiencias relacionadas con la condición, en términos de interacciones negativas y sentimientos de inferioridad frente al grupo mayoritario.

*“Es muy jodido para un ciego total encontrar una persona en una parada. A mí eso me genera angustia. Parar un taxi, uno saca la mano a qué, a todo lo que zumba. Entonces esas cosas de accesibilidad, en realidad, si eso mejorara, es decir, si uno se inventara un medio, o tuviera la posibilidad de coger su transporte, de que cuando fuera a un sitio, a usted ya lo conocieran previamente, de que las personas que atienden el público sean capaces de orientarlo a uno hasta el ascensor, de saber cómo tratarlo a uno, pues eso mejoraría mucho” (Caso V- I.1).*

Se refleja diferencia discursiva en el grupo mayoritario, al sustentar el sufrimiento desde el esfuerzo y la responsabilidad para la consecución de metas de corte académico.

*“No, hasta ahora. Fue con esa hepatitis que se descuidó mucho, por el estudio. Él iba así al colegio para no perder clase. Ya cuando lo vieron bastante amarillito me llamó el rector y me dijo “usted no lo puede mandar así al colegio”. Entonces yo le dije “bueno profesor” y fueron 15 días que él faltó a clase, y ya estaba desesperado” (Caso V-V.1)*

En Valoración - favoritismo intergrupo, se narran por un lado, experiencias que evidencian la preferencia del grupo minoritario, hacia el mayoritario. Así también, se comentan sucesos en los que se muestra predilección por personas pertenecientes a otros grupos sociales, dentro de la misma minoría.

*“Y claro está que yo casi no tengo amigos invidentes a parte de los de la casa, no puedo decir tengo amigas y amigos ciegos. Mi grupo es de personas videntes. Ya personas serias que me aprecian mucho como el caso de N. y su familia que son como mi familia y que han visto en mí y han creído en mí y me han apoyado” (Caso I-I.1)*

Por último, se hace referencia al sentido de pertenencia hacia el propio grupo que se encuentra dentro de la mayoría, lo que genera la valoración negativa hacia Grupos incluidos dentro de la misma que no siguen las pautas del grupo al que se pertenece.

*“Había dos 11° en el colegio, pero eso era casi de todo el salón y más de nuestro grupito, ellos (el otro 11°) eran como los ñeros, así, y pues, en el colegio, hasta los profesores sabían, que ellos eran como los ñeros y nosotros los gomelos, y entonces como que siempre hubo eso, pero nunca nos agredíamos así o de tal forma, sino como que sabíamos y nunca, como que cuando íbamos a convivencia y nos tocaba ir con ellos, como que ¡uy no!, ¿por qué nos tocó? ¡Miren lo que están haciendo!, y eso, pero de que peleas así con ellos no, simplemente no nos gustaba compartir con ellos”. (Caso V-V.2)*

Por otra parte, la Valoración – favoritismo intragrupo, se expresa a partir de la sensación de comodidad con quienes se encuentran en la misma condición y tienen objetivos comunes.

*“Entonces, cuando se crea fuera de ese mundo familiar el mundo, el otro mundo de las relaciones, es decir el de los amigos y de las amigas, y ese mundo de los amigos y las amigas lo conforman personas ciegas es un mundo desde el punto de vista de la sensación de alegría, de bienestar, de compartir, de seguridad, de competencia. Ese mundo de los ciegos*

*es un mundo muy propio, muy chévere, muy... Es decir, si nos ponemos a hablar paja cuatro ciegos o a tomar cerveza, o nos vamos a bailar o nos vamos a abrazarnos, o nos vamos a escribirnos. Eso le genera a uno, entre esos hay competencias, hay afectos. No nos miramos si el uno baila torcido, si el otro se tiró la sopa por encima, si la cerveza se le regó, si echó la ceniza en los calzones del vecino” (Caso V- I.1).*

En cuanto al Visuocentrismo, el discurso del grupo minoritario y de quienes están en contacto con el mismo, revela el uso de la palabra mirar y sus sinónimos, para referirse a acciones en las que este sentido no es usado:

*“Yo por ejemplo les digo a ellos, a él, mire, aquí está. Yo sé que para él, para ellos mirar es acercarse las cosas, entonces ellos ya con el tacto miran. A uno mismo le dicen, muestre cómo está, y lo tocan. Entonces uno sabe que para ellos ver es tocar” (Caso I-V.1).*

En el apartado final de este trabajo de grado denominado Discusión, se encuentra la argumentación que busca dar respuesta a la pregunta de investigación, con base en los resultados obtenidos y en los referentes teóricos que guiaron el proyecto.

## Discusión

*“Ojos que no ven, corazón que no siente”; “El que no sabe, es como el que no ve”.*

A estos refranes y expresiones populares, subyacen algunos de los múltiples atributos que se otorga a la ceguera en la cotidianidad. Es así como frecuentemente, se cree que quien carece de visión es incapaz de realizar tareas cotidianas, a las que no se da mayor trascendencia de ser realizadas por personas sin discapacidad y que generan asombro, al ser ejecutadas por invidentes (por Ej.: desplazarse por la ciudad, desempeñar labores académicas, etc.). Estas manifestaciones se presentan como consecuencia del imaginario relacionado con la identidad social del invidente.

Las anteriores situaciones, condujeron a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social en las personas invidentes? Para dar respuesta a este interrogante, se propuso como objetivo principal, identificar los contenidos imaginarios sobre discapacidad visual en relación con la construcción de la identidad social en las personas invidentes, hallando que sí hay contenidos imaginarios sobre discapacidad visual, constituidos por representaciones compartidas, referentes materiales, referentes morales y referentes intelectuales específicos, los cuales definen la imagen social de la discapacidad visual. Las representaciones compartidas identificadas, expresan ideas y creencias sobre los invidentes, relacionadas con vulnerabilidad e hipersensibilidad. Los referentes materiales por su parte, comprenden objetos empleados por estas personas para realizar actividades cotidianas como el desplazamiento autónomo, la escritura y la realización de algunos deportes. Los referentes intelectuales, se componen de habilidades cognitivas atribuidas a los no videntes que son, el poseer mayor capacidad de abstracción y mejor memoria auditiva. Por último, los referentes morales, se constituyen de juicios de valor negativos ante invidentes que realizan acciones naturalizadas para el grupo mayoritario y de asignación de virtudes especiales a quienes son cercanos a invidentes.

Las representaciones compartidas y los referentes que constituyen los imaginarios sobre discapacidad visual, tienen relación con los procesos de construcción de identidad social de los no videntes, porque a través de éstos se ubica a tales sujetos en la categoría de discapacidad visual durante los procesos de interacción,

estableciéndose así una demarcación entre un grupo minoritario constituido por invidentes y un grupo mayoritario conformado por videntes. Entonces, aquellos ubicados en la categoría de discapacidad visual, incorporan en su autoconcepto las representaciones y referentes a través de los cuales son asumidos como diferentes, constituyéndose de esta manera su identidad social.

Para responder a la pregunta de investigación, se procederá en primera instancia a exponer un análisis de los aspectos relevantes, hallados en cada uno de los ejes temáticos que constituyen el referente teórico y metodológico de la investigación. En segunda instancia, se dará respuesta a los objetivos específicos planteados.

Como se describió en apartados anteriores, para desarrollar este estudio se tuvieron en cuenta cuatro ejes temáticos a los que corresponden las categorías y subcategorías trabajadas. Estos ejes temáticos son: imaginarios, identidad social, socialización y discapacidad. A continuación, se analizan los aspectos relevantes en cada uno de estos ejes:

### *Imaginarios*

Las representaciones compartidas sobre la discapacidad visual se expresaron con gran frecuencia en el discurso tanto de agentes socializados y socializadores invidentes, como de agentes socializados y socializadores videntes que hicieron parte de los casos mixtos (conformados por videntes e invidentes) (Ver Tabla 13 y resultados de los casos I-I.1, I-I.2, I-V.1, I-V.2, V-I.1 y V-I.2). Las representaciones, en los invidentes se caracterizan por las inquietudes y creencias sobre su condición, que los videntes les expresan en los contactos mixtos y esto, se revela en expresiones como:

*“La gente se asombraba del solo hecho de que yo pudiera contestar el teléfono. La gente decía: ¡hay!, ¿cómo hará? ¡Ay, mire y contesta!” (Caso I-I.1).*

Los videntes cercanos a invidentes expresan representaciones compartidas sobre el desempeño en actividades cotidianas de estos últimos, considerando que su desenvolvimiento se da por la posesión de habilidades superiores. Es así como en el caso V-I.2, una participante vidente considera que sus familiares invidentes, pueden desempeñarse con autonomía porque tienen el tacto, el oído y el olfato hiperdesarrollados.

En menor medida pero de forma significativa por su contenido discursivo, se encontraron referentes materiales, referentes morales y referentes intelectuales de la discapacidad visual. Los referentes materiales, son instrumentos usados casi exclusivamente por los invidentes para el desarrollo de actividades cotidianas, que fueron descritos por los invidentes y los videntes cercanos a ellos. Los referentes intelectuales por su parte, son habilidades cognitivas superiores atribuidas a los invidentes, en áreas como la memoria y la abstracción y por último, los referentes morales, aluden a juicios de valor negativos ante invidentes que desarrollan acciones naturalizadas para los videntes, y atribuyen virtudes a videntes cercanos a invidentes. A continuación, se cita un fragmento de discurso en que una participante vidente, considera que una hija vidente de padres invidentes, es más solidaria que los de más adolescentes:

*“Y una niña así es como más solidaria, o sea como más dada a la gente porque como claro, sus papás no ven necesitan de mucha solidaridad de ella” (Caso V-I.1).*

Según los planteamientos de Auge (citado por Serrano, 2005), las representaciones y referentes descritos, conforman el contenido imaginario a través del cual se da un

significado específico a la discapacidad visual, como condición que da un status de vulnerabilidad a quien la posee o por el contrario, de ser depositario de habilidades superiores. Los siguientes fragmentos de discurso, revelan esta discrepancia.

*“Imagínese en la vida mía que soy sola, ¿cómo sería si no pudiera ver? No podría salir. No podría porque cómo. ¡Se me uniría el cielo con la tierra! (Caso I-I.1)*

*“Cuando lo vi con la guitarra, ¡es un verraco!, tocar la guitarra así, como los otros, y pues yo decía: ¿como ha visto para tocar eso?” (Caso I-I.2).*

### *Identidad social*

En identidad social, se identificaron los siguientes aspectos relevantes:

La adaptación al cambio, se identificó tanto en agentes socializados como socializadores videntes e invidentes (Ver Tabla 13), pero unos y otros, dan significado distinto a la misma. Para los invidentes y los videntes que hacen parte de casos mixtos, la adaptación está relacionada con los canales sensoriales que deben ser aprovechados de mejor manera cuando se adquiere el déficit visual y los instrumentos (bastones, regletas) empleados para tal fin. Mas los videntes que no hacen parte de casos mixtos, asumen la adaptación como la posibilidad de establecer interacciones positivas con eficacia. El contraste hallado en estos dos grupos, se identifica en los casos I-I.1 y V-V. 2. En el primer caso, el sujeto principal quien perdió la visión en la adolescencia, describe la dificultad que inicialmente tuvo para desplazarse en ciertos espacios, adaptándose a los mismos posteriormente, cuando aprendió ciertas técnicas de movilidad y uso del bastón. En el segundo caso, la sujeto principal narró aspectos relacionados con un cambio de colegio, considerando que se adaptó a la nueva institución cuando consiguió otros amigos.

Los hallazgos respecto a la adaptación, muestran que las personas con discapacidad y en este caso los invidentes, son altamente concientes de aquellos procesos que según Buscaglia (1990) deben llevar a cabo las personas con discapacidad para adaptarse a una cultura mayoritaria no discapacitada. La conciencia de tales procesos, indica que en el autoconcepto de las personas invidentes, está claramente identificada la categoría social en la cual estas personas se ubican.

En lo concerniente a los procesos de comparación social, definidos por Festinger (citado por Tajfel, 1984), como el impulso que tienen todos los seres humanos a evaluar sus opiniones y capacidades comparándolas con las opiniones y capacidades de otros, también se identificaron tanto en agentes socializados y socializadores invidentes, como en agentes socializados y socializadores videntes en general (Ver Tabla 13). Empero, los socializados y socializadores invidentes y videntes que hacen parte de casos mixtos, aluden a situaciones de comparación relacionadas con el déficit visual, a los referentes materiales del mismo, y a comportamientos que se atribuyen a este grupo. Los socializados y socializadores videntes que no hacen parte de casos mixtos, por el contrario, establecen comparación relacionada con aspectos que se consideran inapropiados para el grupo de pares. Estos dos referentes distintos de comparación, aparecen en los casos I-I.1 y V-V.2. En el primero de estos casos, la madre del sujeto principal explica cómo su hijo entonces vidente, era víctima de la burla por parte de sus pares, relacionada con la condición de discapacidad de ella, mas en el segundo caso, la sujeto principal manifiesta su aversión a algunos de sus compañeros de clase, por sus gustos musicales, el vestuario empleado, su jerga y los juegos que acostumbran practicar.

Se destaca la presencia significativa de dos aspectos opuestos, como lo son la inclusión y la exclusión al grupo social, tanto en agentes socializadores como en agentes socializados invidentes (Ver tabla 13). Esto, se presenta porque tales personas, narran experiencias correspondientes a las diferentes etapas de la carrera moral que según Goffman (1970), debe atravesar un individuo en el proceso de aceptación de un estigma. En la etapa de confrontación con los pares durante el inicio de la escolarización, el sujeto experimenta situaciones de exclusión igual que en la adolescencia, al agudizarse la crisis de identidad, pero cuando ya hay ajuste a la condición, las experiencias de inclusión incrementan. En el caso I-I.2, el sujeto principal durante la adolescencia, se sentía excluido del grupo de pares videntes, porque era rechazado por aquellas hacia quienes experimentaba atracción sexual y porque en su mayoría, los adolescentes videntes practicaban actividades que él no podía realizar como ver películas. No obstante, en la juventud se siente incluido por sus pares videntes, con quienes realiza algunas actividades.

Una de las características de grupo que sobresale tanto en agentes socializados como en socializadores invidentes y videntes, son las prácticas de grupo, aunque éstas difieren entre videntes e invidentes. Los invidentes, refieren deportes adaptados que practican con su grupo y actividades en las que está implicada la audición, como escuchar música, programas radiales y tocar instrumentos musicales. Los videntes, en cambio, optan por actividades audiovisuales como la televisión y los videojuegos.

Las relaciones intragrupo, se reflejan en las situaciones de hostilidad halladas en los socializadores y socializados videntes, relacionadas con la no compatibilidad de objetivos con el propio grupo, y el incumplimiento de reglas establecidas como

horarios. También, se revelan en las situaciones de valoración favoritismo intragrupo expuestas por los socializadores videntes, quienes expresan sensación de comodidad relacionándose con quienes presentan objetivos similares a los propios.

El que la alusión a relaciones intragrupo no sea significativa en invidentes, también está relacionado con la carrera moral, en que como ya se describió, los sujetos en las diferentes etapas de ésta, oscilan entre considerarse pertenecientes al grupo de “normales”, o al grupo de estigmatizados.

Otra explicación a las reducidas relaciones intragrupo en los invidentes, se halla en que este conjunto de personas no constituyen un grupo, ya que no presentan las características señaladas por Merton (citado por Martín-Baró, 1983), de tales entidades como lo son, poseer esquemas preestablecidos de interacción, basados en unas normas y valores específicos. Ejemplo de esto, es la renuencia de algunos participantes invidentes socializadores, a llevar a cabo interacciones cercanas con otros invidentes, por no tener éstos objetivos afines a los propios.

*“Uno les dice: vamos a una conferencia a la UIS, miren que hay una conferencia en la UNAB, y dicen: hay no, pero ya vino usted a dañar el ambiente” (Caso I-I.1).*

Entonces, el conjunto de personas invidentes no es un grupo, sino una colectividad porque no en todos los casos mantienen interacciones, estando vinculados solo por la pertenencia a una misma categoría social, debido a que poseen una característica de diversidad funcional en común, asumida como estigmatizante por la sociedad en su conjunto. Esta característica, da a tales personas un status de minoría, tomando como referencia los planteamientos de Tajfel (1984), porque son concientes de aquel rasgo en común que comparten, junto con las desventajas que éste trae consigo.

*“Me acomplexaba mucho por mi ceguera, no me gustaba ir al colegio”. (Caso I-V.2)*

*“Entonces esas cosas de accesibilidad, en realidad, si eso mejorara, es decir, si uno se inventara un medio, o tuviera la posibilidad de coger su transporte, de que cuando fuera a un sitio, a usted ya lo conocieran previamente, de que las personas que atienden el público sean capaces de orientarlo a uno hasta el ascensor, de saber cómo tratarlo a uno, pues eso mejoraría mucho” (Caso V-I.1).*

### *Socialización*

Los aspectos relacionados con la socialización (contactos mixtos y autoridad y norma), fueron significativos tanto en agentes socializados, como en agentes socializadores invidentes y videntes (Ver Tabla 13). Sin embargo, la presencia de contactos mixtos (contactos entre invidentes y videntes), es fortalecida por las experiencias de videntes que hacen parte de casos mixtos (casos de invidentes y videntes), porque estas situaciones, no aparecen en los casos conformados solo por videntes (Ver resultados de casos V-V.1 y V-V.2).

Las situaciones de contacto mixto, se caracterizan por estrategias empleadas por los invidentes para favorecer la interacción con los videntes, como hacer bromas a éstos, o estar dispuestos a cooperar en lo que les sea posible.

*“Yo lo que hago es que cuando llego a un trabajo es ayudarle a la gente, compañeros de trabajo y lo mismo hice en el estudio” (Caso V-I.1).*

Los contactos mixtos de videntes que hacen parte de casos mixtos, contienen interacciones de éstos, con amigos invidentes de sus padres o hijos también invidentes. La sujeto principal del caso V-I.1 quien es vidente, describe momentos en

los que ha interactuado con invidentes en distintas actividades recreativas, y afirma que disfruta de tales contactos.

Los contactos mixtos descritos por los participantes invidentes, coinciden con uno de los tipos de respuesta que, según Goffman (1970), las personas estigmatizadas asumen durante las interacciones con los “normales”, caracterizada tal respuesta por demostrar a éstos que el estigma no es motivo de sufrimiento, dándoles la oportunidad de satisfacer su curiosidad. Otra de las respuestas que Goffman (1970), considera como propia de los estigmatizados durante los contactos mixtos, es que éstos, sostienen las mismas creencias de los normales sobre su identidad. Tal situación, se expresa en las representaciones compartidas y los referentes intelectuales que sobre la discapacidad visual tienen los videntes, pero los invidentes, también asumen algunas, como aspectos propios. Esta situación, se refleja en el caso V-I.1, donde el padre invidente de la sujeto principal, considera que posee mayor capacidad de abstracción y mejor memoria auditiva que los “normales”.

La autoridad y norma, tiene un significado similar en invidentes y videntes, porque los dos grupos, asumen que la autoridad se afirma mediante el control de horarios y actividades, y la imposición de castigos como medio que evita comportamientos negativos.

### *Discapacidad*

Este aspecto, se estudió teniendo en cuenta dos componentes. En primer lugar, aquel grupo de situaciones que se conciben como inherentes a la discapacidad en general, y

en segundo lugar, los aspectos relacionados con la discapacidad visual específicamente. Tanto los agentes socializados como los socializadores invidentes y videntes, hicieron alusión al concepto de normalidad en repetidas ocasiones, pero este concepto, tiene significados diferentes para los dos grupos. Algunos invidentes, manifiestan que no deberían emplearse términos relacionados con este concepto, tales como anormal, por considerarlos hostiles, sugiriendo que deberían usarse sinónimos como persona con disfunción, por creer que éstos son menos agresivos.

*“Yo pienso que tienen que utilizarse términos como adaptación, como algún tipo de disfunción, con alguna dificultad. No sé, términos así, pero eso de normal, anormal no. Me parece que son términos muy tiranos” (Caso I-I.1).*

También, este grupo asume que la normalidad es un hecho relativo, fortalecido este concepto a través de expresiones como:

*“Todo ser humano tiene unos déficit y unas potencialidades”.*

Los videntes en cambio, conciben que el grado de anormalidad depende de las diferencias físicas extremas, definiendo que es anormal solo aquello que tiene aspecto “monstruoso”. También, asumen como anormales las prácticas de grupo que desvían a los sujetos de sus metas, como ocurre con un participante vidente hijo de videntes, quien no realiza actividades de grupo con sus pares, por considerar que éstas son “anomalías” que lo desviarían de sus objetivos académicos.

El carácter relativo dado a la normalidad por los invidentes, y la oposición de éstos al empleo de términos que se relacionan directamente con el estigma, podría asumirse como una lucha de este grupo, por reducir las diferencias establecidas entre invidentes y videntes, buscando así transformar el significado social dado a esta

condición de diversidad funcional mediante la modificación del discurso, porque como lo señala Goffman (1970), en la cotidianidad se emplean como fuentes de metáfora términos específicamente referidos a estigmas, para hacer alusión a situaciones catalogadas como negativas.

El sufrimiento que se describió de manera frecuente en los cuatro grupos de participantes, tiene diferentes connotaciones entre invidentes y videntes que hacen parte de casos mixtos, y videntes que no tienen contacto con invidentes. Para los primeros, el sufrimiento es causado por interacciones negativas con el grupo mayoritario, lo que les ha generado en algunos momentos sentimientos de inferioridad. Un socializado invidente, narró cómo durante la adolescencia, sufría porque sus pares del sexo opuesto, lo rechazaban por su déficit visual y porque las actividades comúnmente practicadas por sus coetáneos, requerían principalmente del sentido visual, aspecto que lo obligaba a excluirse.

A diferencia de los invidentes, los videntes sustentan el sufrimiento desde el esfuerzo y la responsabilidad para la consecución de metas de corte académico. Aquí, se alude a situaciones de sufrimiento cuando los sujetos principales de los casos V-V.1 y V-V.2, no pudieron cumplir con sus actividades académicas, debido a situaciones de enfermedad.

Las respuestas de padres que según Bernal (1999), tienen unas características particulares en padres de invidentes, pues están mediadas por la imagen social de la discapacidad visual, se presentaron en los cuatro grupos de participantes (Ver Tabla 13). No obstante, como lo señala el autor, las respuestas de padres videntes de invidentes, se caracterizan por la sobreprotección a sus hijos, considerando que éstos,

son más vulnerables a las situaciones adversas. En el caso I-V.1, la familia del sujeto principal se rehúsa a que éste se desplace con autonomía, por creer que tal acción, representa alto riesgo para él. Una situación similar, se presenta en el caso I-V.2:

*“Mi papá es uno de los que me lleva, y me trae, y me lleva al salón de clase, y me sienta en el pupitre, y me deja ahí”.*

Es evidente que tales respuestas de padres, son mediadas por la representación compartida de indefensión, que constituye el imaginario sobre discapacidad visual.

Las respuestas de padres invidentes de videntes, se caracterizan por emplear estrategias que les permitan mantener bajo control las actividades académicas de sus hijos videntes. Es así como en el caso V-I.1, los padres de la sujeto principal, en los primeros años escolares de ésta, mantuvieron contacto diario con sus docentes, para evitar que su hija les ocultara los compromisos académicos.

Las respuestas de padres invidentes de invidentes, están encaminadas a que sus hijos, adquieran los conocimientos necesarios para enfrentar la pérdida de visión de manera saludable. Un padre invidente, da a su hijo una serie de sugerencias cuando éste se enfrenta a las bromas de sus pares, relacionadas con su déficit visual:

*“Entonces le toca a uno sentarse, hablarle a él, explicarle que el niño no sabía qué era una persona ciega, que ellos no entendían el mundo de la persona discapacitada, que había que entenderlos a ellos, y no que lo entendieran a él. Que él tenía que adaptarse a ese mundo y tomarlo por el lado amable para que él no se indispusiera” (Caso I-I.1)*

La anterior expresión, respalda la afirmación de Goffman (1970), cuando dice que la persona estigmatizada por tener más oportunidades de enfrentarse a las situaciones generadas durante los contactos mixtos, las maneja con mayor eficacia.

Finalmente, las respuestas de padres videntes de videntes, están orientadas al castigo y a mantener bajo control horarios y actividades grupales:

*“Yo le andaba duro. Pero entonces de ahí para ´ abajo él se arregló, pero de las tandas...” (Caso V-V.1).*

Por otra parte, en los socializados invidentes, las situaciones de dependencia son más significativas. Estas, se alimentan de las experiencias de invidentes hijos de videntes hacia quienes, como ya se describió, sus padres responden sobreprotegiéndolos, aspecto que les impide, como lo señala Buscaglia (1990), una adecuada exploración de entornos físicos y sociales.

*“Cuando tenía trabajos en grupo, nunca asistió a eso, porque no se dejaba ir, hasta ahora se está soltando, pero siempre toca esperar, ya cuando veamos que ya se puede soltar, aunque no hay que soltarlo del todo” (Caso I-V.1).*

Ahora bien, ya realizada la descripción por ejes temáticos, se procederá a dar respuesta a los objetivos específicos planteados:

El primer objetivo específico propuesto consistió en identificar los imaginarios sobre discapacidad visual en agentes socializadores videntes y en agentes socializadores invidentes.

Aunque se expresaron en mayor medida las representaciones compartidas en agentes socializadores invidentes, también fueron relevantes entre socializadores videntes (Ver Tabla 13). Las representaciones compartidas de los agentes videntes que hacen parte de casos mixtos (videntes e invidentes) están fortalecidas por las experiencias con los invidentes, dada la estrecha relación sostenida con estos, considerando que en caso de perder el sentido visual, estarían inhabilitados para

llevar a cabo cualquier acción. Entonces, ante el desempeño cotidiano de sus familiares o amigos invidentes, se tiende a suponer que esto solo puede ser viable poseyendo habilidades superiores.

Las representaciones compartidas halladas muestran ambivalencia, pues en primer lugar, se relacionan con vulnerabilidad e incapacidad de realizar las actividades cotidianas más sencillas, y en segundo lugar, sugieren que las personas invidentes, tienen un mayor potencial sensorial. También, se presentaron aunque en menor medida, referentes intelectuales, referentes materiales y referentes morales (Ver Tabla 14).

Los referentes intelectuales, están relacionados con la representación compartida de hipersensibilidad, y consideran por un lado, que los invidentes tienen mejor memoria auditiva y capacidad de abstracción y por otro lado, que la ausencia de visión trae consigo déficit intelectual, en algunos casos y en otros, mayores habilidades cognitivas. Algunos de los aspectos identificados que conforman los imaginarios en torno a la condición de invidencia, se relacionan con el planteamiento de Himes (1967), el cual describe tres imágenes a partir de la ceguera: ciego mendigo, ciego genio y ciego con sorprendente compensación sensorial. La imagen de ciego genio se refleja en el siguiente enunciado, formulado por una participante vidente:

*“Quien sabe si uno sería capaz, porque llegar usted a aprender a manejarse solo, a saber que usted no está viendo las cosas. Tiene que haber mucha inteligencia, mucha capacidad de la persona para llegar a afrontar eso con 13 años” (Caso I-I.1)*

Los contenidos de los referentes morales, consisten en atribuir virtudes especiales a aquellos que tienen contacto permanente con invidentes, y en adoptar juicios de valor negativos ante invidentes que ejecutan algunas acciones naturalizadas para el grupo mayoritario (Ver Resultados, p. 121-131), y se expresan así:

*“Una vez los vimos en el puente de Cañaverl con mi esposo, íbamos con mi esposo, cuando vimos a Y allá en pleno día allá besándose, allá todos y nosotros, ¡ah! Delante de todo el mundo, ¡qué vergüenza!, acaramelados” (Vidente refiriéndose a una pareja de invidentes, Caso V-I.2).*

Finalmente, los referentes materiales de la discapacidad visual, se conforman de algunos elementos de uso exclusivo del grupo minoritario, tales como un bastón con características específicas, ábaco, el sistema braille y la pizarra y el punzón que son los elementos necesarios en tal escritura. También, se aludió a programas informáticos como el JAWS, que por ser un lector de pantalla, permite a los invidentes manejar el computador haciendo uso de la percepción auditiva y también, a instrumentos como balones sonoros y bicinturones, necesarios en la práctica de algunos deportes. Algunos de estos se expresan en la siguiente cita, enunciada por un participante invidente:

*“Porque el braille fue el primer sistema, el primer medio que tuvimos nosotros para poder adquirir la cultura que tenemos, y me duele que se deje ahora a un lado. A mí me parece que todos los ciegos deben saber el sistema braille así como la mayoría de gente vidente usa un sistema de escritura” (Caso I-I.2).*

No obstante, en los agentes socializados invidentes y en los agentes socializados videntes, también se evidenció la presencia de imaginarios sobre discapacidad visual (Ver Tabla 13), fortalecida en los últimos por los contactos cercanos de algunos

socializados videntes con invidentes, optando entonces por no dejar de lado estos resultados.

Tanto en agentes socializados invidentes como en los casos de grupos mixtos (videntes e invidentes), se describen representaciones compartidas alusivas a la discapacidad visual, cuyo contenido es similar a las representaciones expuestas por los agentes socializadores. Se muestran como significativas las representaciones que describe una adolescente vidente hija de invidentes, en situaciones de interacción entre sus amigos y Padres, relacionadas con vulnerabilidad e hipersensibilidad. Ante las expresiones de vulnerabilidad, ella afirma que esto no es así, porque sus padres tienen los sentidos restantes más desarrollados, es decir, que para desmontar una representación que denota características negativas, emplea una asumida por ella, que da a los invidentes características positivas.

Empero, algunos socializados invidentes manifestaron representaciones compartidas que tienen sobre el grupo de videntes, en las cuales se considera que estos deben realizar ciertas acciones cotidianas con mayor eficiencia, como leer adecuadamente. Esta representación, indica que la participante se considera vulnerable y por ende, no puede realizar actividades cotidianas con eficacia, como sí deberían hacerlo los videntes.

Los hallazgos de contenidos imaginarios relacionados con la discapacidad visual obtenidos a través de esta investigación, confirman que tal condición más que un déficit, es una realidad social, porque como lo señala Pantano (1987), “cada sociedad, en efecto, genera y regenera ideas y palabras, valores y medidas que configuran la imagen social de la discapacidad.” (p. 3). Estas ideas, palabras, valores y medidas, se

manifiestan en los referentes y representaciones que conforman el imaginario sobre discapacidad visual descritos atrás (Ver páginas 127 y 128).

De igual forma, retomando los postulados de Castoriadis (1985), puede atribuirse a la discapacidad visual un carácter de realidad social constituida por una significación imaginaria, cuyo contenido es elaborado la sociedad, a través de sus instituciones. Así, es a través de los procesos de interacción que se establecen los referentes de tipo moral, material e intelectual mediante los cuales se constituyen símbolos, que generan significados determinantes de la ausencia de visión, característica causante de diversidad funcional, como condición no deseable. Esto se ejemplifica en la siguiente cita, donde se la ausencia de luz se asume como causal de sufrimiento:

*“Si mi hermana siempre ha vivido en un ambiente normal, como todos. Para mí eso no era un ambiente normal, eso era un ambiente anormal. Que mi hermana fuera, y que llegara la noche y que porque el esposo no ve y ella tampoco, entonces le toca vivir en la oscuridad” (Participante vidente en caso V-I.2).*

En segundo lugar, se realizó una evaluación de los imaginarios sobre discapacidad visual y su relación con la construcción de la identidad social de personas invidentes. En esta evaluación se encontraron diferencias relevantes entre agentes socializadores videntes e invidentes, en inclusión y exclusión a grupo social, comparación social y la influencia, como característica de grupo (Ver Tabla 14). Tales diferencias permiten demostrar que, los imaginarios sobre discapacidad visual mencionados atrás, juegan un papel preponderante en la construcción de identidad social de los agentes socializados invidentes.

Lo anterior, se expresa en las representaciones compartidas que el grupo de invidentes tiene sobre su condición, las cuales están relacionadas con el desarrollo de habilidades superiores y esto, se refleja en frases como:

*“Y las ventajas que uno empieza a tener es, como uno tiene una memoria auditiva buena, en el momento de las reuniones pues uno no necesita tomar notas porque uno recuerda qué se dijo. (Caso V-I.1).*

Esto, resulta una particularidad en el proceso, pues como parte del imaginario de las investigadoras, se asumía que tales representaciones estaban presentes solo en el grupo mayoritario, como producto del desconocimiento. No obstante, se considera que tal información, es producto de las interacciones mixtas (interacciones entre invidentes y videntes), las cuales se llevan a cabo en situaciones de integración escolar, inclusión laboral y algunas veces familiar. Entonces, las representaciones compartidas de invidentes a las que se alude, se hallan en su mayoría, en las descripciones que los participantes invidentes hicieron de estos procesos de interacción, señalando la mayoría de las veces, aquellas representaciones que los videntes con quienes han interactuado, tienen sobre la discapacidad visual. Cabe señalar, que estas representaciones expresadas por los videntes en los contactos mixtos, en especial las negativas, no son asumidas como características del grupo, en cambio, las representaciones positivas especialmente aquellas relacionadas con hipersensibilidad, se consideran atributos propios.

Las diferencias halladas entre agentes socializados videntes e invidentes en las categorías inclusión a grupo social (Invidentes 32 - videntes 7), influencia como característica de grupo (Invidentes 6 – videntes 2), autopercepción (Invidentes 18 -

videntes 8), valoración - favoritismo intergrupo (Invidentes 9 – videntes 3) y hostilidad intragrupo (Invidentes 8 – videntes 23), también han estado presentes en los procesos de construcción de identidad social de los agentes socializados invidentes (Ver Tabla 13). Conceptualmente, se considera que un individuo en su proceso de construcción de identidad, especialmente cuando es depositario de un estigma, lleva a cabo una carrera moral, en cuyas etapas presenta confusión en cuanto al grupo al que cree pertenecer, considerando en algunos momentos que es parte del grupo con el que comparte un estigma, y en otros que es miembro del grupo mayoritario (Goffman, 1970). En ese sentido, los resultados respaldan este postulado, teniendo en cuenta que se narran experiencias de hostilidad hacia el propio grupo y de valoración y favoritismo hacia el otro grupo, dada la fluctuación entre uno y otro en el transcurso de la carrera moral.

Otra de las razones por las cuales se puede presentar esta discrepancia, es la formación académica, pues algunos invidentes han recibido educación desde la infancia en instituciones especializadas, mientras que otros fueron integrados en instituciones regulares desde los primeros años (Ver casos I-V.1 e I-V.2, p. 75-80). En el primero de estos casos (Caso I-V.1), el sujeto principal ingresó a la institución regular desde el preescolar, y describe un buen número de interacciones positivas con el grupo mayoritario. En el segundo caso, por el contrario, el sujeto principal se ha formado junto a sus pares invidentes, narrando menos experiencias positivas de interacción con los videntes (Caso I-V.2).

No obstante, se consideraba que el favoritismo y la cohesión forman parte de las relaciones intragrupo, como lo plantean Tajfel (1984) y Martín-Baró (1983), y que las

relaciones del grupo minoritario con el grupo de “normales”, generalmente son hostiles, lo cual es contrario a algunos de los resultados hallados. Destaca en este aspecto, la descripción que una participante invidente hace de su relación con otros invidentes, señalando que la interacción con este grupo es negativa por no responder el mismo a sus intereses, mientras que el grupo de videntes, si corresponde a los mismos.

Por otra parte, los agentes socializadores y los agentes socializados invidentes, solo coinciden en presentar diferencias relevantes respecto a los videntes en inclusión e influencia y esto se debe a que los agentes socializadores invidentes, manifestaron más experiencias relacionadas con interacciones grupales y características de grupo, aspecto que favoreció las diferencias halladas respecto a los socializadores videntes en tales componentes de la identidad social. Esto evidencia que los procesos de construcción de identidad difieren entre agentes socializados y socializadores, por tener unos y otros experiencias distintas (Ver Tabla 13). Los agentes socializadores invidentes, expresaron más situaciones relacionadas con el grupo, las cuales fueron tenidas en cuenta para el estudio, mientras que los agentes socializadores videntes, solo aportaron datos relacionados con los agentes socializados, o ampliaron lo expuesto por estos últimos. La alta presentación de experiencias por parte de los agentes socializadores invidentes, también se debe a que éstos, ya han vivido todas las etapas correspondientes a la carrera moral, característica en el proceso de aceptación de un estigma, y esta situación, se muestra en varios agentes socializadores invidentes.

Para citar ejemplos, una participante describió que, en la adolescencia cuando recién había adquirido el déficit visual, prefería interactuar solo con invidentes, junto a los que estaba llevando a cabo aprendizajes necesarios para adaptarse a su nueva condición. Más en la juventud y en la adultez, ha optado por interactuar preferiblemente con videntes, aunque en ocasiones siente que éstos, no llegan a considerarla parte del grupo mayoritario. Otro socializador invidente, solo interactúa con invidentes para llevar a cabo actividades deportivas por requerir éstas de instrumentos y entrenamiento particular, mientras que opta por compartir otros espacios con personas videntes, de quienes afirma que no dejan de verlo como “bicho raro”. El que estas personas se consideren ajenas al grupo mayoritario aún cuando prefieren interactuar con integrantes de éste, es también un elemento que han incorporado a su autoconcepto, y que forma parte de la identidad social de estos sujetos. Empero, siendo la identidad social el conocimiento que un individuo posee sobre su pertenencia a un grupo, puede afirmarse que estas personas aun fluctúan en cuanto a dicha pertenencia, porque no se asumen del todo como partes de un grupo específico.

La influencia de los imaginarios sobre discapacidad visual en la construcción de identidad social de agentes socializadores invidentes, se reafirma mediante la adaptación de los sujetos a la cultura mayoritaria, concepto de normalidad, restricción de la participación en diversas áreas sociales, visuocentrismo y sufrimiento, que se asumen como inherentes a la condición de discapacidad. La presencia de estos aspectos en los agentes socializadores invidentes, se expresa a través de las diferencias halladas entre éstos y los agentes socializadores videntes (Ver tabla 13).

Estas diferencias, se revelaron de una manera más concreta, en las manifestaciones discursivas de ambos grupos socializadores, porque cada uno da significado distinto a los aspectos señalados como divergentes (Ver Resultados p. 121). A continuación, se describen las diferencias relevantes, halladas en el discurso de los dos grupos de socializadores (videntes e invidentes):

Para los invidentes, la adaptación está relacionada con las posibilidades de ajuste que pueden alcanzar, mediante el empleo de otros canales sensoriales en la realización de actividades cotidianas, como desplazarse y realizar actividades académicas. Los videntes, por su parte, consideran que hay adaptación cuando es posible aprender a desenvolverse rápidamente en nuevos contextos, mediante el establecimiento de interacciones positivas.

En cuanto al concepto de normalidad, los invidentes consideran en primer lugar, que no deberían emplearse términos relacionados con este concepto, tales como anormalidad pues se asumen como hostiles, afirmando que deberían ser sustituidos por expresiones como persona con disfunción, suponiendo que éstas resultan menos agresivas. En segundo lugar, consideran la normalidad como un hecho relativo. Los videntes, en cambio, definen que es normal aquello que no sale de ciertos parámetros estéticos estandarizados, siendo anormal, todo lo que tiene apariencia monstruosa.

La restricción de la participación, aparece en los casos conformados por padres videntes, considerando que de esta forma, se evitarían experiencias negativas a los hijos invidentes e influencias negativas a los hijos videntes.

Para los agentes socializadores invidentes y videntes padres de invidentes, el sufrimiento se expresa a través de experiencias relacionadas con la condición, en

términos de interacciones negativas y sentimientos de inferioridad frente al grupo mayoritario. Por el contrario, los videntes padres de videntes, sugieren sufrimiento ante las limitadas manifestaciones de afecto de sus hijos y familiares.

El visuocentrismo, se revela casi exclusivamente, en el discurso de los agentes socializadores videntes estrechamente relacionados con invidentes, y se caracteriza por el uso de la palabra mirar y sus sinónimos, para referirse a acciones en las cuales no está implicado el sentido visual. Ejemplo de este aspecto, es la siguiente expresión de una participante vidente:

*“Yo por ejemplo les digo a ellos, a él, mire, aquí está. Yo sé que para él, para ellos mirar es acercarse las cosas, entonces ellos ya con el tacto miran (Caso V-I.1).*

En las anteriores líneas, se expusieron las razones por las que los agentes socializadores y los agentes socializados invidentes, solo coinciden en presentar diferencias significativas respecto a los videntes, en inclusión e influencia, y esto se debe a que los agentes socializadores invidentes, manifestaron más experiencias relacionadas con interacciones grupales y características de grupo, aspecto que favoreció las diferencias halladas respecto a los socializadores videntes en estos componentes de la identidad social. Estos últimos, describieron menos experiencias de interacciones grupales y características de grupo, porque como en su mayoría son adolescentes, aún no han completado las etapas de la carrera moral. Es así como esta etapa tiende a revivir el conflicto que se generó al ingresar a la escuela regular, cuando el sujeto nota que existen diferencias entre él y sus pares, lo cual genera un conflicto de identidad que aparentemente se supera. Esto se concluyó, al indagar en tales sujetos por sus relaciones inter e intragrupales, los cuales casi en su totalidad,

dieron respuestas muy lacónicas al respecto, sugiriendo expresiones de sufrimiento. Incluso, una sujeto principal manifestó que sus amigos solo pertenecen al grupo de invidentes.

Lo anterior, confirma que la interacción entre invidentes y videntes se halla regulada por los imaginarios, que son referentes de lo cotidiano y por consiguiente, juegan un papel preponderante en la construcción de la identidad de la persona con discapacidad visual. Tomando como referencia los planteamientos de Goffman (1970), Tajfel (1984) y Gergen (1992), el que se hayan presentado diferencias entre agentes socializados y socializadores invidentes y videntes en algunos componentes de la identidad social, permite identificar claramente la presencia de un grupo mayoritario de personas videntes, y de un grupo minoritario conformado por personas invidentes, que se asumen como pertenecientes a una categoría (discapacidad visual) y que en este caso, sostienen relaciones grupales poco sólidas. Este grupo, presenta una característica que en la mayoría de los casos representa estigma para el primer grupo lo cual, se evidencia en las representaciones compartidas que los participantes invidentes, describieron como producto de contactos mixtos, en que estas personas, son observadas con curiosidad:

*“Cuando el niño entró al jardín, allá decían ¡Ay! ¿La señora cieguita si será capaz de echarle pañales al niño? ¿Si le echará la leche cómo es? ¿Será que sí le manda el baberito que es?” (Caso I-I.1).*

La delimitación entre un grupo mayoritario y otro minoritario, se fortalece en la presencia de aspectos relacionados con el concepto de discapacidad, que constituyen las fuerzas señaladas por Buscaglia (1990), como determinantes de la identidad de las

personas con discapacidad. Tales fuerzas, son creadas casi en su totalidad por el medio social, reafirmandose entonces el carácter de construcción imaginaria que tiene la discapacidad visual.

El tercer objetivo planteado para fines de esta investigación, consistió en determinar la existencia/ausencia de la relación entre los imaginarios sobre discapacidad visual y la construcción de la identidad social de las personas invidentes y el alcance del mismo. Se evidenció en el cumplimiento de los dos objetivos específicos anteriores, porque a través de ellos, fue posible, identificar las representaciones compartidas y los referentes que conforman los imaginarios sobre discapacidad visual desarrollados líneas atrás, y en segundo lugar, evaluar el modo en que estos imaginarios inciden en la identidad social de las personas invidentes.

La existencia de la relación entre imaginarios sobre discapacidad visual y construcción de identidad social de invidentes, también puede identificarse al revisar los resultados por caso (ver estudios de caso), hallando que, en aquellos casos conformados solo por invidentes o mixtos (de videntes e invidentes) hay presencia de representaciones compartidas y referentes sobre discapacidad visual. Por el contrario, en los casos conformados solo por videntes, las representaciones y los referentes no se presentan (ver los casos V-V.1 y V-V.2).

La ausencia de representaciones y referentes en los casos de videntes, la explica el que sus integrantes, por no presentar diferencias funcionales que los ubiquen dentro de una minoría estigmatizada, no se hallan expuestos a los contactos mixtos. Esto demuestra que el imaginario se expresa a través de respuestas como asombro por parte de los “normales”, ante la ejecución de acciones cotidianas triviales realizadas

por invidentes y la atribución a éstos habilidades superiores o en caso contrario, de características que denotan vulnerabilidad.

Ejemplo de las respuestas ante el estigma que se presentan durante los contactos mixtos, son las situaciones narradas por una participante invidente, correspondientes a distintas etapas de su vida. Al referirse a su primera experiencia laboral en una empresa donde ella era la única persona invidente, comenta que sus compañeros se asombraban cuando contestaba el teléfono, marcaba un número o se desplazaba sola en el lugar de trabajo. También fue causa de asombro entre los videntes, el que desarrollara con autonomía el proceso de crianza de su hijo. Situaciones similares, fueron expuestas por todos los participantes en casos mixtos y de invidentes.

El que los participantes invidentes y los sujetos cercanos a ellos, narren con gran detalle las situaciones de contactos mixtos, incluyendo emociones, sentimientos, personas y lugares, indica que son altamente conscientes del trato diferencial que reciben por parte de la mayoría, habiendo incorporado en su identidad social la concepción que tienen de no hacer parte de ésta, aunque en algunas circunstancias, prefieran relacionarse con sus integrantes, como ya se describió líneas atrás.

Finalmente, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, puede decirse que la discapacidad visual es un fenómeno social y no solamente orgánico, pues en los individuos cuya función visual se halla afectada, se asume que algunas de sus características personales están determinadas única y exclusivamente por este déficit, por consiguiente, se puede hablar de limitación en personas que no sufren orgánicamente una pérdida sensorial.

El concepto de discapacidad visual se evidencia en situaciones tales como los

procesos de interacción particulares, las creencias planteadas sobre las capacidades y dificultades de este grupo y las reducidas oportunidades que se da a las personas estigmatizadas para desarrollarse funcionalmente como cualquiera de sus congéneres. Entonces, es necesario transformar la lógica estigmatizante del déficit visual, para proponer una discapacidad y estigma social generalizado (independiente de la limitación sensorial). Esta, sería una manera de homogenizar las relaciones sociales, mediante la asunción de las propias limitaciones, y negociación de la identidad colectiva, con el único propósito de transformar las implicaciones que actualmente trae consigo la discapacidad.

El abordaje metodológico se realizó por medio de estudios de caso, habiéndose elegido la muestra por conveniencia, dada la dificultad para hallar sujetos que se mostraran dispuestos a participar en la investigación. Inicialmente, se estableció que los participantes a elegir, debían tener unas características específicas como ser invidentes congénitos, no presentar resto visual y encontrarse dentro de un rango de edad. Aunque se hallaron suficientes sujetos con las características determinadas, al solicitarles su participación en el estudio, unos condicionaron esta a la retribución material y otros, expresaron que estaban cansados de participar en investigaciones de las cuales no se les han dado a conocer resultados, y de las que no han surgido acciones específicas que beneficien al grupo de personas con discapacidad visual.

Otra dificultad, fue las dos deserciones de caso presentadas al iniciar el abordaje a los participantes. Cuando éstos firmaron los consentimientos informados y se acordó el primer encuentro para llevar a cabo la entrevista inicial, cambiaron la fecha de la

misma en numerosas ocasiones y se rehusaron a contestar llamadas, lo cual fue interpretado como una negativa a participar, siendo sustituidos por otros sujetos.

En la realización de las entrevistas a algunos agentes socializados, se presentó como dificultad la limitada oportunidad que en algunos casos los padres de familia dieron para abordar a sus hijos, sujetos principales del estudio, con privacidad. Esto, en algunos casos, limitó la fluidez del discurso en ellos. De igual manera, la ubicación de algunos agentes socializadores inmediatos en zonas apartadas, impidió que estos fueran entrevistados, teniendo que recurrir a agentes socializadores menos inmediatos. En otra circunstancia, se evidenció renuencia por parte de un sujeto principal a permitir que se entrevistasen personas cercanas a él.

Se presume que debido al limitado abordaje de algunos agentes socializados, las frecuencias de aparición de ciertos aspectos estudiados, fue menor con relación a los agentes socializadores. Esto generó incertidumbre pues, no se tiene claro si las menores frecuencias de aparición de las subcategorías en los agentes socializados con respecto a los socializadores, son causadas porque éstos aún no han culminado las etapas de la carrera moral y por ende, tienen menos experiencias que narrar, o porque la limitación en su abordaje, restringió la obtención de más información útil en el estudio.

Se visualiza que este estudio, servirá de plataforma para la realización de futuras investigaciones a nivel de Psicología, ampliando el conocimiento del fenómeno estudiado y posibilitando el desarrollo de procesos de inclusión en la región. Así mismo, se espera que este trabajo de grado, contribuya a nivel conceptual, en el conocimiento de la discapacidad visual como construcción social.

Por último, se considera indispensable hacer alusión a la experiencia de trabajo dada la condición de grupo mixto. Al igual que en los estudios de caso, entre las investigadoras también se hicieron partícipes los imaginarios alrededor de la discapacidad visual, tales como la condición de vulnerabilidad emocional de los invidentes. No obstante, dicha incidencia fue reconocida en las últimas instancias del proceso, pues inicialmente se consideraba al grupo de trabajo en una posición equitativa y que la diferencia a causa del sentido, no afectaba el desempeño en el proceso.

#### Referencias

- August, M.; Marca, D.; Silva, A.; Perilla, H.; Ross, R. (1994). *Informe regional de las Américas monitoreo internacional de los derechos humanos de las personas discapacitadas*. Chicago: Red internacional sobre discapacidad.
- Álvaro, J., Garrido, A. (2003). *Psicología social: Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bautista, S. *Frustraciones*. Recuperado el 25 de julio de 2008, de <http://www.cop.es/colegiados/m-13902/articulos/artfrustraciones.htm>
- Berger, P., Luckman, Th. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos aires: Amorrortu.
- Bernal, F. (1999). *Acerca de la diferencia*. Niños ciegos. Recuperado el 01 de agosto de 2007, de <http://sapiens.ya.com/eninteredvisual>
- Buscaglia, L. (1990). *Los discapacitados y sus padres*. Buenos aires: Emecé editores
- Cacho, A., Calvo, C., Checa, J., Díaz, M., Díaz, P., González, J., González, L.,

- (2003). *Psicología y ceguera. Manual para la intervención psicológica en el ajuste a la discapacidad visual*. Primera edición. Madrid: Once.
- Camacho, A. (2007). *Representaciones sociales sobre los escolares en Situación de discapacidad que tienen los estudiantes de la Institución Educativa Distrital “Ciudad de Bogotá”*. Recuperado el 06 de Septiembre de 2007, de <http://www.maestriadiscapacidad.unal.edu.co/investigaciones>
- Castoriadis, C. (1985). *Figuras de lo pensable*. Valencia: Frónesis.
- Castro, C. (2007). *Influencia de los estilos y prácticas de crianza asociadas a la expresión de afecto en el proceso de inclusión social de los niños con déficit sensoriomotor*. Recuperado el 06 de Septiembre de 2007, de <http://www.maestriadiscapacidad.unal.edu.co/investigaciones>
- Cely, C. L., Quintero, G., Osma, P. (2003). *Representación social e imaginarios sobre violencia y factores asociados y condición de vida de la comunidad del “Parche de la 30” en la ciudad de Bucaramanga*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana
- Clemente, R., Marteles, P., Vicente, A., Marín, A., Rosel, J., Villagrán, Q. (1979). *Aspectos psicológicos de la ceguera*. Madrid: Editorial Serem.
- De Lorenzo, R. (2007). *Discapacidad, sistemas de protección y trabajo social*. Madrid: Alianza editorial
- Díaz, M; Martínez, R.; Royo, P. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*. Madrid: Once.
- Erikson, E. (1993). *Infancia y sociedad*. Doceava edición. Buenos aires: Ediciones Hormé S.A.E.

- Gergen, K. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Goffman, I. (1970). *Estigma, la identidad deteriorada*. Buenos aires: Prentice Hall.  
Versión traducida, Amorrortu, 1970
- González, D. (2001). *Topia en la Clínica: Déficit, Diferencia y Discapacidad*. N° 5
- Himes, J., Schauer, G., Braverman, S. (1967). *Actitudes ante la ceguera*. Santiago de Chile: oficina regional para Sudamérica.
- Ibañez, T. (2005). *Contra la dominación*. Barcelona: Gedisa
- Jaimes, L. (2007). *Actitudes de los empleadores hacia el empleo de personas en situación de discapacidad*. Recuperado el 07 de Septiembre de 2007, de <http://www.maestriadiscapacidad.unal.edu.co/investigaciones>.
- Martín-Baró, I. (1983). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. Primera edición. San salvador: UCA editores.
- Martín-Baró, I. (1996). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. Séptima edición. San salvador: UCA editores.
- Martínez, J. (2007). *Representaciones sociales de la discapacidad*. Recuperado el 06 de Septiembre de 2007, de <http://www.maestriadiscapacidad.unal.edu.co/investigaciones>.
- Mena, B. (2007). “¿Mecanismos de exclusión social en instituciones de rehabilitación?”. Recuperado el 06 de Septiembre de 2007, de <http://www.maestriadiscapacidad.unal.edu.co/investigaciones>.
- Pantano, L. (1987) *La discapacidad como problema social*. Buenos aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

- Pajón, E. (2001). *Psicología de la ceguera*. Barcelona: Centro de producción bibliográfica de la Once.
- Roig, C. (2001). *El tacto castrado* [versión electrónica]. *Discapacidad visual hoy. Aportes sobre la visión diferenciada*, 7, 1-10
- Sacks, O. (1992). *Veo una voz*. Barcelona: Anagrama editores
- Serrano, S. (2005). *Imaginarios colectivos sobre la violencia en la población de mogotes*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana
- Silva, A. (1997). *Imaginarios urbanos. Cultura y comunicación urbana*. Bogotá: Tercer mundo editores
- Stake, Robert (1999). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Ediciones Morata. Madrid
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales: Estudios de psicología social*. Barcelona: Herder
- Tajfel, H., Turner, J. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict, the social psychology of intergroup relations*. Monterrey: Brooks-Cole
- Taylor S, Bogdan R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós

# ANEXOS

**(ANEXO A)****CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN IMAGINARIOS SOBRE DISCAPACIDAD VISUAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE PERSONAS INVIDENTES**

Yo \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía N° \_\_\_\_\_ acepto participar en este proyecto de investigación, que indaga la influencia de los IMAGINARIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIAL, realizado por las estudiantes de Psicología Rosalba Mantilla Gómez y Yadira Mateus Esteban de la Universidad Pontificia Bolivariana, Seccional Bucaramanga.

Se me ha explicado que mi participación consiste en permitir ser entrevistado y que mi identidad no se revelará en los resultados del estudio, pues se garantiza la confidencialidad.

También tengo conocimiento que mi participación en el proyecto tendrá una duración de 6 meses máximo a partir de la fecha.

Entiendo también que las investigadoras estarán atentas a resolver mis dudas y que me puedo retirar ante cualquier incomodidad, avisando oportunamente.

La presente se efectúa a los \_\_\_\_\_ días del mes \_\_\_\_\_ del año 2.0 \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Firma



## (ANEXO B)

## MATRIZ ATLAS.TI

	ADAP	AUTO	AUTOR	COHES	COMP	CONC. NORM	CONTA MIXTOS	DEPEN	DEPRIV	EXCLUS	HOSTIL INTER	HOSTIL INTRA	INCLUS	INDEPE	INFLUEN	PRAC. GRUPO	REF. INTEL	REFER MATER	REFER MORA	REPR. COMP.	RESP. PADRES	SUFRI	VALOR INTER	VALOR INTRA	VISUO	TOTAL
Entrevista 1 Caso I-.txt	5	0	0	0	0	0	13	0	0	0	3	0	0	0	0	8	0	4	0	0	3	2	0	0	2	40
Entrevista 1 Caso I-.txt	7	6	4	3	3	0	2	0	0	5	0	0	6	0	0	4	0	1	1	1	5	8	2	2	0	60
Entrevista 1 Caso I-.txt	2	3	0	2	0	1	4	1	0	1	0	0	4	0	1	1	2	1	0	4	2	1	0	0	0	30
Entrevista 1 Caso I-.txt	0	3	5	0	1	1	2	2	3	2	2	1	0	0	1	5	1	1	0	5	3	4	1	2	1	46
Entrevista 1 Caso V-.txt	3	0	4	0	2	1	8	0	0	4	0	3	1	0	0	3	1	4	0	5	9	3	0	1	3	55
Entrevista 1 Caso V-.txt	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	6	0	3	0	1	2	1	0	0	0	19
Entrevista 1 Caso V-V.1.txt	5	1	3	0	2	1	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	3	0	22
Entrevista 1 Caso V-V.2.txt	1	1	2	2	2	5	0	0	0	0	0	1	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	2	0	21
Entrevista 2 Caso I-.txt	7	0	0	0	1	4	1	0	0	3	0	0	2	0	0	0	1	3	2	5	9	4	0	0	1	43
Entrevista 2 Caso I-.txt	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	1	3	0	11	0	0	0	0	0	21
Entrevista 2 Caso I-.txt	5	0	2	0	0	0	1	0	3	1	3	0	0	3	3	2	1	2	0	0	5	1	1	1	1	35
Entrevista 2 Caso I-.txt	1	0	2	0	1	1	0	2	1	3	2	0	1	0	1	2	3	0	0	0	3	3	2	0	0	28
Entrevista 2 Caso V-.txt	7	0	5	2	1	5	10	1	0	10	1	2	3	3	0	2	3	3	2	21	7	4	1	1	5	99
Entrevista 2 Caso V-.txt	1	2	0	0	0	2	2	2	0	4	1	1	2	0	0	2	1	1	1	3	4	2	0	0	2	33
Entrevista 2 Caso V-V.1.txt	1	0	4	0	2	1	0	0	1	2	0	2	0	0	0	3	1	0	0	0	6	2	0	2	0	27
Entrevista 2 Caso V-V.2.txt	0	0	7	1	0	2	0	0	0	1	1	1	0	3	0	0	1	0	1	0	3	0	1	3	0	25
Entrevista 3 Caso I-.txt	11	1	1	0	2	1	6	1	0	1	3	0	5	1	0	1	0	2	0	10	5	3	0	1	1	56
Entrevista 3 Caso I-.txt	0	0	2	0	3	1	2	1	0	2	2	1	5	1	0	0	0	2	2	14	3	12	0	0	1	54
Entrevista 4 Caso I-.txt	3	4	1	0	8	3	4	1	0	0	0	3	0	0	0	0	4	0	4	14	1	1	2	0	0	53
Entrevista 4 Caso V-V.1.txt	4	1	3	0	2	3	0	2	2	1	0	4	0	0	0	0	2	0	0	0	1	1	0	0	0	26

Entrevista 3 Caso V-V.2.txt	0	0	6	1	1	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	7	1	0	0	0	23
Entrevista 3 Caso V-V.1.txt	1	3	11	0	1	1	0	1	2	0	1	0	0	0	0	0	4	0	0	0	17	4	0	0	0	46
Entrevista 3 Caso I-txt	0	0	0	0	0	0	5	0	0	1	0	2	4	0	0	1	3	1	0	6	0	0	0	0	0	23
Entrevista 4 Caso I-txt	4	0	2	0	0	0	0	2	0	0	1	0	3	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	18
Entrevista 4 Caso I-txt	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	3	0	0	0	1	0	13
Entrevista 5 Caso I-txt	0	1	1	0	1	1	4	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	1	2	15
Entrevista 3 Caso V-txt	1	0	0	0	1	3	2	2	0	3	1	1	0	0	0	1	0	2	0	9	7	2	0	2	1	38
Entrevista 3 Caso V-txt	3	0	2	0	14	6	6	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	6	0	1	0	1	2	45
Entrevista 4 Caso V-V.2.txt	0	0	0	3	5	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	3	0	0	0	0	0	3	0	2	0	19
Entrevista 4 Caso V-txt	5	0	2	0	8	8	4	0	0	0	3	0	1	0	0	0	0	2	0	10	4	0	0	0	2	49
Entrevista 4 Caso V-txt	2	0	0	0	18	11	1	7	0	5	2	1	0	0	0	0	0	3	2	20	7	18	0	1	2	100
Entrevista 3 Caso I-txt	1	0	0	0	0	3	0	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	5	0	0	0	1	2	19
TOTALS:	81	26	71	14	80	74	80	29	13	54	27	30	39	13	8	53	32	43	15	157	113	82	12	27	28	1201

## (ANEXO C)

**RESULTADOS POR AGENTE SOCIALIZADO**

EJES TEMATICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AGENTE SOCIALIZADO	SUBTOTAL
IMAGINARIOS	PRACTICAS ASOC. IMAGINARIOS	REFERENTES INTELECTUALES	INVIDENTES	18
			VIDENTES	14
		REFERENTES MATERIALES	INVIDENTES	28
			VIDENTES	18
		REFERENTES MORALES	INVIDENTES	11
			VIDENTES	6
	SIMBOLOS ASOC. IMAGINARIOS	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	INVIDENTES	101
			VIDENTES	76
IDENTIDAD SOCIAL	ADAP. CAMBIO	ADAP. CAMBIO	INVIDENTES	49
			VIDENTES	34
	AUTOPERCEPCIÓN	AUTOPERCEPCIÓN	INVIDENTES	18
			VIDENTES	8
	INCLUSION/EXCLUSION	INCLUSION	INVIDENTES	32
			VIDENTES	7
		EXCLUSION	INVIDENTES	24
			VIDENTES	35
	COMPARACION SOCIAL	COMPARACION	INVIDENTES	38
			VIDENTES	60
	RELACIONES INTERGRUPO	HOSTILIDAD INTERGRUPO	INVIDENTES	18
			VIDENTES	11

		VALORACION-FAVORITISMO	INVIDENTES	9
			VIDENTES	3
	RELACIONES INTRAGRUPO	HOSTILIDAD INTRAGRUPO	INVIDENTES	8
			VIDENTES	23
		VALORACION-FAVORITISMO	INVIDENTES	10
			VIDENTES	18
	CARACTERISTICAS GRUPO	COHESION	INVIDENTES	5
			VIDENTES	9
		INFLUENCIA	INVIDENTES	6
			VIDENTES	2
		PRACTICAS GRUPO	INVIDENTES	26
			VIDENTES	27
SOCIALIZACION	CONTACTOS MIXTOS	CONTACTOS MIXTOS	INVIDENTES	48
			VIDENTES	33
	IDENT.NORMA/FIG. AUTORIDAD	AUTORIDAD Y NORMA	INVIDENTES	21
			VIDENTES	50
DISCAPACIDAD	DISCAPACIDAD	CONCEPTO NORMALIDAD	INVIDENTES	31
			VIDENTES	54
		SUFRIMIENTO	INVIDENTES	58
			VIDENTES	42
	DISCAPACIDAD VISUAL	VISUOCENTRISMO	INVIDENTES	13
			VIDENTES	17
		DEPENDENCIA	INVIDENTES	21
			VIDENTES	15
		INDEPENDENCIA	INVIDENTES	7
			VIDENTES	6

			INVIDENTES	8
		DEPRIVACION SOCIAL	VIDENTES	5
			INVIDENTES	46
		RESPUESTA DE PADRES	VIDENTES	74

**(ANEXO D)****RESULTADOS POR AGENTE SOCIALIZADOR**

EJES TEMATICOS	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	AGENTE SOCIALIZADOR	SUBTOTAL	
IMAGINARIOS	PRACTICAS ASOC. IMAGINARIOS	REFERENTES INTELECTUALES	INVIDENTES	12	
			VIDENTES	20	
		REFERENTES MATERIALES	INVIDENTES	34	
			VIDENTES	9	
		REFERENTES MORALES	INVIDENTES	14	
			VIDENTES	1	
		SIMBOLOS ASOC. IMAGINARIOS	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	INVIDENTES	135
				VIDENTES	22
IDENTIDAD SOCIAL	ADAP. CAMBIO	ADAP. CAMBIO	INVIDENTES	56	
			VIDENTES	25	
	AUTOPERCEPCIÓN	AUTOPERCEPCIÓN	INVIDENTES	14	
			VIDENTES	12	
	INCLUSION/EXCLUSION	INCLUSION	INVIDENTES	27	
			VIDENTES	12	
		EXCLUSION	INVIDENTES	40	
			VIDENTES	14	
	COMPARACION SOCIAL	COMPARACION	INVIDENTES	63	
			VIDENTES	17	
	RELACIONES INTERGRUPO	HOSTILIDAD INTERGRUPO	INVIDENTES	17	
			VIDENTES	10	

		VALORACION-FAVORITISMO	INVIDENTES	6
			VIDENTES	6
	RELACIONES INTRAGRUPO	HOSTILIDAD INTRAGRUPO	INVIDENTES	14
			VIDENTES	16
		VALORACION-FAVORITISMO	INVIDENTES	11
			VIDENTES	16
	CARACTERISTICAS GRUPO	COHESION	INVIDENTES	5
			VIDENTES	9
		INFLUENCIA	INVIDENTES	0
			VIDENTES	6
		PRACTICAS GRUPO	INVIDENTES	31
			VIDENTES	22
SOCIALIZACION	CONTACTOS MIXTOS	CONTACTOS MIXTOS	INVIDENTES	68
			VIDENTES	16
	IDENT.NORMA/FIG. AUTORIDAD	AUTORIDAD Y NORMA	INVIDENTES	24
			VIDENTES	47
DISCAPACIDAD	DISCAPACIDAD	CONCEPTO NORMALIDAD	INVIDENTES	49
			VIDENTES	24
		SUFRIMIENTO	INVIDENTES	61
			VIDENTES	21
	DISCAPACIDAD VISUAL	VISUOCENTRISMO	INVIDENTES	24
			VIDENTES	4
		DEPENDENCIA	INVIDENTES	16
			VIDENTES	13
		INDEPENDENCIA	INVIDENTES	5
			VIDENTES	8

			INVIDENTES	0
		DEPRIVACION SOCIAL	VIDENTES	13
			INVIDENTES	66
		RESPUESTA DE PADRES	VIDENTES	47

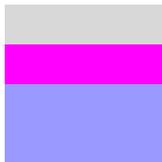
**(ANEXO E)****RESULTADOS POR CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>TOTAL</b>
PRÁCTICAS ASOCIADAS A IMAGINARIOS	90
SÍMBOLOS ASOCIADOS A IMAGINARIOS	157
ADAPTACIÓN AL CAMBIO	81
AUTOPERCEPCIÓN	26
INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN A GRUPO SOCIAL	93
COMPARACIÓN SOCIAL	80
RELACIONES INTERGRUPO	39
RELACIONES INTRAGRUPPO	57
CARACTERÍSTICAS DE GRUPO	75
SITUACIONES CONTACTOS MIXTOS	80
IDENTIFICACIÓN DE LA NORMA	71
DISCAPACIDAD	156
DISCAPACIDAD VISUAL	196

<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>TOTAL</b>
ADAPTACION AL CAMBIO	81
AUTOPERCEPCION	26
AUTORIDAD Y NORMA	71
COHESION	14
COMPARACIÓN	80
CONCEPTO NORMALIDAD	74

CONTACTOS MIXTOS	80
DEPENDENCIA	29
DEPRIVACIÓN SOCIAL	13
EXCLUSIÓN	54
HOSTILIDAD INTERGRUPO	27
HOSTILIDAD INTRAGRUPO	30
INCLUSION	39
INDEPENDENCIA	13
INFLUENCIA	8
PRACTICAS GRUPO	53
REFERENTES INTELECTUALES	32
REFERENTES MATERIALES	43
REFERENTES MORALES	15
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	157
RESPUESTA DE PADRES	113
SUFRIMIENTO	82
VALORACION-FAVORITISMO INTERGRUPO	12
VALORACION-FAVORITISMO INTRAGRUPO	27
VISUOCENTRISMO	28

ALTAS  
BAJAS  
MEDIAS



## (ANEXO F)

## REVISIÒN DEL DISCURSO POR CASO

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
I-I.1	ADAPTACION AL CAMBIO	"Bueno, pues, cuando quedé ciego, pues, me estrellé mucho porque no sabía manejar el bastón. Y de para acá entonces me tocó venirme con unos compañeros, pero ya poquito a poquito voy manejándolo, entonces ya me conozco el espacio, entonces ya aumento la velocidad. Y por ahí por el camino, entonces me encuentro con unos compañeros y me voy con ellos".
	AUTOPERCEPCION	"Bueno, para mí, yo pienso que ha sido como las ganas que yo le he puesto. O sea, el empeño que yo le he puesto, la responsabilidad que me enseñaron a mí de cumplir, de hacer más de lo que yo debo hacer, porque es responsabilidad, ¿sí? Es como querer hacer las cosas usted. Es como algo que uno tiene ¿sí? Eso no todo mundo lo tiene, o sea yo pienso que eso va con uno, nace con uno esa responsabilidad y como ese querer hacer las cosas y hacerlas con amor. Hacerlas no porque me paguen sino porque las hago con amor y las siento".
	AUTORIDAD Y NORMA	"Trato de que el espacio sea manejado. El tiempo. Por ejemplo que vaya de 2 a 3, solamente en ese horario. Si hay alfabetizadoras, hace su tarea, si no hay, se va para su casa para que él no esté allá como en ese mundo de ocio, y además él está en un proceso de formación, en la adolescencia donde él quiere experimentar, entonces yo procuro que esté ocupado, o que esté a cargo de una persona adulta. Cuando el papá no está, yo le pido el favor al profesor Rogelio. Profe, hágame un favor. El niño va a ir a las 2 si hay alfabetizadoras, si no hay me lo devuelve para la casa".
	COHESION	

COMPARACION	<p>“Eso ocurrió en primaria, no recuerdo exactamente el grado en que a los amiguitos los papitos y las mamitas iban a recogerlos al colegio ¿no? Entonces yo iba a recogerlo con mi bastón. Entonces los niños, ¡hay, su mamá es cieguita! Mire, su mamá es cieguita. Y B. cuando eso veía. Decía: sí, y qué. Entonces empezaron como con esa mofa de que, de que la mamá cieguita. Entonces él empezó como disimuladamente, mamita, no baje por mí. Recójame en la esquina. O, yo le pagaba transporte entonces no, el transporte. Yo dije: pero, ¿por qué me dice que en la esquina? Empecé como a pellizcarme yo y a investigar el por qué en la esquina. O por qué yo cuando iba al colegio él ya no caminaba con migo por el patio como antes, sino era, mami espéreme aquí, ya vengo. Es que no me acuerdo, no sé si fue en quinto primaria, en cuarto, ya más grandecito. Empecé a preguntarme por qué. Entonces ya fue cuando empecé a darme cuenta que los amiguitos y eso, entonces fue cuando empezó un proceso ya de, como de adaptación y diálogo con él y con los amiguitos para ¿sí?, para afrontar esa situación”.</p>
CONCEPTO NORMALIDAD	<p>“No, yo digo que son términos que ya no se deben utilizar. O sea, ya eso de normal, anormal pasaría a ser como un monstruo. No, yo pienso que tienen que utilizarse términos como adaptación, como algún tipo de disfunción, con alguna dificultad. No sé, términos así, pero eso de normal, anormal no. Me parece que son términos muy tiranos digamos así”.</p>
CONTACTOS MIXTOS	<p>“Pues me la paso con unos compañeros y con una compañera. Y pues, vamos a comer y todo eso, normal. Nos sentamos ahí a hablar un rato y después vamos al salón”.</p>
DEPENDENCIA	<p>“La ropa que yo compraba, la compraba con la accesoría de personas videntes, entonces bueno, el color azul”.</p>
DEPRIVACION SOCIAL	
EXCLUSION	<p>“La verdad es que los docentes no están preparados para tener un niño con dificultad en el aula de clase. Entonces ellos quisieran que la clase se impartiera en forma, mejor dicho, catedrática y para todo el mundo, y chao. No tienen en cuenta que el niño de pronto, si el profesor pone una cartelera al frente al niño hay que leérsela, porque él va a quedar allá gringo. Que si él pasa una fotocopia, al niño debería pasársela en braille, entregársela en un diskette, en un CD para que él la pueda escuchar anteriormente”.</p>
HOSTILIDAD INTERGRUPO	<p>“Me dijo que los chinos le quitaban el bastón. Que le habían quitado el bastón y lo habían así como molestado. Y que lo tocaban y se iban lejos, lo tocaban y se retiraban. Entonces un día él se encontró con un amiguito de él que lo tocaba y salía corriendo, y lo alcanzó a coger y lo cascó. Desde ahí como que no volvieron a molestarlo”.</p>

HOSTILIDAD INTRAGRUPPO	“En el edificio (Antigua sede del INCI) usted lo puede captar de que los viernes se reúnen entre ellos mismos, se van a tomar, se van a jugar dominó, pero el tema principal es a quién pueden hacerle daño. O de quien se raja esta semana. Entonces fulano de tal, a no, pero es que él, pero es que la otra, entonces el tema es como de... Por eso es que no me gusta el grupo porque son temas que no son productivos. Uno les dice: vamos a una conferencia a la UIS, miren que hay una conferencia en la UNAB, y dicen: hay no, pero ya vino usted a dañar el ambiente, no, no, no. Rajemos del que primero aparezca. Entonces yo me he alejado por eso porque me parece que esa no es la forma de invertir el tiempo libre”.
INCLUSION	“Pues, él estaba cuando veía en la banda y no hubo ningún problema. Y ahora como ciego lo vincularon en el mismo redoblante, no ha habido ningún problema, ya hace sus presentaciones llevando un guía, y el guía le va diciendo a la derecha, a la izquierda, marcha. Trabajan con sonidos. Para él no ha sido ningún problema y como tiene un excelente oído musical entonces él, él antes les enseña a los otros niños los ritmos, entonces lo ponen allá como auxiliar. Entonces ¿sí?”.
INDEPENDENCIA	“Ya empezó a meterse a Internet. Ya yo no le ayudaba a hacer tareas sino ya era él solito. Investigaba, leía, copiaba. Ya era como más independiente en las tareas”.
INFLUENCIA	
PRACTICAS DE GRUPO	“También, o sea, lo mismo. Normal. Como ya había servicio de alfabetización (servicio social prestado por estudiantes de último grado de bachillerato) en el edificio (antigua planta física del INCI), allá podía ir, y entonces allá me las ayudaban a copiar y eso”.
REFERENTES INTELLECTUALES	“Quien sabe si uno sería capaz, porque llegar usted a aprender a manejarse solo, a saber que usted no está viendo las cosas. Tiene que haber mucha inteligencia, mucha capacidad de la persona para llegar a afrontar eso con 13 años”.
REFERENTES MATERIALES	“Las tareas las hacía en braille y con ayuda para leer las fotocopias y utilizando el computador”.
REFERENTES MORALES	“Alguien que pasa por esta situación debe saber que hay un Dios que lo está a uno ayudando. La creencia en un Dios que por algo mandó esto, y tener la fe en Dios de que de ahora en adelante las cosas cambian completamente... Ya no es lo mismo que yo tenía antes, sino que va a haber una situación completamente diferente (hace referencia a la invidencia)”.
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	“Imagínese en la vida mía que soy sola, cómo sería si no pudiera ver. No podría salir. No podría porque cómo. Se me uniría el cielo con la tierra mientras a ustedes no. Ustedes lo asumen de una manera muy diferente a nosotros”.

RESPUESTA DE PADRES	“Y. expresaba al respecto como, “el niño me empujó, el niño me dijo ciego”. Entonces le toca a uno sentarse, hablarle a él, explicarle que el niño no sabía qué era una persona ciega, que ellos no entendían el mundo de la persona discapacitada, que había que entenderlos a ellos, y no que lo entendieran a él. Que él tenía que adaptarse a ese mundo y tomarlo por el lado amable para que él no se indispusiera, se amargara el rato por esa situación”.
SUFRIMIENTO	“Bueno, de pronto él manifestaba rabia era porque no podía salir corriendo como antes. Entonces había que llevar el bastón, entonces se estrellaba, entonces había que llevar el bastón. El quisiera que el bastón o hubiese querido que el bastón le hubiese dicho: siga a la derecha, a la izquierda, adelante, atrás o que lo llevara. Entonces como había que manejarlo y había que explorar de pronto eso fue lo que al comienzo de dio rabia hacerlo de tener que bajar la velocidad, tener que aceptar que alguien lo llevara cuando él corría. De pronto eso fue lo que a él le molestó un poquito pero lo ha ido superando poco a poco con mucha tranquilidad”.
VALORACION –FAV. INTERGRUPO	“Y claro está que yo casi no tengo amigos invidentes a parte de los de la casa, no puedo decir tengo amigas y amigos ciegos. Mi grupo es de personas videntes. Ya personas serias que me aprecian mucho como el caso de N. y su familia que son como mi familia y que han visto en mí y han creído en mí y me han apoyado”.
VALORACION-FAV. INTRAGRUPO	“Con otras personas ciegas... Súper, o sea, saluda, contacta, molesta, va, se anima. Le ha costado un poquito de trabajo de pronto es con las personas videntes, o sea, como integrarse, como vencer ese miedo en el diálogo con videntes si le ha costado un poquito de trabajo porque es como tímido. Pero con los ciegos es mejor dicho”.
VISUOCENTRISMO	“Mis compañeros me preguntaban que por qué mi mamá no veía. Y que por qué era ciega. No más. Y que por qué yo tenía gafas”.

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
I-I.2	ADAPTACION AL CAMBIO	“Pero entonces no estaba seguro. Entonces mi primer medio de exploración fue arrastrándome. Arrastrándome, buscando con los pies y con las manos a ver si a donde yo iba a ir estaba correcto, y así fue que aprendí a conocer por ejemplo el frente de la casa, el lado. Ya más adelante, como al año, ya me aventuré a explorar más, a explorar más hasta que pude conocer todo el barrio pero siempre fue así. Al principio arrastrado sentándome en el piso como despacito, como ir explorando como con ese miedo. Después, ya fue de pie pero entonces también siempre arrastrando los pies, tocando, mandando las manos hasta que exploré. También me caía en ocasiones por estar explorando de forma, digamos rápida ¿sí?”.

AUTOPERCEPCION	A ver, qué le digo yo. Los sentimientos... Realmente, yo no era ciego. En mi mente yo no era ciego. Vine a caer en cuenta que era ciego, que qué era ser ciego ¿sí? A mí me decían, usted es ciego, y yo, listo, yo soy ciego, pero vine a caer en cuenta que era ser ciego más o menos a los 12, 13 años por ahí. Cuando ya me aburrí de estrellarme, de arañarme, de pegarme, de caerme. Entonces comprendí que era ser ciego. De lo contrario para mí era normal, o sea, aunque yo había visto pero no sé, para mí no me importaba. Yo vivía como feliz.
AUTORIDAD Y NORMA	Pues yo realmente, a mí, yo era, cuando estaba pequeño no sé si quería ser grande o qué pero, no le tenía miedo ni a los castigos, ni le tenía miedo a la oscuridad, o sea para mí que me dijeran que me iban a llevar a un internado me valía. Tal vez por eso cuando llegué al internado yo no, lloré porque me caí de un triciclo o algo así pero de lo contrario no, a mí no me dio ni miedo ni nada. Dormí normal. No pude decir que tuve desvelos ni nada. Fue normal y creo que eso me sirvió mucho pues, en la casa, en mi familia yo no tenía mucha aceptación por mi manera de ser. Entonces tal vez allá pues, no sentí cambio por eso, porque siempre fui muy independiente, siempre fui muy libre, siempre a hacer mis locuras, mis casperías, todo. Todo normal, ¿sí me entiende?
COHESION	"En el descanso en la escuela nos reunimos pero era más el grupo de los ciegos o de pronto una que otra niña o niño que se integraba con nosotros, y hablábamos y ya"
COMPARACION	
CONCEPTO NORMALIDAD	Normal, yo los veo normales. Que tengan una discapacidad o algo que ellos no pidieron, que no se sabe cómo, que uno no pudo evitar. Pero anormal, no yo, yo anormal sería que fuera la mitad animal y la mitad persona. Para mí eso sería anormal. Yo no sé por qué la gente dice que son anormales. Para mí son seres humanos iguales y les tengo cariño, afecto. Sea la persona que sea. Así sea coja, manca, ciega, lo que sea son personas y para mí no son anormales. Anormal yo que es como le digo, una mezcla entre animal y ser humano.
CONTACTOS MIXTOS	"Pues a veces el primer contacto es haciendo bromas, no bromas así pesadas, sino, muy elementales, que a ustedes a los que ven les parece chistoso, pero...uno sabe que son bobadas, y según como la persona responda, uno sabe si el acercamiento es sencillo, o en qué nivel puede hacerlo, de una manera más seria y eso ¿sí?..."
DEPENDENCIA	"Que a la tienda, que de cuánto es este billete, que le marque este número. Por ejemplo a esta señora, la abuelita, no recuerdo el nombre que márkeme acá, que míreme allí, que ayúdeme a cruzar la calle, que... Don M. también, que de cuánto es esta billete hija, todas esas cosas si yo podía las hacía".
DEPRIVACION SOCIAL	

EXCLUSION	“A ellos ya no les interesaba tanto jugar fútbol con migo sino con otros que podían jugar rápido. No, ya no montar un triciclo sino montar cicla y pues yo no sabía montar cicla cuando eso y pues ya era en la carretera, había que esquivar los carros, entonces ya era otra cosa. Tal vez involuntario por parte de ellos, porque el anhelo de ellos es jugar y como todos los pelados, como todos los adolescentes de, de hablar de sus cosas, de su televisión, de sus matachitos pero, pues ya con uno no lo podían hacer porque sabían que uno no, no correspondía. De pronto era un proceso de exclusión pero involuntario”.
HOSTILIDAD INTERGRUPO	“He visto que a veces se burlan de ellos, como caminan, que hay, se estrelló y no le dicen, oiga, cuidado. Por ahí no porque se estrella. Eso me da ira, me da rabia (se evidencia en la voz) ver que haya personas así”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPO	“Me resulta molestas las expresiones de la gente, que alguien vea a una persona invidente y diga, ¡hay, qué pesar!. Siempre me ha molestado eso”.
INCLUSION	“Hicimos los rodillos, le di a ellos la idea de cómo lo hiciéramos y así. Un día encontramos una zorra en un lote que estaban construyendo pero ya estaba la casa encerrada. Entonces yo dije, bueno, consigan un lazo, yo diseñé cómo robarnos la zorra”.
INDEPENDENCIA	“Claro. De pronto si él no hubiera aprendido a movilizarse, pues no estaría ahorita donde está, yo pienso porque él es muy independiente”.
INFLUENCIA	
PRACTICAS DE GRUPO	“Había juegos por ejemplo, con los ciegos conocí juegos como, juegos de el ángel y el diablo, juegos como unos que nos hacía un profesor en un salón. A cada uno nos ponía en una esquina y nos ponía a tirarnos un balón, parados en una esquina, o sea, eso me gustaba. Fueron juegos nuevos para mí que pues me gustaban también porque requerían de, digamos de un esquema, de algo secuencial, de tener una idea de cómo era el juego. El lobo, en qué momento correr, el gato y el ratón, o sea como la ciencia de en qué consistía y el querer sobresalir en el juego”.
REFERENTES INTELLECTUALES	“Cuando lo vi con la guitarra, es un verraco, tocar la guitarra así, como los otros, y pues yo decía: ¡como ha visto para tocar eso!, y que donde había estudiado y cómo”.
REFERENTES MATERIALES	“Porque el braille fue el primer sistema, el primer medio que tuvimos nosotros para poder adquirir la cultura que tenemos, y me duele que se deje ahora a un lado. A mí me parece que todos los ciegos deben saber el sistema braille así como la mayoría de gente vidente usa un sistema de escritura”.
REFERENTES MORALES	“Mis padres de pronto me enseñaron eso de no tenerle, uy no que pobrecito a nadie. Es que en sí la lástima es como usted decirle pobrecito. Pobrecito por qué, o sea debemos es apoyarlo, debemos es ayudarlo a que salga adelante”.

	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	"Pero esas cosas que la gente...usted sabe que la gente siempre le tiene lástima o le tiene, no sé qué le tiene, cuando deberían tenerles admiración, tenerles. No sé, ver los talentos que tienen y si pueden ayudarlos en algo pues que los ayuden en vez de estar ¡pobrecito! Con esa lástima".
	RESPUESTA DE PADRES	"Mi mamá sabía cómo era yo y no me dejaba casi salir a la calle porque no me le fuera a subir a los carros. Como vivíamos a la orilla de una carretera, entonces para que no me fuera a atropellar un carro. Que porque de pronto había violadores, que porque habían viciosos, entonces ella se cuidaba mucho en ese aspecto porque ella vio muchas cosas". "Con eso él se golpeó la cabeza y luego pasó y se golpeó más fuerte. Luego empezó a sufrir de la vista y mi papá le echó unas gotas sin recetar. Es importante que uno no haga eso con los hijos, y eso le dañó más la visión a él".
	SUFRIMIENTO	"Me daba pena usar bastón porque qué dirá la gente. Me sentía mal. Me sentía mal como me vestía, me sentía feo, me sentía pobre, me sentía, bueno. Y eso me sacó de la gente pero ahora pienso, me doy cuenta que, ahora no, hace algún tiempo que no fue la gente la que me sacó sino yo que me excluí".
	VALORACION- FAV. INTERGRUPO	"Ya interactué más, no tanto con los ciegos, sino que recuerdo que me la pasaba más con los videntes en esa nueva escuela. Había un muchacho que, el apellido recuerdo que era Higuera pero no recuerdo si se llamaba J. L. Y me la pasaba con él, él era mayorcito que yo, y jugábamos con otras chinas. Una vez que estaban jugando a la botellita y me dijeron ¿vamos a jugar? Y yo dije listo, hagámosle. Yo pregunté fue cuando me tocó el turno que qué tenía que hacer. La idea era estar ahí jugando, haciendo algo y, y cuando me tocó pues, o sea, a mí me gustó, realmente cuando me besé con una peladita me gustó, o sea, sentí como, como que ese juego sí me había gustado. (Ríe) Entonces pues, no sé como que me gustaba más estar con ellos".
	VALORACION- FAV. INTRAGRUPO	"A esa edad tendía más a convivir con los ciegos porque pues ya los juegos de nosotros eran otros ¿si me entiende? Ya era teléfono roto, cosas así pero ya eran juegos de nosotros ¿sí? Entonces siempre me gustaba como eso, como estar con ellos, que, ya era como diferente el ambiente".
	VISUOCENTRISMO	"mire, esa pelada esta buena" (invidente hablando a vidente).

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
I-V.1	ADAPTACION AL CAMBIO	“Ahorita en la Universidad está como un poco estresado por lo que se mantiene encima de él, pues, porque es un mundo nuevo para él, es una nueva etapa de él en la vida, y él nunca se dejaba salir a la calle solito, entonces siempre hay que tener como un poquito de cuidado en ese sentido”. (Influye sobreprotección brindada por la discapacidad).
	AUTOPERCEPCION	“Pero ya que no era así, de todos modos en el bachillerato fui el único que saque la medalla, y eso que no estaba en la parte de adelante, sino entre los que hacían más o menos ruido, bulla...”
	AUTORIDAD Y NORMA	“Bien, buena, él es un niño que uno le habla y uno tiene que decirle siempre las cosas por la buenas, como todo! ¿A quién le gusta que lo griten o que lo ultrajen? entonces uno le dice: “Mire Papi, no haga esto porque esto...mire papi la próxima vez no se quede en esta parada porque es peligrosa por esto y por esto, más bien vengase por tal lado y coge aquí así...”. Uno le dice y él las atiende, y él obedece, “o no se ponga por allá a dárseles de orgulloso ni nada, sea amable, dese querer de la gente”, para qué él es un niño que es muy...”
	COHESION	“Pues que, primero que todo, éramos cuatro hombres, a veces se nos pegaba una niña, pero no siempre, entonces no la teníamos como del grupo, pero no únicamente nosotros éramos con nosotros mismos, si tal persona pedía algo prestado se le había el favor, pero el grupo era como mas recochero, no dejaba que la clase fuera tan aburrida”.
	COMPARACION	
	CONCEPTO NORMALIDAD	“Algo que usted esté manejando y usted sepa que está bien, que no hay inconveniente en lo que usted diga o haga, eso para mí es normalidad, si son por palabras para no herir a otra persona, si son por hechos que no vaya a requerir otra cosa que es malo”.
	CONTACTOS MIXTOS	“Teníamos un grupito, uno siempre tiene su combito, de cuatro, cinco, de dos. Siempre yo era con un grupo de tres amigos, nos hacíamos en la parte trasera del salón”.
	DEPENDENCIA	“En parte en algunas cosas así, puedo ser independiente, pero en otras cosas no, porque cuando uno por ejemplo, va a ver un video o algo que le manden a uno, tiene que depender de otra persona para que le diga como es, pero eso es que digo que...independiente si en todo lo que uno pueda hacer solo, pero de todos modos por ser invidente hay cosas en las que tiene uno que depender de otra persona”.
	DEPRIVACION SOCIAL	“Cuando tenía trabajos en grupo, nunca asistió a eso, porque no se dejaba ir, hasta ahora se está soltando, pero siempre toca esperar, ya cuando veamos que ya se puede soltar, aunque no hay que soltarlo del todo, que ya no hay que estar encima...”.
	EXCLUSION	“Sí, cuando entró a hacer primero bachillerato (6º), que la profesora no lo aceptó porque era invidente, a nosotros nos dio muy duro, nos dio sentimiento”.

HOSTILIDAD INTERGRUPO	“ella al niño no le ponía cuidado, los chinos grandes lo golpeaban, le pegaban, y ella decía que era él, ósea le tenía era como rabia, no sé, de todas maneras toco retirarlo, y perdió un añito”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPPO	“ <b>Por</b> ejemplo tenemos una reunión a las tres, o una cita ahorita a las tres, y alguien llega a las tres y media, entonces eso se presta para inconvenientes con otros compañeros, porque atrasa el ensayo, o estamos en ensayo y unos están concentrados y otros llegan a molestar, entonces ahí hay otra cosa. O alguien no pudo, y no pudo varias veces, y nosotros sí, o aquel se encarga de esta parte y no le colaboran. Cosas de esas que son más de organización, entonces no todos tienen la misma paciencia, no todos tienen la misma forma de decir las cosas, el mismo tacto para decirle a la persona las cosas que haya que decir, o mejorar, a veces alguien tiene una idea y no la sabe expresar, o quiere que todos la hagan porque él la dice. Mejor dicho, ese es el diario del grupo, entonces, vienen la situación de reunirse, de decir “vamos a reunirnos, vamos a ponernos de acuerdo”, y así en general, y en eso tiene que ver la personalidad de cada uno, entonces ahí a veces hay que ser tolerante”.
INCLUSION	“Y no me colocaron a hacer partitura como a los otros, por lo que soy invidente, pero si me colocaron a hacer ritmos con las manos y después salió y a esperar el puntaje, y quede de segundo”.
INDEPENDENCIA	“Dijo: “si no me dejan salir solo, pues me voy solo”. Entonces que tocaba, una de dos, o me dejan o me dejan, entonces tocó dejarlo salir solo. Él ahora quiere hacer las cosas solo, quiere irse solo pa fiestas, quiere solo pa todo”.
INFLUENCIA	“Desde que lo enseñaron a ir a la escuela, que lo enseñaron a desenvolverse solito, él y como que tomó esa determinación”.
PRACTICAS DE GRUPO	Él permanece en el computador o con la organeta, a él le gusta mucho, lo que pasa es que como no había tenido el programa ese, el Jaws (software lector), pues ha estado como alejadito, de resto permanece ahí pegado. Lo otro que también le gusta mucho es escuchar un programa en las horas de la noche, y me toca regañarlo, insomnia, y se ríe escuchando...”.
REFERENTES INTELLECTUALES	“Me veían como una persona normal y echada para adelante, porque como era una limitación y aun así sacaba buenas notas, y siempre era más o menos, no me dejaba quedar de los trabajos, lo que ellos pedían, ellos me veían así como alguien como un modelo o algo así”.
REFERENTES MATERIALES	“Tenía que ser todo oral, más que todo y fotocopias, acá mis hermanas me ayudaban a leerlas, a veces dejaban trabajos en computador, como yo no tenía todavía el jaws, mis hermanas me ayudaban y yo los presentaba allá en el colegio”.
REFERENTES MORALES	

	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	“Pues no existe, porque uno esperaría que cuando a uno le falta algún sentido, cualquiera, comienzan a haber muchas dificultades, problemas. De hecho me imagino que los tuvo un tiempo. Yo mismo soy muy curioso en esas cosas, entonces, trato de no ser cansón pero de cuando en cuando salen cositas, por ejemplo, cuando lo del computador yo le preguntaba como hizo para aprender, o quien le... el programa y la instalación y todo eso, eh, lo mismo con el piano, cómo, quien lo inicio o algo así, y lo del braille, yo le preguntaba q si el manejaba el braille, y la sensibilidad, entonces él me contaba cómo fue parte del proceso para hacer sensible un poquito más la mano, entonces fue todo mas...pues yo en mi curiosidad le preguntaba, es como mi manera de ser. Y si la prima le ayuda a bañarse también (risas)”.
	RESPUESTA DE PADRES	“Así él no quiera, recomendárselo a alguien, porque así él diga que no, él necesita la orientación de una persona que sepa, así sea de las mismas capacidades de él, de las mismas limitaciones que él, esa persona sepa un poco más, de donde él está conviviendo, del rol que tiene, para que esa persona le ayude, le colabore, lo guíe, se indispone un poco por eso, pero igual él lo entiende, y sabe que es mientras él se ubica y mientras que él conoce toda la movida allá en la Universidad”.
	SUFRIMIENTO	“Porque a veces la gente esta indispueta a ayudarle a uno a alguna parte, o de pronto va para otro lado, si uno le dice “acompañeme a tal lado”, “ay no porque tengo que salir o tengo que volver rápido”.
	VALORACION- FAV. INTERGRUPO	“Él está ahorita en eso de la Iglesia, son todos profesionales, son juiciosos, todos son jóvenes y él se amaña por allá”.
	VALORACION- FAV. INTRAGRUPO	“Pero motivarlo para que utilice las cosas fue la psicóloga allá que habló con él, y es bueno que una persona que esté... que sea imparcial, y que él vea que no es nada para él le diga y le haga ver las cosas y también tenga la misma limitación de él, entonces hablar con ella y escucharla, todo ese proceso que hicieron allá en la escuela le sirvió muchísimo a él”.
	VISUOCENTRISMO	“Primero, porque él no ve (baja la voz), y si eso es que, uno con todos los cinco sentidos de uno, y a veces la gente se aprovecha de uno, o que lo roban o que lo acosan, o que lo...ósea todas esas situaciones difíciles que uno, que uno va a cruzar la calle y que de pronto se atraviesa un carro, eso es uno que ve, entonces uno empieza a maquinarse y a pensar, está expuesto a todo eso y él no tiene esa destreza de percatarse de las cosas que van a suceder porque no ve, ese es el miedo a que... (Silencio)”.

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
I-V.2	ADAPTACION AL CAMBIO	“Si, ósea, casi todos los niños estudiaron allá, y los profesores todos muy buenos y las compañeras, las niñas allá la acogieron y ella hizo allá toda la primaria hasta quinto...” (madre de invidente refiriéndose al cambio de una institución regular donde no había invidentes, a otra donde si había). (Se evidencia diferencia en adaptación por presencia de pares invidentes)

AUTOPERCEPCION	“Uno como no es monedita de oro para caerle bien a todo el mundo, y yo soy una persona muy centrada, yo le digo a la gente las cosas en la cara. Mi mamá me lo ha criticado mucho, porque dice que uno debe ser callado, lo que no me gusta yo se lo digo en la cara, así le duela al que le duela. Y tal vez por eso es que a mí no me quieren, porque es que yo soy muy amargada... supremamente amargada”.
AUTORIDAD Y NORMA	“Ellos son exigentes en el estudio, eso si me lo exigen mucho. ¿Por qué yo no he perdido años? Porque mi papá me la sentenció: “El día que usted me pierda un año, ese día se me queda en la casa lavando” ¡Y Yo no señor, yo aquí no me quedo! a mi no me gusta hacer nada, soy la mujer más inhábil que puede haber en la vida”.
COHESION	
COMPARACION	“El braille tampoco quería aprender braille, ella quería era un lápiz y un borrador como los otros niños, porque no sabía, ósea, ella creía que todos los niños eran como ella. Ella no sabía...ósea, los tipos 7 u 8 años, que ella no podía...”mami que usted no puede escribir con un lápiz”.
CONCEPTO NORMALIDAD	“No sé, normalidad viene como de estar tranquilo, de estar relajado, en un ambiente que pues... valga la redundancia, y pues, estar con gente, gente que te rodee, gente que este cerca de ti. Y anormalidad es estar por allá en la casa de otra persona, dialogando, pasándola rico, pasándola bien...arreglando el país”.
CONTACTOS MIXTOS	“Una vez a un “pelado” lo robaron saliendo del colegio, le robaron lo del bus y le tocó ir a pedir linche, que boleta, y me dijo “Hey flaca, marica présteme lo del bus”. Y yo pensé ¿yo qué hago?, pues plan B: tenía camuflados los dos mil”
DEPENDENCIA	“Porque a mí me sobreprotegen mucho, y yo no me considero apta como para irme a una calle y a andar sola. ¡Le tengo un pánico a las calles! Porque mi mamá me enseñó a tenerles miedo. Mi papá es uno de los que me lleva y me trae y me lleva al salón de clase y me sienta en el pupitre y me deja ahí”.
DEPRIVACION SOCIAL	“No, porque, yo si lo digo, mi mamá no me deja desplazarme sola, porque según ella no sé manejar el bastón, y yo me considero que hasta de pronto si lo sé manejar, por ahí se cositas”.
EXCLUSION	“Ella pretende que yo presente el ICFES por mi sola, que no lo presente por el colegio, claro que yo dije que no. Y yo le dije a mi tutor y me dijo “Usted tiene que presentarlo por el colegio, no ve que usted es del colegio, Usted lo presenta por el colegio y ya”. Y yo le dije a la profesora “Sra. Eso es para una demanda. Usted le está negando a un ciego el derecho a la educación y eso es demandable”.

HOSTILIDAD INTERGRUPO	<p>“Uy si, con una amiga mía, que la amo, la adoro, la idolatro. Esa señora me dictó en octavo algebra. Me hacia la guerra, ella me ponía...un ciego no puede trabajar un algebra, porque un algebra es supremamente complejo, y la vieja me ponía, un día me puso a hacer una recuperación de 120 ejercicios, cada ejercicio como de una hoja, y el ciego mientras que dobla, saca la pizarra, lee, saca, vuelve y pone, un enredo ni el verraco. Y la tipa “no me hace todo, me hace todo” y yo me quede nivelando en enero. Solo hicimos como tres ejercicios de 20 y así me toco entregar, y a la vieja le toco pasarme. Como la ley dice que los pase, entonces me pasó con aceptable la degenerada”.</p>
HOSTILIDAD INTRAGRUPO	<p>“Dos ciegos no deben estar en un mismo salón...Porque le cargan la responsabilidad a uno solo, y me la cargaron a mí. Ósea, usted no trae tareas y su amigo tampoco trajo, o usted por qué trajo y ella no trajo, entonces que no, que mire que haga, que présteme....Y mi mamá es una persona que ella llamaba a la mamá de él “señora mire, trabaje en tal tarea”, entonces él decía “S. me sapió”. Entonces a mi me criticaba, porque él se cargaba mucho en mi, y él no hacía la tarea, entonces que pasa “S., hace la tarea, la trae y me la presta”.</p>
INCLUSION	<p>“Era una escuelita pequeñita pero muy acogedora y allá si se amañaba. Allá si tenía profesor de apoyo en la escuela, tenia los profesores todos eran... hasta hicieron una rampa para que los niños que no ven no se...Ah, habían más niños invidentes...”.</p>
INDEPENDENCIA	
INFLUENCIA	<p>“Y ya después, viendo los otros niños, una vez estaba la mamá de un niño ahí en la puerta, y ella se reía y toda contenta y yo le dije “usted cómo hace para estar contenta y para reírse siendo su niño así”. Y me dijo “no mujer, como vamos a hacer, a llorar todos los días...hay que sacar adelante los hijos porque, como vamos a estar llorando todos los días, no podemos estar llorando todos los días, y entonces eso me dio como mas...ya se me fue quitando como la angustia y de ver los otros que ya estaban grandecitos, entonces ya a uno se le va quitando, va conociendo las personas que han salido adelante con ese problema, y se le va pasando a uno, pero eso es poco a poco”.</p>
PRACTICAS DE GRUPO	<p>“Ella no quiere estar sino escuchando música. No, ella me ayuda, por ejemplo yo le digo “yo barro y usted trapea” y ella trapea, ella me lava la loza, me arregla la cocina, lava la ropita de ella, así sea las blusas, los pantis, ella lo hace, y así, lo mas, que le digo arregle la pieza, ella tiende la cama, arregla, limpia, y así, le gusta mucho es la música, pero escucharla”.</p>

REFERENTES INTELLECTUALES	"Porque ella no cogía, no memorizaba, no se concentraba y me mandaron para Centrohabilitar, que le hicieran terapias, que mire que la niña tenía una dificultad, porque no se concentraba, y yo decía "pero ella no tiene problema, porque ella se graba una canción, ella escucha por ejemplo, una canción una novela se la cuenta, cómo no va a grabar, ella graba".
REFERENTES MATERIALES	"Sistema ábaco, que es la parte donde maneja el ciego la matemática. Es una plaqueta completa, que uno va contando y es el sistema de maneja matemáticas del ciego".
REFERENTES MORALES	
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	"Es que yo no justifico...a una persona vidente, yo soy una persona que critico mucho a mis compañeros, porque no saben leer, porque un vidente tiene que saberle leer muy bien a un ciego. Hay unos que tienen...".
RESPUESTA DE PADRES	"Pero entonces que tocaba, ella era lo que ella quería, lo que ella quería, por ejemplo las tablas me tocó cantadas, para que se las aprendiera, entonces era lo que ella quería, por ejemplo una clase, cómo se la voy a cantar, tiene que ponerle cuidado, y entonces, yo la trancaba muy duro, hasta un día le pegué".
SUFRIMIENTO	"Bueno lo que recuerdo es que me acomplejaba mucho por mi ceguera, no me gustaba ir al colegio, recuerdo que mi mamá me llevaba al colegio, y mi mamá me ponía las medias y yo me las quitaba".
VALORACION- FAV. INTERGRUPO	Me gustaba que me contaran cuentos, que me hablaran de ellos, a mi me gustaba andar con gente mucho mas mayor que yo, con niños mucho más grandes de la edad que yo".
VALORACION- FAV. INTRAGRUPO	"Pues obvio con el grupo de invidentes es lógico, pues al menos, no sé, porque los uno invidentes como saben más, de pronto no, no se acompleja tanto. Los invidentes son una plaguita, patética, por favor, son muy cansones, morbosos y todo lo que usted quiera, pues algunos no, y hablamos de todo un poquito, más que todo de música, de artistas y esto".
VISUOCENTRISMO	"No he tenido contacto con él, no lo veo hace 5 años" (invidente refiriéndose a amigo).

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
V-I.1	ADAPTACION AL CAMBIO	“Ahí sí, el que ve se acomoda al ciego. Entonces, uno empieza a encontrar que como uno toca, el empieza a expresar el afecto a través de tocar. Entonces, los que ven miran al niño y le empiezan a hacer muecas, y le sonríen. Nosotros pues, uno lo que da es un abrazo, o le daba un beso, o le pasaba la cara por el pecho, o cualquier gesto táctil, y ella respondía a eso con gestos táctiles, entonces yo no, pues no andaba pendiente si la niña me estaba mirando o no me estaba mirando pues eso hacía que. Y después cuando ella ya gateaba pues uno la llamaba y se le acercaba, cuando estaba cerca pues le ponía a uno la mano”.
	AUTOPERCEPCION	
	AUTORIDAD Y NORMA	Pues yo les hablaba, yo les gritaba, les decía que, por ejemplo mi mamá me obligaba a tomarme, cuando yo era chiquitica me estaba enseñando que tenía que tomarme las cosas en pocillo. Pero yo decía no, no, no, y la escupía, entonces no. Una vez, yo recuerdo que me dieron sopa de esa crema de cebolla que bbb. Llegó y mi mamá, a mi nunca me ha gustado la cebolla, nunca. Entonces mi mamá me iba a dar la crema de cebolla, era con papitas fritas y carne asadita y yuquita. Y yo cogí la cucharada y mi mami me la fue a dar y yo, se la escupí por la cara. Y se puso brava, y yo, hay mami no, no, no. Y yo gritaba y decía que no quiero, no quiero, no quiero. Y mi papá me dijo ise la toma, o se la toma! Y yo no, y me puse a llorar. Entonces me la iban a embutir, y yo no, y salí corriendo. Pero al fin me tocó tomármela. Y cuando eso uno tenía barriguita de pollo y, iba en la carne y yo, hay no, ya no quiero más. Y me fui y me acosté a dormir”.
	COHESION	Y eso generó lo que pasa aquí en la 52. ¿Qué es la 52? Un sitio donde van un poco de ciegos a hacer nada. Y a no hacer nada, dice uno porque no están produciendo, pero van a qué, a relacionarse, a quejarse, a maldecirse”.
	COMPARACION	P.: A parte de tener una expresión toda rara del rostro, ella como que abre esos ojos y lo mira a uno así todo... Como un zombi. Yo me asustaba mucho con esa señora porque aparte de que es flaquita, parece un palillo. Entonces yo me asustaba. Yo me metía detrás de mi mamá. Porque, pues ellas siempre han sido así amigas y todo, y hablan. Y yo me asustaba mucho porque ella era, ella me parecía rara. Yo nunca había visto un ciego así tan desubicado así como dice A. Usted habla, digamos donde estoy yo, y ella mira es para atrás O uno está hablando para un lado y ella mira para el otro lado, así. No tiene buena ubicación. Pero ella es, no sé, yo siempre le tenía miedo. Y mi mamá me dijo que no le tuviera miedo, que ella era una persona así como ellos, que era ciega y ya, no más. Y yo decía que ella era muy rara, y me la pasaba diciéndole a mi papi, papi M. es muy rara. Y mi papi me decía, M. no es rara. No, es igual que todo el mundo. Y yo, no, pero es que mire, parece un palillo”.

CONCEPTO NORMALIDAD	“Entonces, yo hablo de ciegos y personas digamos “normales” porque siempre todo ser humano tiene unos déficits y unas potencialidades. Por ejemplo para los pintores el celador de allí abajo sería un tipo anormal. Para un piloto el tendero sería anormal porque ese no sabe manejar un avión, y viceversa. Yo siempre en mi lenguaje digo los normales y digo entre comillas. Como porque, de todas formas para mí sí hay diferencia, o sea hay una diferencia establecida entre el que ve y el que no ve”.
CONTACTOS MIXTOS	“Yo lo que hago es que cuando llego a un trabajo es ayudarle a la gente, compañeros de trabajo y lo mismo hice en el estudio. Porque yo conozco mis fortalezas y conozco mis debilidades y las debilidades que me da la limitación, o sea esas tres cosas, conociendo esas tres cosas, yo por ejemplo a la del lado le empezaba a ayudar a redactar cartas, le empezaba a ayudar a hacer proyectos, le empezaba a ayudar a hacer cosas y, y esa persona fue generando confianza en mí, y después me ayudaba a coger el bus. Si él me ayuda a redactar la carta, pues qué me cuesta a mí pararle el bus. Y después qué me cuesta compartir con él una manzana, un buen saludo”.
DEPENDENCIA	“Y, pues a Patricia le tocó amamantarla, le tocó buscar quién la llevara al baño, quién le buscara dónde cambiarla”.
DEPRIVACION SOCIAL	
EXCLUSION	“O sea sigue habiendo como esa limitante de que la gente lo conoce a uno pero de lejitos, ya no lo tratan así pues como uno veía a los otros grupos y a las otras compañeras que se iban de a dos, se iban en grupo, ¿sí? Mas sin embargo a uno de ciego le toca buscar y todos los días pedir el favor”.
HOSTILIDAD INTERGRUPO	“Por ejemplo aquí pasa esto, aquí como. Yo estoy más acostumbrada a tratar con ellos porque los conozco hace mucho tiempo y aprendí de ellos mucho, uno si ve que la gente los ve transparentes. La gente pasa por el lado y no los saluda entonces a mí me enfurece eso. Yo les digo, claro, no están enseñados a trabajar con invidentes entonces yo les digo, oiga venga, el doctor R. no ve pero él siente, saludelo. Entonces ya empieza la gente a acostumbrarse pero sí lo ven como invisible, a las personas invidentes las ven como invisibles. No los saludan porque como no ven”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPO	“Pues, ya, ya sabían pero, un día llegó una niña nueva como de otro colegio, y me preguntó a mí. Entonces mi amigo Hernán del que le hablaba, él, dijo que, le dijo, ¿jno le pregunte a ella eso! Ella, los papás son ciegos y sí, son ciegos y ya. Sí, no importa. A usted no le importa saber más, le dijo. Hernán y yo, y otra amiguita que estuvo con nosotros desde primero, que todavía somos muy, muy amigas y quiere mucho a mis papás. Ella se llama Y”.

INCLUSION	Como era un grupo político de izquierda, entonces era, es muy diferente. Es muy diferente, yo estaba así, yo hacía parte del comité cultural, y yo estaba para ellos en todo. A mí me llevaban hasta a pegar afiches que, qué podía hacer pero yo terminaba en esos grupos de gente en la calle pegando afiches. Así fuera cargando el balde, sí, pero yo iba. Ahora que voy en retrospectiva, recuerdo que no sentía eso que, que uno siente, por ejemplo, lo que dice mi esposo de la tienda. Que no me hablaran, o que le hablaran a mis hermanas y a mí no. O que le preguntaran a ellas, y su hermana qué piensa, no. Entonces, no sentí eso”.
INDEPENDENCIA	
INFLUENCIA	
PRACTICAS DE GRUPO	“Ella tiene su televisión, su televisor en el cuarto. Nosotros sí estamos pendientes de qué es lo que ella ve. Pero no compartimos casi nunca con ella sentarnos a ver programas de televisión. No, no nos, a mí personalmente no”.
REFERENTES INTELLECTUALES	“Y las ventajas que uno empieza a tener es, como uno tiene una memoria auditiva buena, en el momento de las reuniones pues uno no necesita tomar notas porque uno recuerda qué se dijo. Como uno está acostumbrado a que le lean, ya sea a través del computador o a través de las personas, hacer un resumen o una síntesis de lo que se acaba de decir tampoco es una cosa muy difícil. Y también entender una oficina, o sea entender qué programas hay, cómo funciona, entonces uno no tiene que estar acudiendo a un papel porque uno fácilmente se construye la imagen, por ende orientar a una persona es fácil mientras la información que usted le tenga que dar a ellos sea oral”.
REFERENTES MATERIALES	“En AUDESC (Películas convencionales que son adaptadas incluyéndoles descripciones verbales de las imágenes y hechos) hemos escuchado La Momia, El Exorcista, bueno, muchas muchas películas”.
REFERENTES MORALES	“Y una niña así es como más solidaria, o sea como más dada a la gente porque como claro, sus papás no ven necesitan de mucha solidaridad de ella”.
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	“Porque uno como ve, como todo es por la vista, entonces uno esos otros sentidos no los desarrolla. No adquiere la destreza por ejemplo de la motricidad fina porque, pues uno como ve, no le interesa ponerse”.
RESPUESTA DE PADRES	“Y poniendo en claro, que nosotros no íbamos a tener un apoyo externo de nadie, excepto ella, la profesora. Que la comunicación y el proceso de guía debía ser el de nosotros. Nosotros, la niña y el maestro. Y que así debía ser, nosotros no íbamos a que si la niña tenía una tarea, ella la comentaba, se hacía. Y si cualquier cosa había respecto a la tarea, la comunicación era con nosotros, no íbamos a llevar allá “es que entonces ella es la asesora de la niña”, hable con ella. Y siempre hemos establecido ese contacto diario con los maestros”.

	SUFRIMIENTO	“Es muy jodido para un ciego total encontrar una persona en una parada. A mí eso me genera angustia. Parar un taxi, uno saca la mano a qué, a todo lo que zumba. Entonces esas cosas de accesibilidad, en realidad, si eso mejorara, es decir, si uno se inventara un medio, o tuviera la posibilidad de coger su transporte, de que cuando fuera a un sitio, a usted ya lo conocieran previamente, de que las personas que atienden el público sean capaces de orientarlo a uno hasta el ascensor, de saber cómo tratarlo a uno, pues eso mejoraría mucho”.
	VALORACION- FAV. INTERGRUPO	“P. tiene su mundo en el sentido de los niños con los que juega, o de las amigas con las que comparte y eso, y eso se le respeta”.
	VALORACION- FAV. INTRAGRUPPO	“Entonces, cuando se crea fuera de ese mundo familiar el mundo, el otro mundo de las relaciones, es decir el de los amigos y de las amigas, y ese mundo de los amigos y las amigas lo conforman personas ciegas es un mundo desde el punto de vista de la sensación de alegría, de bienestar, de compartir, de seguridad, de competencia. Ese mundo de los ciegos es un mundo muy propio, muy chévere, muy... Es decir, si nos ponemos a hablar paja cuatro ciegos o a tomar cerveza, o nos vamos a bailar o nos vamos a abrazarnos, o nos vamos a escribirnos. Eso le genera a uno, entre esos hay competencias, hay afectos. No nos miramos si el uno baila torcido, si el otro se tiró la sopa por encima, si la cerveza se le regó, si echó la ceniza en los calzones del vecino”.
	VISUOCENTRISMO	“Yo por ejemplo les digo a ellos, a él, mire, aquí está. Yo sé que para él, para ellos mirar es acercarlos las cosas, entonces ellos ya con el tacto miran. A uno mismo le dicen, muestre cómo está, y lo tocan. Entonces uno sabe que para ellos ver es tocar”.

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
V-I.2	ADAPTACION AL CAMBIO	“Entonces yo empecé a escribir en tinta pero sí, yo en la primaria utilicé el braille, en la secundaria un tiempito, y ya después fue en tinta” (madre invidente de vidente).
	AUTOPERCEPCION	“Y obviamente eso le generó una autoestima baja. El tenía su autoestima muy baja y él incluso también se colocaba su insuficiente él mismo”.
	AUTORIDAD Y NORMA	“Pero a veces me toca, me, me toca, me toca pedirle la bendición cuando me voy pal colegio. A mí me toca”.
	COHESION	“Los que, los que no ven usan balones de cascabel. Y los que no usan, entonces son los que ven”.
	COMPARACION	

CONCEPTO NORMALIDAD	“Si mi hermana siempre ha vivido en un ambiente normal, como todos. Para mí eso no era un ambiente normal, eso era un ambiente anormal. Que mi hermana fuera, y que llegara la noche y que porque el esposo no ve y ella tampoco, entonces le toca vivir en la oscuridad”.
CONTACTOS MIXTOS	“Cuando estaba viviendo en el otro barrio, yo tuve una vecina pues ella ya era de edad. Se llama Adela. Y yo si iba a la casa y ella también iba a la mía ¿sí? Y ella me enseñó a hacer tortas y, pues la pasábamos rico, pero duré solamente un año allá” (invidente refiriéndose a vecina vidente).
DEPENDENCIA	“Como guío a mi esposo... Para mí es complicado guiarlo porque a mí se me dificulta yo ir sola y llevarlo a él, yo estoy mirando mi lado, y estoy mirando el de él, de que no se tropiece, de que ahí hay un hueco. Todas esas cosas. Vamos rápido, la gente viene y no le interesa y se lo llevan. Y esas cosas pues, siempre es complicado para mí. Y a veces él dice, hay mami, me pasó esto ¿sí? Que una piedrita y yo no la vi ¡hay! Se pone todo disgustado. Y yo le digo, papi pero es que mire. Y dice, es que tú solamente tienes ojos para tí”.
DEPRIVACION SOCIAL	
EXCLUSION	“A sí, por ejemplo, digamos como en reuniones deportivas cuando hay mucha gente. O sea, la gente no lo integra a uno. Digamos, la sociedad o el grupo que está manejando la situación no lo integran a uno con los demás grupos sino, con los discapacitados hacen un grupo aparte. Eso he sentido yo eso. Ustedes aquí y nosotros allá. Como que los normales aquí, y ustedes aquí que... Estecen ahí”.
HOSTILIDAD INTERGRUPO	Eso llegaban y cuando uno salía a, a jugar que el profesor nos sacaba a la cancha, se montaban todos los chinos por allá y tenga. Y después, iba uno por detrás de mí y ¡tenga! Otra vez me pegaba”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPPO	“Claro porque, también diferentísimas porque los niños del IPA son muy agresivos. Entonces, la otra vez Diego llegó arañado en el cuello. Que tal vez estaban jugando fútbol y le hicieron eso. O llega así con la manita, la otra vez también al pie de un dedito, en la planta de la mano él llegó así, todo rayado. Dijo que un niño se lo había hecho con un lapicero”.
INCLUSION	“Toda la carrera estudié con un compañero de acá de Piedecuesta. El pues tiene alguna solvencia económica. El colocó oficina, y desde ese momento hemos venido trabajando los dos y cada uno maneja una parte. Yo por lo menos ahí manejo la parte que es del derecho laboral y del derecho penal. Y pues, digamos, los clientes dependiendo de la naturaleza del negocio pues hablan con él o hablan conmigo. Así que yo me haya dado cuenta que un cliente diga, no, yo a usted no le dejo este negocio porque aquí el abogado es discapacitado, pues esa situación no la he vivido”.
INDEPENDENCIA	
INFLUENCIA	

PRACTICAS DE GRUPO	"Yo con el grupo de discapacitados comparto en lo que hace relación al deporte, porque eso, digamos que me obliga a eso. No tengo otro medio a través del que me pueda desarrollar en el deporte que a mí me gusta que es el fútbol sala".
REFERENTES INTELECTUALES	"Él tenía muy deficiente el nivel académico, hablábamos con los profesores y decían, no, es que el niño no pone atención, no se concentra, él se eleva. Incluso le colocaban notas diciendo, ocupe mejor su tiempo libre...".
REFERENTES MATERIALES	"El bastón, las canilleras, el bicinturón, no me acuerdo de más (elemento que conecta al atleta invidente con su guía)".
REFERENTES MORALES	"Una vez los vimos en el puente de Cañaveral con mi esposo, íbamos con mi esposo, cuando vimos a Y allá en pleno día allá besándose, allá todos y nosotros, ¡ah! Delante de todo el mundo, ¡qué vergüenza!, acaramelados" (Refiriéndose a una pareja de invidentes).
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	"Claro, porque él el tacto, el oído, el olfato y todo eso es tan importante que los admiro. Ojalá yo tuviera eso. Que son muy, muy, muy desarrollados. El oído, también. Eso me llama la atención, y eso es envidiable para uno de saberse todo con los sonidos. El decía, viene tal carro, viene tal bus porque los sonidos, pues los saben interpretar. Son más detallistas que uno".
RESPUESTA DE PADRES	"Por ejemplo a ella le tocó una lucha con él en el colegio pero exagerada. Yo dije, es que eso no tiene que ser así. ¿Por qué? Entonces, ella por ejemplo a él le ponían un trabajo, y primero ella se aprendía la lección, se la súper aprendía, y después bregando a que él se la aprendiera. Y él hacía un dibujo, una flor, y ella decía eso quedó horrible y se lo borraba, y se lo hacía, "vea, eso se hace así".
SUFRIMIENTO	"Yo me fui con gran dolor ese día. La suegra dijo: no, es que aquí no se ponen bombillos porque él no ve. ¿Para qué necesitamos bombillos? Uy no. En ese momento sentí un dolor. Yo pensé, ¿aquí que pasó?, ¿mi hermana dónde se metió? Yo sentí que la había dejado allá como tirada, como allá en una selva, como abandonada. Me vine en el taxi todo el tiempo llorando con mi hermana".
VALORACION INTERGRUPO	
VALORACION INTRAGRUPPO	"Prefiero interactuar con invidentes, porque pues son iguales a uno, entonces pues uno se lleva bien con ellos".
VISUOCENTRISMO	"No, la realidad, la verdad es que quien ha llevado esa carga en un 90% es mi esposa. Primero porque a veces yo la verdad tengo muy poco tiempo. En segundo lugar, pues es indudable que, ella tiene su capacidad visual en un 60% normal y entonces para ella pues era mucho más fácil enseñarle al niño que él si ve, a manejar lápiz, reglas todo esa cosa. Ella es la que ha llevado esa carga. Yo por lo menos colaboro con él en tareas de información, que le colocan alguna investigación y yo le puedo ayudar".

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
V-V.1	ADAPTACION AL CAMBIO	"Cuando él llego al 5º, yo le pregunté qué en donde quería estudiar, entonces dijo: "Yo quiero estudiar aquí". Y yo le dije "No, Usted tiene que seguir en otro colegio el bachillerato". Y dijo "Yo voy a ver". Le dije a la mamá que tenía que buscar otro colegio porque ahí no había sino hasta la primaria. Él fue, visitó varios colegios y no, a él le parecía mucha gente y muy complicado para relacionarse".
	AUTOPERCEPCION	"Sí, también, pero yo era cansón cuando estaba pequeño".
	AUTORIDAD Y NORMA	"Sí. Empezó a cambiar porque yo le puse mano dura, porque si no, habría sido terrible como M. (hermano siguiente). No ve que mi mamá a diario me dice que por qué no fui así con M...en cambio a Horacio si le andaba duro...fuerte. Y mi hermano me decía "usted ya lo va es a matar". Porque era que yo le andaba duro. Pero entonces de ahí pa' abajo él se arregló, pero de las tandas..."
	COHESION	
	COMPARACION	"Pues lo profesores no son lo mismo que en el Colegio. Los de la secundaria se centran más en explicar y en dar consejos. Los de la Universidad solo van al tema y ya, no más. Y unos que van no mas...como un profesor que tenemos nosotros, que solo le interesa, como nos contaron a nosotros, que ese profesor le gustaba hacer perder los estudiantes, nos dijo una persona que va en segundo semestre, que ese profesor no le gustaba sino tirar a matar como dicen"
	CONCEPTO NORMALIDAD	"Se ven todo tipo de anomalías. Cómo explicaría yo...todo tipo de...se ven cosas diferentes y así. Hay unos que no les gusta estudiar o a veces no van, o le gustan vicios".
	CONTACTOS MIXTOS	
	DEPENDENCIA	"Para él ingresar a la Universidad, él me consultó a mí una y mil veces".
	DEPRIVACION SOCIAL	"Le infundí desde que pequeño...nada de amigos, nada de calle".
	EXCLUSION	

HOSTILIDAD INTERGRUPO	“hay cuatro niños allá, y al único que le llamo la atención fue a M., ¿a qué se debe eso? Ella había podido haber dicho “bájense los niños que están en la ventana”, esa era la palabra correcta, “bájense los niños que están allá en la ventana”. Pero no, ella no dijo eso, sino “bájese M., qué hace allá”. Y sabiendo que habían más niños; hombre yo, de una vez caí en cuenta que era como una cargadilla, como que, como odioso era el niño para ellas”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPPO	“Más o menos 40 y ahí variaban. Ya no eran tantas personas y eran más educadas en el Rio de oro. Los estudiantes ya no tenían tanta ética”.
INCLUSION	
INDEPENDENCIA	
INFLUENCIA	
PRACTICAS DE GRUPO	“La diversión de él es el gimnasio, no hay mas nada, pa que le invento, amigos no, básquet no, futbol no, ni el baile, no le gusta. Pues no, ahora se la pasa es con el celular, eso es lo único que hace, con el celular o el estudio, o si no el computador”.
REFERENTES INTELLECTUALES	“Porque él no le decía espontáneamente todo lo que anteriormente le había dicho, entonces ella creía... que era que estaba haciéndose el bobo, no, a veces uno se le pasa, uno no tiene un cerebro, digamos, como una maquinaria”.
REFERENTES MATERIALES	
REFERENTES MORALES	
REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	“Es que hasta los amigos los traicionan a uno”.
RESPUESTA DE PADRES	“Entonces qué pasa, uno al verla en una forma, en un trance que esos niños se están muriendo de hambre, que están enfermos, que están flacos, que están de todo, no hay colaboración, nadie los protege, nadie se obliga de ellos, entonces yo soy una persona que soy consciente y considerado. Digo yo, pues ella al fin de cuentas es la que tomó las riendas de cometer la falta, los niños no tienen la culpa, los niños son unas criaturas que vinieron al mundo, ellos no saben quién es quién, ni quien es el papá, ni quien les va a dar de comer, ni quién los va a vestir, ni quién los va a sostener, ni en donde van a vivir, entonces a mi me da lástima, y yo los recojo, idéjenme a mí, yo me encargo de ellos”.

	SUFRIMIENTO	“No, hasta ahora. Fue con esa hepatitis que se descuido mucho, por el estudio. Él iba así al colegio para no perder clase. Ya cuando lo vieron bastante amarillito me llamó el rector y me dijo “usted no lo puede mandar así al colegio”. Entonces yo le dije “bueno profesor” y fueron 15 días que él faltó a clase, y ya estaba desesperado”.
	VALORACION INTERGRUPO	
	VALORACION INTRAGRUPO	“Con Y y con Z, le gustaban a Horacio porque ellos eran muy buenos estudiantes, lloraban cuando perdían las previas porque ya sabían que les pegaban. Entonces él también se puso las pilas, el cambió después. Y ya empezaba a jugar con ellos, y ahora los ve y se saludan”.
	VISUOCENTRISMO	

CASO	SUBCATEGORÍAS	CITAS
V-V.2	ADAPTACION AL CAMBIO	“Al principio como lo académico, a mi me dio duro al principio allá, porque era diferente por ejemplo las divisiones que con las sumitas y eso, y nunca nos enseñaron a hacer escalas ni nada, entonces allá nos enseñaron a hacer eso, en 6º, si, y los profesores no fue tanto el cambio, fueron como normales, y pues los amigos, pues porque yo iba con mi amiga y después empezamos a conocer así, pero no me pareció como tan grande el cambio, aunque obvio que si es grande porque de este colegio al otro”.
	AUTOPERCEPCION	“Y yo nunca he sido así mala estudiante ni nada, la profesora me tenía como niña juiciosa”.
	AUTORIDAD Y NORMA	“Cuando es que no vaya a alguna parte nos ponemos de acuerdo, con la mamá nos ponemos de acuerdo, yo digo “no la dejo ir, usted sabrá si la deja ir”, entonces ella tampoco la deja”.
	COHESION	“Pues la amistad de toda la vida. Pues que vivimos juntas, vivimos al lado de la casa, igual siempre por ejemplo, las dos hemos formado el parche en la cuadra, y siempre que vamos a hacer algo está ella, me llaman a mí, la llaman a ella, ósea, como que tanto la una como la otra somos indispensables, siempre estamos para todo. Pues, lo antiguo, que ya llevamos bastante tiempo de estar juntos, y que así como se han ido personas también han entrado, y pues siempre, no tanto la amistad sino el cariño de unión, el sentimiento de unión está ahí presente, entonces eso es lo que nos une”.

COMPARACION	“Como se vestían, las niñas como hablaban, que a veces en los descansos se ponían a jugar disque a darse patadas o algo así, o a veces en las aulas, como que nosotros ¡uy no, qué tal! Y también porque a toda hora escuchando cumbias y no, a nosotros no nos gustaba, y como le digo siempre crecimos los mismos y los mismos”.
CONCEPTO NORMALIDAD	“Normalidad, pues yo creo que estar bien con las personas y con uno mismo, por ejemplo que a uno lo respeten y respetar, estar bien consigo mismo. Pues tener, ser respetuosas, más que todo respetuosas, estar bien con Dios, yo creo que también, y tener como valores en la vida y...pues también estar bien con la familia, más que todo con la familia...eso”.
CONTACTOS MIXTOS	
DEPENDENCIA	
DEPRIVACION SOCIAL	
EXCLUSION	
HOSTILIDAD INTERGRUPO	“Entonces dijo que a ella le daba miedo con la profesora porque la profesora era negra”.
HOSTILIDAD INTRAGRUPPO	“Pero ella no estuvo siempre con nosotros, fue al principio, y ella como que ¡uy no! Nos fastidiaba. Pero igual ella perdió el año y ya después no volvimos a hablarnos con ella y nosotros descansamos! Es que era una niña muy...a todos nos caía mal, ósea, no nos caía mal, pero era una niña como muy...no sé, muy picada no, como muy fuera del mundo, y uno decía ¿qué tal las metas de esta niña?, y era muy...no era así como nosotros, a todo el mundo le fastidiaba, sino que nosotros al principio no la pasábamos con ella”.
INCLUSION	
INDEPENDENCIA	“En el estudio ella se ha resuelto sola, sola, ella no dice “mami tengo que buscar tal cosa”. Ella se ha defendido sola para el estudio, desde que la conocemos”.
INFLUENCIA	“Toda la familia quiere que yo estudie, pero que me hayan dicho que tal carrera...no para nada”.
PRACTICAS DE GRUPO	“Y no la pasábamos que en planes, que así, ósea, los planes empezaron en 11º más que todo, que era ver películas, que salir a bailar, así, cosas así. Cuando estamos aburridas, ella me llama que quiere hablar, o sino, por Messenger, no la pasamos ahí, cuando estamos aburridas nos la pasamos ahí hablando y echando chisme”

	REFERENTES INTELLECTUALES	“Estando en 6° tuvo hepatitis A, amarilla, amarilla, y duro 15 días por fuera y le paso. Yo iba y le traía los cuadernos y ella se adelantaba aquí, y paso, y no perdió, eso es una cosa....!”
	REFERENTES MATERIALES	
	REFERENTES MORALES	“Por la tía y la nona, la tía y la nona la educan y la educación que le han dado es una educación muy muy muy recta”.
	REPRESENTACIONES COMPARTIDAS	
	RESPUESTA DE PADRES	“Pues yo soy la que he respondido por ella (Tía), económicamente, casi todo lo mas, porque ellos, yo con los otros chinos los ayudo económicamente, pero con esta si no tienen que pensar en libros o...la mamá la acompañaba al colegio a recibir boletines pero, la plática como se dice, los libros y eso, yo he sido”.
	SUFRIMIENTO	
	VALORACION FAVORITISMO INTERGRUPO	“Habían dos 11º en el colegio, pero eso era casi de todo el salón y más de nuestro grupito, ellos (el otro 11º) eran como los ñeros así, y pues, en el colegio, hasta los profesores sabían, que ellos eran como los ñeros y nosotros los gomelos, y entonces como que siempre hubo eso, pero nunca nos agredíamos así o de tal forma, sino como que sabíamos y nunca, como que cuando íbamos a convivencia y nos tocaba ir como ellos, como que uy no, por qué nos tocó y miren lo que están haciendo, y eso, pero de que peleas así con ellos no, simplemente no nos gustaba compartir con ellos”.
	VALORACION FAVORITISMO INTRAGRUPO	“Y pues éramos mejor dicho, los inseparables, éramos buenos estudiantes todos pero igual jodíamos ¿sí? Y no la pasábamos que en planes, que así, ósea, los planes empezaron en 11º más que todo, que era ver películas, que salir a bailar, así, cosas así, y todos ellos muy buenos amigos, para qué”.
	VISUOCENTRISMO	

