El Colegio de Chihuahua

Ceguera, adolescencia y género: Un estudio etnográfico sobre identidad

Tesis presentada por

María Esther Vega Ocampo

para obtener el grado de

DOCTOR(A) EN INVESTIGACIÓN

Ciudad Juárez, Chihuahua, Marzo, 2017.

El Colegio de Chihuahua

Ceguera, adolescencia y género: Un estudio etnográfico sobre identidad

Tesis presentada por

María Esther Vega Ocampo

para cumplir con los requisitos parciales para obtener el grado de

DOCTOR(A) EN INVESTIGACIÓN

Director de Tesis

Doctora Zulma Yvette Méndez Villanueva

Comité de Tesis:

Doctora María Eugenia Peña Reyes
Doctora María Nieves González Valles
Doctora Eva Margarita Moya Guzmán
Doctor Barry L. Thatcher

Ciudad Juárez, Chihuahua, Marzo, 2017.

Se autoriza el uso del contenido de esta tesis, siempre y cuando sea sin fines de lucro o para usos estrictamente académicos, citando invariablemente la fuente sin alteración del contenido y dando los créditos autorales.

Se recomienda citar esta tesis de la siguiente manera:

Vega Ocampo María E. (2017). *Ceguera, adolescencia y género: Un estudio etnográfico sobre identidad. (*Tesis doctoral). Recuperada de: COPIAR Y PEGAR LA DIRECCIÓN WEB DE DONDE ENCONTRÓ LA TESIS.

El Colegio de Chihuahua

Institución Pública de Investigación y Posgrado

Sínodo de tesis

Dra. Zulma Y. Méndez Villanueva
Presidente

Dra. María Eugenia Peña Reyes
Secretaria

Dra. María Nieve González Valles
Vocal

Dra. Eva Margarita Moya Guzmán
Vocal

Dr. Barry L. Thatcher
Vocal

DEDICATORIA

A Brian Straight mi gran amor, mi esposo y amigo.
A nuestra amada hija Azul, mi motor de vida.
A mis padres por inculcarme el deseo de aprender. Y
a los ciegos y ciegas, que este documento se transforme
en una ofrenda de amor.

AGRADECIMIENTOS

Al Colegio de Chihuahua por el apoyo institucional, pero sobre todo, por haberme formado como Investigadora. Con todo el amor de mi corazón a mi esposo Brian Straight porque recorrió conmigo este camino, por el soporte, el tiempo, el apoyo y sobre todo por creer en mí. A mi valiente guerrera Azul, quien ha soportado mi aislamiento y me ha acompañado en este viaje de aprendizaje. A mi familia (mis padres, mis hermanos, mis cuñados, mis suegros y mis sobrinas/os) han sido un importante soporte en mi desarrollo profesional y personal; gracias por su apoyo incondicional, por sus preguntas, sus miradas, pero también por el silencio, por el espacio dado hacía mí durante mis noches de estudio y mis días de intranquilidad.

A mi directora Zulma, a quien admiro y respeto, como académica y como persona: gracias por su guía y consejos dados para que está tesis se trasformara, pero aún más por su comprensión y paciencia dados hacia mí, lo cual, me ha ayudado a levantarme en los momentos en que sentía el cansancio emocional y el camino turbio; gracias por el impulso y el conocimiento trasmitido. A mi amiga y mentora Maru, por sus consejos, por su guía ante mis inquietudes, pero sobre todo por las pláticas amenas: gracias por estar siempre en cada momento que busqué refugio ante las crisis. A mis lectoras; Dra. Nieves, Dra. Peña, Dra. Moya y Dr. Thatcher por su tiempo durante este camino y por sus valiosas observaciones al documento de tesis, hacían visible lo que yo no veía en mi documento.

Al Dr. Victoriano Garza, quien desde un inicio creyó en mí y me otorgó la oportunidad de iniciar este proyecto de investigación; gracias por su tiempo, su apoyo y por inculcarme el deseo de investigar. También quiero agradecer a mis profesores y profesoras del posgrado, por su valioso conocimiento trasmitido durante estos años. Además a mis compañeros del posgrado, quienes han sido una inspiración importante para mí. A Lourdes y Esmeralda, generosas amigas, gracias por los lunes, los viernes o los sábados de pláticas amenas, siempre tan afectivas para seguir en marcha en el proceso solitario de la investigación; gracias por el apoyo, las porras y sobre todo por sus experiencias compartidas.

A mi madre quien cuidó de mí y de mi hija durante mi tiempo de estudiante, sin su ayuda no hubiera sido posible terminar este sueño. A mis suegros, Rima y Bobby, por también cuidar en mi hija, Azul, durante las mañanas de escritura, pero también por el amor y el afecto que me entregado, por sus preguntas sobre el proyecto y por su apoyo para concluirlo: gracias por sus tiempo. A mis amigas(os) que se han incorporado en toda esta historia: gracias por alegrar mi marcha. Pero también a todos los participantes en el proyecto de investigación; por otorgarme su confianza, su tiempo y sus experiencias tan valiosas, sin su apoyo este proyecto no sería posible.

Con un profundo respeto y admiración a la Profesora Blanca, quien a depositado su confianza en mí, pero también quien ha abierto mi mente con sus relatos, con sus descripciones sobre su día a día como ciega en esta ciudad tan amada por ella; gracias. Por último a mí, por mi tenacidad y necedad, por mi esfuerzo en los momentos de sumo cansancio, por creer en mí misma durante circunstancias adversas y por creer que este proyecto de investigación era posible.

M.

RESUMEN

Resumen. Este estudio describe la construcción de identidad de género en las y los jóvenes ciegos en su período adolescente. Se utilizó una metodología de corte etnográfico con tres herramientas de recolección de datos, la observación participante, entrevista a profundidad y ejercicios artísticos, el trabajo de campo se concentró en dos espacios vividos por los jóvenes con discapacidad visual; uno privado, su hogar; y otro público, su escuela. Un hallazgo es que en sus hogares las mujeres ciegas suelen ser asignadas más tareas domésticas que a los hombres ciegos, además ellas adquieres más asignaciones domésticas a medida que envejecen. Sin embargo las jóvenes ciegas re-significan algunas tareas como "liberadores" dado que al realizalas, ellas, tienen una participación en la unidad familiar y adquisición de habilidades. Por el contrario, a las mujeres, los hombres ciegos tienen apoyo familiar en la búsqueda de oportunidades educativas, recreativas y profesionales, pero la mayoría de estas oportunidades, en el trascurso de ser materializadas, a menudo los hace más dependientes de sus padres. Otro hallazgo fue que los adolescentes ciegos fueron notablemente adeptos en el desarrollo de las relaciones sociales y sentimentales a través del uso de la tecnología: los teléfonos celulares, mensajes de texto y llamadas, así como las plataformas basadas en Internet como Facebook y Skype. Sin embargo, debido a los obstáculos que enfrentan los adolescentes ciegos tienden a utilizar los medios electrónicos como interacción primaria entre el hogar y la sociedad.

Palabras claves: ceguera, discapacidad, género, identidad y adolescentes ciegos.

ABSTRACT

Abstract. This study describes the construction of gender identity in visually-impaired girls and boys during their adolescent period. The ethnographic methodology used included participant observation, in-depth interviews, and artistic exercises. The fieldwork focused on two general spaces occupying the vast majority of time on a day-to-day basis by young people with visual disabilities: private space, i.e. their homes; and public space, i.e. their schools. Among many findings, a notable one is that in their homes visually-impaired girls are often assigned more chores than boys with the same disability. The girls are also held responsible for an increasing number of chores as they grow older. However, rather than believe they are being treated unfairly, the visually-impaired girls tend to describe the greater number of chores as "liberating" because some tasks give them greater opportunities to participate in the family unit and acquire other useful skills. On the other hand, visually-impaired boys experience greater family support in the search for educational, recreational, and professional opportunities. But their ability to realize most of those opportunities is often dependent on their parents. Another finding was that visually-impaired teens were noticeably adept at developing social relationships through the use of technology: cell phones, text messages and calls, as well as Internet-based platforms like Facebook and Skype. But unlike their visually-able teenage counterparts who are likely to have active in-person social lives that are complemented by technology, visually-impaired adolescents tend to use electronic media as the primary mechanism to interact with society outside their homes.

Keywords: blindness, disability, gender, identity and blind teenagers.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA **5**

AGRADECIMIENTOS **6**

RESUMEN **7**

ABSTRACT **8**

TABLA DE CONTENIDO **9**

TABLAS GRAFICAS **10**

INTRODUCCIÓN **11**

CAPÍTULO UNO. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y REVISIÓN DE LITERATURA **14**

Planteamiento del problema **14**

Identidad, sexualidad y género **17**

A. La percepción sensorial 17
B. Ceguera y género 21
C. Estudios etnográficos sobre ceguera 33
D. Conclusiones 41

CAPÍTULO DOS. METODOLOGÍA. UNA MIRADA A LAS Y LOS JÓVENES CIEGOS **43**

2.1. Diseño de investigación *46*
2.2. Muestra *47*
2.3. Estrategias de investigación *51*
A. Observaciones. 52
B. Entrevistas a las y los jóvenes ciegos. 57
C. Entrevista a la directora. 60
D. Entrevista adicional a las madres. 61
E. Documentos. 62
2.4. Análisis de los datos *62*
2.5. Generalización y validez del estudio *64*
2.6. Antecedentes. La Escuela Luis Braille *65*
2.7. Yo subjetivo *70*
2.8. El contexto de la Teoría de Identidad de Género *73*
A. La dinámica de poder de Foucault. 80
2.9. Por qué estudiar el género en las y los ciegos *81*
A. ¿Qué es la ceguera? 83
2.10. Preguntas de investigación *84*
2.11. Vías de análisis encontradas *84*

CAPÍTULO TRES. LA CASA: ROLES DE GÉNERO, RETOS Y AUTONOMÍAS **87**

3.1. Breve reseña de su vida familiar *89*
Celina (C), 17 años: 89
Berenice (B), 17 años: 92
Manuel (M), 13 años: 94
Esteban (E), 17 años: 97
Sandra (S), 23 años: 98
Ángel (Á), 24 años: 99
Roberto (R), 23 años: 101
Caro (CR), 32 años: 103

3.2. Significación de autonomía en las actividades domésticas y recreativas *104*
3.2.1 Retos en las actividades domésticas. 104
3.2.2. Cocinar y planchar una re-significación de rol. 112
3.2.3. La voz como intermediario en la actividad recreativa. 124
3.2.4. Mujeres cuidadoras. 127

CAPÍTULO CUATRO. LA ESCUELA: INTERACCIÓN ENTRE VOCES 141
4.1. El centro escolar *142*
A. La puerta y el acceso. 142
B. El comedor y la hora de comida. 147
C. La cocina y el radio trasmisor. 151
D. El salón de clase y dormitorio. 152
E. Movilidad y guía. 154
4.2. Permanecer en distancia *156*
4.3. El control a través del sentido auditivo *164*

CAPÍTULO CINCO. EL NOVIAZGO PARA LOS JÓVENES CIEGOS 168
5.1. Vivencias de noviazgo *169*
5.2. Medios electrónicos: Resistencia *177*
5.3. Permanecer en distancia: La atracción por medio del el tono de voz y las palabras *179*
5.4. El silenciamiento del noviazgo ante la familia *183*

CAPÍTULO SEIS. IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES 190
6.1. Implicaciones a un nivel práctico *190*
6.2. Implicaciones a un nivel teórico. *192*
6.3. Recomendaciones: Recolección de datos con participantes ciegos. *196*
6.4. Temas a seguir en investigaciones futuras. *198*

BIBLIOGRAFÍA 202

ANEXO. EJERCICIOS ARTÍSTICOS: PROYECTO DEL TACTO AL ARTE 212

TABLAS GRAFICAS

Ilustración 1 Participantes entrevistados *60*
Ilustración 2 Vías de análisis encontradas a partir de las estrategias de investigación *85*
Ilustración 3 A la izquierda se encuentra la pintura realizada por Irma "Mí sobrino" 2013. Y a la derecha se encuentra una representación de la forma y perspectiva del cuerpo del bebé. *129*
Ilustración 4 Dibujo de la sala de estar. Nota de campo 2013 ..... *144*
Ilustración 5 Pintura realizada por Sandra "El cabello" 2009 ..... *146*
Ilustración 6 Pintura realizada por Roberto "El celular" 2013 ..... *178*

INTRODUCCIÓN

Este estudio emplea un enfoque cualitativo dentro del quehacer etnográfico. Con este trabajo se emprende la tarea de identificar y analizar cómo construyen y reconstruyen la identidad de género los jóvenes ciegos en su período adolescente en Ciudad Juárez, México. Este estudio parte de la idea que el aprendizaje identitario masculino y femenino no están supeditados por la biología sino por la cultura (Butler, 2007). Por ello se concibe a los jóvenes ciegos como sujetos que construyen su identidad a partir de su relación con el entorno.

Se privilegia la perspectiva de género, debido a que está perspectiva permite "observar cómo afecta esta categoría sociocultural a nuestra propia identidad y la visión que tenemos o queremos proyectar de nosotros/as mismos/as" (Martín, 2012; pp. 43). En este sentido el presente trabajo de investigación abona a la elaboración teórica desde una aproximación cultural y de género.

Finalmente, es importante señalar, que este estudio pasa necesariamente por un análisis sobre la sexualidad de las y los jóvenes ciegos. Pasar por la sexualidad implica indagar qué le significa sentimentalmente, conocer sus gustos, sus roles de género en sus relaciones afectivas, pero también conocer sus oportunidades o limitaciones para relacionarse afectivamente. Con el fin de ofrecer un análisis que facilite una comprensión mayormente compleja de éste grupo poblacional.

Este documento de tesis se organiza en seis capítulos. Los cuales a continuación se enumeran y describen como una guía básica de lo que se encontrará en ellos. El primer capítulo *Ceguera, adolescencia y género: Revisión de literatura* es un capítulo de revisión

en el cual se presentan los estudios que abordan a la población con discapacidad visual y ceguera en diversos contextos sociales. Este capítulo de revisión se orienta en presentar cómo ha sido estudiada la ceguera desde el abordaje de la adolescencia y la identidad de género.

El segundo capítulo es *Metodología. Una mirada a las y los jóvenes ciegos,* aquí se describe la aproximación al trabajo de campo. Se encuentra la descripción del diseño de investigación etnográfica, la muestra, las estrategias de investigación empleadas (Observación, documentos y entrevista semiestructurada). También se describe la generalización y valides del estudio. Para finalizar se encuentran las preguntas de investigación. Es un capítulo medular.

El capítulo tercero *La casa: roles de género, retos y autonomías* es el primer capítulo de descripción y análisis de los datos recolectados. Aquí específicamente se aborda cómo es la experiencia en el hogar para las y los jóvenes ciegos. Se describe las actividades domésticas y recreativas realizadas en casa, cuáles son realizadas por las mujeres y cuáles son realizadas por los hombres. Pero además, se describen actividades relacionadas al cuidado de familiares como sobrinos o hermanos. Específicamente en este capítulo se analiza cómo son los roles de género, la normativa de género ente la asignación de labores en casa entre las y los jóvenes ciegos.

El capítulo cuarto titulado *La escuela: interacción entre voces,* es el segundo capítulo de resultados. Aquí se describe y analiza cómo es el espacio escolar y cómo se les enseña a relacionarse entre mujeres ciegas y hombres ciegos. Para conocer como son sus relaciones de género en el espacio escolar. Pero además se analiza cómo se regula la interacción de los sexos, se abordan los dispositivos de vigilancia utilizados para mantener la organización y distanciamiento entre los cuerpos binarios, hombre-mujer.

El capítulo quinto titulado *El noviazgo para los jóvenes ciegos* es el tercer capítulo de resultados. Se describen sus experiencias del noviazgo, cómo son sus gustos en la atracción, y se analiza sobre cómo son sus relaciones afectivas. Pero demás se analiza cómo los medios electrónicos como el celular, el teléfono y la computadora son utilizados en las dinámicas del noviazgo e interacción. Estos medios son utilizados por las y los jóvenes ciegos para comunicarse socialmente, más allá del círculo familiar y escolar.

Para finalizar se encuentra el capítulo sexto *Conclusiones*. *Reflexiones finales,* el cual da pie a una serié de puntos reflexivos a manera de cierre. Aquí se abordan reflexivamente los roles diferenciados en el hogar entre mujeres y hombres ciegos, también se reflexiona sobre la resistencia en la vida de los jóvenes. Además se puntualiza a manera de propuesta algunos temas a seguir en investigaciones futuras, tópicos de investigación que abren preguntas a las preguntas.

Por último está introducción es solo un abordaje general como una guía del proyecto de investigación aquí planteado. Con el fin de introducir la estructura de lo que se verá en esta investigación. Finalmente para dar mayor profundidad de lo que aquí se enuncia, se dará pie en la siguiente hoja con el primer capítulo, donde se abordará la revisión de literatura.

CAPÍTULO UNO
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y REVISIÓN DE LITERATURA

Planteamiento del problema

En el norte de México en Ciudad Juárez Chihuahua se estima que 17 mil 651 personas cuentan con discapacidad visual (INEGI, 2010) siendo la segunda discapacidad con mayor prevalencia en la población juarense. En la media nacional en México también la discapacidad visual representa la segunda discapacidad con mayo prevalencia con una cifra de 1.6 millones de personas con discapacidad visual (INEGI, 2013).

Sin embargo en Ciudad Juárez, donde se centra el estudio, el conocimiento sobre la vida de las personas con discapacidad visual es todavía un campo de investigación poco explorado. Los trabajos de investigación existentes se encuentran en la documentación demográfica y dejan fuera la documentación sobre sus gustos, sus necesidades, sus oportunidades de educación o participación social en la ciudad. Las población de ciegos es poco observada académicamente, pero también, es una población poco visible en la ciudad.

Este estudio apunta a estos vacíos. Y se propone observar la vivencia adolescente en los ciegos dado que, en está etapa, además de desarrollarse físicamente se va formando y construyendo la percepción de sí mismos entorno a los demás. Se va definiendo el carácter, la personalidad, pero también la atracción, es decir se forja la identidad. En este estudio es concebida la adolescencia como "la segunda década de la vida, comprendida entre los 10 y 19 años" (UNICEF, 2011; pp. 10). Se toma la adolescencia como la segunda década de la vida, dado que es un período amplio que integra los cambios concernientes entre la niñez a la adultez temprana. Además documentar el período adolescente de los ciegos dimensiona conocer su significación individual en un período de cambios. Y permite conocer cuáles y

cómo son las normativas aprendidas desde su sexo en relación a su contexto social y cultural, en el cual se desenvuelven.

Esta investigación es pertinente en dos niveles; en un nivel teórico y en un nivel práctico. En un nivel teórico la identidad de género describe las particularidades de cómo social y culturalmente los niños se constituyen como niños, y las niñas como niñas. Partiendo de la idea de que la construcción de lo masculino y femenino se basa en el aprendizaje mediante la observación, ver para asimilar, es decir ver cómo otros juegan, cómo otros se comportan y recrearlo.

Este proceso de ver por asimilar es distinto en el ciegos, debido a que en las y los ciegos, este aprendizaje, se presenta de manera particular puesto que la forma de observar está dirigida por los sentidos restantes; tacto, oído, olfato y gusto. Es posible que la construcción de la identidad opera de forma diversa en los ciegos, pues la escasa documentación académica sobre la identidad de género en las personas con discapacidad visual no significa que no se construya una identidad, sino quizás podría tratarse de un proceso invisible. Los ciegos son invisibles ante la mayoritaria población con capacidad visual.

Es por lo anterior que radica la pertinencia del estudio a nivel teórico. Debido a que el sistema sensorial de los ciegos permite que puedan tomar y tener referencias de su contexto social y construirse en base a tales experiencias. Estas referencias tienen un escaso registro en las investigaciones empíricas. Por ello el proyecto es pertinente y abonaría a la literatura sobre el género y construcción de identidad en los ciegos.

Pero además el estudio es pertinente en lo práctico, para quienes trabajan con la población de ciegos. Dado que la documentación del proceso de construcción del cuerpo, su significación de lo social y su impacto normativo, ayuda a describir y entender a los

ciegos como individuos complejos. Teniendo una documentación útil para la vida. Además los resultados obtenidos, pueden ser utilizados por las personas que toman decisiones políticas o gestionan políticas públicas en beneficio de la población ciega.

En este estudio me pregunto cómo construyen la identidad de género las y los jóvenes ciegos en su período adolescente. Bajo tal cuestionamiento estoy interesada en conocer cómo se manifiestan las normas sociales en sus vidas y con qué consecuencias para su adultez. Pero también me interesa indagar cómo desafían la normatividad del género las y los jóvenes ciegos. Es un estudio situado en dos espacios; la escuela y la casa.

Y en relación a la pregunta de investigación se refleja el siguiente objetivo general: explorar empíricamente con un grupo de jóvenes ciegos del sexo femenino y masculino la construcción de identidad de género. Y tiene tres objetivos específicos:

1) Se explora la construcción de identidad de género mediante un enfoque etnográfico, que privilegia la visión y perspectiva de los y las adolescentes ciegos.

2) Documentar la práctica adolescente en el contexto escolar sobre su significación y vivencia de lo masculino y lo femenino.

3) Se explora la construcción del cuerpo por medio de expresiones artísticas, para comprender y describir su representación de sí mismos, por medio de representaciones basadas en el proceso creativo (Gratacos, 2006).

Finalmente, es importante señalar, que este estudio pasa necesariamente por un análisis sobre la sexualidad de las y los jóvenes ciegos. Pasar por la sexualidad implica indagar qué le significa sentimentalmente, conocer sus gustos, sus roles de género en sus relaciones afectivas, pero también conocer sus oportunidades o limitaciones para relacionarse afectivamente. Con el fin de ofrecer un análisis que facilite una comprensión mayormente compleja de éste grupo poblacional.

Identidad, sexualidad y género

Esta revisión sobre adolescentes ciegos y construcción de identidad de género retoma tres líneas de investigación sobre la literatura existente. Un cuerpo de literatura explora cómo es la mecánica física y biológica de la percepción sensorial del ciego, enfocado en documentar como adquieren información del entorno los ciegos. En este cuerpo presenta un subtema sobre el autoconcepto el cual es la percepción que tiene el ciego sobre sí mismo en relación a su desempeño en actividades.

Otro cuerpo de literatura se enfoca en la ceguera y el género sobre la identidad sexual, hacia el reconocimiento de hombres y de mujeres, cómo se distinguen entre un niño y una niña, pero además cómo distinguen sus cambios en la pubertad. Este cuerpo tiene dos subtemas, uno sobre el silenciamiento de la sexualidad el cual aborda un silencio entono a la sexualidad en los ciegos y otro sobre los estudios de género en los ciegos, los cuales son escasos.

Un tercer cuerpo de literatura se agrupa en relación a estudios sobre ceguera de corte etnográfico, este cuerpo es diverso temática puesto que esta unido por el corte metodológico. Aquí se abordan las significaciones sobre la ceguera y sobre el ciegos entorno a la ciudad, la familia, y el aula. Este apartado es breve debido a que los estudios de ceguera con corte etnográfico son escasos y recientes.

A. La percepción sensorial

Una de las preguntas que ha permeado desde el siglo XIII al el siglo XXI ha sido la realizada por Denis Diderot sobre cómo adquieren información del entorno los ciegos (2002). Esta pregunta ha sido abordada en los 80s y 90s en las investigaciones entorno a la percepción sensorial de las personas ciegas, para conocer sus capacidades de adquisición de

información por medio de su percepción sensorial. Se documentó cómo los canales sensoriales (táctil, olfativo, auditivo y gustativo) proporcionan información a el ciego (Schiffman, 1993; Ochaita, 1993).

Estas investigaciones tiene su origen en los estudios sobre la percepción y sensación para responder entorno a cómo el sujeto accede cognitivamente al objeto (Martínez, 1998) y posteriormente se orientó en estudiar la percepción sensorial y la percepción táctil. Dos autores que han documentado y recopilado estas investigaciones son Ochaita y Rosas, en su estudio *Psicología de la ceguera* (1993) documentando que en la ceguera se adquiere conocimiento a partir de varios caminos perceptuales activos en el cuerpo del ciego, por ejemplo la percepción espacial y orientación espacial la cual involucra a la percepción auditiva que brinda información sobre distancias entre el ciego y los otros.

Los autores mencionan que la mayoría de los estudios sobre percepción espacial involucra un enfoque "visuocentristra basada en el prejuicio que las imágenes son de origen visual y que en consecuencia el conocimiento del espacio ha de ser prácticamente imposible en ausencia de visión" (1988; pp. 124). También María Gil, en los años 90s, en su estudio sobre *La construcción del espacio en el niño ciego a través de la información táctil* describe y documenta que el ciego a través de su sentido táctil capta, por medios de sus manos, información del contexto inmediato en el que se encuentra (1993). Es decir es capas de conocer por medio de sus manos qué se encuentra frente él.

Pero además Gil describe que el sentido táctil también comprende la *Percepción Háptica (P. H.),* la cual involucra al cuerpo como medio receptor de información del ambiente (1993). La P. H. en específico es una percepción por medio de la piel como un medio perceptual, en este sentido la percepción táctil se refiere a la mano y la háptica se refiere a la piel corpórea.

Gil también define que la percepción táctil en el individuo puede ser pasivo o activo (1993). En las personas visuales el tacto permanece pasivo, dado que, el sentido ocular es receptor de información del entorno, mientras que, para los ciegos el tacto se encuentra activo pues les brinda información de los espacios próximos a él. La percepción táctil en los ciegas es una guía significativa para conducirse en el entorno, como lo es la percepción visual para las personas visuales.

El estudio de la percepción sensorial y háptica se inserta en el campo de la psicología, desde este campo, surge el cuestionamiento sobre como perciben los ciegos la imagen, centrándose en *La imagen táctil*, la cual es una representación mental del ciegos sobre un objeto (Correa, 2008). El estudio de imagen en los ciegos se enfoca en analizar la representación del objeto, pero además, se ha orientado a la representación del sujeto. Enfocado desde el campo de la psicología, la representación de sí mismos, ha sido orientado a el *autoconcepto.*

Sánchez, Tamara, López-Justicia y Dolores en el 2012 han analizado autoconcepto de un grupo de personas con discapacidad en su estudio *"Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora"*. El cual es un estudio comparativo entre un grupo con discapacidad y otro grupo sin discapacidad, empleando la escala de Autoconcepto de AFA 5. Esta enfocado en analizar el autoconcepto en lo: académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

El autoconcepto esta orientado en la percepción del sujeto frente a una situación, por ejemplo hacia lo académico/laboral para conocer la percepción que la persona tiene sobre la calidad del desempeño de su rol, como estudiante o como trabajado. En lo social para conocer la percepción de su desempeño en la relaciones

sociales. En lo emocional sobre a las respuestas emocionales sobre situaciones específicas. Y el concepto físico se refiere a la percepción del aspecto físico y de la condición física (2012).

Los autores encontraron que existen diferencias en el autoconcepto de estudiantes con discapacidad y los estudiantes sin discapacidad asociada con un nivel más bajo en el autoconcepto de lo académico y lo emocional en los estudiantes con discapacidad (2012). Y no se asocian diferencias en el grupo, discapacidad y sin ella, en lo social, familiar y física (pp. 95). Lo cual para los autores representa un lectura doble puesto que puede ser que sí no existan diferencias o que la muestra fue reducida y esto ha sido una limitante en el estudio.

Otro estudio que ha abordado el autoconcepto y con enfoque en el género es el de Valenzuela sobre "Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Chilenos con Discapacidad. Diferencias en Función al Género. El estudio esta centrado en conocer "sí hay una existencia de diferencias en algunos de las dimensiones del autoconcepto de acuerdo a la discapacidad presentada, visual o motora" (2015; pp. 153).

La autora también utiliza la escala de Autoconcepto de AFA 5, donde participan dos grupos en la muestra, 39 estudiantes en situación de discapacidad y 41 estudiantes sin discapacidad (2015). Y estudia el autoconcepto en lo académico/laboral, social, emocional, familiar y físico. Pero además la autora esta enfocada en conocer las diferencia en el género y edad en el autoconcepto de estudiantes con discapacidad y sin discapacidad. La autora encuentra que, al igual que Sánchez et. al., "la presencia de discapacidad está asociada a un nivel más bajo de autoconcepto físico, es decir se perciben menos atractivos y competentes físicamente que sus pares que no presentan discapacidad"

(Valenzuela, 2015; pp. 164).

Pero también no encuentra diferencias entre las personas con discapacidad y sin discapacidad en el autoconcepto de los académico/laboral, emocional, social y familiar (2015). No obtuvo diferencias significativas en el autoconcepto entre la discapacidad visual y la discapacidad motora y en relación al género sí encontró diferencias significativas cuando se compara toda la muestra a favor de las mujeres en relación al autoconcepto académico, familiar y físico, (2015). Sin embargo ambos estudios no describen a detalle la percepción de los jóvenes sobre el autoconcepto en lo académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

B. Ceguera y género

Fernández y Vasco en su estudio *Dinámica del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades* (2012) emplean el concepto de reconocimiento de Honneth, el cual plantea la existencia de tres esferas de reconocimiento a las que inicialmente designa como; el amor, lo legal y la etnicidad. Esferas indagadas y analizadas en su investigación, donde participaron en el estudio veinticinco jóvenes "cinco jóvenes con baja visión o invidentes, siete jóvenes con discapacidad motriz, y trece jóvenes con hipoacusia o sordera" (Fernández y Vasco, 2012; pp. 473).

Se conformaron tres grupos de conversación agrupados por discapacidad. Una vez terminados los grupos conversacionales, seleccionaron a un hombre y una mujer de cada grupo para la realización de la narrativa biográfica, con un total de seis participantes. En los relatos biográficos recolectados se encuentran los casos de dos jóvenes con discapacidad visual; un joven con ceguera adquirida desde nacimiento y otra joven con ceguera adquirida por un accidente.

En los hallazgos encontrados por Fernández y Vasco describen el *amor,* como parte

de la esfera de reconocimiento para los jóvenes participantes, el cual es visto como el afecto incondicional recibido por la familia. Las autoras describe que la familia para las jóvenes son como un nicho afectivo, de vital importancia en sus vidas (2012). Una esfera de reconocimiento que evidencia el apoyo y cuidados por parte de sus padres, un apoyo que los impulsa principalmente para que los jóvenes avancen en sus estudios de nivel medio y superior.

Sin embargo en los hallazgos de las autoras se puede interpretar que existe un vacío en relación a la esfera de reconocimiento del amor, debido a que el amor es visto como un impulso proveniente de la familia como un motor de apoyo, pero es interesante subrayar que en el estudio no se menciona el amor entre pareja. Entonces el amor de pareja vivido en la discapacidad parece ser invisible en el estudio. Como mencionan las autoras el amor está relacionado con el afecto recibido por los padres y no por el afecto recibido fuera de casa.

El amor y la discapacidad visual es un campo de estudio inicial y prolifero. Al estudiar el amor en la discapacidad visual se puede entrar en una gama con temáticas como; los afectos, la familia, el noviazgo, la sexualidad, el matrimonio o vida en pareja en las personas con ceguera. La sexuación en las personas con discapacidad es un tema que están siendo tratados en la actualidad, y ha sido un tema silenciado. Este tópico será abordado en los capítulos tercero y quinto, en relación al noviazgo.

Bustos en su estudio *El boteo en las calles como prácticas contra discursivas (2014)*, desarrolla un análisis de la narrativa identitaria centrado en las calles de Monterrey, Nuevo León México. El objetivo planteado por Bustos es "explorar la relación entre el discurso social en torno al boteo y la narrativa identitaria de personas ciegas que se dedican a esta actividad" (Bustos, 2014; pp. 33). En el estudio participan tres personas con ceguera en edad adulta que practican el boteo; dos hombres de 55 y 45 años de edad y una mujer de

54 años.

Los tres participantes durante sus vidas se formaron con estudios profesionalizantés, pero pese a sus conocimientos logrados no han encontrado integración laboral. Situación que les ha llevado al boteo como fuente de ingresos. Se utilizó como medio de recolección de datos la entrevista a profundidad. Y para su análisis se empleó el -análisis de discurso. Bustos encuentra que al carecer de oportunidades de inserción laboral el boteo es un mecanismo de resistencia (2014).

Un hallazgo encontrado por Bustos es que al realizar el trabajo por cuenta propia, en la calle o los camiones, surge un espacio de autodeterminación y libertad ante su contexto carente de oportunidades laborales para ellos (2014). Sin embargo dentro de esta resistencia, en las tres personas participantes, los dos hombres sienten pena por realizar el trabajo de boteo, mientras que la mujer no siente pena por realizar el boteo. En relación al sentimiento de pena, Bustos, describe que la mujer entrevistada tiene un panorama diferente de la vida, tiene una disposición ante los retos y ante sí misma, a diferencia de los hombres (2014).

La autora subraya una línea sobre el género, dice que tiene una influencia en la percepción del boteo, describe que "mientras que para los hombres es una actividad vergonzosa pero necesaria ante la escasez y precariedad de oportunidades que se les presentan; la mujer entrevistada la considera como una actividad que le permite cumplir con las labores domésticas y, cuando es necesario, salir a buscar algún ingreso" (Bustos, 2014; pp. 47).

La visión diferenciada entre el boteo como marginal o como oportunidad laboral es atribuida, según el análisis de la autora, porque la joven trabaja de la mano de su esposo, cantando en diversos lugares de la ciudad. Lo cual le permitió a ella desarrollar dos cosas

en su vida: conformar una familia, y compartir el trabajo junto a su pareja (2014). Mientras que para los hombres, por el contrario, al realizar el boteo manifestaron no querer ser reconocidos por amistades en las calles. Por sentir que el trabajo de boteo les margina siendo profesionales.

El estudio de Bustos es importante en relación a la manera en la que los participantes se ven así mismo. El contraste de interpretación entre los dos hombres y la mujer participante sobre cómo los ven los otros, identifica las diferencias en el caso de los hombres a ser marginados por quienes le reconocer en la calle, y en el caso de la mujer a no perder su desarrollo personal. Reconociendo que el boteo le permite a ella tener una dinámica de trabajo que le remunera y al mismo tiempo puede desarrollar su vida en pareja.

Por último Graciela Ezzatti desarrolla su tesis de posgrado titulada "*Aproximación a la construcción de la identidad de género en jóvenes ciegos"* (2004), realiza un análisis sobre la sexualidad e identidad de género en un grupo de personas con ceguera. Describe los períodos de cambios identitarios desde el preescolar hasta la juventud. El grupo de participantes es conformado por 20 jóvenes (10 mujeres y 10 varones) entre las edades de los 15 a los 30 años con ceguera congénita y progresiva, es decir pérdida de visión paulatina desde el nacimiento.

Los jóvenes son alumnos en dos escuelas, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Escuela Hellen Keller. Ambas ubicadas en Chile. El grupo está dividido en 8 jóvenes con estudios universitarios (5 mujeres y 3 varones) 12 jóvenes con estudios de nivel medio superior y básico, (Ezzatti, 2004). Utilizó la entrevista a profundidad con carácter biográfico para la recolección de datos.

La investigación de Ezzatti, es un precedente en los estudios sobre identidad de género en personas ciegas, dado que es un estudio sobre la identidad de género en personas

ciegas de nacimiento. La autora encontró que en las jóvenes presentan elementos obstaculizadores de la sexualidad femenina "y están centrados en los prejuicios transmitidos por las generaciones femeninas anteriores acerca de las conductas masculinas sexuales, que son significadas por las jóvenes como prejuicios hacía los hombres y sus actitudes" (Ezzatti, 2014; pp. 72). La autora encuentra en relación a la sexualidad y cambios físicos en la pubertad que los jóvenes viven una la falta de información oportuna.

Según lo encontrado por la Ezzatti (2004) en el caso de los jóvenes las informaciones adquiridas acerca de los cambios en la pubertad es recibida, en algunos casos, en forma oportuna. En tanto que en otros no recibieron información acerca de la pubertad "ingresando en ella en completa ignorancia de los fenómenos fisiológicos, sociales y afectivos que tuvieron que vivir" (Ezzatti, 2014, pp. 72). Los jóvenes ciegos se enfrentan a los cambios físico-biológicos de la pubertad con un desconocimiento sobre ello.

Encuentra que existen espacios vacíos de información en relación a los cambios biológicos de la pubertad, pero en algunos casos los padres participan guiando a sus hijos, y en otros no existe la participación, solo el silencio. También encuentra que en los casos donde sí existe una guía, son las madres quienes se enfocan en las hijas e hijos, y en otros los padres solo se enfocaron en los hijos varones.

La autora aborda el tema de la sexualidad en la adolescencia desde el punto de partida de los cambios biológicos. Describe como son indagados en las y los jóvenes esos cambios y quienes proporcionan información oportuna durante esta etapa de cambios corporales y biológicos. Pero también aborda el contacto físico o afectivo entre los adolescentes, el cual es diferenciado entre hombres y mujeres. Según Ezzatti las mujeres ciegas han tenido escasamente contacto físico, y los hombres ciegos sí han consumado la relación sexual.

El estudio de Ezzatti colocan en lupa de análisis la sexualidad y los silencios ante el dialogo con sus padres sobre este tema. También la autora resaltan la necesidad de información oportuna para las y los jóvenes con ceguera. Si bien los padres pueden ser esta guía informacional, también terceras personas pueden serlo, como amistades o profesores de asignaturas sobre educación sexual. Lo señalado por Ezzatti sobre la necesidad de contacto físico en los ciegos es abordado en el capítulo quinto. En específico se abordará cómo es el noviazgo, cómo se da entre hombres y mujeres y bajo qué contextos.

Silenciamiento de la sexualidad.

Desde los 90s hasta nuestros se ha planteado una interrogante sobre los ciegos y su identidad de género y sexualidad; cómo los ciegos se identifican entre sí, entre hombres y mujeres, y cómo perciben sus cambios físicos durante su adolescencia. Los estudios que abordan la ceguera y la identidad sexual se enfocan en lo físico-biológico, un cuerpo de literatura está enfocada a estudios empíricos que abordan y describen la ceguera desde lo cognitivo, desde lo físico-biológico, aquí se analiza qué acontece en la etapa adolescente en relación a los cambios físicos, sexuales y reproductivos (Calvo, 1998; Monsalvo, 1994). Estudios que permiten conocer cómo viven las y los jóvenes ciegos su transición de cambios físicos-biológicos, pero también permiten conocer cómo viven los cambios en contraste con los cambios vividos por los jóvenes con visión.

En estos estudios se encuentras el concepto de *silenciamiento de la sexualidad*. Este concepto es mencionado por María Alves, en su artículo *El dialogo sexual y deficiencia visual: el dialogo del silencio por el silencio del dialogo*, (1998). La autora quien realiza un estudio cualitativo recolectó y analizó veinte discursos de madres con hijos con deficiente visual, bajo una perspectiva fenomenológica. Las madres participantes asisten a una institución que brinda apoyo a sus hijos en San Paulo, Brasil. La autora indago en sus

estudio el acercamiento de comunicación que cada madre entablaba con sus hijos con ceguera sobre la sexualidad.

Según la autora todas las madres excepto una aceptaron no halar con sus hijos sobre orientación sexual. Alves discute que "el –silenciamiento- de esas madres de deficientes visuales no representa garantía de que sus hijos no estén recibiendo una formación sexual"(1998; pp. 95). La autora relaciona el silencio con una visión construida desde la burguesía sobre la familia entre lo prohibido y lo ilícito, y se refiere por silenciamiento a la no comunicación, al no dialogo sobre el tema de sexualidad con los hijos.

Pero también la autora describe qué observó sobre las madres; es visible la existencia de barreras de comunicación entre las madres y sus hijos, porque ellas también recibieron una educación sexual silenciada (1998). Alves describe que "las madres no saben qué decir a nivel información, lo cual por si sólo favorece el silenciamiento" (1998; pp. 99).

El estudio de Alves es importante porque documenta, por medio de la voz de las madres, la represión sexual que fundamenta los estigmas y los preconceptos de los deficientes visuales (1998). La autora concluye que es importante conocer cómo vivimos nuestra sexualidad, para saber cómo la trasmitimos, es necesario conocer "cómo estamos vivenciando nuestra propia sexualidad" (Alves, 1998; pp. 99). Para Alves el problema del silenciamiento es porque sí las madres no hablan con los jóvenes es porque quizás ellas vivieron o viven una sexualidad silenciada.

El estudio tiene más de 10 años de ser publicado, pero toca un punto a fin con el encontrado en la recolección de datos de la presente investigación, *el silenciamiento de la sexualidad*. El cual, en esta investigación, el silenciamiento está encaminado a un silenciamiento vivido y descrito desde la voz de los jóvenes ciegos. Tema que se abordará

en los capítulos cuarto y quinto.

Se ha estudiado la pubertad y adolescencia en los ciegos como una etapa de cambios físico-bilógico, dos autores que han abordado esto es Monzalvo (1994) y Calvo, 1998). Como se ha establecido años atrás, la pubertad enmarca el inicio de la adolescencia (Moya, 2009; Wild, 2015) y en la pubertad se desencadenan los cambios físicos-biológicos pero también surge en la pubertad "un "interés por todo lo relacionado con la sexualidad y además durante la adolescencia estos buscan probar para saciar entre otras cosas sus dudas" (Maldenauer & Ortega 2004; pp. 2).

La parte de *probar para saciar las duda*, como lo mencionan Maldenauer y Ortega, el cual seria la autoexploración del cuerpo en la adolescencia en los ciegos opera de manera diversa. Esto ha sido registrado por la autora Carmen Calvo quien realizó un estudio donde documenta esté aspecto sobre la sexualidad en adolescentes ciegos, publicada en su libro ¿Yo soy niña y tú? (1998).

El libro de Calvo se centra en específico en los tabúes, miedos, dudas y experiencias que transita un joven con ceguera ante los cambios físicos en la adolescencia. Publicación que ha sido dirigida para; profesores, educadores, padres, madres y alumnado, preadolescente ciego, adolescente ciegos o con deficiencia visual. En este documento ella menciona, al igual que lo registra Alves, que existe un silencio en los jóvenes ciegos ante los cambios vendieron con la pubertad. La autora se centra en los jóvenes ciegos, en específico en un grupo de adolescentes ciegos.

Calvo realizó una documentación experiencial cuyo objetivo era la realización de una guía especializada en la enseñanza de la sexualidad en adolescentes ciegos, documentó su experiencia como docente a cargo de una asignatura de educación sexual, la cual impartió a grupos de adolescentes ciegos durante 12 años. Establece que el grupo

observacional es cambiante y diverso, dado que, cada semestre escolar le correspondía un grupo distinto en la impartición de la asignatura.

Los jóvenes ciegos cuando experimentan el inicio de la pubertad, y con ello la aparición de los cambios físicos, se enfrentan ante un desconocimiento de su cuerpo (1998). Es decir el adolescente ciego desconoce los cambios venideros, lo cual habla de una falta de información proveniente de los padres hacía sus hijos. Pero también habla de la falta de información al no contar con una asignatura de educación sexual, donde los jóvenes puedan saciar sus dudas sobre los cambios que experimentan, pues desconocen qué pasa con sus cuerpos. La autora habla que el silencio en la sexualidad en los ciegos esta inmerso en la falta de información, tanto por su padres como en la educación recibida (1998).

La autora encuentra que el ciego se queda en -*un mundo de voces*- para describir que en el reconocimiento del cuerpo el ciego solo tienen el recurso de la voz como un medio sensorial que otorga información de los otros "teniendo "escaso conocimiento de las diferencias y similitudes entre las personas" (Calvo, 1998; s/n). La autora lo plantea que el joven ciego al carecer del sentido de la vista es el sentido auditivo quien toma un lugar preponderante en la percepción del entorno, y de las personas. Y es la voz que por medio de la percepción auditiva se vuelve una herramienta para identificar otras personas como sus padres, sus maestros, vecinos o amigos. Esto es muy importante porque define identifica entre hombres o mujeres por medio de la percepción auditiva; la voz.

Sin embargo el ciego, a través del sentido auditivo, no experimenta que los otros jóvenes ciegos, como él, transitan también en su adolescencia por cambios físicos y a su vez no los reconocen en los otros. Dado que a través del oído no puede percibir que los cuerpos de ambos están transformándose. Calvo también analiza la atracción en los ciegos y distingue que mientras para los jóvenes visuales "por lo general, surge la atracción física

y después el acercamiento y la palabra (…) en personas ciegas se daría primero un acercamiento, la palabra, y después surgiría el enamoramiento" (1998; s/n). Una diferencia totalmente opuesta entre visuales y ciegos.

La atracción en las personas ciegas, según Calvo, surge desde lo sensorial o lo sensible, mientras que para los visuales surge desde un el contacto visual a una atracción física. Para Calvo los jóvenes ciegos algunas veces "sienten la atracción por una voz y como tal, algunas veces se queda en eso: en distancia, entre voces" (1998; s/n). Es un concepto que será abordado en el capítulo cuarto y quinto.

También describe que en materia del auto reconocimiento de la sexualidad en los ciegos, que la o él adolescente ciego, necesita saber qué puede auto explorarse (1998). Pero también los ciegos necesitan poder preguntar a qué se deben estos cambios físicos que van experimentando. Cambios físicos como por ejemplo, el crecimiento de los senos, las erecciones nocturnas, crecimiento de bello, entre otros. Con el fin de poderlos auto reconocer.

Aquí es donde el tacto forma parte del reconocimiento, pues estos cambios físicos, no son visibles físicamente para los ciegos, si no que, son cambios necesariamente visibles a través de su sentido táctil. Pues son cambios que tendrían que ser palpables en él, para que pueda conocer qué es lo qué pasa con su cuerpo. Además necesita saber que no es él único que los experimenta. Pues, al no contar con el sentido visual, él joven ciego no puede distinguir los cambios en otros, que al igual que él transitan por los mismos cambios físicos.

Calvo (1998) define que los adolescentes ciegos entran en una *etapa homosexual*, para referirse a que el ciego puede conocer los cambios de su cuerpo, mediante la autoexploración o la exploración táctil hacia su otro. Encontró que "en algunos

adolescentes, se observa que antes de pasar al conocimiento del otro sexo, necesitan conocer a personas de su propio sexo. Es una etapa homosexual, pero no significa que sean homosexuales, significa simplemente que necesitan verse como en un espejo, funcionando sexualmente" (Calvo, 1998: s/n).

Lo que la autora menciona "verse como un espejo" es importante de subrayar puesto menciona que el sentido táctil en el ciego y la adolescencia es el conducto para verse en el otro a partir del contacto físico. Sin embargo ésta etapa homosexual, basada en un reconocimiento táctil, requiere de la aprobación del otro, dado que el tacto como un medio sensorial de contacto físico no puede ser usado deliberadamente para tocar otros cuerpos. Es decir el ciego necesita de la aprobación de su compañero o compañera para poder tocarlo y poderse reconocerlos físicamente.

Otro estudio que aborda el silenciamiento de la sexualidad es el de Wild, Kelly, Blackburn y Ryan, quienes publican *Experiencias de adultos con discapacidad visual en la educación sexual recibida* (2014). Los autores examinan a un grupo de estudiantes adultos con discapacidad visual entre los 18 y 30 años, utilizando como medio de recolección de datos la encuesta, con preguntas abiertas sobre temáticas de educación sexual. Como parte de los resultados obtenidos encuentran que los adultos ciegos que participaron recibieron información sobre educación sexual, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas a la cual asistieron.

Según los autores, cuando preguntaron dónde aprendieron fuera del entorno escolar sobre educación sexual, la respuesta más común fue internet "además de aprender en libros, televisión y películas y en programas de radio" (Wild et al., 2014; pp. 11). Los autores discuten sobre el acceso de los jóvenes con este medio y qué tipo de información recibieron. Lo encontrado por Wild et al. es importante a destacar puesto que señala el

momento que viven los jóvenes en relación a las redes sociales y la comunicación por medio del internet.

También el internet y el manejo de los medios sociales así como los medios electrónicos funge como hallazgo en los datos encontrados en la presente investigación, que aquí se escribe. Sin embargo el internet como medio de comunicaciones es utilizado por los ciegos, que participaron en el estudio, como parte de la dinámica de comunicación con otros compañeros. Tema que será abordado en el capítulo quinto.

Monsalvo Díaz a inicio de los 90s publicó "Adquisición de la identidad sexual en niños ciegos y deficientes visuales". Aquí el autor analiza la identidad sexual y el rol de género de un grupo de niños con ceguera total y baja visión en comparación con un grupo de niños videntes, en tres períodos evolutivos; etapa preescolar, edad escolar y adolescencia (1994). El autor observa en qué momento, de los tres períodos, el niño con ceguera o baja visión identifica y se identifica en el binomio hombre-mujer.

Monsalvo menciona que los niños ciegos en edad preescolar son capaces de hacer una discriminación perfecta de los roles de género, entre hombre y mujer (1994). También encuentra que en la adolescencia la curiosidad objetiva y subjetiva acerca del sexo alcanza un alto nivel. Para el autor esta etapa, la adolescencia, pone en enconfito al niño con discapacidad visual, dado que no hay una constancia de identidad en la etapa anterior (1994). Los ponen en conflicto porque los niños no saben dar respuesta a los cambios anatómicos que se producen en su cuerpo, pero sí saben diferenciarse entre hombre y mujer (1994). El autor señala que los niños viven un silencio conforme a la falta de información recibida.

El autor concluye que es importante que la familia pueda sumergir a los niños a actividades familiares como "natación, acampar, bicicleta prepara tanto cognitiva como

sociablemente a los jóvenes ciegos para la interacción con otros" (Monsalvo, 1994; pp. 39). Para el autor el dialogo e interacción, tanto con los padres como con sus compañeros, le ayuda al niño ciego a revisar los comportamientos, expresiones, modales, hábitos o formas de vestir, lo cual es un soporte en la adquisición de roles de género. Es decir el niño ciego necesita estar interactuando con otros, para conocer que existen otros cuerpo y determinar cómo son otros cuerpos, y con ello definirse así mismo.

El estudio de Monsalvo es importante dado que es de los primeros estudios enfocados al género y discapacidad visual, y realiza un análisis comparativo entre los ciegos y los visuales. Sin embargo Monsalvo aborda su estudio desde la comprensión de la identificación del sexo y no aborda un estudio sobre la construcción del género. El autor se aboca en conocer en qué momento los niños y jóvenes ciegos pueden identificar su sexo y el de los otros pero no es un estudio que describa cómo práctica el ciego su rol de género. Encuentra que los ciegos tienen vacíos y silencios durante esta autoexploración

C. Estudios etnográficos sobre ceguera

Este apartado se aboca en describir cómo se ha abordado la ceguera desde el corte etnográfico. Con el fin de describir los estudios que abordan el significado, el contexto y el proceso que viven las personas con discapacidad o ceguera en diversos tópicos. En los estudios recopilados el grupo de participantes se enfoca en la discapacidad donde incluyen diversas discapacidades entre ellas la discapacidad visual.

Dando inicio con el estudio de Idrovo realizó una investigación en el 2014 titulada *"Invisibilidad y no videncia: La experiencia urbana de personas ciegas en la ciudad de Cuenca*" realizó un estudio etnográfico que documenta una parte de la vida de un grupo de personas ciegas y su percepción sensorial en la ciudad. Es un estudio sobre las

interrelaciones generada entre las personas con discapacidad visual sobre cómo perciben sensorialmente su entorno y cómo significan su entorno urbano.

Describe como las personas con discapacidad visual se relacionan en su entorno (físico, social, rutinario) realizando un estudio desde los sentidos (2014). El autor se situá a discusión que "la experiencia urbana, no es solo espiritual o intelectual, sino también y sobre todo, sensorial y corporal" (Idrovo, 2014; pp. 27). Idrovo Landy describe que para los ciegos la memoria espacial es un elemento que se afina como instrumento fundamental en la movilidad de los ciego, dentro de sus hogares. Afuera de su hogar un instrumento es el bastón el cual le ayuda a sentir el espacio circundante (2014).

En relación al olfato, como sentido sensorial en el ciego, encuentra que evoca en el ciego recuerdos del pasado, pero también es un recurso de orientación en cuanto al espacio, también el sentido auditivo da estímulos sobre el espacio circundante y encuentra que es entorno a detectar peligros. También el autor analiza la movilidad que el ciego tiene al establecer una rutina al transitar por el mismo espacio, lo cual, ayuda al ciego en la memorización de los caminos (2014). También encuentra que algunos ciegos permanecen en casa y no establecen memorias de la ciudad.

También el autor habla del ocultamiento y la revelación para describir que las personas ciegas pueden ocultar su ceguera ante los demás y no hacerla visible sí esta físicamente no lo es para el otro, refiriéndose a problemas visibles de sus aspectos como usar gafas de sol para ocultar la asimetría de sus ojos o caminar por el espacio urbano sin bastón. Para el autor, ocultar o revelar la discapacidad, es un dispositivo estratégico de relacionamiento cotidiano en el ciego. Una acción encaminada a romper o desestimar estereotipos y compasión hacia el ciego, (2014). Concluye que en la ciudad las personas ciegas viven una invisibilidad, han sido históricamente invisibles para la concepción y

diseño de la vida urbana.

Otro estudio etnográfico es el de Gabriela Naranjo y Antonia Candela titulado *"Ciencias Naturales en un grupo con un alumno ciego"* publicado en el 2006. Las autoras son observadoras en un aula de clase donde se imparte la clase de ciencias naturales, en el estudio aborda el caso de un maestro de primaria quien sin haber recibido una capacitación entró a la tarea de enseñar a un grupo heterogéneo. Donde "la integración de un alumno ciego en el grupo fue una situación que desafió las habilidades del docente (Naranjo y Candela, 2016; pp. 827).

El estudio es documentado siguiendo la convención de la etnográfica, utilizando la descripción de las actividades desarrolladas en el aula, observando 11 clases de ciencias naturales, impartidas a un grupo de cuarto grado (con 24 niños entre 8 y 11 años) en una escuela primaria publica mexicana. Las autoras encuentra tres aspectos que se accionan al docente; cómo trabajar las ciencias naturales para un alumno ciego; cómo resolver la tención entre la necesidad individual y grupal; y cómo lograr que avancen homogéneamente el grupo (2006).

Naranjo y Candela concluyen que el profesor utilizo dos estrategias; "Una de ellas fue realizar una labor más cercana con el alumno ciego y desde ahí mostrarlo a todo el grupo. La otra consistió en valerse de un compañero-monitor que apoyara a dicho alumno mientras él se dirigía a todo el grupo en la realización de una actividad" (2006; pp. 842) también concluyen que "el trabajo con un grupo en el que hay un alumno ciego abrió un espacio para la construcción de nuevas formas de enseñar, lo que enriqueció la experiencia del maestro y dio lugar a la elaboración de nuevos saberes" (ibíd.; pp. 841).

El trabajo de Naranjo y Candela, deja ver en sus descripciones cómo el profesor va transformando la clase, va adaptando los materiales y solucionado cómo explicar los temas

para incluir al alumno ciegos en los ejemplos y explicaciones en base a un aprendizaje sensorial para trasmitirle información y con ello una enseñanza inclusiva.

Un tercer estudio etnográfico sobre ceguera es el realizado por Moraes "*Ceguera y cognición: sobre el cuerpo y sus redes"* (2005), la autora reflexiona sobre el papel del cuerpo como soporte de la cognición entre jóvenes deficientes visuales. Observó a un grupo de teatro con jóvenes con discapacidad visual. Para la autora la congnicion se refiere a "un proceso de representación, considerando cognición como producción de mundos (2005; pp. 5). En su estudio analiza cómo los niños, ciegos y de baja visión, utilizan los sentidos para la elaboración del mundo y del universo del personaje.

La autora observar y analizar el proceso de construcción del personaje. Encuentra que el cuerpo mismo es el soporte de cognición en el ciego, es importante que el ciego realice desde su experiencia sus representaciones mentales de los objetos y personajes, "percibimos que de nada sirve decir al niño ciego que use el bastón: él no conocía el bastón del mismo modo que los videntes la conocemos" (Moraes, 2005; pp. 13). Es decir desde su experiencia sensorial con su entorno.

Otro estudio etnográfico es el de Morales titulado *"Experimentando el crecimiento y desarrollo de mi hijo con discapacidad visual"* (2016), el cual documenta las experiencias y sentimientos de los padres durante el crecimiento y desarrollo de sus hijos con discapacidad visual. Y participaron siete, seis mujeres y un hombre quienes son cuidadores primarios. Encontró que los participantes durante el crecimiento de sus hijos experimentaron diversos sentimiento: ira, tristeza, miedo, incertidumbre y vergüenza esto durante los primero meses de vida de sus hijos (2016).

La autora describe que los padres estaban comprometidos con la rehabilitación de los niños, y el proceso de enseñanza y desarrollo de los niños requirió de mucho esfuerzo

(2016). El estudio de Morales está centra en la identificación de los sentimientos sentidos por los familiares, quienes experimentaron, frustración, miedo, angustia, culpa y aceptación. La autora concluye que "la discapacidad visual representa una carga tanto para los niños como para los padres" (Morales, 2016; pp. 71) y propone la importancia de programas que beneficien a los padres con hijos con discapacidad visual para mejorar el proceso de desarrollo de los niños y de sus padres.

Cárceles, Castejon, Cervigo y Esteban en su artículo *Padres formados/rehabilitados en autonomía personal,* (2014), abordan el tópico de los retos en relación a cómo la familia necesita ser rehabilitada para que puedan apoyar a sus hijos. El estudio está enfocado a los padres de cuatro niños ciegos en etapa de primaria en la delegación Territorial de la ONCE en Murcia (la cual es un área dedicada a la terapia sensorial para ciegos).

Los autores realizaron un curso de formación a padres del cual se desprende su artículo. La intención del curso es transformar y rehabilitar a las familias mediante sesiones grupales que motiven, y a su vez, brinden estrategias a los padres para que desarrollen a sus hijos autónomamente. Los padres experimentan la ceguera colocándose un antifaz, para que puedan observar y sentir las diferentes situaciones de la vida diaria, y puedan comprender las dificultades presentadas ante la falta de visión. Con la intención que las familias adquieran una formación que les permita ayudar a sus hijos en el día a día.

El estudio es importante puesto que se enfocan en los padres como el medio principal de apoyo, observando a los padres y orientándolos para que ellos sepan como ayudar a sus hijos a ser autónomos y enfrentar los retos venideros. Cárceles et al. Mencionan que el poner en situación a los padres supone que ellos viven la realidad de la persona ciega, y por tanto comprenden mejor sus necesidades "y a la vez, observan no sólo

las dificultades sino también las posibilidades de superación de estas" (Cárceles et al., 2014; pp. 9).

El desarrollo empático entre padres a hijos es primordial en una familia con un miembro con discapacidad, al recrear la experiencia sin visión en la vida cotidiana, los padres se sensibilizan con el espacio, con el tiempo requerido para la movilidad sin visión. Los autores resaltan que así como es importante la rehabilitación de una persona ciega también es importante la rehabilitación de los padres (2014). Es decir rehabilitación en referencia a la aceptación de la ceguera en la vida tanto del ciego como de los padres. Lo cual implica la aceptación de su ceguera sin culparse, pues involucra que, ellos como miembros de una familia diversa, no sientan culpabilidad por la ceguera de sus hijos.

Como tampoco los padres sientan o perciban que la ceguera de su hijo e hija es un castigo divino. La rehabilitación implica buscar oportunidades que permitan avanzar y ayudar en la integración y en la autonomía de sus hijos. El estudio de Cárceles et al., describe este panorama de aceptación, y la importancia de otorgar autonomía al niño, al joven o al adulto ciego. En sí enseñar en vez de hacer.

Otro estudio etnográfico es el de Echeverría titulado (2002)*"El acceso de las personas con discapacidad a la Educación Superior: el caso de la U. C. R."* la autora analiza tres categorías; accesibilidad, adecuaciones curriculares y actitudes. Observando a un grupo de estudiantes con discapacidad (física, visual y auditiva) pero además participaron en el estudio compañeros, padres de familia, ex-alumnos y personal administrativo, (2012).

Echeverría encontró que "los estudiantes coinciden en afirmar que no se sienten objeto directo de discriminación por su discapacidad pero sienten que la falta de información sobre las necesidades acceso en todas las ares les afectan directamente" (2012,

pp. 166) es decir que los jóvenes no se sienten integrados en los espacios escolares para una movilidad segura y tampoco se sienten una accesibilidad de información. La autora lo señala, mencionando que, aunque la universidad tiene una política integradora no se ha llevado a la practica en su totalidad.

En adecuaciones curriculares la autora encuentra que aun existen limitaciones para los estudiantes debido a que, los estudiantes describen la insuficiencia de libros en braille, la aplicación de exámenes es una negociación con el profesor, puesto que no se ha establecido un método accesible para el estudiante, el examen es oral (2002). El estudio de Echeverría documenta las voces de los participantes con discapacidad en el ambiente universitario, identifica las deficiencias en la integración de los jóvenes con discapacidad en las áreas de educación.

Determinar cuales son sus barreras físicas en el entorno arquitectónico, sus barreras sociales entorno a las relaciones entre sus compañeros pero además sus barreras de aprendizaje entorno a como reciben su educación y que adecuaciones curriculares existen en el área de aprendizaje (2012). La autora concluye con un listado de sugerencias para mejorar la integración de los jóvenes en la institución universitaria, dirigido a las autoridades académico-administrativas del plantel.

Perez-Bolivar ha estudiado el proceso que vive un grupo de mujeres ciegas durante su embarazo en su estudio sobre "*La ceguera y la maternidad: Perspectiva del embarazo, parto y puerperio por parte de la mujer con diversidad funcional sensorial, accesibilidad e interpretación de su proceso"* (2015). Mediante entrevistas a profundidad la autora documentó cómo es el proceso y experiencia desde la toma de decisión hasta el parto. Su estudio documento las voces de tres mujeres con ceguera entre las edades de 30 a los 42 años, durante el proceso de nueves meses.

Perez-Bolivar encuentra que las mujeres ciegas recibieron de sus madres una silencio ante la noticia de que serían abuelas (2015). Pero además encontró que las mujeres ciegas recibieron por parte de los profesionales de la salud escepticismo sobre cómo llevarían ellas su maternidad en sus hogares, interrogándolas sobre sí serían capaces de sobrellevar los cuidados de sus hijos (2015). La autora discute que es necesario una sensibilización de los profesionales de la salud para atender estos casos y adaptar el sistema sanitario a las necesidades específicas la atención sanitaria durante el embarazo y parto.

El estudio de Perez-Bolivar es sumamente interesantes puesto que aborda una temática poco explorada, el proceso de gestación en mujeres ciegas. El estudio no es propiamente de corte etnográfico pero sí es un estudio fenomenológico interpretativo y significativo para comprender parte de las vivencias de mujeres ciegas.

Un estudio que también aborda la maternidad y la discapacidad es el de H. Molden, quien publicó recientemente un estudio enfocado a las madres con discapacidad visual, *Investigación fenomenológica sobre el impacto de la parentalidad: las madres con discapacidad visual del reino unido tienen la palabra,* (2015). El artículo es previamente publicado en ingles en el 2014 en la revista Britisch del Reino Unido. El estudio plantea que ha sido mínima la atención presentada a las madres con discapacidad, y en concreto hacía las madres con discapacidad visual.

H. Molden entrevistó a nueve madres británicas, entre los 32 y los 47 años, cada una tenía un hijo o hija menos de 10 años. El estudio se centra en dos de los resultados obtenidos, que inició como un elemento de exploración entorno a la siguiente pregunta ¿cuál ha sido la experiencia de la participante en cuanto al impacto de su maternidad? Molden encuentra dos metatemas; primero la lucha por la independencia, y segundo visibilidad e impacto de la mirada de otras personas (2015).

H. Molden (2015) menciona que la independencia en las madres con discapacidad vidual es más compleja que la noción de barreras físicas, como el tener que utilizar trasporte público. El autor encuentra que las madres están interesadas es ser independientes en relación a impresionar a sus hijos y producirles la sensación de que son independientes además encuentra que las madres recurren a un grupo online de mujeres en su misma situación. El sitio online les brindaba conocer otras mujeres en circunstancias similares e intercambiar relatos.

En relación a la segundo metatemas, sobre la visibilidad, encuentra que las madres con discapacidad visual sentían tensión entono a la visibilidad e invisibilidad ante contextos específicos (2015). Como las zonas de juegos escolares o en los grupos para madres con bebes, sentían ser ignoradas por otras madres. Algunas madres decidían asistir a lugares sin accesorios guías (como el bastón) para no llamar la atención hacía ellas, y evitar miradas. Para Molden lo anterior contribuía a la sensación de aislamiento, algo que en otros estudios sobre madres con discapacidad visual no habían tenido la debida atención (2015).

El estudio de Molden es importante porque explora la experiencia vivida y sentida de madres con discapacidad visual ante su rol maternal. Da voz a las mujeres ciegas quienes expresan sus miedos, inquietudes y situaciones, pero también sus necesidades emocionales y de autonomía, así como de reconocimiento. Como por ejemplo la necesidad de apoyo emocional ante la etapa de maternidad. Un apoyo, encontrado por ellas, desde la web, por medio del sitio online que frecuentan. La web como un medio de dialogo en los ciegos es un tema de interés en esta investigación por ello será abordado en el capítulo quinto.

D. Conclusiones

Los estudios sobre la identidad de género en las personas con discapacidad visual

son pocos. Se orientan a la identidad sexualidad sobre el reconocimiento de los sexos, hombre-mujer y al reconocimiento de los cambios físico-biológicos. Presentan en común un hallazgo *el silenciamiento de la sexualidad*, (Alves, 1998; Monsalvo, 1994; Calvo, 1998; Ezzatti; 2004), coinciden que el silenciamiento es un problema comunicacional entre los padres e hijos (ciegos) y viceversa.

Además coinciden que la percepción auditiva y táctil forma parte del reconocimiento entre géneros, hombre-mujer y del reconocimiento de sí mismos entorno a los cambios físicos y reproductivos. Coincide que el tacto es el medio para auto explorarse, y la percepción auditiva es un medio para identificar a su otro, hombre o mujer, como familiares o amistades. Otro tópico es la maternidad de las mujeres con discapacidad visual la cual se a abordado para describir y analizar cómo viven su proceso de embarazo y el rol de madres. Sin embargo los estudios son recientes y escasos.

Los estudios etnográficos sobre ceguera abordan diversos contextos, enfocados en conocer: su significación de la ciudad ante su movilidad en los espacios públicos; abordan el contexto educativo en dos aspectos, uno centrado en el profesor para describir la adaptación del currículo ante un grupo diverso, y dos centrado en los alumnos con discapacidad para conocer su significación de el espacio universitario y su percepción de integración en el contexto de educación. Y Otro se orientan en la parentalidad para describir el contexto y significación de tener un hijo con discapacidad visual.

Sin embargo los estudios son insuficientes para conocer el proceso de construcción de identidad de género en los ciegos, por ello es necesario un estudio sobre el género que describa su significación ante su rol masculino y femenino. Y su significación de ser mujer o de ser hombre con ceguera, y no tan solo su identificación entre sexos.

CAPÍTULO DOS
METODOLOGÍA. UNA MIRADA A LAS Y LOS JÓVENES CIEGOS

"Necesitamos el poder de las teorías críticas sobre la manera
en que se forman las significaciones y los cuerpos,
no para negar significaciones y cuerpos,
sino para vivir en significaciones y cuerpos que tengan
una oportunidad en el futuro"
(Haraway, 2007; pp. 113 en Dorlin, 2009; pp. 13)

Este estudio es fundamentado en fuentes de interpretación del conocimiento sobre las relaciones de género y la cultura. Enfatiza el significado, el proceso y el contexto (Hammerley & Atkison, 1994) como medio para proporcionar un análisis de identidad de género en las y los jóvenes ciegos. Una perspectiva de género consiste en la comprensión del significado(s) en la construcción de identidades femeninas o masculinas; de comprender los procesos y contexto de producción y reproducción de patrones normativos; así como las resistencias y desafiaos a la normatividad del género.

Este estudio "explora las experiencias de la gente en la vida cotidiana" (Mayan, 2001; pp. 5). Buscando retratar cómo las y los jóvenes con ceguera durante su adolescencia viven su masculinidad y feminidad. Pero también busca visibilizar sus desafíos. Con el fin de conocer cómo se desenvuelve la vida en las y los jóvenes ciegos durante su período adolescente.

El estudio ésta situado en dos espacios; la escuela y la casa. Me miro situada en un ambiente escolar institucionalizado (la escuela), para conocer cómo los jóvenes interaccionan entre sí. Pero además cómo se relacionan entre hombres y mujeres, qué actividades realizan en conjunto y cuáles son diferentes entre sexos. Se observar un espacio

institucional reglamentado para la convivencia para conocer cómo aprenden y reproducen normativas en relación a su género.

Pero también, sitúo la mirada en las relaciones familiares en casa, para conocer su papel como miembros pertenecientes a un núcleo familiar. Donde aprenden y así mismo reproducen el aprendizaje de actividades correspondientes a su edad y su sexo. Me enfoco en las actividades dado que implican un aprendizaje, y permite conocer una reproducción designadas por sus padres y madres. Implican también conocer por medio de la actividad sí existen o no una normativa de género y con ello un rol concerniente a hombres y mujeres.

Este estudio pasa necesariamente por un análisis sobre la sexualidad de las y los jóvenes ciegos, para conocer su rol en el enamoramiento, sus intereses de atracción y su interacción en el noviazgo. También implica indagar qué le significa sentimentalmente. Conocer sus gustos pero además conocer sus oportunidades o limitaciones para relacionarse afectivamente.

Conocer una comprensión general sobre la situación genérica que vive un joven ciego/a implica en sí un estudio minucioso. Que incentive conocer la vida que se despliega en las y los jóvenes con ceguera. El estudio sigue los intereses de la investigación interpretativa que privilegia “la perspectiva de los participantes” (Flick, 2015; pp. 27). El enfoque está asentado en la mirada de las y los participantes, que mediante su voz narran un contexto sobre el cual viven e interactúan.

Dentro de la gama diversa de los métodos interpretativos la etnografía forma parte. La etnografía me permite conocer el contexto, significaciones y procesos de un grupo de personas en un lugar determinado. El núcleo de la investigación etnográfica versa sobre “hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega” (Mayan, 2001; pp. 5). Es por ello, que al utilizar el enfoque etnográfico, permite conocer cómo se desarrolla la vida en las y

los jóvenes durante su adolescencia. Permite también conocer como hombres y mujeres interactúan en sus afectos y en formación de su identidad genérica. El estudio etnográfico es fundamental para interpretar el contexto que viven las y los jóvenes ciegos en relación a su construcción identitaria de género.

Dado que concibo las identidades femeninas y masculinas como construcción cultural y social, y así mismo a las y los ciegos como sujetos sociales culturalmente contextualizados (Hammersley & Atkison, 1994). En éste estudio me pregunto cómo construyen su identidad de género las/los jóvenes ciegos en su período adolescente. Pero también me pregunto cómo se manifiestan las normas sociales en su vida y con qué consecuencias para su adultez.

Además me pregunto cómo las y los jóvenes ciegos se conoce entre sí en un ambiente escolar. Dado que el tacto es uno de los sentidos sensoriales que brinda conocimiento de su entorno, pero también de conocer el rostro y el cuerpo de sus compañeros/as ciegos/as. Me interesa conocer cómo sé da la interacción entre sexos, qué sentidos sensoriales utilizan en la interacción. Pero además sí su sentido táctil es regulado normativamente entre hombres y mujeres.

En este estudio me inquieta el espacios social y culturalmente organizado que propicien la interacción genérica. Que incentiven el aprendizaje de actividades y de roles atribuidos a sus sexos. Así como conocer las actividades que impulsen sus interacciones, y asimismo examinar sus inactividades que restrinjan su quehacer como persona interactuantes socialmente.

Me alejo del observador objetivo que cuantifica. Dado que la población de ciegos que viven en la ciudad tiene una participación poco visible en la cotidianidad. Además de las escasas investigaciones publicadas localmente y nacionalmente sobre la ceguera. Dos

aspectos que me llevan a enfocar la mirada hacía lo micro, pues me permite conocer y comprender a un grupo de población poco visible en la ciudad, es partícipe sociablemente en la localidad..

Me sitúo como un participante y observador (Flick, 2015). Para indagar y recolectar los datos, recurriendo al enfoque cualitativo de diseño etnográfico porque permite observar lo micro (Mayan, 2001). Es necesario un camino micro, dado a la poca interacción social de las personas con discapacidad visual en la ciudad. Pero también lo micro me permite conocer sus significaciones y su contexto de aprendizaje de género, visibles en sus ambientes institucionales.

En la recolección y análisis de datos me inquieta el significado sobre de la sexualidad silenciada que viven las y los jóvenes ciegos. Me interesa también observar y dar el contexto por el cual transitan. Así como dar un relato de mí estadía en el. Teniendo presente que "el proceso de investigación debe ser un proceso reflexivo operado en todas las etapas de desarrollo de la investigación" (Hammerley & Atkinson, 1994; pp. 42).

La etnográfica conlleva a un proceso inmerso en la recolección y análisis simultaneo. El cual es necesario en ésta investigación puesto que conocer cómo viven su construcción genérica en el período adolescencia es un proceso reflexivo y analítico. Un proceso que implica hacer preguntas a las preguntas de investigación y estar constantemente examinando qué se observó.

2.1. Diseño de investigación

En este estudio etnográfico sobre la identidad de género me centro en el género como categoría socio cultural (Butler, 2007; Lamas, 2002; Martín, 2012). Partiendo de la idea que "los movimientos masculinos y femeninos no están programados por la biología sino por la cultura" (Ray Birdwhistell en Martín, 2012: pp. 43). Que conforma nuestra

noción de identidad y visión que tenemos sobre nosotros mismos. Para ello examino los movimientos corporales atribuido a lo femenino y masculino en dos espacios: uno concerniente a lo público *la escuela*; y otro a lo privado *la casa*.

La recolección de datos se dio durante un período total de veintitrés meses. Se inició en enero del 2013 y concluyó en diciembre del 2014. Durate ese tiempo puede adentrarme durante un largo período. Y observar lo qué sucede, escuchar qué se decía e ir haciendo preguntas abiertas (Hammerley, Atkinson,1994).

Durante el primer el año me centro en la escuela como observadora participante. El cual ha sido "un período de estudio íntimo y de residencia" (Guasch,1996). Donde he observado los roles y relaciones de género dentro de la institución educativa. Para después en el segundo año visitar las casas de los participantes, desde donde se realizaron las entrevistas. La cual privilegia la voz de los jóvenes que narraran su día a día en ella, sus actividades y convivencia. Dos espacios *la escuela* y *la casa* que me permiten conocer cómo han sido los roles y actividades asignadas.

2.2. Muestra

Para describir y analizar la construcción de identidad de género en el espacio público *la escuela* y el espacio privado *la casa*, se llevo acabo en dos partes. La primera parte se inició en la institución educativa la Escuela Luis Braille; una institución que recibe a niños y adolescentes ciegos. Fue el espacio seleccionado para llevar acabo la observación participante. Dio inicio con la impartición de un taller de arte con temáticas concernientes al cuerpo, para introducirme al grupo y su ambiente escolar. La segunda parte, vino después de la estadía de la observación, y consistió en la visita a las casas de los participantes. Desde ahí se realización de las entrevistas semi-estructuradas.

En relación a la primera parte realizada en la Escuela Luis Braille, fue diseñada para explorar y observar dentro de las instalaciones las dinámicas de interacción y relación entre los estudiantes. La observación se inició con la impartición de un taller de arte llamado "Del tacto al arte. Taller que me permitió observar qué sucede en un espacio institucionalizado con reglas y actividades asignadas a las y los estudiantes. Dinámicas reglamentadas en relación a sus sexos (clase aprobada por la dirección).

Debido a mí experiencia previa en la impartición de taller de arte a jóvenes ciegos llevada a cabo en la misma institución años atrás, la dinámica en el aula fue bien recibida por las y los estudiantes. Es importante señalar que durante seis años previos a la investigación, impartí talleres de arte con temáticas diversa en la Escuela Luis Braille. Conocía al personal administrativo y pensé que podrían facilitar la realización de la tesis doctoral. Mí relación con los miembros directivos fue cordial. Tanto con la Profesora Blanca quien ha sido mí guía durante el proyecto, como con los otros miembros administrativos; los tutores de clases y la nueva asistente de dirección la Sra. Martha.

En relación a la segunda parte en la investigación fue la visita de las casas de las y los jóvenes participantes. Desde ahí se realización las entrevistas semi estructuradas. La selección de las y los jóvenes a entrevistar fue de conveniencia. Dado que se inicia con los participantes conocidos en el plantel de la Escuela Luis Braille, donde se realizó la primera etapa del trabajo de campo. Ellos me fueron guiando a otros participantes que entraron dentro de los márgenes del estudio.

Los márgenes de selección para la entrevista fue: por su edad, su género, su estado de ceguera (de nacimiento o edad temprana) y por etapa en transición (adolescencia, adultez temprana y adultos jóvenes en matrimonio). Se mueve los márgenes de edad en la etapa de transición en los participantes para dimensionar los cambios que ocurren entre su

adolescencia y su etapa adulta. Y también para indagar mediante sus narraciones cómo van explorando sus afecto e independencia, conforme transitan su adolescencia a la adultez temprana.

En total se realizaron diez entrevistas, cinco mujeres ciegas y cinco hombres ciegos: dos hombre /dos mujer adolescentes; dos hombres/dos mujeres en adultez temprana; y una matrimonio de adultos. Adicionalmente se entrevistó a la Profesora Blanca, quien es Directora de la Escuela Luis Braille. Quien también fue mí informante clave.

Mí mayor preocupación durante el trabajo de campo fue la identificación de los jóvenes a entrevistar. Puesto que la población de jóvenes con ceguera que asisten a centros de atención de educación u orientación representa un porcentaje menor de la población demográficamente registrada en Cd. Juárez. Es por ello, que la selección de la entrevista fue de conveniencia. Sin embargo los miembros que fueron identificados a base de éste medio fue sólo una parte de la población a entrevistar.

Se buscó más participantes que entraran dentro de los márgenes de selección de la muestra. Recurrí a otra institución educativa que asiste a población con discapacidad visual, el Centro de Estudios para Invidentes A.C. (CEIAC), con sede en Ciudad Juárez. Este centro es parte de un complejo de tres instituciones en el Estado de Chihuahua, localizados en tres puntos del Estado; Chihuahua capital, Ciudad Cuauhtémoc y Ciudad Juárez.

En el centro la Directora María Hotilia, me recibió cordialmente y me proporcionó una lista de estudiantes que asisten al centro CEIAC. De ahí seleccione algunos miembros con las características de edad, sexo y estado de ceguera. Posteriormente les contacté vía llamada telefónica, mencioné el objetivo del estudio, y una vez obtenidos sus consentimientos concertamos una cita. Para la realización de las entrevistas visité sus casas.

Solo una entrevista se realizó fuera de casa debido a la saturación laboral de la madre del menor, quien solo disponía de ese tiempo para entrevistarse. La entrevista fue realizada en la institución CEIAC. Para poder tener un acceso a las instalaciones de centro CEIAC ofrecí mis conocimientos de arte, e impartí un taller de escultura diseñado para jóvenes ciegos.

El taller se llevo a cabo a la par de la realización de las entrevistas. Pero tal material creativo no aparece en esta investigación, pues las temáticas abordadas son diferentes al tema de estudio. Sin embargo el taller me dio la oportunidad de intercambiar conocimientos con la institución, proporcionarles confianza y regresarle con trabajo parte de los conocimientos extraídos. Que muy amablemente la dirección y la personas ciegas me proporcionaron.

Otro aspecto que me ha inquietado durante el proceso de selección ha sido definir el período adolescente como categoría social. Como menciona Llanes "el abordaje teórico de la adolescencia constituye un reto" (2012; pp. 247). En éste estudio tomaré el período adolescente como *la segunda década de la vida*, establecido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, con edades comprendidas entre los 10 y los 19 años (2011). Tomar el período adolescente como la segunda década de la vida corresponde al establecido como mayoría de edad en México. El cual es de 18 años y define el inicio de la etapa adulta.

La edad de los jóvenes me situaba en un dilema ético en la observación. Dado que al introducirme en el ambiente escolar para observar a menores de edad me colocaba ante un resguardo de sus identidades Aunque se otorgó el consentimiento informado por parte de la institución y participantes, es importante para mí como investigadora mantener en anonimato de las y los menores. Por ello la identidad de las y los jóvenes es resguardada en

el presente escrito. En el documento se han cambiando los nombres de las y los jóvenes ciegos

También durante el trabajo de campo en la institución escolar nunca se retrató directamente el rostro de los participantes. Las fotografías aluden a partes de su cuerpo como las manos, el cabello o su cuerpo desenfocado, para posteriormente ser ilustrados en dibujos los cuales forman parte de las notas de campo. Con el propósito de mantener el anonimato de identidad.

También las entrevistas cuentan con autorización de consentimiento informado previa a la filmación de las y los jóvenes. Durante la filmación de las entrevistas se dio bajo criterios éticos. Puesto que la grabación al ser realizada con una cámara de video fue dirigida hacía una pared o hacía mí como investigadora. Apareciendo exclusivamente sus voces, pues fue solo un medio para captura la voz, y no para su identificación visual.

Finalmente durante el trabajo de campo en las instituciones escolares mí rol como docente de arte me abrió las puertas de las instituciones Luis Braille y las puertas de CEIAC. Lo cual me brindó la oportunidad de conocer al personal docente y administrativo de dichas instituciones. También me permitió entregar mis conocimientos de arte a las y los jóvenes y adultos participantes en los talleres artísticos, impartidos en ambos centros. Y con ello poder regresarles con trabajo creativo el gran conocimiento e información que me han proporcionado cada miembro participante en este estudio.

2.3. Estrategias de investigación

Utilizo tres estrategias de recolección de datos propias del diseño etnográfico: la observación participante realizada en la Escuela Luis Braille; la entrevista a profundidad realizada en las casas de los jóvenes participantes; y por último la recolección de documentos, de una serie de ejercicios artístico realizados por los participantes en el

contexto de la escuela.

Las estrategias obedecen a la característica del proyecto de investigación. Enfocado en comprender y describir la interacciones de las y los ciegos, sus roles de género, la normatividad de género así como sus resistencias ante tal normatividad. Por ello se realizo un recolección de datos en diferentes ambientes, al observar y entrevistar, me impulsaron en conocer qué sucede.

Para ello asistí a la institución Luis Braille en sus espacios de clases, de esparcimiento, comí con ellos, e inclusive un par de veces se me permitió dormir en sus instalaciones. Además de trabajar como tutora de arte con ellos. Pero también, realicé entrevistas a las y los jóvenes ciegos, visitando sus casas. Todo ello, me permitió conocer, comprender y registrar qué sucede en la vida de las y los jóvenes ciegos participantes en el estudio.

Las lecciones de audio de las entrevistas me permitió tener un registro permanente de las narraciones en su experiencia en la casa. Además de las notas de campo tomadas durante las observaciones ayudaron a mantener una historia de los espacios observados en la institución. En suma los datos que recogí me permitieron entender lo qué sucede, y lo qué se dice en el contexto de la institución. Pero además me permitió tener un acercamiento de la vida diaria narrada por las y los jóvenes en las entrevistas.

A. Observaciones.

Empecé la recogida de datos durante el invierno de enero del 2013, iniciaban el curso escolar, y seguí con la recolección durante el curso académico junio- diciembre 2013. Teniendo como intervalo de ausencia el período vacacional, el cual es correspondiente con el calendario de Secretaria de Educación Pública (SEP). Período vacacional concerniente a finales de junio-principios de agosto, y mediados de diciembre-principios de enero.

Durante el período de clases los jóvenes toman cursos correspondientes a su nivel de conocimientos. El nivel de conocimientos no es correspondiente con sus edades, sino con el nivel académico. Es decir en una clase de primaria puede tener estudiantes de 15 años y de ocho años, puesto que las y los jóvenes inician sus estudios escolares en diferentes momentos de su vida. Es por ello que en una sola clase el grupo de estudiantes tiene una diversidad en las edades, pero también puede haber una clase para un solo estudiante.

Los exámenes que presentan los estudiantes son impartidos por el sistema de Educación Abierta. En la Escuela Luis Braille se inscribe a las y los estudiantes ante los programas de educación abierta de la Secretaria de Educación Pública (SEP), al inicio del período escolar. Después brinda tutorías a cada estudiante de acuerdo a las materias inscrita, y al concluir las materias presentan un examen único; un aplicador externo al centro educativo llega al plantel para en una sola emisión evaluar los conocimientos obtenidos de la materia. La presentación de exámenes es a finales del año escolar.

Esta organización en la impartición de materias ayudó a que el taller de arte titulado "Del tacto al arte" se pudiera implementar en un horario matutino. Y con ello poder realizar simultáneamente la observación participante. El taller de arte se colocó en un horario donde los jóvenes no tenían tutorías de clases. Lo cual generó que todos los estudiantes del plantel asistieran al taller. Se inició el taller en el 2013, con cinco estudiantes y se concluyó en el segundo mes del año 2014, con tres estudiantes. El grupo disminuyó debido a la deserción escolar.

El taller "Del tacto al arte" fue financiado por el Instituto Chihuahuense de la Cultura. Financiamiento que cubrió los costos de materiales artísticos para la realización de piezas creativas. Las clases de arte no representó ningún costo para la institución educativa

ni para los estudiantes. El taller de arte me permitió introducirme en el grupo y habitar el espacio como un miembro docente. Y a la vez me permitió realizar lazos de confianza con el grupo.

Al ofertar el arte como medio creativo para las y los estudiantes me abrió un espacio de comunicación con ellos. El taller fue utilizado para gestionar un espacio creativo y reflexivo, generando un ambiente de confianza y abriendo una vía comunicacional entre los participantes y yo. Los jóvenes mostraban ante mí inquietudes personales sobre; estados de ánimo, su situación económica e inquietudes de situaciones de control que vivía en la institución.

El taller de arte se centró en la construcción de piezas reflexivas sobre las temáticas del cuerpo, objetos personales y familiares. Al inicio del taller particularmente estaba centrado en comprender cómo es la construcción de la imagen corporal en las y los jóvenes ciegos. Pero conforme fue avanzando la observación y la estadía en el área de clases, me fue apareciendo la interrogante de cómo es la relación genérica entre los sexo. Pero también conocer sus limitaciones dentro el aula, sus roles y sus actividades. Por lo cual la observación fue centrándose sobre qué sucedía en la dinámica entre sexos en los espacios escolares.

Mi interés inicial durante el taller de arte era conocer cómo se construía la idea de cuerpo en la ceguera. Por ello el tema central del taller era *el cuerpo,* del cual se desprendían cinco subtemas; objetos, familia, rostro/autorretrato, lo femenino/lo masculino y los pies. Los subtemas fueron elegidos porque cada uno permitía reflexionar sobre sí mismos. Permitía reflexionar sobre sus pertenencias personales a través de la temática del *objeto.* Y además permitía reflexionar sobre la situación familiar a través del tópico de la *familia.* Cada tema generaba una atmosfera reflexiva sobre sí mismos, sobre su cuerpo, sus

gustos y su familia

Subtemas que implicaron la construcción de una pintura por cada tópico. Un estudiante realizó cinco pinturas individuales, cada pintura lleva un tiempo para formular la idea, más dos semanas de creación y un tiempo final para escribir una reflexión sobre la pieza. En cada pintura se utilizaron tres materiales; hilo, pegamento y soporte de tela. El hilo genera una textura fácil de identificar al tacto. Además el hilo permitía crear formas y figuras debido a su flexibilidad y su docilidad al tacto. Para las y los jóvenes ciegos el hilo es un sustituto del lápiz.

El segundo material empleado fue el pegamento; el cual ayuda a adherir el hilo al soporte de tela. Es un pegamento diluido con agua y adhiere el hilo al soporte. Y como último material es el soporte de tela "canvas" pre-fabricadas. Con una medida de 8x10 pulgada: están conformadas de cartón comprimido, forradas de tela blanca con imprimatura en gesso blanco. El soporte de característica dura, brindaba a los jóvenes un espacio firme donde recrear sus ideas.

Durante la observación me interesaron las dinámicas de interacción entre las y los jóvenes ciegos. Cuando se sentaban en la mesa para iniciar el taller había lugares específicos para cada estudiante, lugares que los dividía por sexos. Primero las mujeres tomaban asiento, y en último momento los hombres. Los lugares eran asignados por la Directora, quien me había hablado en privado para darme el orden de los lugares en la mesa de los jóvenes. Pidiendo amablemente mi consentimiento para sentar a los jóvenes según su criterio, el cual accedí.

Lo anterior descrito me inquietó. Pues había un lugar asignado a cada miembro, pero también había otros lugares dentro del plantel conferidos a la mujeres, y otros conferidos a los hombres (tema que retomo en el capítulo cuarto). Posteriormente durante

la construcción de la segunda pintura con la temática de la familia una de las estudiantes realizó un esbozo sobre su sobrino pequeño, a quien cuidaba en casa. La estudiante tiempo después desertó. Lo cual me causó varias interrogantes sobre el papel de las jóvenes en el cuidado familiar.

Junto con las observaciones y las pláticas con mi informante clave fui encontrando que éste rol no sólo lo realizaba las estudiantes, también fue desempañado por la profesora Blanca (la Directora). Ella me relataba como fue parte importante en el cuidado de sus hermanos y de su madre. Este aspecto fue centrándome cada vez más, inclinándome a obtener más relatos sobre éste aspecto en las mujeres ciegas. El cuidado hacía los familiares es retomado como parte del capítulo tercero.

Mi mirada no sé centraba solo en la impartición del taller de arte. Pues asistí en diferentes horas para poder observan otras dinámicas de clases o de interacción entre las jóvenes. Estuve en la hora de comida, recesos entre clases, festejos, dormí con ellos y como docente durante la impartición de la clase de arte. Sin embargo no presencie una clase en el aula impartida por otra maestra, mi mirada era desde fuera del aula. Los espacios entre un aula y el pasillo son accesibles auditivamente, dado que los salones son parte de un conjunto de habitaciones que se encuentran juntas. El sonido proveniente del interior de los salones de clases se propagan en eco en toda la institución.

Si una persona se ubica en los sillones de descanso, colocados fuera de las aulas, puede presenciar desde fuera las conversaciones entre el alumno y el tutor de clase. Pero como mí estudio se centra en la interacción de los cuerpo entre hombres y mujeres, me ubicaba en otros espacios como la cocina, el comedor y la sala. Me movía entre los espacios de la institución de acuerdo a la agrupación de hombres y mujeres ciegas, o de acuerdo a las actividades realizadas dentro del plantel.

Conforme avanzaba el año escolar y compartía diversas áreas con las y los estudiantes, me fueron enviadas solicitudes de amistan en la red social Facebook. Red social utilizada por varios estudiantes y ex estudiantes del plantel. Lo que permitía poder mantenerme en contacto con alumnas que participaron en el taller, pero que por cuestiones familiares tuvieron que desertar de las clases. Esto me introdujo al medio virtual utilizado por las y los jóvenes ciegos como soporte para comunicarse fuera de clases. Es un tema central que se abordará en el capítulo quinto.

Sin embargo pienso que el papel de investigador-profesor como parte del proyecto de observación en la institución me limito en el estudio. Porqué los jóvenes quienes desarrollaron un lazo de confianza hacía mí siempre me asociaron como figura institucional. Y al mismo tiempo dentro del área administrativa, en la cual también se incentivo la confianza con la Directora Blanca, también me confió detalles personales de los jóvenes, los cuales por ética profesional no puedo describir en el estudio. Consideró me limitó dado que tenía una confianza plena en ambos grupos, y por ética profesional tenía que omitir datos en la investigación. Datos que me fueron confiados.

B. Entrevistas a las y los jóvenes ciegos.

Entrevisté a diez participantes con ceguera de forma individual cinco mujeres y cinco hombres entre los 17 y 36 años. La entrevista se realizó en las casas de los participantes y se documento mediante una grabación de su voz. Aunque algunos de los participantes no están en edad del período adolescente la entrevista estaba diseñada de tal manera que les evocara su adolescencia y me hablaron sobre cómo vivieron esta etapa.

El propósito de la entrevista era conocer sus experiencias en la realización de actividades desempeñadas dentro y fuera de casa, y conocer mediante sus relatos cómo es la dinámica en la familia entre hermanos y padres durante su adolescencia. Además sobre

cómo son sus días en casa, qué actividades realizan y cuáles no realizan. También conocer cuáles son sus oportunidades de noviazgo incentivado/no incentivado por su familia y cómo ha sido su experiencia en sus relaciones sentimentales. Temáticas que durante la observación participante en la institución no hubiera sido posible conocer.

Al inicio de mí trabajo de campo estás visita a sus casas probablemente no hubieran sido posible, porque para ello era necesario establecer una confianza. Valió la pena ir trabajando mí relación con las y los adolescentes en la escuela, porque eso me permitió adentrarme a espacios más íntimos como su hogar. Y me permitió entablar temáticas íntimas sobre sus gustos de atracción, sus noviazgos. Temáticas que ameritaban un espacio óptimo pero sobretodo que generaran confianza para poder hablarlo.

Las entrevistas fueron programadas de acuerdo a las posibilidades de tiempo de las y los participantes. Ellos y ellas me otorgaban amablemente su dirección de casa, a la cual yo acudí para realizar las entrevistas. Una vez en casa me recibieron cordialmente y buscamos un lugar propicio como un cuarto o un lugar cerrado dentro de casa, para poder llevar acabo la entrevista. Solo en un caso la entrevista se realizó en el área de la sala, puesto que, era una casa pequeña con varios miembros familiares en ella.

Las entrevistas duraron entre cuarenta minutos y una hora. Todas fueron grabadas en audio-video. Las entrevistas tenían tres puntos como ejes temático: las actividades realizadas en casa durante su niñez y adolescencia y juventud; las actividades realizadas fuera de casa durante niñez y adolescencia y juventud; y las relaciones de noviazgo que han entablado durante su adolescencia y juventud.

Las temáticas obedecían a conocer qué actividades son realizadas en casa y cuáles son realizadas fuera de casa. Para conocer cómo son asignados los roles a hombres y mujeres en casa, con qué actividades y con cuánta frecuencia. Pero también conocer cuáles

no son realizadas por las mujeres ciegas y cuáles son realizadas por los hombres ciegos. Con el fin de conocer sus deberes, sus obligaciones, sus recreaciones dentro y fuera de su hogar.

Las entrevistas fueron el período de recolección de datos más difícil para mí. Puesto que identificar a las y los participantes tomó tiempo, más del planteado en la investigación. Algunas dificultades que se presentaron fueron la descensión de tres alumnas del plantel educativo Luis Braille. Jóvenes que fueron identificadas durante el trabajo de campo con el fin de ser entrevistadas al finalizar el taller de arte en la institución. Se requirió de tiempo para contactarlas nuevamente. Otra dificultad fue la búsqueda de otros participantes para en el estudio. Fueron contactados en la institución CEIAC (como se menciona al inicio del escrito en la sección de la muestra).

Cada entrevista requirió de un tiempo para su realización. Para contactar al participante, solicitar su participación vía telefónica, agenda la cita para la entrevista y después localizar su casa. La realización de todas las entrevista tomó un período de tres meses. Alguno hogares se encontraban en colonias ubicadas en el oriente de la ciudad, donde la urbanización ha crecido en los últimos años, y se requirió de tiempo de búsqueda y ubicación de las direccione.

Previamente fue escrita una guía de preguntas semiestructurada, la cual se utilizó en las entrevistas. La guía surgió de la observación participante, al trascurrir la observación fui recolectando datos que me guiaban en la construcción de preguntas. Datos que eran necesarios profundizar y no podían ser detallados mediante la observación en la escuela. Las y los participantes en el estudio mostraron entusiasmo y dedicaron un tiempo muy valioso para que yo pudiera realizar algunos cuestionamientos sobres sus vidas. El cual ha sido de gran importancia para el desarrollo del proyecto de investigación.

Ilustración 1 Participantes entrevistados.

	Nombre (Pactado)	Sexo	Edad	Tipo de Ceguera	Característica de Ceguera	Institución	Vive con:
Grupo de Adolescentes	Celina	F	17	Ceguera total	Progresiva en la infancia	Esc. Luis Braille	Padres
	Berenice	F	17	Ceguera total	De nacimiento	Esc. Luis Braille	Padres
	Esteban	M	17	Ceguera total	De nacimiento	CEIAC	Padres
	Manuel	M	13	Ceguera total	De nacimiento	CEIAC	Padres
Grupo de jóvenes	Sandra	F	23	Ceguera total	Progresiva en la infancia	Esc. Luis Braille	Padres
	Caro	F	32	Ceguera total	Progresiva en la infancia	CEIAC	Casa propia.
	Ángel	M	22	Ceguera total	De nacimiento	Esc. Luis Braille	Padres
	Roberto	M	23	Ceguera total	De nacimiento	Esc. Luis Braille	Padres
Matrimonio.	Nancy	F	35	Ceguera total	Progresiva hasta la adultez	Esc. Luis Braille	Casa propia.
	Mario	M	36	Ceguera parcial	Progresiva	Esc. Luis Braille	

C. Entrevista a la directora.

Una entrevista adicional fue la realizada a la Profesora Blanca, Directora de la Escuela Luis Braille. La entrevista fue realizada en un período de tres días, específicamente durante los días miércoles por la tarde. Día seleccionado por la Directora, dado que ése día, la escuela permanecía sin estudiantes y sin tutores. La Directora me pidió esperará a los días miércoles para poder realizar la entrevista sin interrupciones de estudiantes o asesores. Cada parte de la entrevista tuvo una duración de una hora, teniendo en total tres horas de grabación.

Las temáticas abordadas fueron divididas en tres etapas de edad; su niñez, su adolescencia y su adultez. En su niñez la Directora relató su experiencia en casa, con sus padres, sus hermanos y también relató sus quehaceres domésticos y sus juegos. En su adolescencia relató su experiencia en casa y fuera de casa, la relación con sus padres, actividades desempeñadas en su hogar y fuera de el, sus empleos y sus noviazgos.

Y por último en su adultez describió su experiencia sobre la creación de la Escuela Luis Braille. Relató las dinámicas de organización con las y los jóvenes. También describió su vida familiar, sus responsabilidades como adulta. Esta entrevista me ayudó en tener un contexto histórico sobre los inicios de la escuela, pero también en conocer las dificultades tras el fallecimiento de la ex directora y cofundara "Mami Licha". Así como en conocer las inquietudes de la profesora en su edad adulta.

La Profesora Blanca ha sido clave en la investigación, guiándome al final de cada clase y hablando conmigo sobre las actividades o dificultades que enfrenta en la escuela para continuar con la apertura del plantel educativo. En varios momentos me hizo pensar que desistiría en la dirección del plantel, pues la muerte de su amiga Licha y posteriormente la muerte de su madre le habían colocado en una gran tristeza. Lo cual me preocupaba. Y me hacía pensar que podría acercarse un cierre de las instalaciones educativas. Sería una gran pérdida tanto para los jóvenes estudiantes, como para la finalización del proyecto de investigación. Por fortuna el plantel sigue en funciones académicas.

D. Entrevista adicional a las madres.

En los inicios del trabajo de campo se tenía planteado entrevistar a las madres de las y los jóvenes. Con el fin de conocer cómo era la vida de las madres de las y los jóvenes ciegos en relación a las actividades de casa. Pero además en conocer las oportunidades que propician para sus hijos dentro de casa y fuera de casa. También conocer su experiencia en relación a la búsqueda de educación u actividades recreativas para sus hijos. Sin embargo conforme pasó el tiempo del trabajo de campo, entrevistar a las madres presentó grandes retos.

No todas las mamas de los jóvenes ciegos accedieron a la realización de entrevistas. Lo cual implicaba buscar a otras jóvenes cuyos padres sí accedieran. Se entrevistó a dos

mamas, pero tales entrevistan no aparecen en este documento. El proyecto está enfocado en las y los jóvenes ciegos, sin embargo los jóvenes entrevistados han resaltado el papel importante de sus madres como parte transcendental en sus quehaceres educativos. Por lo cual estudiar las experiencias y relatos de las madres abre un abanico de oportunidades para la realización de un estudio futuro.

E. Documentos.

Además de las observaciones en la institución y de las entrevistas formales con los jóvenes y la profesora, recogí documentos artísticos creados por las y los jóvenes durante el trabajo de campo. Documentos digitales, que incluyen las fotografías de las obras pictóricas creativamente realizadas por las y los jóvenes ciegos durante el taller de arte impartido en la institución Luis Braille. Pero también incluyen imágenes fotográficas de ejercicios de arte realizados en años anteriores por las y los mismos jóvenes ciegos.

Los documentos pictóricos pertenecen a dos talleres: Amauros (2006) y La imagen como alternativa visual (2009). Ambos taller fueron impartidos por mí. Las piezas seleccionadas son similares en los materiales empleados en su creación (hilo, pegamento y soporte de canvas). Y son piezas que tienen enlaces con las narraciones realizadas por algunos jóvenes durante el trabajo de campo en el 2013-2014.

En si los documentos artísticos son imágenes creadas por las y los jóvenes ciegos durante los años 2006, 2009 y 2013. Algunas imágenes hacen referencia a sus cuerpos u cuerpos de sus compañeros, o aparecen representaciones de los jóvenes sobre su entorno educativo o familiar. Es por ello de la importancia de estos documentos para el proyecto.

2.4. Análisis de los datos

El análisis de los datos en la investigación interpretativa implica describir qué está sucediendo (Hammerley & Atkinson,1994). Los datos en la investigación etnográfica

envuelven la descripción y análisis simultáneo. La cual "comienza en la fase anterior al trabajo de campo, en la formulación y definición de los problemas de investigación, y se prolonga durante el proceso de redacción del texto" (pp. 190).

Además la descripción de los datos debe ser detallada "contribuye a una comprensión del entorno estudiado y su análisis consiguiente" (pp. 32). Hacer la pregunta sobre ¿qué está pasando aquí? (Gibbs, 2012; pp. 31) conlleva situar el análisis de los datos en una comprensión hacía lo que sucede en el contexto, significaciones o procesos que vive en el grupo participante. Y con ello tener un análisis sobre el entorno que habitan los participantes.

En el análisis se emplea la inducción, la cual es según Gibbs "la generación y justificación de una explicación general basada en la acumulación de muchas circunstancias particulares pero similares" (pp. 32). Circunstancias encontradas en el cuerpo de datos recopilado, en las notas de campo, las entrevistas y los documentos. Implica también "encontrar patrones y producir explicaciones" (pp. 31).

Los patrones y sus explicaciones se derivan de un proceso de análisis de "hacer preguntas sobre esos datos" (Morse, 1999 en Mayan, 2001; pp. 22). Es un proceso que requiere de tiempo para reflexionar, analizar y regresar al sitio nuevamente. Para después volver a analizar los datos obtenidos. Es un proceso de análisis de datos continuo y reflexivo.

Para el análisis de datos visuales en los documentos recolectados, como en las fotografías de pinturas realizadas por las y los participantes, tomaré dos elementos descritos por Marcus Banks para su interpretación; *marco y narrativa*. Elemento que pertenecen a un detallado estudio sobre las fases de interpretación de las imágenes, que el autor describe en su libro *Los datos visuales en la investigación cualitativa*, publicado en el 2010.

Para Banks *el Marco* "parece ser inicialmente el que está alrededor de la imagen publicada o experimentada, pero una indagación más detenida muestra a menudo que es preciso ampliarlo considerablemente. Esto se puede tomar en un sentido tanto literal, ¿qué es lo que no se muestra justo fuera del marco de imagen que se ve?" (pp. 47). En las imágenes pictóricas creadas por las y los jóvenes ciegos, el marco representa, el contexto de creación. Es decir que sucedía alrededor del momento en el cual fue creada la imagen. También es importante preguntarse ¿cuáles son los significados de la imagen? para poder interpretar lo que no está implícito en la imagen como tal.

Como segundo elemento de interpretación está *la narrativa* "el término se refiere a la organización intencional de información presentada" (pp. 47). Banks distingue dos tipos de narrativas, *la interna y la externa*. La interna es lo que expresa la imagen y la externa es sobre quién realizó la foto, tiempo y momento de su construcción (2010). La narrativa muestra el discurso de la imagen y el contenido de la imagen, es decir el significado directo que atribuye las y los jóvenes a sus imágenes creadas y el significado simbólico de la imagen.

Los documentos visuales recolectado, añaden "una dimensión visual a los métodos convencionales de recogida de datos (…) acentúa los que ya están presentes" (pp. 85). Los datos visuales son utilizados para triangularse con otros datos recolectados, mediante la observación participante y las entrevistas. De tal manera que en conjunto dan un contexto sobre qué sucede.

2.5. Generalización y validez del estudio

En la investigación cualitativa la triangulación de datos es una vía para constituir confianza. "Una estrategia seguida por el investigador para aumentar la «confianza» en la calidad de los datos que utiliza; está necesidad surge de reconocer las limitaciones que

implica una sola fuente de datos, mirada, o método" (Mendizábal, 2006; pp. 93).

"Se puede triangular un dato a partir de diferentes técnicas; si constituyen al mismo sentido, la confianza aumenta, si hay divergencia se analiza la razón de la misma" (pp. 93). Se identifican patrones y se cuestionan esos patrones, pero, es importante hacer preguntas sobres esos patrones" (Mayan, 2001). Y con ello volver al sitio de campo para recolectar datos. De tal manera que en la investigación se aumente la confianza en los datos. Sin embargo los datos solo muestran un reflejo de lo observado, más no es la realidad absoluta.

2.6. Antecedentes. La Escuela Luis Braille

La Escuela Luis Braille está ubicada en Ciudad Juárez Chihuahua, México. Su edificación tiene 36 años de ser construida, y desde sus inicios han ofertado una gama de actividades educativas dirigidas hacía niños/as y jóvenes con ceguera. La escuela fue fundada en conjunto con la Profesora Blanca (actual directora) y Alicia Garza apodada *La Mami Licha*. Ambas consiguieron la edificación de la escuela, materiales didácticos especializados y muebles. Financiaron los costos mediante la búsqueda de apoyo gubernamental y donativos.

La Profesora Blanca y Mami Licha mantuvieron las instalaciones activas durante todos estos años. Mami Licha fue la primera directora del centro educativo hasta su fallecimiento en el 2011. La institución ha mantenido sus puestas abiertas desde entonces bajo la toma de dirección por la Profesora Blanca. Sin embargo, tras el deterioro de salud y fallecimiento de Licha la escuela ha tenido deterioros también. El desgaste en la estructura física del plantel cada día es mayor, y es acelerado por el clima extenuante de la ciudad.

Tras el fallecimiento de Licha no hubo elecciones ni candidatos para un nuevo director. La Profesora Blanca adquirió las responsabilidades dejada por Licha, como búsqueda de patrocinios, las cuales realiza de acuerdo a sus posibilidades, pues Blanca es

ciega desde los 21 años de edad. Ha adoptado los medios telefónicos para la búsqueda de patrocinio. También ha recibido ayuda económica o aportaciones en especie proporcionada por su familia, para solventar algunos quehaceres escolares.

Martha, quien es hija de Mami Licha tras su fallecimiento se convirtió en la nueva asistente de dirección. Ella aporta tiempo y supervisa la limpieza realizadas en la escuela; tanto dentro del plantel, como fuera de las instalaciones. Pero Martha debido a su trabajo antiguo necesita ausentarse algunos días e inclusive por algunos prolongados períodos de tiempo. Eso causa dificultades a la directora, pues Martha le auxilia en algunos deberes fuera de la escuela.

La Escuela Luis Braille tiene una ubicación privilegiada para la movilidad. La escuela está rodeada de una amplia gama urbana a su alrededor, su localidad se encuentra cerca al Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte, de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Pero también se encuentra a un par de cuadras de un Supermercado muy concurrido por la población Juarense. Además se encuentra a espaldas de una de las avenidas más transitadas de la ciudad, la Av. Tecnológico.

Su ubicación beneficia a las y los estudiantes pues el sistema vial facilita su acceso inmediato al trasporte público. Sin embargo la movilidad urbana en Ciudad Juárez es un gran reto para los estudiantes con discapacidad visual, debido a que banquetas y trasporte público tienen grandes deficiencias. Las cuales son visibles en el deterioro de banquetas y falta de paradas coordinadas en la estación de trasporte público.

Bajo esta problemática de movilidad la Escuela Luis Braille durante un tiempo brindó la oferta de trasporte particular a sus alumnos. Pero al ser un recuso sumamente caro para la institución, y al mismo tiempo de gran responsabilidad de protección hacía las y los jóvenes, al ser trasladados, el servicio fue suspendido. Al cerrar la oferta de trasporte se

brindó el área de dormitorio para que las familias con dificultades de movilidad pudieran dejar a sus hijos en el plantel, y los jóvenes pudieran realizar sus estudios.

Durante los años de servicio educativo que ha brindado la Esc. Luis Braille varias generaciones de alumnos han concluido sus estudios de primaria y secundaria. Al iniciarse como estudiantes en la Escuela Luis Braille, cada niño/a o joven es primeramente enseñado en el sistema de lectoescritura braille. Después de ser aprendido dan inicio con los grados de nivel básico o medio superior, según la necesidad y situación de conocimientos de cada alumno.

En su exterior la escuela es de forma de casa distinguiéndose de las demás casas que la rodean por un letrero grande sobre su muro principal con el nombre de la escuela, y por la señal del estacionamiento que indica el nombre de la institución. En su interior la escuela cuenta con siete habitaciones dos salones de clases, un dormitorio para hombres, una sala de arte, una sala, una bodega, y una cocina-comedor, además de dos baños completos. Los espacios son adaptados para la impartición de clases, áreas recreativas y dormitorios.

Las habitaciones están adaptadas para ser dos áreas de dormitorios; uno corresponda a las mujeres y otro a los hombres. La que corresponde a las mujeres se convierte durante el día en el área de clases, pero solo las jóvenes toman clases ahí. Cada dormitorio contiene en su interior ocho camas, y cada cama cuenta con un muñeco de peluche que le adorna.

El dormitorio de los hombres luce abandonado por la acumulación de cajas. No todas las camas están despejadas y ordenas como en el dormitorio de las mujeres. En algún momento estás camas estuvieron ocupadas en su capacidad máxima por estudiantes. Pero ahora lucen desocupadas, son pocos los jóvenes que utilizan las instalaciones para quedar durante la semana en la escuela.

Hay dos habitaciones restantes que son aulas de clase; el área de cómputo y el área de

arte. Las habitaciones son amplias, organizadas y al mismo tiempo desgastadas, con muebles desgastados y viejos. El salón de computación es un salón mixto, pero también es un salón donde los hombres permanecen cuando las jóvenes tienen cales en otro salón. El salón de cómputo también es un aula teórica equipado con bancas individuales, tiene un escritorio, y alrededor libreros que contienen material didáctico y libros en braille.

Hombres y mujeres se juntan dentro del salón de cómputo al tener clases compartidas. Otro salón es el salón de arte, es el más grande de todos las habitaciones, ahí hay mesas de madera utilizadas para pintar, también hay sillas plegables apiladas en una esquina. Sobre los muros del salón se encuentran colgadas guitarras, utilizadas por los jóvenes en la clase de música. También hay un piano, el cual no sé toca porque no está afinado.

La bodega siempre permanece cerrada. En su interior se encuentran objetos guardados como bancas en desuso, muebles, arreglos, espejos y ropa. Los estudiantes nunca entrar ahí, solo la directora cuando desea buscar algo. La bodega es un espacio desordenado, la ropa y los muebles se encuentran juntos, unos sobre otros. No hay un acomodo de las cosas como en los otros salones.

Hay un pasillo amplio que conecta con todas las habitaciones y finaliza con el salón de artes. En el medio del este pasillo se encuentran dos bancas pegadas a la pared, una frente a la otra, es una área utilizada como a sala de estar para los estudiantes. El pasillo presenta un desgaste en el techo causado por la humedad, que también ha dañado sus paredes. Pero el pasillo es un espacio organizado y limpio.

El comedor es pequeño y conecta con la cocina donde se encuentra un baño, el cual es utilizado por la directora y personal administrativo. La cocina es un espacio pequeño tiene en el centro una mesa pequeña, redonda, con cuatro sillas. Sobre las paredes se

encuentra un trastero verde; ahí se guardan los platos, las cucharas, los vasos y los sartenes. En otra pared se encentran dos refrigeradores, y un mueble donde se encuentran los electrodomésticos; el microondas y la tostadora de pan. Sobre una tercera pared con un ventanal grande se encuentra el área para lavar los trastes, junto con un espacio amplio donde están los condimentos y un radio.

La escuela está adaptada para recibir a los estudiantes durante el día y durante la noche. Brindando la opción a los alumnos(as) de pasar los días y noches en la escuela de lunes a jueves. Los padres definen el tiempo de permanencia de sus hijos, lo eligen de acuerdo a su situación familiar. Si utilizan los dormitorios sus padres los recogen los jueves por la tarde. El día escolar es de 8:30 am a 4:30 pm.

Como se ha mencionado, en el inicio de este apartado, la escuela ha sufrido de una gran deserción estudiantil. Recibe actualmente a solo tres estudiantes como población total. La profesora Blanca se encuentra en la búsqueda de patrocinio para reactivar el centro. Y con ello tener una mayor población estudiantil en el plantel.

La Escuela Luis Braille es una de las tres instituciones que brindan apoyo a niño/as y jóvenes en Ciudad Juárez. Las siguientes dos son; Villa Integra y Centro de Estudios para Invidentes A. C. Las cuales son dos Asociaciones Civiles que brindan apoyo a personas ciegas. Instituciones ofrecen un soporte psicológico o apoyo extraescolar, pero no brindan una oferta educativa. Podría decirse que la Escuela Luis Braille es la única escuela en Cd. Juárez que tiene una oferta educativa especializada y dirigida a ciegos. Además de ser la de mayor antigüedad en la ciudad.

La existencia de los centros como *Villa Integra A.C.* y *Centro de Estudio para Invidentes A.C.*, otorgan un soporte extraescolar a estudiantes que asisten a escuelas públicas. Los guían en diversas clases como movilidad, computación, braille entre otras.

Los jóvenes ciegos que estudian en escuelas públicas necesitan de un apoyo extra escolar, dado que no hay un sistema de enseñanza del sistema braille o material didáctico especializado para los estudiantes ciegos que asisten a escuelas pública. Ambos centros dirigen sus apoyos a jóvenes que se encentren bajo este contexto estudiantil. Además de otros apoyos como psicológicos, de rehabilitación.

En su conjunto tanto la Escuela Luis Braille, como Villa integra y Centro de Estudios para Invidentes A.C., se enfrenta ante la problemática de baja asistencia de población con ceguera. Diversos factores como el económico, la movilidad o falta de apoyo familiar, afectan a las/los ciegos en la asistencia a los centros. La deserción es un factor a revisarse, analizarse pues es necesario que sea estudiado y documentado. Puesto que es parte de la causa de cierre de diversas organizaciones especializadas para ciegos, que no pueden soportar la institución bajo la poca asistencia de población.

Como lo menciona la Organización Mundial de la Salud "los ambientes inaccesibles crean discapacidad al generar barreras que impiden la participación y la inclusión" (2011; pp. 4). Las personas con ceguera en la ciudad, tienen varios obstáculos que los limitan en sus actividades fuera de casa. La infraestructura urbana deficiente perjudica sus asistencia y permanencia en los centros que brindad apoyo a las y los jóvenes ciegos.

2.7. Yo subjetivo

Las puertas de la Escuela para Ciegos Luis Braille se me abrieron desde agosto 2005 cuando impartí durante cinco años la clase de arte tres veces por semana. Dar las clase me brindo la oportunidad de entrar al ambiente escolar donde los jóvenes ciegos se desenvolvían y aprendí cómo los jóvenes ciegos construyen visualmente la forma. La

inquietud desarrollada en mí fui llevándola a un espacio más formal, como alumna del Posgrado en Investigación, para conocer su mundo.

Debido a mi experiencia como docente en el área de arte con los ciegos, vi pertinente adentrarme para la recolección de observación en la institución por medio de la impartición de un taller de arte sobre la construcción del cuerpo, tema inicial el cual después fue enfocándose a la construcción de género. Por lo cual los jóvenes me vieron como su profesora de arte, y se fue gestando una confianza hacia mi al tratar temas personales, como su situación económica, la relación entre sus padres, la relación entre amistades y su perspectiva del contexto de la escuela entorno a la prohibición de noviazgos, un tema muy polémico entre los estudiantes y la directora.

Sin embargo yo llegue tarde al feminismo y a la perspectiva de género, lo cual se gestó después de recolectar los datos de observación en la institución educativa. Esto me brindo la posibilidad de documentar sin el filtro del género que acontecía entre las mujeres ciegas y los hombres ciegos, como se organizaban sus espacios y actividades dentro del plantel escolar. Pero también me permitió poder enfocar mi mirada durante el proceso de recolección de las entrevistas y documentar desde la voz de los participantes su contexto y significación de ser mujer y ser hombre ciego.

Sin embargo el dar el taller de arte durante tantos años y conocer a los jóvenes participantes y a la directora creo una situación compleja entorno a la información que recibía de ambos, estudiantes y directora, y la solicitud de revelar ante ellos qué acontecía entorno a la temática de el noviazgo. Por un lado la directora como profesora la directora pedía que cumpliera con la observación de ciertas conductas y como investigadora me planteaba una situación problemática sobre cómo hablar de ella esa temática cuando ella me preguntaba. Pero además la directora me confiaba información sobre la situación

familiar de los jóvenes, sí había dificultades económicas o familiares que les hacia repercusión en sus ausencias escolares o en su carácter.

Por otro lado los jóvenes estudiantes me confiaban información de su situación familiar sobre las dificultades de sus padres para llevarlos a la escuela, sobre sus deseos de superación, pero también de su sentir sobre la prohibición de noviazgos dentro de la institución y su inquietud para que esa prohibición pudiera ser liberada y permisible para ellos. El recibir información de ambos lados, entre los estudiantes y la directora, me colocaba en una posición delicada debido a que me hacía cuestionar sí al revelar la información la confianza gestada durante estos años seria derrumbada al compartirla.

Este doble rol me brindo la posibilidad de conocer el contexto por el cual los jóvenes transitaban en lo familiar y lo escolar, me permitió conocer que los jóvenes vivian ante una búsqueda constante de romper reglas establecida. El noviazgo no era solo por el deseo de tener una novia o novio, si no por el deseo de realizar esta etapa en sus vidas. Comprendí que la prohibición recordaba ante ellos una restricción en sus vidas, y esta se acumulada con las restricciones ante una vida gestada desde la ceguera en un mundo de visuales.

También comprendí que la directora me solicitaba información porque estaba preocupada por el futuro de los jóvenes, pero además preocupada por conservar la confianza de los padres de los jóvenes, quien tenían una vida difícil por tener un hijo o hija con ceguera en una ciudad de escasos apoyos para las familias con un miembro con discapacidad. Me hico conocer las dificultades que la directora ha sobrellevado para sostener la escuela por mas de treinta años. Pero además me ayudo a comprender que tenía en mis manos una responsabilidad que también era importante preservar para responder a su confianza. Todo esto me ayudo a entender parte de su mundo.

2.8. El contexto de la Teoría de Identidad de Género.

El género como perspectiva de análisis se ha posicionado a través del tiempo. Los estudios de género están en "un campo multi y transdisciplinar, iniciados en los años ochenta en la mayoría de las instituciones de educación superior" (Gonzáles, 2009; pp. 682). Sus inicios están enlazados a los estudios feministas que analizaban el rol de la mujer en la sociedad (Martín, 2012). Esta indagación fue destapando opresiones que no solo pertenecían a la heterosexual, sino a diversos contextos en las relaciones sociales.

El enfoque de género tiene como objeto de estudio "las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres (hombres y hombres/mujeres y mujeres) y parten de la premisa de que el concepto mujer u hombre es una construcción social, y no un hecho natural" (Martín, 2012; pp. 682). La perspectiva de género está inmersa en la reflexión y análisis sobre la condición biológica hombre-mujer que determina categóricamente los sexos y la construcción cultural de lo femenino y lo masculino (De Beauvoir, 1989; Butler, 2007; Lamas, 2002; Martín, 2012).

La perspectiva de género cuestiona la normatividad género, como atribuye Marín "la noción de género desafía niveles personales y emocionales de la percepción de la propia identidad construida según los modelos de nuestra cultura: ¿qué es natural, qué es moral, qué es normal, qué es cultural?" (2012; pp. 49). Cuestionar la normatividad implica conocer cómo se construye y reproduce una norma genérica asociada a los sexos.

Tanto el libro de la filósofa Simone de Beauvoir, *El segundo sexo*, como los trabajos de la antropóloga Margaret Mead "se consideran antecedentes del concepto de género; este origen multidisciplinar ha dado lugar a muy diferentes énfasis en cuanto a los enfoques que se le da al término" (Gonzáles, 2009; pp. 683). Los estudios del género han buscado desmitificar al sexo como binario, planteando que existe una diversidad en la

construcción paulatina en la que un *ser* se asume con determinado sexo.

Marcela Lagarde ha abordado importantes análisis sobre el género en México. Su libro *"El cautiverio de las mujeres: madresosas, monjas, putas y locas",* es escrito previamente en 1987 como su tesis doctoral, y es publicado por primera vez en 1990. En su libro Lagarde aborda la condición de la mujer en la sociedad patriarcal. Explica cómo se crea la normalidad, y la aceptación de la dominación de la mujer.

Lagarde aborda y crea el cautiverio como categoría antropológica, que sintetiza el hecho cultural que define a la mujer en el mundo patriarcal (2005). En su libro el cautiverio Lagarde hace visible cinco estereotipos de cautiverio, que las mujeres transitan en sus vidas; madreseposas, monjas, putas, presas y locas. Dos estereotipos aceptados (madresesposas y monjas) y tres estereotipos no aceptados (putas, presas y locas). Subcategorías de cautiverios donde describe y analiza la vida de las mujeres en opresión.

Según Lagarde las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía, de independencia, de gobierno de sí mismas, de la posibilidad de escoger, y de la capacidad de decidir. "El cautiverio de las mujeres se expresa en la falta de libertad concebida como el protagonismo de los sujetos sociales en la historia, de los particulares en la sociedad y en la cultura" (2005; pp. 152). Lagarde encuentra esta sujeción presente en el desenvolvimiento de la vida de las mujeres.

Cada estereotipo se mezcla con los diferentes tipos de clases sociales donde el cautiverio, según Lagarde, sólo va cambiado pero permanece la sujeción y la poca libertad de gobierno de las mujeres (2005). Lagarde cuestiona la vida normativa de las mujeres, el aprendizaje del rol de la mujer frente al rol del hombre. Pero también cuando la normativa del rol no es aceptada por la sociedad. Analizando cómo viven el cautiverio desde la trasgresión.

El libro de Lagarde abrió un camino de análisis que discute el aprendizaje y la reproducción del rol de la mujer en México. El cautiverio para Lagarde está enfocado a la vida de la mujer en opresión, una categoría vigente y que puede ser enfocada en diversos contextos sociales. Como categoría de análisis me interesa abordar el cautiverio en la vida de las mujeres ciegas. Dado que en las jóvenes ciegas también viven un encierro y un rol propio del mundo patriarcal. El gobierno de su vida está enlazado a su familia pero también a su contexto cultural.

Marcela Lagarde analiza el género binario entre el opresor y el oprimido, un género en desigualdad entre los sexos. En ese mismo año también se analizaba el género no solo como opresión binaria si no como análisis sobre la determinación de la biología como formadora de género. Es decir la biología generó una categoría dual, pero no significa que está categoría encaje como categoría única identitaria.

Pero además Lagarde habla el rol de las *mujeres cuidadoras* en su escrito sobre *Mujeres cuidadoras: Entre la obligación y la satisfacción* (2003), para analizar el rol de las mujeres ante el cuidado vital de los otros. Mencionado que la condición de cuidadoras "grafítica a las mujeres afectivamente y simbólicamente en un mundo gobernado por el dinero y la valoración económica del trabajo" (2003; pp. 2). Pero también según Lagarde el al tener el rol de cuidadoras las mueres se descuidan a sí mismas para cuidar a otros, "el descuido para lograr el cuido"(ibíd.). Esto es un aspecto a resaltar y analizan en las actividades desarrolladas por las jóvenes ciegas ante el cuidado de familiares, el cual se analizará en el capítulo tercero.

Durante la década de los 90s Judith Butler ha desarrollado un profundo análisis sobre el género, a través de su documento *El género en disputa*, traducido al español en el 2007. En el cual cuestionó las categorías existentes sobre el la sexualidad. Butler a través

de su análisis ha aportado una discusión sobre el sexo, el género y la diversidad sexual.

Butler da inicio a sus indagaciones analítica sobre la frase *la biología es destino.* Donde problematiza tal cuestión para dar respuesta a que "si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de «hombres» dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o que las «mujeres» interpreten sólo cuerpos femeninos (2007; pp. 54). Retoma la frase de Simone de Beauvoir sobre *la mujer no nace, se hace,* para dar inicio a la discusión analítica sobre "sí el género es los significados culturales que acepta el cuerpo sexuado, entonces no puede afirmarse que un género únicamente sea producto de un sexo" (ibíd.).

Butler en los 90s abrió un capo de análisis que ha sido un ancla para discutir la normatividad de lo femenino y masculino, como constructo cultural. Butler ha sido una autora que ha dado aportes teóricos sobre el género y sobre la categoría hombre/mujer, que limita al género mismo.

La perspectiva de género se ha retomado en sociedades académicas multidisciplinares. Que han examinado qué acontece en las relaciones entre los sexos. En México, Marta Lamas ha examinado la complejidad del hecho sexual sobre el cual se construye el género, en su libro *Cuerpo: diferencia sexual y género*, publicado en el 2002. Lamas se pregunta cuál es la verdadera diferencia de los cuerpos sexuados y los seres socialmente construidos. Para responder a ello, realiza un camino analítico sobre el cuerpo, la diferencia sexual visto con el lente del feminismo y género. Para analizar lo oculto de la sexualidad del cuerpo, cuestionando la naturalidad la heterosexualidad.

Lamas también aborda la existencia hacía un pronunciamiento de ocultar determinados comportamientos, que no encajan dentro de esta normatividad. "la cultura reprime e insta a renunciamientos y represiones globales y desmesurado" (Laplantine, 1979

en Lamas, 2002; pp. 64). Aunque Lamas se refiere al deseo y las relaciones entre los sexos, como las relaciones que no están dentro de la norma, tienden a ser ocultadas o condenadas al anonimato. Refiriéndose a la población de Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transgénero (LGBT). Sin embargo me interesa retomar en el capítulo sexto el aspecto de *lo oculto y la condena,* pues dentro de las relaciones afectivas en las y los jóvenes ciegos encontradas en los datos, describen que sus relaciones afectivas tienden a ser ocultas.

También en México Rosa María Gonzáles ha generado estudios sobre el género en la educación. En su publicación *Estudios de género en educación,* señala que el género cuestiona "cómo se interpreta la diferencia sexual, y atraviesa prácticamente todo el campo educativo" (2009; pp. 692). Para comprender cómo son las relaciones de género en el área escolar, curricular, docencia, masculinidades, violencia en la escuela, entre otros.

En la perspectiva de género la normalidad a tribuida al sexo y a la sexualidad está bajo una lupa de análisis. Sobre esto, Elsa Dorlin plantea varias interrogantes en su libro *Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista* (2009). Reflexiona sobre ¿sí se trata de una relación de casualidad en la que el sexo biológico determina el género y la sexualidad? ¿de una relación de simultaneidad no coercitiva entre el sexo biológico, por un lado, y la identidad sexual (de género y de sexualidad) por el otro? ¿se trata de una relación de normalización? (2009). La autora cuestiona la relación entre la determinación del sexo biológico, la identidad sexual y el género.

Dorlin enuncia tres cosas que designa el sexo "el sexo biológico, tal como nos es asignado en el nacimiento- sexo varón o hembra-, del rol o el comportamiento sexuales que supuestamente le corresponden –el género, provisionalmente definido como los atributos de lo femenino y lo masculino- que la socialización y la educación diferenciada de los

individuos producen y reproducen; por último, la sexualidad, es decir el hecho de tener una sexualidad, de tener o hacer sexo" (2009; pp. 9).

La normatividad, es un punto de análisis en este escrito, retomado en los capítulos cuarto, quinto y sexto. Donde me interesa analizar: la educación diferenciada entre los individuos en relación a los roles entre hombres y mujeres, tanto en la escuela como en la casa. Y los comportamientos sexuales que normativamente le corresponde a cada sexo, y con ello analizar la producción y reproducción de los roles femeninos y masculinos.

Nayla Vacarezza pública en la Revista Latinoamericana de Estudios sobre el Cuerpo, Emociones y Sociedad, un análisis sobre el individuo y sociedad. Su estudio titulado *Figuraciones del cuerpo con género. Paralelismos y quiasmos* (2011) aborda teóricamente el cuerpo y el género. Vacarezza a través de dos autores, establecer un diálogo sobre *el quiasmo* propuesto por Butler y la figura *del paralelismo* propuesta por Gelles Deleuze.

Vacarezza utiliza como punto de partida el cuerpo, para profundizar y reflexionar sobre la experiencia corpórea del género. La autora menciona que "el género es privilegiadamente una forma en que los sujetos se presentan a otros a través de la palabra y el cuerpo" (2011; pp. 37). El estudio de Vacarezza es importante pues construye un documento donde aborda al cuerpo y su materialidad. Además aborda al cuerpo y al habla.

La autora menciona que la palabra hablada no puede desprenderse del lenguaje, porque es un acto corporal y con ello todos los gestos y expresiones (2011). La autora examina al cuerpo desde su interior y su expresión mencionando que "los cuerpos son el sitio de una diferencia que cambia al mismo tiempo que persiste como diferencia, de una potencia singular que puede ser herida y entristecida por los poderes" (2011; pp. 42).

La parte de interés sobre el estudio de Vacarezza es el habla, como una expresión desde lo corporal. Puesto que en la ceguera el sentido auditivo es parte importante en el contexto de atracción. Y a través del habla se conforma un línea de interés entre un individuo y otro. Es el sentido auditivo un medio de exploración de la afectividad en la ceguera. Esto es abordado en los capítulos tercero y cuarto.

La perspectiva de género va más allá de las relaciones entre hombre mujer. Visualiza las relaciones entre sexos, sus comportamientos aprendidos y reproducidos. Cuestionando la construcción de lo femenino y masculino como una construcción natural. Como menciona Lamas, "cómo el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres, percepciones que se erigen en prescripciones sociales con las cuales se intenta normar la convivencia" (2002; pp. 1)

Para concluir, un estudio que sitúa el paso cambiante de la perspectiva de género a través del conocimiento, es el de Aurelia Martín en su publicación *Antropologías del cuerpo* (2012). Martín realiza una recopilación documental sobre el género. Describe y analiza la diferencia entre la antropología del género, la antropología feminista y categoría de sexo. Documenta las categorías de género existentes que analizan las relaciones entre los sexos.

Martín describe tres categorías del género, mismas que serán empleadas en el presente escrito; los roles de género, la estratificación de género y las relaciones de género. Como primer concepto los *roles de género* hacen referencia a "las actividades comportamientos y tareas o trabajos de cada cultura asignada a cada sexo" (2012; pp. 50). Como segundo categoría, es *la estratificación de género* según Martín "se refiere a las desigualdades entre hombres y mujeres, reflejando la jerarquización social y la dominación masculina existentes en la mayoría de las sociedades" (2012; pp. 51).

El concepto de estratificación se abordará en el capítulo tercero. Para analizar las desigualdades existente entre sexos en las actividades domésticas y recreativas. Y Como un último concepto las *relaciones de género* "son las relaciones de dominación, conflicto o igualdad que se establecen entre los géneros en una sociedad determinada" (Martín, 2012; pp. 50). Las categorías son utilizadas para el análisis de los capítulos cuarto, quinto y sexto.

A. La dinámica de poder de Foucault.

También retomo las dinámicas de poder descritas y analizadas por Michael Foucault, en su estudio sobre *Historia de la sexualidad*. (2011). En el cual, examina las dinámicas imperantes ante el sexo y el deseo. Foucault define *el poder* como:

> "por poder hay que comprender la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del campo en el que se ejercen y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforman, las refuerzan, las invierten; los apoyos que dichas relaciones de fuerzas encuentran las unas en las otras de modo que formen cadenas o sistemas, o al contrario los desniveles, las contradicciones que asilan de unas a otras; las estrategias por último, que las toman efectivas y cuyo dibujo general o cristalización institucional toman forma en los aparatos estatales, en formulación de la ley, en las hegemonías sociales" (2011; pp. 87)

Las dinámicas de poder permite examinan lo qué sucede en la institución educativa en relación a las dinámicas establecidas hacía la separación entre sexo. Como menciona Foucault, "en los espacios escolares existe un acomodo que propició una separación para diferenciar la sexualidad, el espacio de la clase, la forma de las mesas, el arreglo de los patios de recreo, la distribución de los dormitorios, los reglamentos previstos para la vigilancia a la hora de acosarse y de dormir, todo ello remite, del modo más prolijo, a la

sexualidad de los niños" (2011; pp. 28). La dinámica de separación se retomará para su análisis en el capítulo cuarto.

2.9. Por qué estudiar el género en las y los ciegos

En los estudios empíricos existentes sobre la ceguera se ha privilegiado en las áreas; de la salud, la percepción, estudios demográficos y estudios recientes enfocados en la integración educativa. Indagaciones importantes y necesarias pues brindan un contexto de información y resoluciones tanto médicas como sociales. Sin embargo en México los estudios enfocados a las relaciones de género, estratificaciones o la normatividad en la población con ceguera, son escasos.

A nivel nacional e internacional los estudios empíricos existentes sobre la ceguera abordan y describen cómo es el cuerpo desde lo cognitivo, desde lo físico-biológico. Es decir presentan y registran una amplia indagación sobre el funcionamiento sensorial del cuerpo, describiendo las capacidades perceptuales en las personas con ceguera. Estudios que han sido trascendentales para conocer las mecánicas del sistema perceptivo en las y los ciegos. Y han removido barreras que obstaculizaban la participación activa de la población, en la ciudad o la educación (Schiffman, 1997; Ochaita, 1993; Gratacos, 2006).

Pero también se han orientado estudios que abordan la prevención de la ceguera, basados en la medicina. Que brindan una posibilidad médica para atender casos considerables, donde la ceguera puede ser reversible, bajo tratamientos o detención oportuna. En casos específicos como catarata, desprendimientos retínales o diabetes. Los estudios médicos tienen un soporte significativo en la actualidad, pues la existencia de enfermedades que detonan la ceguera pueden ser controlables, como el diabetes (Castro, 2007).

Otros estudios abordan la demográfica. En México los Censos de población, han revelado la existe de la población con ceguera total o parcial (INEGI, 2010). Población que coexisten a la par de una sociedad ocularcentrista. Sin embargo los censos de población y vivienda realizados en México no son detallados localmente. Sin embargo otorgan información valiosa en términos generales sobre la población estimada con discapacidad en cada Estado y Municipio del territorio mexicano. Pero no sustituyen la necesidad de estudios minuciosos y detallados sobre la población con discapacidad visual en México.

En la actualidad existen estudios con un abordaje social de la población con discapacidad visual. Estudios pertenecientes a diversas partes de Latinoamérica que abordan el reconocimiento, la identidad y la integración escolar (Araya, 2007; Areachaga, 2010; Bustos, 2014). Estudios donde se abordan el contexto social y familiar de las personas con discapacidad. Esto marca un giro ante los estudios médicos y sensoriales existentes, pues brindan información que describe y analizar el contexto en el cual se encuentran las y los ciegos. Sin embargo los estudios sobre género enfocados a la población de ciegos se encuentra nacientes dentro del panorama de investigación.

Hoy en día en México se concibe a las personas con discapacidad como parte de políticas integradoras en la sociedad. Se les reconoce como personas con derechos en a *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, 2011*. Sin embargo la inclusión está en vías de desarrollo en México. Por ello abordar un estudio de género, propicia retratar cómo es la vida en las personas ciegas.

Permite también conocer cómo en la ceguera se aprenden y reproducen normativas socialmente definidas como masculinas y femenina. Pero además cómo resisten y desafían la normatividad. Permite conocer sus espacios de recreación, de aprendizajes y comprender su entorno familiar. La identidad genérica ha sido poco explorada en la población con

discapacidad visual. Registrar cómo construyen su identidad genérica en su contexto social propicia conocer un ángulo en la vida cotidiana de las personas ciegas poco explorada.

A. ¿Qué es la ceguera?

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) considera tres tipos de discapacidad la mental, la física y la sensorial, la ceguera es considerada de tipo sensorial. La discapacidad sensorial se conforman de cinco subgrupos: discapacidades para ver, discapacidades para oír, discapacidades para hablar (mudez), discapacidades de la comunicación y comprensión del lenguaje" (INEGI, s/a; pp. 13), la discapacidad sensorial en la visión representa a la Discapacidad Visual.

Pero además según la Clasificación Internacional de Enfermedades hay tres grados de discapacidad visual "discapacidad visual moderada, discapacidad visual grave y ceguera (OMS; 2014). La discapacidad modera y discapacidad grave se define como baja visión. La personas con baja visión son aquellas quienes "aun con lentes, ven significativamente menos que una persona con vista normal" (Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2010; pp. 18).

Y la ceguera tiene tres grados; el primero una ceguera con percepción de color o contorno a corta distancia (una ceguera parcial); la segunda una ceguera con percepción de luz; y la tercera una ceguera total (Suárez, 2011). Pero también hay diferencias en la adquisición de la ceguera, si es adquirida desde el nacimiento o en temprana edad (infancia), si es en la juventud o edad adulta y si es una ceguera adquirida en la vejez. Esto genera en las personas ciegas diferentes formas de conducirse en su contexto; con referencias visuales o sin ellos, con recuerdos visuales o sin ellos, entre otros, (Samaniego, 2005).

En resumen la ceguera es una discapacidad de tipo sensorial que forma parte de la discapacidad visual y presenta tres grados, con percepción de color o contorno, con percepción de luz y total. En el mundo hay aproximadamente “285 millones de personas con discapacidad visual de las cuales 39 millones son personas ciegas” (OMS, 2014; S/N).

2.10. Preguntas de investigación

Dado que concibo las identidades femeninas y masculinas como construcción cultural y no biológica, en éste estudio me pregunto cómo construyen la identidad de género las y los jóvenes ciegos en su período adolescente. Bajo tal cuestionamiento estoy interesada en conocer, cómo construyen sus roles de género femenino y masculino, cómo se manifiestan las normas sociales en sus vidas y con qué consecuencias para su adultez. Pero también me interesa indagar, cómo desafían las normatividad del género las y los jóvenes ciegos.

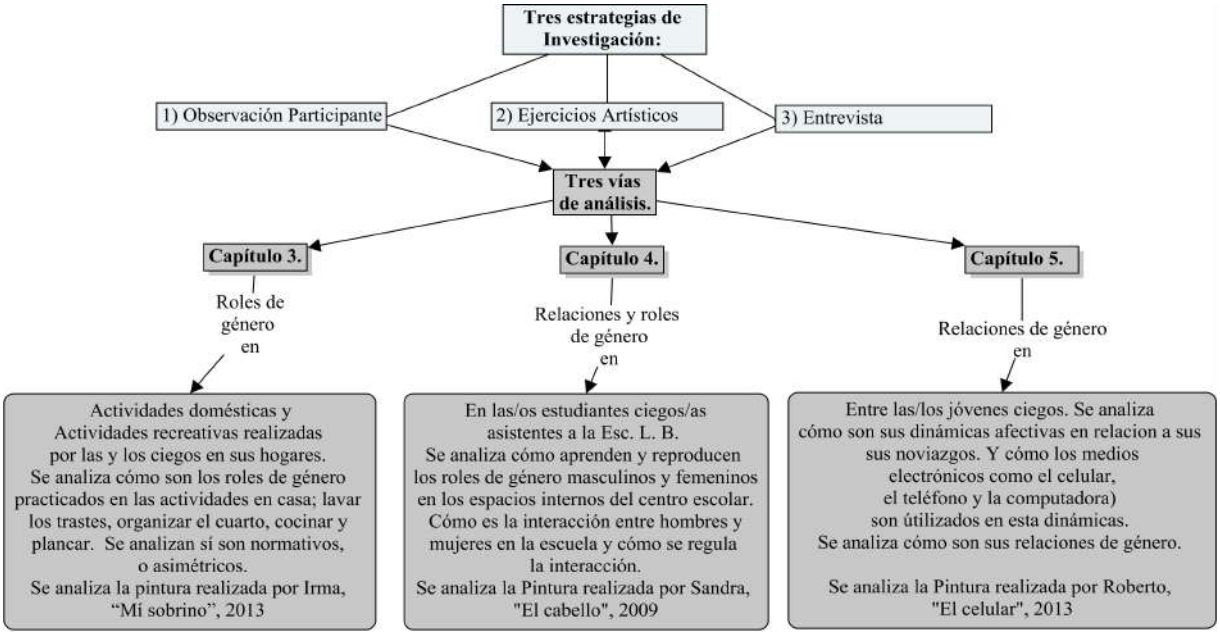
Por lo anterior me sitúo en un contexto institucionalizado como lo es la escuela y la familia. Para examinar cómo son asignados los roles, cómo son aprendidos y reproducidos por las y los jóvenes ciegos. Y al hacer esto miro también, cómo en el ambiente institucionalizado la normatividad es desafiadas. Por lo tanto en los capítulos tercero, cuarto y quinto me pregunto, cómo son los roles, tareas asignadas y mecanismos de poder que impactan en las y los jóvenes ante la normatividad genérica.

2.11. Vías de análisis encontradas

A partir de la implementación de tres estrategias de investigación (observación participante, ejercicios artísticos y entrevista) se encontraron tres vías para el análisis, que a continuación se describen brevemente como una guía al lector sobre lo que se encontrará en los siguientes capítulos. Cada vía de análisis conforma un capítulo de resultados, teniendo tres capitulados. Para mayor claridad se realizó una imagen (ver abajo) la cual

ilustra visualmente las vías de análisis encontradas a partir las estrategias de investigación, anteriormente mencionadas. Este visual es una ayuda visual para clarificar lo que se encontró y lo que se encontrará en los siguientes capítulos

Ilustración 2 Vías de análisis encontradas a partir de las estrategias de investigación



En el capítulo tercero, el primero de resultados, es nutrido por la entrevista realizada a 10 participantes y por el ejercicio artístico realizado por Irma titulado "Mi hermano". En este capítulo se describen las actividades domésticas y recreativas realizada por las y los ciegos en sus hogares y se analiza cómo son los roles de género en las y los jóvenes ciegos. Sí son normativos o asimétricos. Además este capítulo es nutrido por pintura de Irma, la cual da pie al análisis sobre el rol femenino desempeñado por las jóvenes como cuidadoras de algún miembro de la familia.

Como segunda vía de análisis se encuentra en el cuarto capítulo, el cual es nutrido por la observación participante en la institución escolar Luis Braille y por el ejercicio artístico realizado por Sandra titulado "El cabello". Aquí se describen las actividades

realizadas por las y los estudiantes dentro de la institución escolar y se analiza cómo son las relaciones de género entre los estudiantes. Además se analiza cómo aprenden o reproducen roles de género femeninos y masculinos pero también como es la interacción entre los sexos y así mismo como es regulada la interacción. A partir del ejercicio artístico de Sandra se analizan las interacciones entre las mujeres y entre los hombres dentro de la institución.

Y como tercera vía de análisis se encuentra en el quinto capítulo, el cual es nutrido por las entrevistas realizadas a los 10 participantes, por la observación participante pero además por el ejercicio artístico realizado por Roberto "El celular". Aquí se describen cómo son las relaciones afectivas entre las y los ciegos y se analiza cómo son sus noviazgos. A partir del ejercicio artístico de Roberto, se analiza cómo los medios electrónicos juegan un papel importante en las interacciones afectivas.

Finalmente para concluir y dar paso al siguiente capítulo, en estas tres vías brotan los elementos de análisis provenientes de los datos recolectados y se entrelazan para hacer un análisis sobre lo que acontece en la vida de las y los jóvenes ciegos, participantes en el estudio. Elementos que serán mayormente descritos y analizadas en los siguientes capítulos que a continuación se describen y analizan. Para ello se continuara con el capítulo tercero el cual es el primer capítulo de análisis.

CAPÍTULO TRES
LA CASA: ROLES DE GÉNERO, RETOS Y AUTONOMÍAS

"quien carece de compasión no puede captar el sufrimiento de los otros;
quien no tiene capacidad de indignación carece del órgano necesario
para percibir las injusticias. Las emociones son antenas que nos permiten conectar
con países desconocidos, sin ellas no tendríamos noticia de tales países.
La ceguera emocional produce ese analfabetismo emocional
sin el la vida ética es inviable"
(Cortina, 2007; pp. 87)

Este capítulo trata de cómo las mujeres adquieren por medio del quehacer doméstico más responsabilidades a diferencia de los hombres ciegos, pero estas responsabilidades domésticas para las jóvenes ciegas tiene un significado distinto al rol femenino tradicional, pues ellas conciben algunas actividades domésticas como liberadoras. También cómo los hombres son más dependientes de sus padres al realizar actividades domésticas pero adquieren mayores libertades y autonomía en las actividades recreativas o educativas realizadas fuera de casa.

En particular este capítulo se enfoca en las actividades realizada por los jóvenes participantes, basado en sus descripciones sobre sus actividades domésticas, recreativas y educativas realizadas dentro o fuera de sus hogares. En este capítulo se describe y analizan los roles de género que aprende y practican las mujeres ciegas, así como los roles de género que aprenden y practican los hombres ciegos, en sus hogares. Se describe desde la narraciones de cada participante, donde describen qué actividades, responsabilidades o juegos realizan en sus hogar.

El capítulo está orientado en analizar cómo algunas actividades domésticas para las mujeres son fundamentales en la transmisión de autonomía dentro de sus hogares. Y cómo algunas actividades recreativas para los hombres son fundamentales para trasmitir autonomía fuera del hogar. Pero también se analiza cómo este aspecto de autonomía dentro

del hogar para las mujeres ciegas y autonomía fuera del hogar para los hombres ciegos reproduce un rol tradicional de lo femenino y masculino. Concerniente a que las mujeres permanecen dentro de casa y los hombres fuera de casa. En relación a las actividades domésticas y recreativas se analiza sí existen similitudes o desigualdades entre sexos al desempeñar estás labores.

Finalmente en este capítulo se analizan cómo las actividades descritas por los jóvenes ciegos los envuelve en contexto cautivo, es decir, los ciegos viven sus vidas desde un cautiverio legitimado por la cultura patriarcal (Lagarde, 2005). Las mujeres viven una *servidumbre voluntaria* (2005), además viven en un contexto invisibilizante, donde se reproducen el rol tradicional femenino; cautivo en el espacio privado y limitado en la vida pública. Pero también los hombres ciegos viven un contexto cautivo-estratificate, es decir dependientes y desigualdad en la vida pública, debido a que al salir fuera de casa para realizar actividades recreativas o educativas los hombres ciego caminan en un espacio urbano que los margina ante existente precaria integración urbana.

Para ello este capítulo esta organizado en cuatro apartados. Como las actividades realizadas en casa, por las y los jóvenes ciegos, obedecen específicamente la organización asignada por cada familia, esté primer apartado seguirá ese mismo orden. El primer apartado esta organización por cada joven donde se relata, desde la voz de los participantes, qué actividades son desempeñadas en sus hogares, el apartado es titulado *Vivencia en los hogares de las mujeres y hombres ciegos.*

En un segundo apartado titulado *Significaciones de autonomía en las actividades domésticas y recreativas para las mujeres ciegas*, se analiza qué roles de género practican, y aprende pero además que re-significaciones tienen sobre las actividades domésticas. Para

poder examinar sí se reproducen o no se reproducen patrones normativos de género, y sí esta normatividad obedece a su género o condición de ceguera.

Posteriormente en un tercer apartado titulado *Significaciones de autonomía en las actividades domésticas y recreativas para los hombres ciegos*, se analizan qué roles de género practican y aprenden los hombres ciegos, pero además se analiza la dependencia o autonomía en las actividades que desempeñan. Finalmente se encuentra como cuarto y último apartado *Servidumbre voluntaria, el cautiverio de Lagarde enfocado en los ciegos,* aquí se aborda el cautiverio definido por la autora Lagarde para describir y analizar la vida normativa en las y los ciego, una vida que los somete a una dependencia y a un gobierno de su vida por los otros.

Es importante señalar que este capítulo no trata, como podría ser un capítulo dedicado a la descripción y análisis, sobre la vida familiar de los jóvenes ciegos en el hogar. Este capítulo solo representa una parte específica de la vida de las y los jóvenes ciegos, descrita desde sus memorias en casa, y no es descrita desde la observación en la vida familiar de las y los ciegos. Es un apartado que subraya las actividades domésticas y recreativas, debido a que por medio del aprendizaje y desempeño de actividades se impulsa a los jóvenes a una enseñanza, cual puede ser, genéricamente normativa o no.

3.1. Breve reseña de su vida familiar

Celina (C), 17 años:

Celina es la hija menor de cuatro hijos. Su ceguera fue gradual, tuvo cáncer en los ojos y vio hasta los seis meses de edad, después le extrajeron su ojo izquierdo y al año el otro. Estuvo viajando a Torreón Coahuila México hasta los cuatro o cinco años, para hacerse revisiones periódicas. De su familia solo ella tiene ceguera.

Celina vive en casa de sus padres donde también viven sus hermanas, una de 26 años quien es madre de dos niñas (una de cinco y otra de dos años), y otra hermana de 25 años, también es madre de una niña de cuatro años y espera a su segundo hijo. Amabas hermanas son mamas solteras y viven en casa de sus padres. Quienes les proporcionan y ayuda con el cuidado de las niñas, para que ambas hijas concluyan sus estudios, y al mismo tiempo trabajen.

Celina tiene una buena relación con sus hermanas. Conversan diariamente y se ayudan mutuamente. Celina recuerda que, cuando eran pequeñas, realizaban algunos juegos juntas. Pero también cuando eran peñas, en realidad dice Celina, jugaban poco, por la diferencia de edad entre sus hermanas y ella. Pero cuando jugaban era a la casita, Celina tenía el papel de la niña y sus hermanas de los padres, Celina nunca cambiaba de rol a menos que jugará con sus primos.

También recuerda que tomaba los objetos de sus hermanas, como los audífonos. Y provocaba la molestia de sus hermanas, ya que no recordaba dónde los colocaba o guardaba, perdiéndolos por la casa. Pero conforme fue creciendo, fue organizando sus cosas y detallando el lugar donde dejaba los objetos, sus hermanas ya no se molestaban con ella. Celina tenía lugares específicos dentro de su cuarto para organizar sus cosas personales. A veces sus hermanas le tomaban objetos personales a Celina, pero fueron pocas veces, y no le molestaba.

Además de sus dos hermanas Celina también tiene un hermano de 21 años. Su hermano también vive en casa de sus padres, él estudia, y no se ha casado. Celina actualmente siente una conexión especial con su hermano, en especial con la música, tienen gustos similares, y les permite entablar conversaciones sobre sus preferencias en canciones.

Una conexión muy diferente a cuando eran niños, pues su hermano y ella no tenían temas en común.

No jugaban juntos, y cuando lo hacían salían a jugar al parque todos los hermanos, En si, no tenían un juego entre ellos dos. Ahora que han crecido ya no salen más al parque. Esa era una de las salidas fuera de casa para Celina y ahora sólo sale a la puerta de su casa, pero no cruza calles, ni va sola a la tienda. Y sí lo llegará a realizar, lo hace acompañada de sus hermanas o de sus padres.

Sus padres son muy atentos con ella, según Celina para ellos no hay límites con su ceguera. Su papá siempre trata de hablarme de todo, le hablan de ciencias, le cuenta lo que él ve en la televisión, sobre todo sí es un programa interesante. Y su mamá siempre ha tratado de hacerle sentir que puede hacer las cosas, le apoya y le alienta para salir adelante. Su mamá le ha enseñado a utilizar la plancha, la cocina, aunque su madre siempre está nerviosa y temerosa de que Celina se realice algún daño.

Recuerda que cuando tenía cuatro o cinco años sus padres dedicaban tiempo para enseñarle cosas. Le enseñaron a andar en bicicleta, a sumar, a identificar alimentos. Sobre los alimentos recuerda que hacían un juego; en el cual ella se tapaba la nariz y le daban a probar un alimento y tenía que identificar qué era. Le gustaba jugarlo.

Cuando era niña Celina perdió la vista a causa de cáncer en los ojos, perdió totalmente la visión antes de los dos años de edad. Los tratamientos por la enfermedad eran muy intensos, viajaba mucho a Torreón donde la atendían y daban seguimiento. Ahora, Celina no percibe luz, pero a veces reflejos sí, y si alguien está junto a ella lo puedo sentir, los distingue por su olor.

Por medio de su sentido del olfato distingue a sus padres y sus hermanos. También los distingue por las actividades que realicen en casa. Por ejemplo si está algún programa

de televisión o una música, puede saber sí es su padre o su hermano. También distingue durante el día los cambios de hora, el ambiente o las actividades que realice durante el día le proporcionan información y con ello puede distinguir las mañanas, tardes o noches. No usa reloj.

De pequeña asistió a una escuela pública pero la dejó, sus padres querían otra escuela para Celina, una escuela que se enfocará más en sus necesidades sensoriales. A los siete años de edad entro a estudiar en la Escuela para Ciegos Luis Braille. Ahí aprendió diversas cosas como el sistema de lectoescritura Braille, a realizar algunas actividades como lavar los trastes o servir alimentos. También cursó la educación básica, y aprendió a tocar un instrumento como la flauta y participaba en los eventos de fin de curso.

En la escuela realizó una amistad especial con su compañera de clases Sandra. Ambas han concluido sus estudios en la Esc. Luis Braille. Pero han logrado conservar su amistad, se visitan en sus casas y asisten a eventos juntas como días de campo familiares o fiestas escolares de fin de curso. Cada año reciben una invitación como ex alumnas de la escuela. Celina al concluir sus estudios de nivel básico, continuo sus estudios de nivel medio desde su hogar, por medio del programa de Secundaria Abierta, con el apoyo de sus padres logró cursar sus materias y concluir sus estudios de secundaria. Ahora ella tiene la inquietud de seguir sus estudios o de conseguir un empleo.

Berenice (B), 17 años:

Berenice es una joven callada pero con una risa resonante, de estatura media, morena, cabello lacio y castaño. Su ceguera fue gradual, perdió su vista a los dos años de edad, no percibe luz y recuerda muy poco los colores. De su familia solo ella tiene ceguera. Es la menor de cinco hermanos, tiene un hermano de 36 años, un hermano de 27 años, una hermana de 23 años y un hermano de 20 años.

Sus dos hermanos mayores se casaron y viven fuera de casa, sus siguientes dos hermano al igual que Berenice viven en casa de sus padres, ambos hermanos nacieron con diversas enfermedades; su hermano tienen epilepsia y su hermana tiene discapacidad mental, recientemente le diagnosticaron cáncer de ojo, por lo cual quedará ciega en un tiempo próximo. Su hermanos no tienen actividades en casa, no van a la escuela o algún centro especialista, son cuidados por su padres y en algunos momentos por Berenice.

Berenice distingue el día por el ambiente, por las mañana los sonidos de los pájaros le indican el inicio del día, es un sonido muy particular para ella. Y por la noche se siente distinto, medio nublado. Recuerda que desde niña corría para todos lados, era traviesa, inquieta, se caía pero se levantaba para seguir corriendo. Y cuando perdió totalmente su visión, continuó jugando pero ya no corría, ahora jugaban con su hermano mayor y con un perrito.

También cuando ella tenía cuatro años asistió un tiempo a la escuela Ferrocarril, una institución que atiende a niños con diversas discapacidades. Los profesores de Berenice le decían recurrentemente a sus padres que buscaran una escuela más especializada para ella. Y Berenice dejó de asistir. Recuerda que frecuentemente preguntaba a su mamá por la escuela, su madre le respondía que seguía en búsqueda de una. Desde su salida de la escuela a los cuatro años hasta los once años pasó sus días en casa.

Fue su hermano mayor, quien buscó y encontró para Berenice la Escuela Luis Braille, e inicio asistir de Lunes a Jueves. Ahí aprendió el sistema de lectoescritura Braille, e inicio sus estudios de nivel básico, el cual está en vías de concluir. Berenice utiliza los dormitorios de la escuela, queda a dormir en el plantel educativo durante la semana. Los jueves por la tarde su madre va por ella, regresan a casa, y pasar los fines de semana.

Para Berenice los días antes de estudiar eran en apoyo a sus padres. Durante su niñez y e inicios de su adolescencia sus padres trabajaban. Su papá de cocinero y su mamá en la maquiladora. Sus padres tenían turnos diferentes para alternar el cuidado de los niños y poder trabajar. Su mamá trabajaba por la mañanas de 6:00 am/3:00 pm, y su padre por la tarde de 3:00 pm/1:00 pm. Su papá les dejaba la comida preparada y sus dos hermanos mayores cuidaban de ellos. Pero cuando Berenice tenía once años sus dos hermanos mayores se fueron de casa, para ella fue un ambiente diferente en casa, los extrañaba.

Cuando ambos hermanos se fueron de casa y era necesario cuidar a sus otros dos hermanos con necesidades especiales, Berenice se encargaba de atenderlos. Ella cuidaba de ambos hermanos durante la transición de salida de casa de su papá y llegada a casa de su mamá. Berenice jugaba con ellos, cuidaba que no se cayeran, y les daba de comer, calentaba la comida que su padre previamente había preparado para ello. Berenice se sentía bien al cuidar a sus hermanos, porque sentía que los ayudaba. Ahora que Berenice va a la escuela, su madre queda en casa, ella dejó de trabajar para cuidar de sus hijos, también para poder llevar y traer a Berenice a la escuela.

Berenice siempre ha vivido en la misma casa. Su casa es mediana, tiene tres cuatros. Uno para sus padres, otro para su hermano y un tercero que comparten entre ella y su hermana. El cuanto que comparte ha sido divido en dos partes; en un lado para Berenice y el otro para su hermana. Pero tiene espacios compartidos como el ropero y la cómoda. En su habitación Berenice es quien ordena su ropa y acomoda sus cosas.

Manuel (M), 13 años:

Manuel es un chico entusiasta, con mucha energía y una voz resonante, es delgado y de estatura media. Es el hermano menor de cuatro hermanos, tiene un hermano de 32 años, quien vive en Guadalajara, está casado y tiene tres hijos, se ven poco. También tiene un

hermano de 27 años, quien vive en casa de sus padres y una hermana de 26 años, ella ésta casada y tiene tres hijos, vive en casa propia. Algunas veces su hermana necesita ayuda con en el cuidado de sus hijos, por lo cual ella los lleva a casa de Manuel pero él no los cuida, solo juega con ellos, y es su madre, la mamá de Manuel y abuela de los niños, quien se encarga de cuidarlos.

Ambos padres de Emanuel trabajan. Su mamá en el turno nocturno en una maquiladora, inicia su jornada laboral a las 11:00 am a 6:30 am. Su papá trabaja en una carnicería durante la tarde y parte de la noche. Manuel ve poco a su papá, solo los días lunes, que es su día descanso, pues los otros días cuando Manuel llega a casa su papá ya se encuentra durmiendo. Sus padres estuvieron separados por varios años, pero hasta hace cinco años se reconciliaron.

Su madre se hace cargo de él. Ella llega a casa por la mañana y se encarga de llevarlo a la escuela, regresa y duerme durante cinco horas, después prepara de comer y lo recoge de la escuela. Cada día por la tarde Emanuel tiene actividades extraescolares. Su madre lo ha inscrito en diversas actividades: los lunes va a ensayar a la orquesta, toca la flauta; los martes va equitación y clases de Braille; Los miércoles va a clases de piano y nuevamente la orquesta; los jueves tiene clases de pintura y nuevamente a la orquesta; los viernes tiene clases de canto; los sábados es un día libre; y los domingos va a misa y después al juega goalball (futbol para ciegos).

Manuel es un adolescente con mucha energía, es dinámico, alegre, ha hecho varias amistades, tanto en su escuela como en los otros lugares donde realza sus actividades extra escolares. Manuel siempre ha asistido a escuelas públicas, y recibe apoyo extra escolar en una institución especializada en ciegos CEIAC. Ahí recibe clases de braille, ha recibido clases de computación, orientación y movilidad con bastón entre otras más. Su mamá se

pregunta sí lo tiene saturado con las actividades extraescolares. Pero ella piensa a futuro, cuando ella no esté en la vida de Manuel, y desea que aprenda actividades diferentes y tenga el conocimiento para que pueda realizar diferentes quehaceres.

Manuel hizo su preescolar y educación básica en una escuela pública. Ahora realiza su educación media, también en una secundaria pública. Manuel se encarga de organizar su material escolar, organiza su mochila y realiza sus tareas, al hacerlo siente que ayuda bastante a su mamá. Cuando tiene que hacer tareas escolares de investigación su hermano mayor le ayuda. Por ejemplo cuando tiene que realizar alguna investigación en internet, ya que no tienen el servicio en casa, su hermano le ayuda a investigarla, se las envía por correo electrónico a su mamá quien lo imprime y lleva a casa. En un año más terminará su secundaria y quiere iniciar sus estudios en el Seminario, quiere ser sacerdote, está decidido en lograrlo.

Con sus hermanos se lleva bien. La diferencia de edad hace que no jueguen mucho entre ellos. Según su madre, tanto su hermana y hermano siente celos hacia Manuel, hacia la atención que recibe de ella. Pero su madre les dice que ella necesita tener más paciencia con Manuel y darle más atenciones, pues necesita de su atención para realizar alguna actividad como comer o ir al baño. Manuel tardó en aprender y dominar estas dos actividades.

Aprender a comer con el tenedor fue un reto. Orientarse en la mesa, detectar la comida y dominar el pulso requirió de tiempo. Ahora él ya lo domina. Igual para ir al baño, su mamá le explicaba que era como alimentarlo, como si fuera una persona a la cual tenía que alimentar; la popo es la comida, y la pipi es la soda, y cada vez que va al baño los alimenta, y al baño le gusta ser alimentado. Así le explicaba su madre. Y así fue como

Manuel aprendió a ir al baño, comprendiendo bajo la explicación de su madre que él podía alimentarlos.

Esteban (E), 17 años:

Esteban es un joven tranquilo, es alto, delgado, moreno y con modales cordiales. Es el hermano mayor, de cuatro hermanos, tiene un hermano de 14 años y dos hermanas de dos años y dos meses de edad. Él es ciego de nacimiento y es el único miembro con ceguera en su familia. Le gusta cantar y escuchar música.

Entró a la escuela pública desde pequeño, para él la experiencia ha sido buena y frustrante. En la escuela era muy rebelde, no hacía las cosas que le encargaba la profesora, se portaba mal, no avanzaba en el aprendizaje en clases. A Esteban le frustraba que otros niños juagaran futbol, corrieran y que él no podía correr como los demás. Pero en los últimos años de estudio en la primaria se dio cuenta que tenía que cambiar. Fue el tiempo como considera Emanuel que lo hizo pensar que tenía que hacerlo.

Lo que él estaba experimentando es que no aceptaba su ceguera, y por medio de la frustración sacaba sus sentimiento de no aceptación. Deseaba hacer lo que otros niños con visión hacían. Durante los primeros cuatro años en la primaria no hacía nada, considera que los profesores lo fueron pasando de grado, y hasta el quinto grado fue cuando él decidió cambiar de actitud. Inició a realzar las actividades en las clases, a realizar sus tareas y mejorar sus calificaciones.

Esteban no se aceptaba como ciego, pero después de reflexionar sobres ser rebelde y qué consecuencias le traía, él mismo fue respondiéndose que solo le traía problemas. Fue aprendiendo a manejar su frustración. La secundaria fue mejor para él y ahora que se encuentra en la preparatoria considera ha sido una mejor experiencia. Los profesores le

ayudan en sus clases, al igual que sus compañeros. Varias personas en su escuela son solidarias con él.

Esteban vive en una casa de fraccionamiento, con tres dormitorios y una habitación abierta, donde se encuentra la sala, la cocina y el comedor. Los espacios son reducidos, la sala también es pequeña y tiene un sofá grande. En la casa se escuchan los sonidos entre un cuarto al otro, si estás en la sala se escucha quien está en el otro cuatro, o en la cocina. Hay divisiones, pero no hay privacidad. Su hermano y él comparten habitación. También comparten el ropero, donde guardan sus cosas personales, tienen divididos los cajones del ropero, cada quien tiene su orden. Para Emanuel es fácil distinguir cual es sus cajón, no sé confunde.

Sandra (S), 23 años:

Sandra es una joven de veintitrés años que vive con sus padres. Ella es callada, su sonrisa es silenciosa, es de estatura media, tez blanca y cabello negro. La ceguera de Sandra no fue de nacimiento pero al año de su nacimiento presentó problemas en sus ojos, vio un tiempo y a los seis años perdió la vista, tuvo cáncer en los ojos, casi no percibe luz. Ella es la única en su familia con ceguera.

Es la hermana menor, y hay una gran diferencia de edad entre Sandra y sus hermanos, una diferencia de veinte años. Todos están casados, viven en casas propias y tienen hijos. Sandra tiene sobrinos que son de su misma edad, ha crecido con ellos de forma cercana. Ella los considera como primos más que como sobrinos.

Sus padres son de una edad avanzada. Su papá trabaja en su casa, utiliza el porche como taller mecánico, él arregla la carrocería de los autos y los pinta. El porche siempre tiene materiales de trabajo de su padre. Es por eso que Sandra no transita por el porche si necesita salir. Sandra no sale frecuentemente de casa. Cuando necesita hacerlo para ir a la

escuela o con una amiga, su mamá le ayuda. Pero si necesita salir de casa al porche, es su padre quien le ayuda. Sandra no realiza deberes como ir a la tienda, eso solo les compete a sus papas.

Sandra entro a la escuela Luis Braille al cumplir nueve años, curso el nivel básico, medio y dejó la escuela al iniciar el nivel medio superior. Anteriormente, cuando era pequeña y aun veía, cursó el preescolar en una escuela pública, pero no paso sus grados y no recuerda si se graduó. Ahí aprendió a pintar con pincel y recuerda que sembraban semillas. Recuerda que fue divertido ir al preescolar, pero a la misma ves complicado porque fue perdiendo la vista, se perdía, chocaba o tenía uno que otro accidente con sus compañeros. Le gustaba ir porque le llamaba la atención pintar con colores y acrílicos, pero después se empezó a poner complicado.

También recuerda que en ese tiempo ella veía caricaturas, recuerda los colores, pero ahora solo percibe luz. Distingue el día por lo que siente, en el día siente claro y en la noche siente oscuro, pero también siente que en las manas no es igual. No usa reloj por eso casi siempre está preguntando la hora.

Ángel (Á), 24 años:

Ángel es un joven alto, delgado, con voz suave y le gustan las computadoras. Ángel es el único miembro con ceguera, glaucoma congénito. Desde pequeño estuvo en tratamiento durante los primeros seis años de su vida, viajaba a torreón para realizarle varias cirugías, pues también tenía problemas en otros órganos del cuerpo. Ángel tiene tres hermanos, dos hermanos mayores de 28 años y 26 años, ya casados. Y una hermana menor de 18 años, quien vive de sus padres, igual que él.

Desde niño siempre estaba buscando la forma de cómo moverse, comunicarse, hacer cosas diarias de diferente forma. Él aprendió a caminar a los dos años, su mamá lo colocaba

en un andador para bebes y Ángel se desplazaba por su casa. Le gustaba estrellarse en las paredes, tomaba impulso y corría para chocar con ellas. A su mamá le preocupaba que se lastimara, pero lo dejaba porque él se divertía, reía cada vez que chocaba. Sus padres remplazaron varias veces el andador porque se quebraba. Su mamá le enseñó a caminar tomándose de cosas como los muebles.

Ángel dice que el oído se le acostumbro, por ejemplo el eco de los cuartos y las cosas le indicaban en qué parte de la casa se encontraba. Pero también le indicaban hacía donde se dirigía. Según las actividades que hacían sus familiares, viendo televisión, oyendo música, identifica quién está haciendo las actividades, para él es diferente según que miembro de la familia lo realiza. Eso le indicaba en qué lugar de la casa se encontraba.

Cuando sale a otras partes de la ciudad siempre lo hace acompañado. Antes durante su niñez Ángel era muy impaciente. Esperar a los demás miembros de su familia para que le acompañaran le causaba desesperación, cree que la impaciencia era más porque era niño y la energía de la niñez. Conforme fue teniendo más edad, fue moderando su impaciencia, También le impacientaba si fallaba en algo, se desesperaba aún más. Se molestaba.

Recuerda que al jugar con sus hermanos él quería utilizar la bicicleta, como lo realizaban ellos. Pero nadie le enseñaba, dice con molestia, pero después sus hermanos lo sacaban a pasear alrededor de su casa. Y entre todos sus hermanos le enseñaron a andar en bicicleta, tenía alrededor de diez años. También recuerda que afuera de su casa jugaba futbol, o sus hermanos lo llevaban a la tienda cuando estaba aburrido.

Entre los seis años y ocho permaneció en casa, su padres le enseñaban los números. A los ocho años comenzó a asistir a la Escuela Luis Braille. Ahí aprendió el Sistema Braille, e inició sus estudios de nivel básico y medio superior. Después Ángel inició sus estudios de preparatoria en una escuela pública, su hermana menor y él iniciaron juntos su

educación media superior y asistieron a la misma escuela. Después de concluirla, entró a la Universidad para realizar sus estudios en Ingeniería Computacional, donde actualmente está cursando su primer semestre. Sus padres le han acompañado e impulsado para que avance en sus estudios.

Roberto (R), 23 años:

Roberto es un joven alto, delgado, con una voz grave, y le gusta conversar de diversos temas pero sobre todo de política. Su ceguera es de nacimiento, desprendimiento de retina en ambos ojos, debido a que nació de seis meses y duró en la incubadora un tiempo prolongado, esto le daño sus ojos. Pues la luz de la incubadora le causó daños a la retina, y quedó ciego a los primeros meses de edad. Ahora percibe poca luz y con esto puedo percibir los cambios en el día, por la mañanas siente mas luz y por las noches poca.

Roberto tiene cuatro hermanos, una hermana mayor de 33 años, otra hermana de 28 años, una de 20 años, otra de 12 y un hermano menor de 9 años. Sus tres hermanas mayores están casadas y tienen hijos, viven cada una en casas partículas. En casa de sus padres viven Roberto junto a su hermana de 12 años y su hermano de 9 años. La casa de Roberto es pequeña son dos cuartos, uno es el dormitorio y otra es la cocina, sala y comedor. Toda su vida ha vivido en la misma casa.

Cuando era niño recuerda las travesuras que hacía y le llamaba la atención tocar ciertas cosas. Pero también recuerda que cabía en los andadores para bebé hasta cuatro años. Su desarrollo motriz fue lento. Cuando aprendió a caminar, de primer momento solo se quedaba parado, y empezaba a dar algunos pasos con miedo, después fue haciéndolo con frecuencia. Roberto empezó a caminar a los cuatro años. Se dio algunos golpes, pues chocaba con cosas frente a él, pero fue aprendiendo el camino, y los espacios dentro de su casa.

A los seis años inició sus estudios en la Escuela Luis Braille. Y solo hasta ahora a los años 23 años dejó de estudiar en esta institución. Cursó su nivel básico, nivel medio y dejó trunco su nivel medio superior. Su deserción se debió a causa de la falta de recursos económicos en su hogar. Durante sus años escolares él utilizó los dormitorios del centro Escolar Luis Braille, y quedaba de lunes a jueves, los fines de semana regresaba a casa.

Durante sus fines de semana visitaba los sábados y domingos a su abuela, quien vive a unas cuadras de su casa. Él quedaba a dormir con ella, también quedaban su madre y sus hermanos pequeños. Jugaba domino con su hermana y su mamá. Después de pasar el fin de semana, su madre y él se iban a la escuela.

Su papá siempre ha trabajado y está poco tiempo en casa. Mientras su mamá se ha dedicado a las tareas domésticas. La relación entre Roberto y su papá es escasa. Su padre labora de lunes a sábados, y cuando Roberto llega a casa encuentra a su padre descansando, encerrado en el cuarto, lo hace por tiempo prolongado. El único día de descanso para su padre son los domingos, pero siempre va con su familia, así lo dice Roberto como si no fuera su familia también. Ahora Roberto siente que también se ha retirado de su mamá, que la relación ha cambiado un poco. Le gusta estar sólo, lo dice con un tono de voz relajado.

Para él la adolescencia fue una de las etapas más difíciles, lo dice con pesar, mientras recuerda que no comprendía muchas cosas. Y todo se le hacía fácil, ahora que está convirtiéndose en un adulto, se dice así mismo que de haber anticipado que las cosas que vivió serían así, no hubiera cometido algunos errores. Refiriéndose a la comunicación con las personas, pensando que se dejó manipular por la religión. Para él fue el mayor error.

A Roberto le gusta relacionarse con personas más grandes que él. Dice no tener nada en común con personas de su misma edad. Le resultaba complicado, ya que considera

tienen un pensamiento muy sencillo, y se identifica más con los adultos. Puede hablar de más cosas como de política, a él le encanta la historia, y le gusta conversar sobre eso.

Caro (CR), 32 años:

Caro es una joven alegre, de voz fuerte, cabello rizado, estatura mediana, y cuerpo robusto. Caro es ciega a temprana edad. Tiene una hermana gemela que nació son salud visual y solo Caro presentó complicaciones. Ahora tiene poco contacto con sus hermanos mayores, se lleva una diferencia de edad por 27 años. Sonriendo dice nosotras fuimos el pilón de mis padres, refriéndose a que no esperan el nacimiento de otros hijos.

Para su madre el embarazo fue inesperado, tenía 44 años cuando las tuvo, y desconocía durante su embarazo que eran gemelas. También recuerda convivir poco con su hermana gemela. Caro pasó varios años en su primera infancia en hospitales para revisarla y atender su ceguera. Pero fue eminente el avance progresivo y con ello la pérdida de visión, quedó totalmente ciega a temprana edad.

Su madre le enseñó a realizar labores domésticas desde pequeñas. Le correspondía lavar los trastes, limpiaba su cuarto, doblaba su ropa. Y lo mismo para su hermana, aunque considera que a su hermana le tocaban más cosas en casa. Su hermana salía a la tienda, también algunas veces cuidada de algunos sobrinos.

Durante su niñez asistió a la Escuela Luis Braille, desde los seis hasta los 10 años de edad. Después a los 11 años se fue a vivir con su hermana en Amarillo Texas. Su hermana no era tan protectora como lo era su madre, y le permitía realizar más cosas. Asistió a una escuela pública en Estados Unidos, ahí realizó sus estudios de secundaria y primara. Y al terminar se fue a vivir con un hermano. Durante un tiempo trabajó y regresó a Juárez, ahora vive en la casa donde creció de niña, vive sola. En Cd. Juárez viven dos hermanos mayores

de Caro, sobrinos, con quien Caro se apoya para salir hacer compras de comida o pagos de servicios. La mayoría de su familia vive en Estados Unidos.

Caro tiene un empleo, trabaja de intérprete bilingüe, mediante llamadas telefónicas simultáneas. El teléfono es la base de su trabajo, ya que se conecta en llamadas con médicos, doctores, enfermeros que tienen a pacientes o clientes. Y ella interpreta en inglés-español y viceversa, asuntos relacionados con seguros médicos, seguros bancarios o llamadas de emergencia. Trabaja ocho horas diarias, desde casa.

3.2. Significación de autonomía en las actividades domésticas y recreativas

Como las actividades realizadas en casa, por las y los jóvenes ciegos, obedecen específicamente la organización asignada por cada familia, esté primer apartado seguirá ese mismo orden. Donde se describe, desde la voz de los participantes, qué actividades domesticas y recreativas realizan en sus hogares.se analizará el reto como estimulo para adquirir destrezas físicas para realizar algunas actividades en casa. También se enlizara la re-significación del rol por parte de las mujeres ciegas sobre dos actividades; cocinar y planchar. Además se analiza la voz como un medio sensorial activo en las actividades recreativas y finalmente se analizara el rol de las mujeres ciegas como cuidadoras.

3.2.1 Retos en las actividades domésticas.

La vida en el hogar de las y los jóvenes ciegos es compleja. Se define por horarios y actividades las cuales están inmersas en dos factores; uno por el trabajo de sus padres y por sus estudios escolares. Horarios y actividades que implican una rutina en casa donde cada miembro realiza un rol y participa activamente. Así mismo su vida en el hogar se halla marcada por su participación en actividades domésticas, en actividades recreativas o actividades escolares. Las actividades domésticas y recreativas son enseñadas por sus padres pero también son aprendidas y practicadas en la escuela a la que asisten o asistieron.

Los participantes dan su testimonio acerca de qué actividades doméstica realizan en casa. Por parte de las mujeres ciegas están Celina, Sandra, Berenice, Nancy y Caro. Y por parte de los hombres están Roberto, Ángel, Manuel y Esteban:

Mujeres:

(C): "Lo que más hacía y lo que más hago hasta ahora es lavar los trastes, y es lo que menos me gusta. Pero no me gusta para nada, hasta la fecha, prefiero hacer otras cosas que eso"

(S): "Se me dificultaba lavar los trastes, más por la paciencia, me fastidiaba muy rápido y realmente no podía. Pero con práctica, gracias a la escuela, la maestra me enseño a como darme cuenta si había residuos de comida. Cuando entre a mi adolescencia si hubo mucho incremento, porque me exigían el hacerlo, pero lo facilitaba más por la misma responsabilidad"

(B): "Limpio mi cuarto o distintas partes de la casa como la cocina, lavo los trastes, el baño ayudo a mi mama a limpiar la mesa"

(N): "Yo empecé hacerme responsable de mis cosas a raíz de que entre con la maestra Blanca, a la edad de nueve años. Mi mamá no tenía preocupación con las actividades, realmente no, a mi me ayudo en que me quedaba en la escuela, como ella veía que yo hacía de todo, no era nada extraño. Y las hice todas, yo aprendí a lavar trastes, lavar ropa, trapear, en general"

(CR): "En casa cuando era pequeña yo lavaba traste, ahora no lo hago, mejo pago. Desde los cinco años me enseñaron a lavar los trastes y limpiar. A mi hermana le tocaba igual, nos tenían turnos"

Hombres:

(R): "Mi papá siempre ha trabajado, mi mamá siempre se ha dedicado a las tareas domésticas. Ahora ya hay más responsabilidad, lavar los trastes, me corresponde lavar mi plato. También cargo cosas pesadas, tubos o reparo el jardín"

(Á): "Me pongo hacer cosas fáciles. Si yo hacía actividades era voluntario, casi todo lo que hacía era en mi cuarto, limpiar los muebles, recoger los zapatos o tender mi cama, para que no me desesperara de no hacer nada. Con actividades de la casa cuando tenía flojera hacía como si me hubiese olvidado"

(M): "Le ayudo a mi mama en ocasiones cuando limpio mi mochila o lavo los trastes, ella me enseño"

(E): "De niño a mi me tocaba arreglar camas y tirar basura"

Las actividades domésticas, en las cuales participan los jóvenes ciegos, son enseñadas principalmente por sus madres, tanto hombres como mujeres ciegas, dan testimonio sobre cómo son instruidos por sus madres al lavar trastes, cocinar, planchar u organizar. Y son instruidos por sus padres en otras actividades como: dar narraciones sobre lo que se ve en televisión; enseñar a arreglar muebles u otras cosas; o ayudar en los estudios escolares. También su padres tienen una participación específica en casa, dirigida hacía lo económico, tienen el rol de proveedores, y sus madres tienen un rol de amas de casa, pero también en algunas familias las madres son proveedoras económicamente y a su vez amas de casa, así que algunas madres tienen una doble jornada.

También algunas actividades domésticas son enseñadas en la Escuela Luis Braille, donde siete de los diez participantes asistieron durante su niñez y adolescencia, pero este aspecto aparecerá en el siguiente capítulo cuarto, dedicado a la estadía de los jóvenes en la escuela. Ahí tanto hombres como mujeres aprendieron a lavar los trastes, calentar la comida, tender la cama, organizar y limpiar la mesa. Es importante señalar aquí, puesto que marca un aprendizaje de actividades las cuales en sus casa tiene diferencias entre hombres y mujeres.

Un hallazgo en la investigación giró entorno a la actividad domestica de lavar los trastes. Se encontró que tanto las mujeres ciegas como los hombres ciegos realizan la actividad doméstica lavar los trastes, pero en su vida familiar esta actividad variantes entre los sexos, es decir, la actividad doméstica de lavar los trastes es practicada diferente entre mujeres ciegas y hombres ciegos. No corresponde igualitariamente entre los sexos debido a

que las jóvenes ciegas lavan los trastes de la familia y los jóvenes ciegos lavan los platos utilizados por ellos, pueden no hacerlo diariamente o no hacerlo. Por ello se puede decir que esta actividad doméstica es rígida hacia las mujeres ciegas y flexible o en menor determinación hacía los hombres ciegos.

Por ejemplo en el caso de las mujeres es el de Celina, quien realiza actividades como organizar su cuarto, organizar su ropa, y sus objetos personales. También ayuda a barrer en casa y limpiar el baño. Hasta la fecha prefiere hacer otras actividades que lavar los trastes, pero las hace. Berenice, al igual que Celina, tiene algunos deberes domésticos, a ella le corresponde; limpiar su cuarto, lava los trastes, limpiar los muebles, trapear el baño o partes de la casa. A Sandra en su casa tiene algunas responsabilidades y los quehaceres de la casa los inició a los nueve o diez años. Ella lavar los trastes, lavar el baño, y barrer en algunas ocasiones.

Sandra, dentro de sus actividades, sentía que era difícil lavar los trastes, pero desarrolló paciencia para hacerlo, pues es un trabajo minucioso y delicado. Menciona que se cansa muy rápido al lavar los trastes. Cuando entró a su adolescencia hubo un incremento de actividades, porque sus padres le exigían hacerlo. Pero para Sandra fue fácil, por sentía una responsabilidad de realizarlas.

En el caso de los hombres, Manuel en su casa su mamá es quien se encarga los quehaceres domésticos. Ella arregla las cosas personales él, como su ropa; la lava y guarda. Manuel en algunas ocasiones lava los trastes, su mamá le enseñó. Aún no lava la ropa porque no sabe manejar la lavadora. Esteban menciona que su mamá le ayuda a organizar su ropa, ella lava y acomoda la ropa, pero también en casa él hace algunas actividades como recoger la basura y arreglar sus cosas.

Ángel en casa le corresponden algunos deberes de los cuales dice podía escabullase, él hacía como si lo hubieran olvidado. En casa realiza actividades que define fáciles para él. Mantenía organizado su cuarto, tiende la cama, organiza las cosas sobre su escritorio, acomoda su computadora. Y finalmente a Roberto en casa le corresponden algunas responsabilidades, él lava su plato, ayuda a su madre a mover cosas, tiende su cama. Trata de evitarle trabajo a su madre.

Tanto mujeres ciegas como hombres ciegos, al ser entrevistados y referirse a las actividades, no se refieren o discrepan en actividades que involucren un quehacer doméstico realizado solo por mujeres o solo por hombres. Por el contrario, las actividades domésticas son percibidas como quehaceres los cuales algunos son complejos, laboriosos, o fáciles. La actividad doméstica le lavar los trastes es relatada como una actividad indistinta realizada tanto por hombres como por mujeres. Realizada en cada uno de los hogares de los jóvenes participantes, y no definen en sus relatos que sea una actividad propia de los hombres o propia de las mujeres, simplemente es una actividad que realizan.

Una cuestionamiento es entorno a sí se está trasmitiendo patrones normativos de género esta actividad. A pesar de la participación de ambos en tal actividad doméstica sí hay una diferencia entre mujeres y hombres al lavar los trastes. Una diferencia entorno a que esta tarea doméstica, por parte de sus padres, es urgida hacía las mujeres ciegas y puede ser excusad hacía los hombres ciegos.

Por ejemplo, tanto Ángel y Roberto lavan los trastes, (y esta actividad la desempeñaron en la Escuela Luis Braille, pues fue parte de su aprendizaje en la escuela). Y Celina, Sandra, y Berenice también lavan los trastes (y al igual que los hombres también desempeñaron esta actividad en la Escuela Luis Braille como parte del aprendizaje escolar).

Pero los hombres ciegos, en sus hogares, realizar esta actividad de forma diferenciada a como la realizan las mujeres ciegas.

Por ejemplo Ángel en su hogar tiene como actividad lavar los trastes y en algunas ocasiones ha utiliza la excusa del olvido como recurso para no realizarlo. Sí presenta una escusa él no es forzado hacerlo, y no hace la actividad doméstica, algo que le ha funcionado, pues logra el objetivo de no realizar la actividad. Otro ejemplo es el de Roberto, a él le corresponde lavar su plato más no lavar los platos usados por todos. Al contrario, que Ángel y Roberto, para Celina es una actividad desarrollada desde su niñez hasta su actual adolescencia, para ella lavar los trastes es una actividad que le disgusta. Como le disgusta también a Sandra, quien lo realiza desde hace tiempo en casa, para ambas jóvenes es parte de su quehacer doméstico su hogar.

Celina y Sandra no tienen la opción de dar una escusa para no lava de trastes, pues ha sido un actividad asignada a ellas y realizada desde hace tiempo. Lo mismo sucede con Berenice, a ella le corresponde realizarlo y es la única hija en casa que lo realiza, pues sus hermanos mayores se han ido de casa y sus siguientes dos hermanos presentan dificultades físicas que les impide realizarlo. Lo anterior señala que las mujeres ciegas aunque muestran expresiones de disgusto o descontento describen la actividad como parte de sus quehaceres en casa.

Ellas no describen, en sus relatos, excusas presentadas a sus madres para ser excluidas en dicha actividad. También manifiestan que no solo incluyen su plato sucio sino los generados por la familiares. Esto quiere decir que tanto los hombres y las mujeres ciegas realizan la actividad de lavar los trastes pero en su vida familiar esta actividad tiene variantes que no corresponde igualitariamente entre los sexos. Por ello esta tarea doméstica es determinada hacía las mujeres ciegas y excusada o en menor determinación hacía los

hombres ciegos. En sí es una actividad flexible para los hombres ciegos pero rígida hacía las mujeres ciegas.

Otra actividad doméstica en común entre hombres y mujeres es organizar, el cuarto y su ropa. Los testimonios de Celina y Sandra muestran que ellas realizan la organización de su habitación pero también de su vestimenta. Y los testimonios de Manuel, Ángel y Esteban muestran sus madres hacen algunas actividades por ellos.

Mujeres:

(C): "Ahora mis actividades son alzar mi cuarto, tender mi cama, ayudar a barrer y el baño. Por ejemplo los zapatos los pongo en un lugar, a veces me agarran mis cosas, solo una vez tomaron mis cosas mis hermanas. Con mi ropa, lo hago yo sola, de vez en cuando sí pregunto sí queda una blusa con un pantalón, con los aretes, pero mi ropa yo la lavo, la plancho, la ordeno por color"

(S): "Yo arreglo mis cosas personales, desde la adolescencia ya sabía cómo tender la cama. Ahora pues ya tiendo mi cama yo sola, trapeo, lavo el baño y me dicen que lo dejo mejor que antes, y recojo mi ropa. Con mi ropa yo la organizo; las blusas las cuelgo, mis pantalones van doblados, me aprendí los colores de mis blusas, , al igual que los pantalones. Pero no batallo con eso con la ropa, Con lo de las combinaciones mi mamá me ayuda, pero ya sé un poco hacer combinaciones, grabando las texturas de las blusa"

(B) "Comparto habitación con mi hermana. Dividimos la habitación pero compartimos la cómoda y ropero. Yo ordeno la ropa y acomodo mis cosas"

Hombres:

(M): "Pues mi mama lava la ropa, porque yo aún no aprendo a lavar con la lavadora. Yo ayudo a mi mama cuando limpio mi mochila.

(Á) "En el caso de la ropa mi mamá, porque a la hora de la selección hay diferentes camisas que su estructura se parece, por ejemplo; para escuela en la noche me deja lo que me voy a poner"

(E): "La ropa, abajo en un cajo esta mi ropa, yo tengo mis cosas aparte de las de mi hermano, ahí están mi desodorante, mis cosas personales, cada quien tiene su orden. A mi no se me dificulta saber que está mi camisa y mi ropa, mi mamá me ayuda a acomodar la ropa. Mi hermano y yo si nos hemos confundido de ropa"

Para los hombres ciegos organizar el cuarto implica organizar sus objetos personales, acomodar los objetos sobre los muebles y mantener ordenado su habitación. Para las mujeres ciegas organizar el cuarto implica organizar sus objetos personales, acomodar los objetos sobres los muebles, mantener organizada la habitación y además organizar su ropa; ellas doblan y guardan sus prendas. Organizar su habitación es una actividad doméstica realizada por ambos, sin embargo tiene pequeñas variantes entre los sexos.

La mujeres realizan mas deberes en el cuarto que los hombres. Por ejemplo Celina, organizar su cuarto, organizar su ropa, y sus objetos personales. Por ejemplo los zapatos los cola de cierta forma en su cuarto. También ayuda a barrer en casa y limpiar el baño. Berenice limpiar su cuarto, limpiar los muebles, comparte su cuarto con su hermana, pero esta dividió aun que comparte la cómoda y el ropero, pero ella acomoda la ropa. Sandra en casa también le corresponde acomodar su cuarto, su habitación es pequeña, con un ropero amplio y una cómoda. Ella organiza el peinador, ahí coloca el radio, organiza sus objetos personales y trata que no estén amontonadas.

Y los hombres por ejemplo Manuel, en casa su mamá es quien se encarga de arregla las cosas personales de él, como su ropa; la lava y guarda. Aún no lava la ropa porque no sabe manejar la lavadora. A Esteban su mamá le ayuda a organizar su ropa, ella lava y acomoda la ropa. La guarda en la sección del ropero que le corresponde a él. Hay

ocasiones que entre su hermano y él se confunden con la ropa, discuten, pero se arreglan las cosas.

Ángel mantenía su cuarto organizado, tiende la cama, organiza las cosas sobre su escritorio, acomoda su computadora. Con sus cosas personales como el acomodo de su ropa, su madre se encarga de eso. Para él es confuso identificar las camisas, porque su estructura se parece, por ello su madre le organiza su ropa, y le prepara lo que se pondrá cada día. Y Roberto tiende su cama.

A través de las dos actividades domésticas, de lavar los trastes y organizar el cuarto, se puede decir que es un deber normativizado genéricamente, debido a que se está trasmitiendo normativa de género hacía lo que corresponde a las mujeres y lo corresponde a los hombres. Dado que a las mujeres les corresponde la realización constante de ambas actividades domésticas. Mientras que para los hombres existe una flexibilidad hacia realizarlas, pueden ser excusados o ayudados a realizarlas. Es por ello se considera que las mujeres les corresponde realizarlo con mayor elaboración que a los hombres.

Esta normatividad reproducida en los roles femeninos y masculinos es asimétrica en las actividades domésticas de lavar los trastes y organizar el cuarto. Porque existe una variación en las actividades doméstica que privilegia a los hombres entorno a una disminución en el labor de dichas actividades y a su vez con una mayor elaboración para las mujeres.

3.2.2. Cocinar y planchar una re-significación de rol.

Un hallazgo encontrado, en los testimonios de los participantes, concierne a las actividades domésticas de cocinar y planchar. Ambas actividades son asimétricas entre las mujeres ciegas y los jóvenes ciegos. Pero en este caso la asimetría corresponde al impulso de reto por aprender de las mujeres quienes convencen a sus madres para ser instruidas. Los

hombres por el contrario muestran sus inquietudes por aprender pero no externan a sus madres su deseo para ser instruidos. Por ello podemos decir que las jóvenes a través de su inquietud de aprender y hacer estas labores domésticas reproducen el rol de género femenino donde la mujer es la tradicionalmente asignada a cumplir estas labores. Sin embargo pareciera ser que este rol en la ceguera tiene otro significado a normativo, pues en las mujeres ciegas estas actividades al ser realizadas parecieran ser liberadoras al otorgales ser autónomas de sus alimentos y vestimenta. Explicaré por qué iniciando con los testimonios sobre cocinar y posteriormente, más adelante, los testimonios sobre planchar.

Los siguientes testimonios recuperan la visión de los participantes sobre la actividad de cocinar:

Las mujeres:

(B): "Mi experiencia en la cocina ahorita no se mucho, se hacer huevo, quesadillas, cosas fáciles, pero no me suelto mucho, utilizo utensilios pero con mucho cuidado, no me atrevía a usarlos porque mi mamá se asustaba mucho, a los ocho años comencé y la fui convenciendo"

(C): "Mi mamá intenta enseñarme cosas, pero a la vez le da temor que me pase un accidente. Con las actividades peligrosas, yo soy la que tiene la voluntad de decir, ya después ellos me cuida, es mutuo"

(S): "La estufa es peligrosa pero lo hago. En el sartén con aceite y poner una rebanada de algún alimento, te salta en la cara, hasta la de fecha me da miedo. Mis papas en la cocina fueron un poco nervioso, por los miles de accidentes que pueden pasar, pero ahora ya entro con más confianza"

(CR): "Mi mamá me sobre protegía porque no me dejaba cocinar, no sé cocinar porque nunca me dejo. Les daba miedo que algo me fuera pasar, y nunca me dejaron meterme en la cocina, cocinaba mi hermana o mi mama, y ensuciaban toda la cocina y después me decían que yo lavara los trastes"

Los hombres:

(Á): "A los quince años empecé a cocinar, lo primero que hice fue partir una fruta"

(E): "No concino, no me he metido a la cocina, aunque ya es momento, ya estoy grande. Pero lo tengo que hacer tarde o temprano."

(R): "Ahora ha cambiado más, por ejemplo me sirvo mi comida o mi café, le evito menos trabajo a mi madre, como van pasando los años cambiamos"

(M): "Los alimentos mi mamá los hace"

Para las y los jóvenes ciegos cocinar incluye diferentes acciones como: cocinar un huevo, hacer quesadillas, hacer un sándwich, calentar la comida previamente cocinada por sus padres o madres, servirse el café o picar fruta. Por un lado ellas la describen como una actividad que requiere manejar el fuego, el aceite, y lo utensilios de cocina como los cuchillos. Por el otro lado, ellos los describen como una actividad la cual requiere de manejar utensilios como cuchillos, preparar sándwich o de servirse alimentos. Es una actividad en aprendizaje y es realizada de forma diferenciadas entre los sexos.

Por ejemplo a Celina cocinar le da miedo pero lo hace, ella pica fruta, raya zanahoria, pero la cebolla es la única que no se atreve a picar aún. Berenice sabe cocinar un huevo, hacer quesadillas y sabe manejar utensilios de cocina. Lo hace poco y con mucho cuidado. Desde los ocho años ha ido aprendiendo a utilizarlos, no lo hacía frecuentemente porque su mamá sentía temor, pero Berenice la fue convenciendo. Sandra en la cocina su interés fue voluntario, y surgió de las conversaciones son sus amigas de escuela. Sandra se daba cuenta que sus amigas aprendían a realizar actividades que implicaban manejar temperaturas calientes.

En la cocina fue aprendiendo gracias a su madre. En la concina Sandra primero pone el sartén con aceite, coloca alguna rebanada de algún alimento, cuando la pone el aceite le salta a la cara, y eso le asusta. Cuando Sandra estaba en la cocina sus padres mostraba nerviosismo, pues les daba temor imaginar un posible accidente de quemadura en Sandra. Pero al verla como ella lo realizaba sentía más confianza hacía su hija. Con Caro su

madre era tan buena con ella que la sobreprotegía. Su madre no le permitía a Caro entrará a la cocina mientras se preparaban alimentos. Solo lo hacía su madre o su hermana, ella solo entraba para lavar los trastes. Hasta hoy en día Caro no sabe cocinar

Los hombres a su ves han deseado incursionar en la cocina, por ejemplo. Esteban en la cocina no hace actividades, no corta, ni calienta comida, el piensa que está en la edad justa para aprender, y en algún momento lo hará. Piensa que es complicado, pero no imposible. Por ahora no lo hace. Ángel aprendió algunas cosas en la cocina, como partir fruta. Y Roberto se sirve su comida o su café.

En el caso de los hombres, son consientes de la necesidad de aprender a cocinar, pues mencionan que sus padres no estarán para siempre con ellos, y en algún momento de su vida ellos tendrán que hacerlo por sí solos. Los jóvenes describen que pican fruta pero desean hacer más que eso, describen su inquietud por ser enseñados a cocinar, a calentar la comida, para ellos es una actividad inquietante de la cual no han solicitado con insistencia a su madre o padre en ser enseñados. Para los hombres ciegos cocinar es un acto por aprender, en un futuro.

En el caso de las mujeres, describen que la idea de cocinar surgió de ellas mismas, e incentivaron a sus madres para ser enseñadas en la cocina. Y en algunos casos sus madres o padres están en desacuerdo, las jóvenes describen que es una acto de insistencia, por parte de ellas hacía sus padres. Ellas desean ser enseñadas a manejar temperaturas altas y a manejar el aceite, aún cuando sienten temor, y sus madres quienes también sienten temor para enseñales acceden trasmitir su conocimiento. Sus madres les enseñan temerosas ante el riesgo de quemadura hacía sus hijas.

Celina, Berenice, Sandra y Caro describen su interés por aprender y su inquietud a temprana edad. Una inquietud que surge desde ellas como una actividad deseada en

aprender y hacer. Aunque también es una actividad deseada por aprender por los jóvenes, Roberto, Ángel y Esteban, la diferencia entre hombres y mujeres radica que ellas hablan con sus madres y les muestran sus inquietudes y las convencen, mientras ellos sienten inquietudes pero no las externan y la visualizan como una etapa por venir.

Sin embargo no toda las jóvenes lograron convencer a sus madres Caro intentó pero su madre nunca aceptó, y no recibió enseñanza en la cocina. Su madre expresaba su miedo por enseñarle y se convirtió en una actividad exclusiva de su madre y su hermana gemela. Caro sólo entraba a la cocina para lavar los trastes. Y como consecuencia para Caro en la actualidad depende de terceras personas para realizarlo, paga a otros para que le cocinen. Aunque cocinar es un rol tradicional enfocado hacía las mujeres, es una actividad domestica que atemoriza a la familia debido a los riesgos que implican, riesgos contra la salud de las y los jóvenes, un temor totalmente comprensible.

Pasemos ahora a otra actividad que, al igual que cocinar, requiere del manejo temperaturas altas y aparece en el testimonio de dos mujeres ciegas como parte de sus actividades domésticas, planchar. Esta actividad doméstica aparece en los relatos de los hombres ciegos y mujeres ciegas pero de forma diferenciada. Pues ambas mujeres son quienes ejecutan esta actividad mientras los hombres la describen como una actividad realizada para ellos por sus madres.

Se encontró que esta actividad es reproducida en ambas jóvenes ciegas por su iniciativa. Los padres, y en particular las madres, externan a las jóvenes su temor para que ellas realicen esta actividad pero fueron las jóvenes quienes convencieron a sus madres para que fueran enseñada. Y al aprender a realizarlo por las jóvenes ciegas, se muestra que “el ver para asimilar” como un mecanismo de aprendizaje del rol opera de manera diferente pero con el mismo fin en las jóvenes ciegas. Donde el “ver” está en el “escuchar” y su

observación es recreado por su sentido auditivo y háptica, lo cual les permite copiar e imitar.

Celina y Sandra dan testimonio sobre la realización de la actividad mientras que los hombres describen que son sus madres quienes la realizan para ellos.

(S): "Se planchar, pero no con mucha definición, me refiero al hecho de marcar una línea en un pantalón o cosas parecidas, también no tener la temperatura de la plancha en alto nivel porque ya me he quemado, empecé a los diecinueve y fue voluntario, tenía amigas en mis mismas condiciones y ellas planchaban, así que por curiosidad fui preguntando y aprendí de los consejos.

(C): "Para aprender a planchar si batalle, me he quemado como todos. Mi mama no quería mi papa me apoyaba más, pero la fui convenciendo y me enseñó"

(Á) "En el caso de la ropa mi mamá, por ejemplo para escuela en la noche me deja lo que me voy a poner"

(E): "Abajo en un cajo esta mi ropa, mi mamá me ayuda"

Al igual que en la actividad doméstica de cocinar, planchar es una actividad donde son las mujeres ciegas quienes incentivan a sus madres para que les enseñen a realizarlas. Por ejemplo Celina su mamá no le gustaba pero ella fue convenciéndola poco a poco, tenia más apoyo de su padre, al principio si batallo. Y Sandra por curiosidad fue preguntando a sus padres cómo realizarlas, en un primer momento Sandra pensaba igual que sus padres, que planchar era peligroso, pero fue convenciéndolos. Primero lo realizaba en presencia de su madre y después aprendió a colocar la plancha a temperatura baja, le funcionaba mejor.

Los hombres ciegos, al contrario, no muestran en sus testimonios el deseo por querer aprender esta actividad. Pero sí describen que son sus madres quienes realizan la actividad para ellos, pues son quienes organizan sus ropas, lavan y guardan. Pero tampoco muestra en sus testimonios su deseo por aprenderlo en un futuro, para ellos el manejo de temperaturas calientes son un acto riesgoso.

Sin duda las actividades domésticas de cocinar y planchar son actividades asimétricas entre las y los jóvenes ciegos. Pero en este caso la asimetría corresponde a un deseo por aprender, de incentivar a sus familiares por ser enseñadas. Podemos decir que existe una reproducción del rol de género femenino desempeñada por las mujeres ciegas en la actividad de cocinar y planchar. Pues las jóvenes reproducen este rol a través de asignarse a sí mismas esta actividad.

Sin embargo pareciera ser que este rol adquiere otro significado, pues al muestran una inquietud por aprender también muestran una inquietud por desarrollar destrezas ante esta actividad. Como da testimonio Sandra este rol es reproducido por medio de la observación de otras mujeres ciegas, de quienes escuchó que lo realizaban en casa. Y al escuchar a otras mujeres ciegas que están aprendiendo la actividad, surge en ella, una inquietud por realizarla también, como menciona Bustos, surge el reto y con ello la oportunidad (2014).

Por lo anterior podemos decir que en las jóvenes ciegas, Sandra y Celina, la recreación por medio de "ver para asimilar" opera de manera diferente pero con el mismo fin. Porque el "ver" en ellas está en el "escuchar" y su observación se centra en su sentido auditivo. Ellas escuchan y reproducen el rol. Esto se ve en Sandra al escuchar a otras mujeres ciegas y querer hacerlo. Pero también esta en Celina y Sandra al escuchar a sus madres cuando son instruidas y aprender a realizar la actividad, con lo cual ellas demuestran que pueden escuchar e imitar, un equivalente en la visión de ver y recrear.

La pregunta es por qué desean realiza tales actividades. Al surgir desde ellas un deseo por aprenden a planchar y cocinar pareciera ser que en la ceguera estas actividades riesgosas representan algo más que un rol normativo de género. Debido a que ambas actividades representan el desarrollo de una capacidad, pero también al desarrollar esta

capacidad las jóvenes ciegas adquieren autonomía dentro del hogar. Sin duda este es uno de los hallazgos más sobresalientes pues las jóvenes asumen un rol tradicional que re-significan como una oportunidad para volverse independientes de sus padres dentro de casa, con actividades que implican riesgos físicos.

Planchar y cocinar son actividades que implican riesgos, pero desde su deseo por realizarlas las actividades las jóvenes se disponen al manejo y control de temperaturas altas. Son actividades que implican precisar de un control de su cuerpo, de un control de su tacto, de su olfato, de su percepción háptica, y al realizar tales actividades implica en sí un domino. Al hacer estas actividades riesgosas ellas demuestran que pueden controla sus movimientos y sus ambientes, pueden también dirigirse con precisión su tacto, sus movimientos minuciosamente y precavidamente.

Lo cual propicia poder demostrar, ante su familia, su capacidad de desarrollar estas actividades riesgosas adquiriendo destrezas. Se puede decir que en la ceguera la actividad de cocinar y planchar involucra un control de su tacto y de su cuerpo. Y en este sentido las actividades domésticas de cocinar y planchar no solo trasmiten normativa de género, sino que, también trasmiten libertades como el ser autónomas para cocinarse y vestirse.

En suma, las mujeres adolescentes ciegas son independientes dentro de sus hogares, y demuestran a sus padres que son capaces de generar sus propios alimentos y organizar su vestimenta. Y mediante el aprendizaje y desempeño de tales actividades domésticas también trasmite las jóvenes confianza a los padres. Ellas demuestran las capacidades desarrolladas ante la familia, lo cual genera en que sus padres confíen en sus hijas para que ellas las realicen por sí solas. Por el contrario los hombres ciegos son dependientes de sus padres, en especial de sus madres, para vestirse, plancharse y cocinarse.

Por ello aunque hombres y mujeres ciegas por igual realizan asignaciones domésticas, es desigual la carga de asignaciones. Existe una carga de actividades domésticas asimétricas genéricas, en rol de género vivido por mujeres ciegas y en el rol de género vivido por hombres ciegos ante las labores domésticas como; lavar los platos, organizar su cuarto, cocinar y planchar. Sin embargo dentro de estas asignaciones desiguales hay otorgamientos de libertad hacía las mujeres donde ellas re-significan la asimetría y el rol al colocarse a sí mismas en disposición por aprender y, con ello, tener la oportunidad de ser autónomas en tales actividades.

Pero al igual que cocinar y planchar es una actividad resalida por las mujeres y les da autonomía, también existen otras actividades que otorgan autonomía a los hombres y se encuentra en las actividades realizadas fuera de casa. para ello se usaran los testimonios de los hombres; Ángel, Esteban y Roberto. Y los testimonios de las mujeres; Sandra, Celina y Berenice:

Hombres:

(Á): "Sí he ido a la tienda. Por ejemplo de mi casa a la tienda de enfrente, puedo saber sí pasa un carro, para dónde ir, calcular la distancia"

(E): "Actividades afuera de casa va mi hermano, mi mamá o mi abuelita, pero les da miedo a mi mamá que salga, ya no les convenzo, pero ya sé ir al Del Río (una tienda) o ir a un parque saliendo de casa. Ya se cruzar calles, tomar camiones"

(R): "En mi casa sí voy a la tienda porque está cerca y no hay muchos peligros y como todos me conocen voy solo. Me fijo en los sonidos"

Mujeres:

(S): "Cuando necesito salir de casa me ayuda mi mamá, casi siempre, pero si necesito salir allí afuera del porche yo sola es mi papá quien me da lo que necesito. Las compras de la casa las realiza mi mamá. Pero nunca hago mandados de ese tipo (ir ala tienda)"

(C): "Solo salgo afuera de mi casa pero no a la calle. Cuando camino siempre voy acompañada"

(B) “No salgo sola. Siempre he andado con mi mamá y mi papá, pero no con amigos”

Los hombres realizan actividades como: ir a la tienda para comprar algún producto; o ir con un vecino para llevar un recado como encargo de sus padres, ambos lugares cercanos a sus casas. Actividad realizada en compañía de sus hermanos, pero también en solitario. Al desarrollar estas actividades, los jóvenes ciegos, exploran su movilidad fuera del hogar, además desarrollan su orientación más allá de la aprendida dentro de casa, lo cual otorga independencia fuera del hogar.

Al movilizarse fuera de casa implementa nociones perceptuales auditivas y gestionan su memoria sobre lugares cercanos a casa, como lo ha estudiado otros autores (Ochaita, 1993; Schiffman, 1997; Gratacos, 2006). Identifican sonidos provenientes de objetos, personas o carros. La actividad les permite desarrollar su sentido de orientación y al mismo tiempo les permite tomar decisiones al desplazarse ante un espacio abierto y peligroso. Es decir, un espacio abierto como la calle que contiene varios peligros, como los provenientes de automóviles.

Al salir de casa acompañados de familiares (de sus hermanos o hermanas) para ir a la tienda o con un vecino, están recibiendo información de personas visuales. Sus hermanos o hermanas, al ser personas con visión ocular, trasmiten información que ayudan al ciego a completar su percepción sensorial: teniendo señas visuales del espacio transitado; o descripciones del espacio frente a ellos.

La pregunta sería sí se está trasmitiendo dependencia al ser acompañados por un familiar al salir de casa. Cuando un ciego es acompañado por un familiar no se está trasmitiendo una dependencia hacía él, por el contrario, se está apoyando al familiar con ceguera para que pueda desarrollar sus actividades fuera de casa. Lo anterior es debido al contexto urbano de riesgo que viven las y los jóvenes en Cd. Juárez (Vega, 2015). Pero

también como lo ha mencionado Pie Balaguer & Solé (2011) y Guzmán et al (2010), se trata de una interdependencia.

Porque los jóvenes viven una dependencia pero no es un dependencia propiciada por la familia, sino una vulnerabilidad ante su contexto social y urbano. Como lo define Guzmán, et al., (2010) son personas en situación de dependencia, pues su contexto social no apto, ante el ambiente carente de guías para los ciegos, situándose como seres dependientes ante el acompañamiento. Pues la familia resguarda y protege a sus hijos e hijas ciegos/as al salir de casa, ante una ciudad que no provee seguridad de movilidad, ni seguridad social a sus hijas e hijos. Protecciones con el propósito de guiar y cuidar de los hijos, ante una ciudad no inclusiva en su urbanidad y vialidades.

Sin embargo las jóvenes ciegas no describen realizar encargos asignados por sus padres, mediante actividades que involucren ir a la tienda o con una vecina o vecino. Las jóvenes ciegas solo salen de casa para ir a la escuela o visitar amistades acompañadas por sus madres, padres o hermanos. Los hombre al salir solos o acompañados cuando desarrollan actividades recreativas o domésticas extienden su capacidad de orientación, lo cual beneficia su experiencia de orientación espacial fuera de casa. Pero también son jóvenes en riesgo porque al salir de casa se sumergen en una situaciones vulnerable, al estar en tránsito por un espacio no adaptado para su percepción táctil y auditiva. Y en riesgo en las mujeres porque desempeñan actividades domésticas riesgosas, como cocinar y planchar manejando temperaturas altas.

Pero también las jóvenes ciegas son mujeres en riesgo. Mujeres que no salen a realizar deberes en solitario fuera de casa, porque al salir se colocan en peligros en el espacio urbano no apto ni incluyente para la movilidad de las y los ciegos. Tanto mujeres ciegas como hombres ciegos se enfrentan ante decisiones, ante gestiones con la familia para

llevar a cabo sus deseos de realizar actividades que los colocan en contextos vulnerables.

Esto no sólo compete a las jóvenes ciegas y ciegos en Ciudad Juárez, pues también lo ha documentado Aquino (2012), quien ha encontrado que las y los ciegos viven un contexto donde no sabe decidir sí salir de casa o quedarse en casa. Aquino se refiere a la búsqueda de oportunidades educativas. Las y los ciegos, participantes en éste estudio, están en la búsqueda de oportunidades educativas, pero también en la búsqueda de un empleo se encuentra en lo que Guzmán define como en una lucha por su interdependencia (2010).

Sin embargo regresando al cautiverio como una categoría que revela el poder sobre los otros (Lagarde, 2005) y la desigualdad existente en la condición de ceguera, podemos decir que la desigualdad vivida por los jóvenes ciegos no solo provienen de una cultura patriarcal sino que también proviene de una *Cultura Visual*. Entendida como *Cultura Visual* (Araya, 2007) un contexto social que privilegia la vida accesible y constituida para las personas con visión ocular. La cultura visual genera una marcada desigualdad en la vida accesible y constituida para los ciegos.

Es decir las y los jóvenes ciegos viven una desigualdad proveniente del establecimiento de la normalidad de una mayoría de población centrada en las personas visuales/oculares. El desarrollo de la vida es entorno a la visión y los ciegos como personas participes en la vida cotidiana se han integrado escasamente en la sociedad Juarense. He aquí una condena hacía la invisibilidad en las y los ciegos porque carecen de visibilidad en la ciudad.

Finalmente para concluir este capítulo, podemos decir que lo significativo para el vidente no es significativo para el ciego. Es decir, los ciegos viven los roles de género en un

contexto diverso al contexto del visual por ejemplo las mujeres visualizan la cocina como un medio de superación personal, un medio de reto y libertades que otorga en sus vidas independencia de sus padres en la vida gestada en sus hogares. La cocina es, en sí, un reto para él/la ciego/a que les brinda la posibilidad de generar destrezas. Y al ser practicado es practicada también su independencia ante su familia.

Al conocer los roles de género reproducidos en las actividades domésticas se despliega el contexto de vida de las y los ciegos, el cual tiene significados distintos, de acuerdo a su percepción, pero también a sus necesidades. Y con ello se despliegan sus significaciones de lo doméstico. Debido a que en la identidad de género la cocina ha sido un espacio asignado tradicionalmente a las mujeres, y cocinar es un rol normativo a lo femenino (Lagarde, 2005). Pero en la ceguera el acto de cocinar adquiere otro significado centrado en retos, pues son las mujeres quienes desea enfrentarse a ellos.

En conclusión, de este apartado, pareciera ser que planchar y cocinar en la ceguera representan algo más que un rol normativo de género. Debido a que ambas actividades representan el desarrollo de una capacidad, pero también al desarrollar esta capacidad las jóvenes ciegas adquieren destrezas dentro de su hogar. Sin duda este es uno de los hallazgos más sobresalientes pues las jóvenes asumen un rol tradicional que resinifican como una oportunidad para volverse independientes de sus padres dentro de casa, con actividades que implican riesgos físicos.

3.2.3. La voz como intermediario en la actividad recreativa.

Ahora bien existen otras actividades recreativas desarrolladas en casa descritas como pasatiempos, realizadas tanto por mujeres y por hombres ciegos, el cual es escuchar música y ver televisión.

Celina, Roberto, Ángel, Berenice y Sandra dan testimonio sobre su quehacer en sus ratos libres en casa:

(C): "En mis ratos libres me fusta oír música y me subo a mi cuarto a oír radio después bajo por las noches a ver tele y luego a veces los viernes me desvelo oyendo música con mi hermano a oír música. Con mi hermano menor y yo ahora tenemos muchos gustos en común, a él le gusta mucho la música y a mí también, podemos tener una mejor conversación ahora. Mi papá si él está mirando un programa interesante me lo cuenta, y los viernes veo las novelas con mi mamá"

(R): "En mis ratos libres escucho música o platicando con la familia. Las escucho en la noche"

(Á): "Escucho de todo, las gruperas y poquito de rock"

(B): "Escucho música o platico con mi hermano"

(S): "En mi casa veo la tele un rato y oigo música en la noche"

La música es un elemento activo en la vida de las y los jóvenes ciegos dado que la audición es un medio perceptual altamente utilizado por las y los jóvenes. Esto coincide con lo encontrado por otros autores como Busto (2014), Calvo (1998), Monsalvo (1994) o H. Molden (2015), quienes hacen referencia a la importancia al sentido auditivo y conversaciones en la configuración de identidad o reconocimiento en los ciegos. Lo que aquí aparece como testimonios de los jóvenes ciegos es la música como un elemento de distracción, de relajación y de comunicación entre sus hermanos y ellos/as. Pueden escuchar música de forma individual, pero también es una actividad compartida, en específico con sus hermanos o hermanas, y es señalado como momento que les permite conocerse entre ellos.

Lo que relatan los jóvenes ciegos es que a todos les gusta escuchar música y cuando están en sus hogares, la música, es considerada por ellos como su pasatiempo favorito. Pero también parte de su pasatiempo es hablar con su familia como lo relata Celina,

Berenice y Roberto. Además las conversaciones pueden gestarse al están viendo en familia televisión. Al igual que la música, ver televisión es descrito como un pasatiempo en casa, y es realizado tanto por mujeres como por los hombres ciegos, además es una actividad compartida con la familia. Hombres y mujeres ciegas mencionan que, en algunos momentos de sus días o de sus noches, se reúnen con sus madres, padres y/o hermanos para ver juntos televisión; un programa de televisivo, una película o una novela. Ver televisión, para las y los jóvenes, representa un acto grupal e individual.

El sentido auditivo en los ciegos dicta información del entorno pero también ellos pueden conocer por medio de los sonidos o del ambiente quién está a su alrededor, o que se está haciendo. Los jóvenes adquieren información del ambiente y los orienta dentro de casa, como el caso de Celina y Ángel;

(C): "Con mi papá como él respira muy recio sé que es él o a veces siento cuando alguien está en la puerta o a mi lado, con el sonido con los pies, y cuando están ya más cerca puedo olerlas"

"No percibo luz pero a veces reflejos sí distingo los días por el ambiente, por lo que hacemos, no uso reloj"

(R): "A veces lo que me guía son los sonidos de los cuartos. El oído es lo que más utilizo para orientarme"

Los sonidos provenientes de las habitaciones o del ambiente así como el realizado por las personas les brinda a los ciegos información. También por medio de los pasatiempos los jóvenes establecen un tema en común con la familia, y pueden conocer sobre gustos o preferencias de sus miembros familiares, lo cual les ayuda, a las y los jóvenes, a identificar en casa a cada uno de sus familiares. Es decir tanto las y los joven

ciegos a través de su experiencia auditiva en su ambiente familia obtienen información que forma parte de su reconocimiento en casa.

Los jóvenes pueden obtener, de esta actividad recreativa, información útil sobre sus miembros familiares, permitiéndoles reconocer y dialogar sobre gustos e interese en común o gustos diferenciados con sus familiares. Podemos decir que por medio de la actividad recreativa de ver televisión las y los jóvenes ciegos identifican en qué parte de la casa se encuentran, pero también qué familiar se encuentra en casa.

Finalmente, retomando y replanteando la siguientes preguntas planteada por Garzón (2007) ¿desde dónde comenzar a develar un conocimiento a través de la discapacidad desde dentro y no desde fuera?. Desde dentro, como establece Díaz, podríamos decir en coincidencia con otros autores, como Bustos (2014) y Calvo (1998), estudiosas de la ceguera, que en el contexto de vida de las y los jóvenes ciegos describe como el sentido auditivo otorga información del reconocimiento de sus familia, pero también a través de dialogo sobre sus gustos, realizado en sus pasatiempos, ellos se reconocen y también reconocen a sus familiares.

3.2.4. Mujeres cuidadoras.

Con base a los datos recolectados, en la observación y la entrevista, ante la descripción sobre la actividad de supervisar algún familiar de menor edad que pudiera ser realizado por mujeres ciegas y hombres ciegos se encontró que las mujeres ciegas son quienes fungen un rol de cuidadoras mientras los hombres fungen un rol de acompañaste. Las mujeres ciegas han realizado el rol de cuidadoras el cual es específico: vigilan y alimentan. Las jóvenes ciegas realizan este rol a cargo de un familiar puede ser un hermano

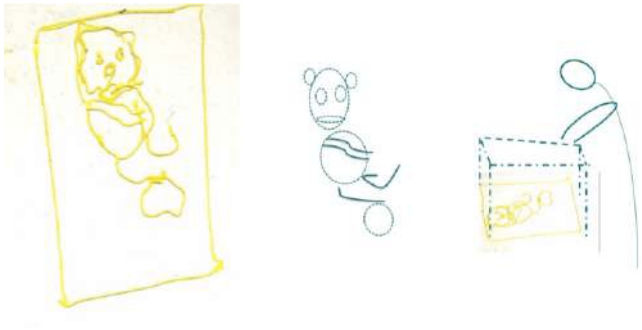
menor o un sobrino/a pequeño a quienes cuidan durante un período de tiempo corto. Esta actividad es realizada en solitario en sus hogares.

Los hombres ayudan a sus hermanos pequeños o sobrinos, con sus calzado, los duermen o juegan con ellos en sus hogares, siempre en compañía de otro miembro familiar que se encarga de alimentar y vigilar a los más pequeños. Por el contrario a las mujeres, los hombres no realizan esta actividad en solitario, sino en compañía de un adulto el cual visita su casa para hacer esta labor.

Los familiares (padres o hermanos) de las mujeres ciegas requieren su apoyo como cuidadoras, mientras que los familiares de los hombres ciegos no requieren su apoyo como cuidadores. La diferencia radica en que los familiares de los hombres ciegos se organizan de tal forma que otro miembro adulto, de la familia como los abuelos, vienen a casa de los jóvenes para cuidar de los más pequeños. Y los familiares de las mujeres ciegas se apoyan en ellas para el cuidar de los más pequeños. Se puede decir que esta actividad es asimétrica entre mujeres ciegas y hombres ciegos, pero también se puede decir que el rol de cuidadoras que ejercen las jóvenes ciegas es un rol de género femenino asignado tradicionalmente a las mujeres, el cual se repite en las jóvenes ciegas.

Lo anterior fue observado durante la estadía en el centro escolar al realizar el taller de arte en el 2012. Durante la primera etapa del trabajo de campo realizada en la Escuela Luis Braille una estudiante de 17 años llamada Irma crea la pintura *Mí sobrino con sonaja (2012)*. Irma a través de su pintura hace visible ante mis ojos el posible primer hallazgo sobre el rol de cuidadoras y cuidadores de miembros familiares ejercido por las mujeres ciegas. Durante el taller la joven describió su interés por representar a su sobrino en un lienzo, para ella, el nacimiento de su sobrino había llenado de emoción a toda la familia, porque fue el primer bebé en casa.

Ilustración 3 A la izquierda se encuentra la pintura realizada por Irma "Mí sobrino" 2013. Y a la derecha se encuentra una representación de la forma y perspectiva del cuerpo del bebé.



En la representación pictórica la estudiante utilizó círculos y líneas muy bien definidas que conformaban el cuerpo de su sobrino: dos círculos grandes para conformar la cabeza y el dorso, y líneas curvas para definir los brazos y piernas, además de un circulo que toca las líneas de los pies, para representar un juegue del bebé, una sonaja. El cuerpo estaba enmarcado en un espacio cuadrado que representa la cuna o cama. La representación circular del cuerpo y los detalles del rostro, torso y extremidades indican que Irma tiene un aprendizaje de la figura corporal de su sobrino.

Su pintura a primera vista está sin perspectivas, pero, al girar la imagen se puede observar que es la forma en la cual ella accede a su sobrino. Es decir la falta de perspectiva no es una carencia de ella, simplemente es como Irma se aproxima a su sobrino, indica como ella percibe el espacio donde se encuentra el bebé, ella lo hace con una percepción desde arriba hacia abajo. Por ello al girar la imagen (ver ilustración 3) se puede imaginar que ella representa la imagen de su sobrino como ella la percibe, desde un plano bajo en el cual Irma se aproxima desde arriba.

La representación, de la forma y la perspectiva de la figura, indican que Irma tiene un contacto físico con su sobrino. Pero además indican que tiene el suficiente contacto físico como para generar una memoria de la figura, así como de la posición corporal del bebé y su

juguete. Este hallazgo hizo posible, posteriormente en las entrevistas, que se indagará sobre cómo son las relaciones con sus familiares (padres, hermanos/as o sobrinos/as) por parte de las mujeres ciegas y los hombres ciegos durante su estadía en casa. Lo señalado creativamente por Irma a través de su pintura ha sido el testimonio de Celina, Berenice y Sandra y la profesora Blanca, cuando nos habló sobre su adolescencia:

(C): "Cuidaba de mis sobrinas, Tiene la edad de dos, cuatro y cinco años, una de una hermano y dos otra hermana. Se quedaban dos horas conmigo, les serbia de comer y vigilaba que no se estén peleando. Ahora que mi mamá no trabaja es menos. Cuando nació la primera era más fácil, pero cuando llegaron las demás ya no soy tan tolerante"

(B): "Cuando nos quedábamos solos en casa a mi me tocaba cuidar a mis dos hermanos mayores, no nacieron bien, uno de ellos tiene epilepsia y mi hermana tiene discapacidad mental además en sus ojos le encontraron cáncer, así que ellos no tienen actividades en casa. Tenía que serviles de comer y cuidar que no se fueran a caer. Mi papa nos dejaba todo listo yo después lo calentaba, yo tenia como unos diez años. Pues, me sentía bien, ya que les ayudaba y jugaba con ellos"

(S) "Tengo siete sobrinos, el más grande dieciséis, otro doce, once, el que sigue nueve, ya van bajando hasta llegar al más chico que tiene dos. Con mis sobrinos con los más chicos tengo muy buena relación, tiene mucha inocencia, de hecho los cuidaba, nunca me molesto escucharlos, me faltaba paciencia pero me encantaba cuidarlos. Mi mamá en algunas ocasiones tenía que salir a trabajar así que, me quedaba desde las dos de la tarde hasta las cuatro o cuatro y media de la tarde, solo me quedaban con las dos más chiquitas, pero una empezó a caminar y fue cuando le dije a mi mamá que se tardaran lo menos posible porque sí era muy complicado. Lo que empezábamos hacer era tapar las escaleras y cerrar los cuartos para que ya no se fuera"

(PB): "Me toco batallar con mis hermanos más chicos, que en cierta forma siempre los he considerado como si fueran mis hijo. Quedamos solamente cinco mujeres, murieron ya dos, y quedan seis hombres, murió uno, esa es la cantidad de hermanos, y digamos pues de cierto número de hermanos al más chicos lo considero, pues como quien dice,

que yo batalle con ellos, la ayudaba a mi mama en toda la responsabilidades con ellos"

Las mujeres ciegas han realizado el rol de cuidadoras el cual es específico: vigilan y alimentan. Las jóvenes describen realizar o haber realizado esta actividad cuando todos los miembros se ausentan del hogar, al ir a laborar o necesitan realizan una actividades fuera de casa durante ciertas horas del día. Celina, Berenice y Sandra tuvieron bajo su cargo el cuidado de hermanos o sobrinas, ellas realizaron esta actividad en solitario.

Quedaron solas bajo el cuidando de sus familiares, mientras sus padres llegaban a casa. Externaron en sus testimonios realizar esta actividad porque les gustaba poder ayudar a sus familias, quienes cada día necesitaban salir de casa para laborar o estudiar. Describen el sentimiento de miedo o preocupación al quedar solas ante el cuidado de sus sobrinos o hermanos, y desear que sus padres o hermanos mayores, con visión ocular, llegaran pronto a casa.

Algunas de las jóvenes en su testimonio mencionaron que pasaban sus días en casa porque al no estar inscritas en una institución escolar, debido a que, estaban en la espera de poder retomar sus estudios o conseguir un empleo, como los casos de Celina, Sandra y Berenice:

(C): "Mi papá dice que yo tengo que ser maestra, aunque yo no me veo así, mi papá siempre me apoyado, de hecho en la secundaria él fue quien más me apoyaba, la secundaria la hice en mi casa, él era mi maestro. Y bueno yo ahorita no estoy estudiando, pero quiero volver a la preparatoria, me llama la atención psicología o humanidades, ayudar a personas en mí mismo estado, que sea de provecho para pocos o para muchos"

(S): "Pues apenas ando eso, buscando trabajo, solicité en una tienda departamental de envoltura de regalos, me quedaron de hablar pero hasta ahora nada"

(B): "Cuando me quedaba sola en casa con mis hermanos yo no estaba en la escuela, siempre le preguntaba a mi mamá por la escuela, ella me decía que no encontraba la indicada, hasta que finalmente mi hermano el mayor encontró esta escuela, y nos presentamos"

Berenice y Sandra ya habían concluido sus estudios de nivel básico o medio superior, y deseaban poder conseguir una oportunidad de trabajo, ellas se encontraban en espera de dos opciones en sus vidas; poder continuar sus estudios o poder laborar. Y en el caso de Berenice, ella tenía 11 años y se encontraba en espera de que sus padres encontrarán una escuela para ella y que la inscribieran para poder iniciar sus estudios de nivel básico. Berenice se encontraba en la espera de poder iniciar su educación.

En el caso de los hombres todos estudiaban y en el caso de Roberto acababa de dejar sus estudios de nivel medio superior para poder trabajar. Los estudios ocupaban gran parte de su tiempo, los jóvenes no se encontraban tanto tiempo en casa como las mujeres:

(Á): "Ahora estoy estudiando Ingeniería en Sistemas Computacionales. Al a primaria entre a los siete años, en la Escuela Luis Braille, cuando entre a la escuela había días malos y buenos, ahí aprendí el braille, cursé nivel básico y medio. La preparatoria la cursé en una escuela pública"

(M): "Voy en las mañanas la secundaria, estoy en segundo. Peor también hago otras actividades, el lunes me voy a ensayar de 2:00 pm a 3:00 pm y a las 4:00 pm entro a la orquesta, a la 6:00 pm regreso a casa. El martes a 2:00 pm voy a equitación, para después ir con un chico que se llama Mauricio y me da clases de braille y se termina a las 6:30 pm. El miércoles a las 2:00 pm me voy a piano, y después me voy a las 4:00 pm me voy a la orquesta. El jueves voy a pintura a 4:00 pm y a las 5:30 pm voy a la orquesta. Los viernes me voy a canto a las 5:00 pm y el sábado voy en ocasiones a las 5:00 pm a juntas en la Iglesia, ya que soy monaguillo y los domingos voy a misa a las 8:00 am para después ir al goalball a las 10:00 am. Y

(E): “Ahora estoy en la preparatoria, pero lo mío es cantar, compongo canciones y las tengo ahí, más adelante me gustaría irme a México, para ver como me va a allá, quiero estudiar eso como profesión”

(R): “A los seis año entre a la escuela, casi siempre estaba en la escuela, entraba a las ocho de la mañana y salía a las seis de la tarde, los sábados y domingo me quedaba con mi abuela. Ya dejé la escuela y ahora estoy trabajando, en una zona de lucha libre, en la semana hemos estado yendo a montar luces y todo el equipo”

Solo Esteban y Manuel en sus testimonios describen que sus familiares, su madre o hermana, han solicitado su apoyo para el cuidado de hermanas pequeñas o sobrino pequeños:

(E) “La bebé tengo que cuidarla, la de dos meses es dormirla, y ya que se duerme me pongo a ver la tele o cuando tengo tarea hacerla o cuando tengo ganas de usar la computadora la uso. A la de dos años le abrocho los zapatos, le ayudo a pelar una naranja, no me he quedado solo con mi hermanita de dos años, se queda mi abuela con nosotros. Yo solo no me puedo quedar, en peligro le muevan a la estufa y no me doy cuenta”

(M) “Tengo seis sobrinos, viven tres en Guadalajara y tres aquí en Cd. Juárez. A veces mi hermana es muy carrillera porque quiere que les cuidemos a los niños los jueves y los viernes, en ocasiones los cuida Yair, su hijo de doce años o mi mamá”

Esteban quien ha cuidado de sus hermanas pequeñas las ha cuidado junto a otros miembros en casa, con sus padres o con sus abuelas, él se encarga de dormir a su hermana menor, y con su hermana de dos años le ayuda a abrochar sus zapatos o le ayuda a pelar una naranja. Emanuel ayuda en los cuidados hacía a sus hermanas pero su abuela es la encargada principal del cuidado de sus hermanas pequeñas, cuando sus padres no están en casa.

Por otro lado Manuel en sus testimonio describió que algunas ocasiones su hermana mayor, quien tiene tres hijos, le ha pedido ayuda a él y su madre para quedarse con los niños los días jueves y viernes. La madre de Manuel, y abuela de los niños, es quien toma la responsabilidad de cuidar de los niños pequeños. La madre de Manuel trabaja en un Maquiladora en el turno nocturno, ella duerme poco durante el día pues es la encargada de llevar a Emanuel durante las actividades escolares y extra escolares.

De acuerdo a lo descrito por los jóvenes, la actividad del cuidado de sobrinos es mayormente desarrollada por las jóvenes ciegas. Las jóvenes ciegas tiene una participación más activa ante el cuidado de los más pequeños y los hombres ciegos tienen una participación pasiva ante el cuidado de los más pequeños o no tienen participación ante el cuidado de hermanos o sobrinos. Podemos decir que en esta actividad es asimetría, porque ante el cuidado de familiares lo qué se pide a las jóvenes ciegas no es igual a lo qué se pide a los jóvenes ciegos. Es decir las familias de las mujeres ciegas requieren su apoyo como cuidadoras, mientras que las familias de los hombres ciegos no requieren su apoyo como cuidadores.

La asimetría radica en que los familiares de los hombres ciegos se organizan de tal forma que algún miembro otro de la familia, como los abuelos o las madres, vienen o se quedan en casa para cuidar de los más pequeños. En este sentido se reproduce la normativa tradicional de género sobre el rol de las mujeres como las encargadas ante el cuidado de familiares. Las mujeres ciegas cumplen un rol femenino como cuidadoras, donde son las encargadas, en solitario, de velar por el bienestar de los niños o niñas durante sus horas de cuidado. Lo cual es diferente para los hombres ciegos, a ellos se les requiere como acompañantes o espectadores ante el cuidado de hermanos o sobrinos. Se puede decir que las mujeres ciegas en su periodo adolescente reproducen un rol tradicional y normativo de

género, porque cumplen con el rol femenino de permanecer en casa a cargo del cuidado de un familiar.

Pero habría que cuestionar las siguientes preguntas que define Martín Casares sobre la categoría de género ¿qué es cultural? y ¿qué es natural? (2012). Culturalmente las jóvenes ciegas están reproduciendo un rol femenino y los hombres ciegos están reproduciendo un rol masculino. Porque las mujeres están cumpliendo con un rol maternal ante el cuidado en solitario de sus familiares y los hombres están cumpliendo con un rol masculino al no ser asignados en solitario sino como acompañantes de sus familiares.

Por otra parte, los hombres culturalmente están reproduciendo el rol masculino por dos situaciones. Primero ellos no son asignados a cumplir el rol de cuidadores en solitario debido a que ellos son acompañantes, pues sus padres buscan a otro familiar adulto que pueda encargarse de los más pequeños y con ello no otorgar a los hombres ciegos tal responsabilidad. Y segundo por ser asignados para prepararse educativamente con el fin de que logren una preparación profesional o semi-profesional, y con ello tener una herramienta futura para cuando sean proveedores económicamente. Como Roberto quien ahora cumple el rol de proveedores en sus hogares.

En cuestión "natural" Casares se refiere sobre la naturaleza hacía el sexo biológico, pero aquí será entendida y definida como la condición de ceguera que las jóvenes viven. Las jóvenes a través de este rol femenino están mostrando a sus padres que pueden fungir está actividad, aún cuando en sus testimonios describen que sienten nervios y miedos al realizarla. Ellas toman la "oportunidad para el reto" como menciona Bustos (2014) y cuidan de los familiares, obteniendo la confianza de sus familia al realizar esta actividad.

Las jóvenes apoyando a sus familiares cuidando de los más pequeños debido a que el contexto en el que viven familiarmente, donde es necesario en su familia que varios

miembros necesiten salir de casa para ir a trabajar, o ir a una diligencia, y con ello dejar en solitario a los hijos. También las jóvenes dan testimonio que los padres se encuentran en la búsqueda de oportunidades para ellas, y eso significa que también necesitan recursos económicos para poderlas inscribir en la escuela o para solventar gastos familiares. Las jóvenes que no están estudiando y quedan durante todo el día en casa con la esperanza de pronto retomar sus estudios o poder trabajar.

De acuerdo a la condición de ceguera que las mujeres viven pareciera que la reproducción del rol de cuidadoras tiene otro significado. Pues al realizar esta actividad ellas responde ante la confianza que la familia deposita hacía ellas. Y con ello las jóvenes demuestran que son capaces de vigilar y de alimentar en solitario, algo que los hombres ciegos no realizan en solitario. Al desarrollar esta actividad, riesgosa por la responsabilidad que implica cuidar de una vida, ellas sobrepasan sus nervios o dudas y asumen la responsabilidad. Las jóvenes resinifican el rol de cuidadoras al demostrar la capacidad de sobrellevar tal responsabilidad. Y al enfrentar el reto, al mismo tiempo, es una oportunidad de demostrar a sus familiares su apoyo.

El trabajo desempeñado por las mujeres ciegas como cuidadoras, a menor o mayor escala, otorga en sí el rol tradicional de trabajo de crianza, las mujeres ciegas reproduce una maternidad ajena. Las jóvenes viven lo que Lagarde define, en *el cautiverios de las mujeres,* una servidumbre voluntaria (2005). Porque es un trabajo no remunerado y es realizado por el amor que las jóvenes ciegas sienten por la familia. Aceptando un rol de trabajo de crianza voluntario como una muestra afectiva hacía la familia. En apoyo ante la necesidad de los padres para ausentarse de casa y dejar a sus hijos e hijas en sus hogares.

Esta servidumbre voluntaria forma parte de lo tradicionalmente es esperado en las

mujeres, como menciona Martha Lamas el orden cultural produce percepciones específicas sobre las mujeres y los hombres (2002). La normatividad genérica hacia las mujeres ciegas implica que ellas, como mujeres, adquieran esta habilidad maternal para el cuidado de los otros. Pero las jóvenes re-significan esta normatividad, debido a que, ellas, al realizar el trabajo de crianza están demostrándose así mismas, que al igual que otras mujeres con visión, tienen la capacidad de cuidar de otros.

En sí las jóvenes ciegas al realizar esta actividad como cuidadoras aceptan este rol femenino, pero esta reproducción femenina re-significa ante la familia sus habilidades como mujeres en condición de ceguera. A través de esta actividad ellas demuestran la capacidad que tienen para cuidarse así mismas en solitario y también cuidar a otros. H. Molden lo ha señalado previamente en su estudio al definir que la independencia en la discapacidad es más compleja (2015). Pues las jóvenes no son independientes al permanecer en casa al cuidado de hermanos o nietos, pero ellas se encuentran ante una lucha por la independencia de sus padres, por visibilizarse como seres autonomía dentro del hogar.

En suma las jóvenes ciegas conllevan mayores actividades y responsabilidades en casa, actividades domésticas realizadas en lapsos de tiempos que abarcan su niñez y adolescencia. Pero también son actividades que involucran riesgos. Los hombres ciegos tienen actividades flexibles en lo doméstico, carentes de riesgos, también tiene mayor acompañamiento familiar para realizar actividades fuera de casa.

Se puede decir que en las jóvenes ciegas su lucha por la independencia no se encuentra fuera de casa sino adentro de casa, luchar por lo que Guzmán et al., señala una interdependencia (2010). Ante la búsqueda de una autonomía que las coloque como seres

capaces de realizar las labores de los adultos, pero a la vez como personas preocupadas por los otros y por sí mismas.

El cautiverio como una categoría antropológica, creada por Marcela Lagarde quien, define a la mujeres en diversos cautiverios provenientes de un mundo patriarcal (Lagarde, 2005). Entendiendo como *cultura patriarcal* la construcción estratificate de normativas de lo femenino y masculino que legitiman las desigualdades genéricas (2005). Estar cautivas es entendido como el poder de dependencia vital ante el gobierno de su vida por las instituciones y por los otros (2005). Es importante señalar que el cautiverio de Lagarde esta centrado en la cultura visual, es decir, su estudio surge al observar la vida de las mujeres con sentido visual y sus contextos sociales, es decir de observar una vida normada por un contexto de vida visual.

Sin embargo el cautiverio como categoría de análisis y enfocado a los ciegos es vivido no solo por mujeres ciegas sino también por hombres ciegos. Vivido de forma diferenciada, un cautiverio invisibilizante hacia las mujeres ciegas y un cautiverio estratificate hacia los hombres ciegos. Diferenciado debido a que hombres y mujeres ciegas tienen distintas oportunidades, como distinto también es su vida en el hogar, en lo recreativo, en lo público y en lo privado, pero es igual ante el dominio de su vida por los otros. Explicaré por qué iniciando con las mujeres y prosiguiendo con los hombres.

Las mujeres ciegas viven un cautiverio que las vuelve mujeres invisibles en la vida pública, y en lo que Pie Balaguer & soler define como un contexto vulnerable (2011). Y cautivas debido a que en las vidas de las mujeres ciegas se reproducen el rol tradicional femenino de la cultura patriarcal cautivo en el espacio privado y limitado en la vida pública. Ya que las actividades mayormente realizadas por las mujeres ciegas

corresponden al espacio privado de la casa. Su vida fuera de casa es reducida a la visita de una amistad o salir en compañía de su familia de compras u otro lugar, es decir ante un acompañamiento familiar.

Las mujeres ciegas no tienen una participación recreativa en el espacio público como la participación de los hombres ciegos. Por ejemplo las oportunidades educativas en niveles superiores son nulas en la vida de las mujeres ciegas. Pero además son nulas las actividades extraescolares como el arte, la música, los juegos al aire libre. Ellas esperan la oportunidad económica y el apoyo familiar para poder realizar sus estudios o poder laborar. En sí las actividades educativas, en el nivel superior, y actividades recreativas no están presentes o activas en la vida de las mujeres ciegas.

Por lo anterior, las mujeres tienen un rol limitado en la vida pública, y se encuentran desarrollando actividades dentro de sus hogares. Sin embargo las mujeres ciegas buscan por medio de la realización de actividades domésticas ser autónomas de sus propios cuidados. Ellas se liberan de la dependencia total de sus padres, al ser quienes realizar para sí mismas su vestimenta, sus alimentos y organizan pertenencias, son mujeres interdependientes (Pie Balaguer & Solé, 2011) es decir, preocupadas sobre sí mismas pero también por los demás .

Pero además, al igual que las mujeres, los hombres ciegos viven un cautiverio pues también sus vidas está gobernada por los otros. Por que su condición de ceguera ante su contexto de vida los lleva a sufrir desigualdades de oportunidades en la vida pública, viviendo una relación estratificada (Martín, 2012) con su rol masculino. Por ejemplo los hombres ciegos son participes en el espacio público cuando asisten a los centros escolares, a realizar actividades recreativas o laborales, pero también necesitan del acompañamiento de su familia al estar transitar por el espacio público. Pero los jóvenes ciegos viven una

estratificación de su rol debido a que sufren desigualdades y marginación en el espacio urbano ante su desplazo por un medio urbano no adaptado para ellos. Lo cual provoca su dependencia para ser acompañados al trasladarse de un lugar a otro por la ciudad.

CAPÍTULO CUATRO
LA ESCUELA: INTERACCIÓN ENTRE VOCES

"El peor precio de la deficiencia no es el defecto que provoca
en la relación física con el mundo, sino la alteración que
se produce en la relación con los demás."
(Rosa y Ochaita, 1993; pp. 360)

Este capítulo trata sobre cómo los estudiantes de la escuela para ciegos se relacionan, es un capítulo basado mayormente en la observación participante, además de algunos testimonios. Se aborda en este capítulo el área de la cocina como un área en la cual los estudiantes aprender y reproducen roles de género masculinos y femenino. También se abordan las áreas del salón de clases y dormitorios del centro escolar para describir y analizar cómo es la interacción de hombres y mujeres en estos espacios. Y finalmente se aborda qué mecanismos de vigilancia se utilizan para regular la interacción entre los estudiantes.

Para ello en este capítulo se describe cómo se distribuyen las área escolares y cómo son utilizadas u ocupadas por los estudiantes ciegos. Y qué actividades escolares o áreas escolares son realizadas y utilizadas por las mujeres y cuáles con utilizadas por los hombres. Como la escuela se organiza mediante actividades escolares en este documento se estructura de la misma forma, por ello se describirán qué actividades se desarrolladas dentro de la institución educativas.

Las cuales aparecen en el primer apartado titulado *El centro escolar*, aquí se describe cómo se organizan las actividades aprendidas y desarrolladas por los estudiantes. En un segundo apartado titulado *Permanecer en distancia*, es un apartado enfocado en los roles de géneros desempeñados por los estudiantes. Se encuentra un apartado sobre e *El*

control a través del sentido auditivo, donde se analizan cómo son los mecanismos de vigilancia en la escuela.

4.1. El centro escolar

A. La puerta y el acceso.

En el muro de rejas blancas que rodea la escuela se encuentra la puerta principal, la cual da acceso al interior del centro escolar. La puerta se distingue del muro porque se encuentra enmarcada por un pasillo. El pasillo de diámetro pequeño conecta a una segunda puerta de color negro, la cual da acceso al interior del centro escolar. Durante los días escolares la puerta principal permanece sin candado y sin llave, cualquier persona puede entrar al pasillo y acceder a la segunda puerta.

Pero la segunda puerta siempre permanece cerrada y con llave. Además tiene varias capas de seguridad. La primera capa corresponde a que es una puerta doble: una puerta de metal y otra puerta de rejas que la cubre y da protección, ambas puertas son de color negro. A un costado de la puerta se encuentra un timbre, cada persona que llega a la escuela toca el timbre para solicitar acceso, lo cual indica que se encuentra sobre el pasillo y en espera de ser atendidos.

Pero antes de que la persona logre tocar el timbre la mascota de la Directora, un perrito llamado Peluche, es quien anuncia que alguien se aproxima a la puerta principal, y está por cruzar el pasillo exterior para tocar el timbre. La directora al escuchar a Peluche se anticipa y está detrás de la puerta, esperando a que se toque el timbre. Después al ser tocado el timbre abre la puerta metálica, pero deja cerrada la puerta de rejas negras, y pregunta en un tono de voz alta ¿quién es?, ésta es la segunda capa de seguridad.

Pero la directora al recibir la respuesta de la persona solicitante su voz es el indicativo para ella de qué persona está frente a la puerta, sí es un alumno, una madre, un

padre o un visitante frecuente. Una vez identificados por su voz ella da acceso de entrada al interior del centro, nadie más da acceso de entrada, sólo ella. Sí el personal administrativo (tutores y o su asistente Martha) son quienes atiende el llamado, antes de abrir la puerta de rejas negras consulta previamente a la Directora, quien será la que abra la puerta.

Si es una persona a quien la Directora no identifica mediante su voz, por ser una persona que se acerca a la escuela por primera vez para pedir informes o vender algún producto, la Directora atiende a las personas desde ahí, detrás de la puerta de rejas negras. Desde ahí la Directora recibe información y da información. Como una tercera y última capa de seguridad es la alarma contra robos. Se encuentra en el interior del plante y ha sido instalada para proteger las instalaciones de posibles incidentes de robo, esta alarma se activa durante las noches. En sí la puerta y el acceso al centro escolar prestan tres líneas de seguridad, el acceso es controlado y es organizado.

Cuando se entra al interior del centro escolar se abre un espacio interior amplio, organizado y limpio. La vida escolar se despliega aquí dentro de la edificación, en cada una de los espacio de la escuela. Cada espacio tiene una actividad específica a desarrollarse ya sea una actividad académica o actividad recreativa. Son espacios donde se desarrollan actividades específicas las cuales describiré a continuación.

La sala y la recreación:

Los estudiantes de la Escuela Luis Braille no juegan afuera del plantel sino adentro de las instalaciones escolares. El pasillo transversal que da acceso a todas las áreas internas en una sección de este espacio es designado para la recreación de los estudiantes. En éste pasillo a la mitad de su recorrido se encuentran dos bancas grandes recargadas en las paredes, una frete a la otra: una banca es ocupada por las mujeres y otra es ocupada por los

hombres. Los jóvenes respetan ésta división pues no hay mujeres que intenten sentarse en el espacio ocupado por los hombres, como tampoco hay hombres que intenten sentarse en el espacio ocupado por las mujeres. Es una organización respetada por las y los estudiantes.

Ilustración 4 Dibujo de la sala de estar. Nota de campo 2013

Tanto estudiantes de menor edad y de mayor edad convergen juntos en éste espacio. Los juegos se realizan aquí, en este espacio compartido y al mismo tiempo divisorio entre hombres y mujeres, los juegos pueden ser individuales o grupales. Los juegos individuales involucran el movimiento del cuerpo: ellos y ellas se levantarse del lugar y regresar a sentarse una y otra vez; también girar en su propio eje dando varias vueltas para después parar, sonríen al marearse o al sentarse y topar con la banca.

Los juegos grupales se centran en la comunicación, en hablar de temas afines entre las y los estudiantes, la interacción lúdica se centra en la voz. Platican de política, de partidos de futbol, de música o de sus clases. Cuando hablan sobre un tema se dirigirse hacia todos o mujeres con mujeres y hombres con hombres, lo hacen en un tono de voz alto. Todos los que estamos en el pasillo tanto los estudiantes sentados en ambos sillones como otras personas que se encuentren en el lugar pueden escuchar sus pláticas.

Cuando la plática sube de tono y el sonido de voz incrementa pueden también levantarse de sus lugares, esto lo hacen par hacer su comentario con énfasis. Pero en otras ocasiones cuando se levantan bajar la voz al dar su comentario, es un tono de voz

silencioso, dirigido a su compañero/a de dialogo, cuando bajan la voz ellos quieren que la otra persono se quien escuche y no los demás. Sin embargo cuando las y los estudiantes ciegos se levantarse del sillón para dirigir su comentario con énfasis o silencioso ellos/ellas se aproximar hasta la mitad del pasillo e inclinan sus cuerpos pero no llegan completamente hacía el otro sillón, ellos solo se aproximan. Pareciera que hay una línea imaginaria que divide éste espacio y les limita en cruzarlo, pareciera que existe una división imaginaria que les bloquea.

Regresando al tono de voz bajo, ellos/as lo hacen de una forma tan aguda que no son perceptibles sus conversaciones para mis oídos. Pero hay estudiantes que permanecen callados, intentando escuchar el comentario de su compañero/a y sonríen, su sonrisas indica que han escuchado el comentario. También ellos saben si otra persona, que no sea estudiante, se encuentro sentada en el pasillo desde otras bancas, que por su ubicación se encuentran a distancia de las bancas de estar.

Sí alguien se aproxima hacía ellos/as al dialogar entre sí bajan su tono de voz. En algunas ocasiones cuando la directora se ha aproximado hacia al área donde se encuentran los estudiantes, en clase o en descanso los jóvenes cambian sus forma de dialogar. Cuando la directora se acerca, ella se coloca en la puerta del salón de clases o en el pasillo cerca al área de estar, su paso es silencioso (personalmente no me doy cuenta cuando ella ha llegado simplemente la veo ahí, parada) los jóvenes bajan su tono de voz y siguen sus conversaciones con este nuevo tono, en ese momento. Al ver la acción de los jóvenes me doy cuenta que ellos anticiparon antes que yo la presencia de la directora.

Cuando la directora se acerca silenciosamente a las áreas donde se encuentran los jóvenes loa diálogos entre ellos pareciera estar incompleta, es decir ellos inician frases y no las terminan, hacen sonidos de afirmación o negación pero no terminan las conversaciones.

Es como si tuvieran un código al hablar. Son conversaciones no entendibles para mis oídos, pero si entendibles para la directora quien ha afirmado que los estudiantes sí realizan un tipo de código al hablar, pero que ella logra entender lo que dicen. El dialogo entre los jóvenes en la hora recreativa es complejo, está cargado de una voz baja y alta así como de palabras incompletas y de silencios.

Siguiendo con los juegos grupales algunos juegos implican tocarse entre sí y son las mujeres quienes realizan estos tocamientos. Ellas se exploran, se peinan unas a las otras, a veces entre dos, a veces entre tres, y también tocan el rostro de sus compañeras o el de ella mismas. Además se tocan las manos y el cabello, se sientan juntas, pegadas unas a las otras, entrelazadas por los brazos o con sus manos. Se puede ver que no tienen una separación entre cuerpo a cuerpo, y cuando hablan entre sí permanecen más unidas e intentan escucharse cara a cara.

Este contacto entre las mujeres es representado en una de las pinturas realizada por Sandra titulada *El cabello*, pintura creada durante el taller de arte *La ceguera como alternativa visual* en el 2009. Ella dibuja con líneas delicadas, líneas largas y de color negro la representación del cabello largo de una mujer. Las líneas tienen distintas direcciones lo cual hace un efecto de caída y movimiento. Sandra representa por medio del cabello éste acercamiento entre sus compañeras. Es visible en la imagen generada por Sandra que ha memorizado el movimiento del cabello, el cual logra plasmarlo en su pintura.

Ilustración 5 Pintura realizada por Sandra "El cabello" 2009

Sin embargo los hombres son distantes entre sí. Ellos se sientan separados y tienen una espacio muy delimitado entres sus cuerpos, y no propician entre sí el contacto físico cara a cara. Es decir los hombres al estar en la sala no se tocan el cabello, no exploran las manos de sus compañeros, no palpan la cara del otro. Al hablarse entre sí solo giran su cara hacía donde se encuentra su compañero pero sin tener un contacto físico solo verbal. En los hombres ciegos el espacio es compartido pero con separaciones entre sí.

B. El comedor y la hora de comida.

En el comedor al igual que en la sala se regulan los cuerpos entre hombres y mujeres ciegas. La hora de tomar el almuerzo es el escenario donde es visible la separación entre sexos. El comedor está conformado por una mesa sencilla, con sillas plegables, que se instalan y desinstala cada día. Los hombres son los encargados de tomar las sillas de otra área de la escuela llevándolas a la mesa, mientras la profesora junto con otras estudiantes calientan la comida en la cocina. Las jóvenes llevan los alimentos, ya calentados, al comedor, los colocan cuidadosamente en la mesa y al terminar de colocarlos, los estudiantes forman una fila, primero se forman las mujeres y después los hombres. Individualmente van localizando y tomando sus lugares sobre la mesa. Al terminar se repite el orden retirándose primero las mujeres y después los hombres.

Los lugares en la mesa son previamente establecidos por la directora. Ella anticipadamente ha indicado a las y los jóvenes dónde se sentarán. Además ella está ahí, observando el flujo de toma de lugar por los estudiantes, y está atenta ante la movilidad de las y los estudiantes cuando entran y salen de las mesas, ella está al pendiente de incidentes de choches entre sí. La directora acompaña en el almuerzo los estudiantes ciegos, se sienta en la cabecera de la mesa, es un lugar por ella y solo es compartido con personal administrativo.

La hora de la comida es una actividad didáctica dentro del plantel. Puesto que la preparación de alimentos es parte de la formación que reciben las y los jóvenes ciegos en la escuela. En la hora de comida ellos aprenden a colocar y organizar los alimentos en la mesa, así como a retira los platos una vez finalizada la hora de la comida. Después de limpiar la mesa, otro grupo de jóvenes se encargan de lavar los traste. Todo es por turnos, las y los jóvenes ciegos van rotando cada semana las actividades correspondientes a la comida, y a cada estudiante le corresponderá hacerlo. También aparece en los testimonios de Celina, Berenice, Sandra, Ángel y Roberto, quienes cursaron sus estudios de nivel básico y medio:

(C): "en la escuela me tocó hacer limpieza, lavar el baño, limpiar el tablero o barrer a afuera"
(B): "en la escuela lavo los trastes"
(S): "en la escuela yo lavaba los traste, el baño, barría o acomodar los sillones de la sala, lo que iba aprendiendo lo llevaba a cabo en la casa. La maestra me enseñó a como darme cuenta si había residuos de comida"
(Á): "en la escuela yo lavaba el baño, los trastes, recogía los platos y limpiaba la mesa"
(R): "yo recojo las sillas, limpio el lavabo, barro, limpio el año y nada más"

Los hombres son los encargados de colocar la mesa y las sillas cada día. La mesa que utilizan para comer es colocada en el área que corresponde a la sala, utilizan este espacio porque es amplio y la vez esta cerca de la cocina. La mesa originalmente se encuentra recargada en una pared del pasillo, los hombres buscan la mesa y la llevan a la sala, después buscan las sillas en el salón de Arte, donde se encuentran guardadas, y las cargan hasta el área del comedor y finalmente acomodan la mesa y las sillas. La mesa es plegable, tienen un peso ligero, las sillas también son plegales y también tienen un peso ligero. Cada

joven carga dos sillas en cada brazo Al terminar la hora de comida ellos vuelven a guardar la mesa y las sillas en el sitio que corresponda.

La directora durante estos momentos de preparativos para comer, se encuentra siempre en la cocina, pues supervisa el microondas o la estufa, ella se encarga de calentar los alimentos mientras las jóvenes esperan los platos calientes para llevarlos a la mesa y colocarlos en los lugares correspondientes a cada estudiante. Como los hombres se encargan de organizar la instalación de la mesa y las sillas ellos no se encargan de calentar y llevar la comida. También no todas las jóvenes están juntas calentando la comida, lo hacen sólo dos jóvenes junto a la directora, las otras estudiantes esperan en la sala de estar.

Los alimentos son identificados y asociados a cada alumno, la directora se encarga de esa organización. Para quienes duermen en las instalaciones durante la semana llevan los alimento previamente preparados, en recipientes individuales y colocados en loncheras, si por alguna razón, los estudiantes que duermen en las instalaciones, les falta comida durante la semana la directora les proporciona alimento. Pero sí sus padres no llevan la comida para la semana por olvido o falta de tiempo para prepararlos, la directora se dirigen a los padres describiéndoles que es deber de ellos llevar los alimentos de sus hijos. Los demás estudiantes que no quedan en los dormitorios llevan su almuerzo diariamente.

El comedor es un espacio para ingerir alimento, pero también al igual que la sala de estar, es un espacio designado para la recreación. En la hora de la comida las y los jóvenes pueden hablan de diferentes tema donde la directora también participa, ella dialoga con los estudiantes, sonríe cuando ellos sonríen, bromea cuando ellos bromean, en sí la directora les acompaña durante el almuerzo pero también durante sus pláticas. Los estudiantes dialogan sus inquietudes sobre temas políticos, noticias o temas familiares, y entre todos dan su punto

de vista.

En ésta dinámica de diálogos al comer la directora introduce temas que en su contenido puedan trasmitir un aprendizaje a los estudiantes. Ella habla sobre algunas experiencias de su niñez, adolescencia o adultez, experiencias que sirven de ejemplo para las y los jóvenes ciegos. Pueden ser temas relacionados con sus padres: de cómo sus padres la incentivaba el respeto hacia los demás, o como su padre era enérgico con sus hermanos por mentir. También temas personales: de cómo ella después de quedar ciega a los 20 años buscó auto emplearse, su primer empleo fue vender burritos en la escuela primaria, donde ella (cuando veía) era profesora de primer grado.

Cuenta que fue duro para ella volver a la escuela primaria donde impartió clases antes de quedar ciega. Fue duro primero escuchar la voz de los niños durante el recreo, escuchar como juagaban y sentir que añoraba dar clase. Después regresar una vez adquirida su ceguera y entrar al salón de clases para vender. Ella enfatiza cómo esos momentos la impulsaron en buscar formas para regresar al aula. Y también menciona que no fue la única cosa que vendió, pues le gusta vender y hasta la fecha lo hace los fines de semana, cuando no está en la escuela vende algunas cosas a sus familiares o amistades.

Pero también durante la hora de la comida da indicaciones de modales los estudiantes. Indicaciones sobre la postura del cuerpo, sobre la forma de tomar los cubiertos y sobre la forma de ingerir la comida. Ella sé da cuenta cuándo alguien del grupo está inclinando sobre su espalda, formándose una joroba y les corrige, mencionando su nombre y señalando la corrección. Les dice con un tono de voz pasivo que corrija su postura. En esos momentos me hace pensar que puede ver y no es ciega, y al dar una corrección a un estudiante yo corrijo también mi postura al escucharla. Me sorprende su indicación tan precisa, tan certera.

La directora manifiesta algunas características de una persona con visión ocular.

Cuando estoy observando fijamente una acción que la directora hace, ella antes de dirigirse a otro lugar dirige su cabeza hacía donde yo me encuentro, como sí supiera que la estoy observando directamente. Inmediatamente entra en mí la duda de sí me vio.

Esta duda de su ceguera también ocurre en la hora de la comida, cuando ella dirige sus comentarios muy asertivamente sobre cada miembro del grupo, me sorprende su precisión. Cuando da una indicación de corrección sobre la postura física de un estudiante (porque se ha encorvado su espalda o tiene su cabeza muy inclinada hacia la mesa, ella le señala que enderece su espalda. O cuando un estudiante ha ingerido escaso alimento y ha dejado su plato a un lado, la directora le incentiva a comer un poco más. Son momentos precisos en el cual él o la joven dejaron de ser conscientes de las posturas de sus cuerpos o dejaron de comer.

C. La cocina y el radio trasmisor.

La cocina no es solamente un espacio donde se preparan los alimentos o donde se lavan los trastes sucios, es también un espacio donde la directora puede vigilar los salones de clase. Debido a que en la cocina se encuentra un radio trasmisor, el cual emite los sonidos provenientes del salón de clases, donde se encuentra otro radio y manda la señal al radio ubicado en la cocina. La directora cocina los alimentos cuando las y los jóvenes ciegos se encuentran en clases, y ella puede monitorear por medio del radio trasmisor cómo se está llevando a cabo las clases mientras cocina. El radio es portátil, se puede llevar y traer a todos lugares dentro de la escuela.

El radio trasmisor le proporciona información sobre lo qué acontece en las aulas de clases y con los estudiantes, mientras ella está ausente en el salón. Para la directora sus oídos son sus ojos y en este sentido escuchar es su forma de vigilar en la escuela. Los

jóvenes están en desacuerdo con el radio trasmisor, se siente vigilados y han hablado con la directora pidiéndole que no lo use. Pero la directora les ha explicado que necesita usarlo debido a que ella es la persona responsable, como directora, y necesita conocer qué acontece en las aulas y las instalaciones.

Los estudiantes resisten ante la idea de sentirse escuchados y han encontrado la forma de bajar su voz para hablar de temas específicos, ponen una resistencia a través del mismo medio sensorial auditivo utilizado por la directora. Las y los jóvenes al comunicarse entre sí bajan su tono de voz con la intención de no ser escuchados. Pero la directora ha manifestado poder comprender las conversaciones de los jóvenes aún cuando bajan su tono de voz.

El espacio de la cocina también es utilizado por la director para hablar individualmente con cada alumno. Especialmente cuando ellos necesitan contarle algo en privado, o ella necesita dirigirse al estudiante en forma privada. Ahí establece un vínculo de confianza con los jóvenes, quienes también le proporcionan información sobre el sentir de sus compañeros. Puede ser sobre alguna situación incómoda o algún disgusto por parte de algún estudiante o sobre algún acontecimiento con los profesores/as. La cocina es un lugar enriquecido en dialogo e interacción entre los estudiantes y la directora.

D. El salón de clase y dormitorio.

El salón de clases que corresponde a las mujeres es también su dormitorio. Ahí las mujeres tienen sus objetos escolares y a la vez sus objetos personales, pero además es un área donde los estudiantes hombres no tienen permitido pasar. Es un área exclusiva para las jóvenes y para la directora, quien también tiene sus objetos personales así como una cama asignada para ella. El salón siempre tiene la puerta abierta. Y sí un estudiante hombre

necesitan algo y la directora o una estudiante se encuentra ahí él estudiante pide lo que necesite parado desde la puerta.

En éste dormitorio de las mujeres no tiene un baño, y solo hay un baño que corresponde a las y los estudiantes el cual se encuentra en el dormitorio correspondiente a los hombres. Las mujeres si pueden entrar al dormitorio de los hombres cuando necesitan ir al baño, es un acceso específico. Existe un segundo baño el cual se encuentra en la cocina, pero este baño solo es usado por la directora o personal administrativo.

La puerta correspondiente al dormitorio de los hombres siempre está abierta, pero tiene una valla, es un pedazo de madera de un ancho y altura mediana, que solo cubre un tercio del tamaño de la puerta. Cuando algún estudiante necesita ir al baño tiene que quitar la valla para poder acceder a la habitación y poder dirigirse al fondo, donde se encuentra el baño. Al quitar la valla se emite un sonido específico; no es un sonido de una alarma, ni el sonido de una campana, simplemente es un sonido proveniente de la fricción entre la valla de madera y el piso al ser retirado para pasar. El dormitorio de los hombres no es utilizado para clases.

Existe otro salón de clases el salón de cómputo, el cual se encuentra a lado del dormitorio de las mujeres, en este salón se dan diversas clases. Y está equipado exclusivamente con bancas escolares, las cuales están colocadas en forma semicircular y las mujeres se sientan en un lado y los hombres hacia el otro. Es el único espacio en la escuela dónde la apariencia del salón de clases es similar a la apariencia de un salón de clases de una escuela pública.

En este salón al entrar tanto mujeres como hombres dejan sobre una caja de cartón sus teléfonos celulares. La caja es controlada por la directora, y ella entrega los teléfonos al

terminar el día escolar, tanto a quiénes se irán a casa como a quiénes dormirán en la escuela. Pero sí ellos necesitan recibir durante el día una llamada de sus familiares podrán contestar mientras notifiquen a la directora. Es importante señalar que la escuela cuenta con un teléfono fijo donde los padres pueden llaman para cualquier asunto concerniente a sus hijos/as. En sí los padres pueden contactar a sus hijos sin dificultad.

También el salón de cómputo es utilizado durante horas libres de clases. Las y los jóvenes pueden manejar las computadoras para uso personal, en algunos comentarios escuchados durante las observaciones los jóvenes al solicitar el uso de la computadoras describir querer hacer uso para escuchar música y/o revisar su Facebook. Los jóvenes ciegos al utilizar la computadora solo usan el CPU y no usan el monitor de pantalla, ellos a través de un programa auditivo manejan las funciones de la computadora. Lo anterior vuelve difícil identificar, visualmente y a distancia, qué hacen los jóvenes al usar la computadora. Aunque se encuentran en el salón su forma de acceder a la información por medio de audífonos hace que sea inaccesible para los demás saber qué hacen, pues no es visible, ni audible.

Finalmente, los jóvenes tienen algunas clases compartidas entre hombres y mujeres, pero además tienen clases individuales, esto depende del grado escolar en el que se encuentre el estudiante. Cuándo las clases corresponden individualmente o colectivamente a las mujeres se da en su salón-dormitorio. Pero cuando se da a un hombre, a varios hombres o a un grupo mixto, se da en el salón de cómputo.

E. Movilidad y guía.

Los jóvenes que cuentan con mayor antigüedad como estudiantes en la escuela fungen como guía para los estudiantes con menos años dentro del plantel. Por ejemplo la estudiante con mayor años de estudiante y experiencia en la movilidad dentro del plantel

fungen como guían a las jóvenes con menos años y experiencia dentro del plante. En diversos momentos la estudiante con mayor experiencia será la guía para trasladar a otra estudiante al baño, a los salones de clases, a la sala de estar o le ayudará a ubicar la silla en el comedor. Esto también aparece en los testimonios de Celina, Sandra, Ángel y Roberto:

C): "En la escuela me ayudaban a aprende los lugares, por ejemplo si no sabía un lugar me guiaban me decían dónde o me llevaban".

(S): "Las muchachas que estaban antes o la maestra me ayudaban a ir al baño o ir a comer"

(Á): "A veces me ayudaban compañeros que estaban aquí, o iba caminando para un lugar y ellos me regresaban".

(R): "Primero me encontré a un compañero que me guiaba y me decía cómo estaban las cosas. Después yo se los enseñe a otras personas que estaban en la escuela".

La directora asigna a la estudiante que guiará, quien se levantará o avanzara hasta donde se encuentra la joven o niña que necesita ser guiada, y la toma por la mano, le habla al oído y le dice al lugar de destino, según la actividad que se encuentre por realizarse. También los hombres lo hacen, se guían unos a los otros así como también son asignados por la directora. Aunque tengan edades similares existe un estudiante que guía. En los hombres él que será guiado se coloca detrás del compañero que lo guiará, coloca su brazo derecho sobre el hombro derecho del compañero, y después caminan juntos con un paso lento y en fila, hasta llegar al espacio de destino.

La guía entre compañeros durante los cambios de actividades, como en cambios de clases, la recreación, la hora de comida y en la hora de salida, al dirigirse a la puerta para recibir a sus padres. Los niños/as y las/los jóvenes que no tienen memorizado los espacios en el centro escolar son guiados. Pero cuando no hay un alumno asignado para guiar y alguien necesita ser guiado él o la estudiante llama por su nombre a quien desea que le guie,

y cuando escuchan su nombre proveniente de un estudiante que necesita ayuda, ellas o ellos se quedan parados sobre el espacio, escuchando la voz detenidamente, a veces se regresan por la persona, o a veces esperan a que la persona choque con ellos o con ellas. Ningún estudiante se ha negado a guiar al otro. Y la ayuda es de mujer con mujer y hombre con hombre.

4.2. Permanecer en distancia

La escuela es un espacio institucional dirigido por y para ciegos. Tiene espacios específicos para los estudiantes en lo académico y recreativo, y sus espacios internos son regulados y organizados entre el binomio hombre/mujer. La regulación no solo corresponde a un centro escolar donde se establecen normas de conducta, si no que, también corresponden a las necesidades de una escuela dirigida por y para ciegos. Es decir la escuela está sujeta a una organización y control espacial que garantice una apta interacción y movilidad entre los estudiantes. Para ello las interacciones entre los estudiantes ciegos son organizadas y la movilidad es controlada.

Pero también el control corresponden a las necesidades de la directora, quien es ciega, y necesita dirigir y mantener una organización que sea estable para los estudiantes y al mismo tiempo que garantice la integridad de los jóvenes dentro de la institución. Por ello la regulación de interacción y movilidad, en los espacios académicos y recreativos, se rigen por una organización separatista entre sexos. Las actividades desarrolladas se encuentran en función de garantizar a los estudiantes un movimiento autónomo dentro del lugar, pero también en función a garantizar su seguridad física, ante choques o tropiezos con sus compañeros.

Al controlar la movilidad entre los estudiantes, por el espacio interno se garantiza, para ellas y para ellos, una movilidad libre de percances. Pero también una movilidad libre

de roces con sus compañeros o con sus compañeras, y la integridad física de los estudiantes, de esta manera, es resguardada. La directora es quien tiene ante los padres de los estudiantes toda la responsabilidad. Y al asignarles un lugar específico y organizado cuida de las mujeres y cuida de los hombres.

Las jóvenes tienen un espacio asignado para sus pertenencias, tienen una habitación para ellas, un salón para ellas y un asiento en el área de recreación para ellas. Pero también los hombres tienen un lugar para ellos, un lugar específico para guardar sus pertenencias, un espacio en el área de recreación y un salón de clases para ellos. Son lugares asignados a cada estudiante y respetados por cada estudiante. Espacios establecidos para el resguardo de los cuerpos en movilidad o pasividad. Para mantener un orden, un control y una agrupación entre sexos que beneficie la movilidad de los jóvenes dentro de las instalaciones educativas.

Los estudiantes ciegos son instruido para ocupar los espacios asignado a cada sexo. Instruidos por medio de actividades específicas que correspondan a las mujeres y que correspondan a los hombres, actividades asignadas para que aprendan a dirigirse a distancia entre hombre y mujeres pero también en cercanía entre mujeres y entre hombres. Por ejemplo en las actividades académicas son separados y son agrupados entre sexos, aprenden a identificar las aulas, una correspondiente para mujeres y otra aula para los hombres. Pero además cuando las actividades académicas son en el mismo salón o mixtas se hará una división sobre la distribución de las bancas en el salón: la mitad para los hombres y la otra mitad para las mujeres, y el acceso al salón será ordenado, primero las mujeres y después los hombres. Este orden se repite en otros espacios en la escuela, como en la sala de recreación, en el comedor y los dormitorios.

Pero en la actividad concerniente a la cocina, como la hora en la comer, es una actividad utilizada por la directora para dar enseñanzas de comportamiento por medio de sus anécdotas de vida. Anécdotas utilizadas para transmitir valores, como el respeto a sus padres y a sus compañeros. Pero además para trasmitir que se valoren como personas ciegas, capaces de realizar trabajos dignificantes. También la directora da correcciones, que impulsen a las y los jóvenes a tener una postura corporal erguida, o una mejor alimentación.

La actividad/es correspondiente a *la hora de comida* asigna a los estudiantes ciegos un rol de género. Las mujeres aprenden y reproducen el rol de género femenino a través del aprendizaje y práctica en la cocina. Ella son las encargadas de preparar los alimentos, de calentarlos y llevarlos a la mesa, mientras los hombres esperan. Este es un rol de la feminidad tradicional, donde el lugar asignado a la mujer es la cocina y el de los hombres la pasividad ante esta actividad.

También las jóvenes ciegas aprenden a ser las primeras en tomar asiento en el comedor, y son las primeras en levantarse de la mesa. Actos cordiales que legitiman la feminidad de la mujer. Pero como se ha mencionado anteriormente, y es importante señalar, que esta organización cordial también se debe a las necesidades de organización en la movilidad de los ciegos. Una interacción que propicia y busca la movilidad segura.

Pero también en la hora de la comida los jóvenes ciegos aprender y reproducen el rol masculino. Ellos son los encargados de realzar el trabajo pesado, instalan y desinstalan el comedor y las sillas, les corresponde hacerlo cada día y a la misma hora. Una vez instalada la mesa ellos esperan a que las jóvenes coloquen y organicen la comida sobre el comedor, y también ellos aprender actos de cordialidad hacía las jóvenes, dando paso y esperando a que ellas sean las primeras en sentarse en el comedor. Así como también esperan a que las mujeres se retiren primero de la mesa. Los hombres aprenden y

reproducen un rol de género a masculino que propicia el valor de la fuerza y también de cordialidad hacia las jóvenes.

La hora de la comida es una actividad donde se enseña a mujeres y hombres a realizar actividades correspondientes a su sexo. Pero también hay algunas actividades compartidas entre hombres y mujeres en la cocina: lavar los trastes. Una actividad realizada por turno, en los cuales los estudiantes rotan cada semana, hombres y mujeres ciegas, para realizar esta actividad. En sí la cocina es un espacio complejo, desde ahí hombres ciegos y mujeres ciegas son organizados conjuntamente para llevar a cabo esta dinámica que les enseña, les instruye y les educa sobre el comportamiento de su rol genérico.

Otro espacio donde se instruye un rol genérico a las y los estudiantes es la sala de recreación. En este lugar los estudiantes conviven en un espacio recreativo normado por la separación entre mujeres y hombres. En este espacio hombres y mujeres no interactúan en juegos que involucren actividad corporal, su interacción lúdica entre ellos se reduce al diálogo verbal. Pero las mujeres ciegas sí interactúan en la recreación de una forma lúdica entre ellas, utilizando su tactilidad, mientras los hombres no interactuar táctilmente entre ellos mismo.

En el área de estar las jóvenes ciegas exploran sus cuerpos y los cuerpos de sus compañeras, es permisible la aproximación de su tacto y tienen un contacto físico activo cuerpo a cuerpo. Ellas tocan los rostros, sus cabellos o manos de sus compañeras. Este es un rol tradicional asignado a lo femenino donde las mujeres son expresivas afectivamente entre ellas. Un rol femenino que permite conocerse físicamente, tocarse y expresar afecto.

Los hombres ciegos reproducen el rol masculino que restringe el contacto físico entre su propio sexo, puesto que, a contrario de las mujeres, ellos no tiene un contacto

físico cuerpo a cuerpo y se encuentran separados, están separados y muestra afectiva táctil. Los hombres reproducen una masculinidad inclinada a desarrollar su fuerza física y con restricción al desarrollar expresiones afectivas entre su mismo sexo.

Pero además, como se ha mencionado anteriormente, cuando la recreación es entre mujeres y hombres se basa en la comunicación verbal, es mediante el diálogo que mujeres y hombres se conocen e intercambian opiniones. La voz es el medio para interactuar y con ello la comunicación verbal es un anclaje entre los sexos para entablar una interacción lúdica, en la sala de recreación.

Por lo anterior podemos decir que las actividades recreativas, como cocinar, dialogar o jugar en la sala de estar, instruyen a las mujeres ciegas a ocupar lugares correspondientes a su sexo. Las instruyen a desarrollar actividades y comportamientos correspondientes a su feminidad. Pero también instruyen a los hombres ciegos a ocupar lugares correspondientes a su sexo, y a desarrollar actividades u comportamientos correspondientes a su masculinidad. Se puede decir que en estos dos espacios, recreativos, los estudiantes reproducen roles genéricos tradicionales.

Podemos conocer que como centro escolar la regla que se pronuncia como normativa a seguir está basado en una norma de no interacción táctil entre hombres y mujeres. Por ello el tacto como medio sensorial en el centro escolar tienen límites. Limites relacionados con el contacto físico corpóreo del otro. Sin embargo la prohibición al contacto físico entre las y los ciegos no es novedosa, pues se han documentado por Monsalvo (1994), Calvo (1998) y Alves (1998). Calvo a documentado la prohibición al tacto, al reconocimiento del cuerpo en los adolescentes ciegos (1998). Lo que se ha documentado con los autores, anteriormente mencionados, es que los jóvenes con deficiencia visual entran a una etapa adolescente con dudas sobre qué acontece en sus

cuerpos durante los cambios físicos y biológicos en su adolescencia. Monsalvo, por otra parte, ha registrado la restricción del contacto físico en la discapacidad visual (1994), pero él se enfoca en el reconocimiento de los sexos en la identificación del género binario.

También se ha documentado que el reconocimiento físico del cuerpo, en los ciegos, es a través del tacto, Calvo (1998. Pero para que exista tal acercamiento táctil en la explorar físicamente el cuerpo del otro, y se de el reconocimiento corporal por medio de la mano, tiene que existir un consentimiento entre ambas personas para tocarse. El sentido táctil otorga información descriptiva sobre la persona como; características del cuerpo, rostro, cabello, manos etc., tal información no puede ser empleado para reconocimiento físico sin previa autorización. Para dar ese paso es necesario expresar su afecto, y al no exteriorizar el sentimiento hacia el otro la atracción se queda en distancia.

Se permanece en distancia entre ambos cuerpos pues son sólo perceptibles a través del sentido auditivo, debido a que para que exista una cercanía entre cuerpo a cuerpo debe haber un enlace afectivo y permisivo. Es por ello que abordar en una investigación su construcción individual y su construcción a partir de los otros permitió conocer aspectos específicos de un grupo de población poco examinados.

Como ha mencionado Reguillo "con excepciones, el Estado, la familia, la escuela siguen pensando a la juventud como una categoría de tránsito, como una etapa de preparación para lo que sí vale; la juventud como futuro, valorada por lo que será o dejará de ser. Mientras que para los jóvenes, el mundo está anclado en el presente" (2000; pp. 28). Los ciegos viven un mundo anclado en el presente, como jóvenes están explorando su contexto a base de sus sentidos sensoriales y en base a ellos se construye su integración con los otros.

Según Monsalvo los jóvenes con discapacidad visual durante su adolescencia son capaces de identificarse genéricamente, pueden distinguir mediante la voz a las mujeres y a los hombres, pero no pueden explicar sus diferencias físicas (1994). Encuentra que los ciegos no tienen una definición de sí mismos en base a sus experiencias, pero tampoco en base a las comparaciones con otros cuerpos. Por ello no pueden explicar sus diferencias físicas, porque no conocen las diferencias físicas entre mujeres y hombres. Y solo mediante el tono de voz es distinguible la diferencia.

Lo cual también coincide con lo encontrado en esta investigación, en específico en lo concerniente a la voz, dado que es por medio de la voz que los jóvenes se distinguen unos a otros. Como también lo describe Busto (2014, 2015). La voz tiene una incidencia en la construcción del otro, y en la escuela es la única vía de reconocimiento entre los hombres ciegos y las mujeres ciegas. Podemos decir que en el plantel educativo la voz es el medio por el cual se conocen las y los estudiantes.

Aunque el tacto como medio sensorial brinda información a los ciegos, tanto información externa como información de sí mismo, es la percepción auditiva quien brinda inicialmente información sobre el reconcomiendo del otro. Pero también el tacto es parte del reconocimiento del otro, pero en un segundo plano. Porque el reconocimiento del otro a través del tacto es dado hasta que existe un lazo de confianza entre el individuo ciego y el otro, por ello la voz es inicialmente quien brinda información sobre las otras personas.

El sentido táctil ha sido estudiado, a lo largo de las últimas décadas, para conocer su capacidad perceptual como lo ha realizado Schiffman (1993). Pero poco se ha estudiado al sentido táctil como una fuente de información que intervente en la construcción de la identidad genérica. Es decir el tacto como medio de información es importante en la identificación y construcción del cuerpo en los ciegos. Calvo (1998) ha destacado este

papel del tacto en la identidad sexual, también la autora, ha registrado el comportamiento limitante que tienen los adolescente ciegos para conocerse así mismos.

Por todo lo mencionado anteriormente se puede decir que el sentido auditivo tiene un papel preponderante en la vida de los ciegos en referencia de su identidad. Dado que es por medio del este sentido que los ciegos perciben las voces de sus familiares, amistades y de otras personas en general. La voz es una herramienta de identificación del otro y, como un aspecto sensorial en la identidad genérica, también ha sido documentada por Busto (2015), Ezzatti (2004) y Calvo (1998).

Las palabras tienen significantes profundos en los ciegos (Calvo, 1998) debido a que las descripciones de otros sobre sí mismo conforman parte de su auto concepto. Como lo ha establecido Monsalvo y Calvo, los ciegos pueden identificar a sus compañeros, tanto hombres y mujeres, por medio de la voz, pero también por medio de descripciones provenientes de terceras personas.

Y lo anterior también aparece en lo observado en la escuela con las estudiantes cuando en el área recreativa ellas permanecen juntas tocándose sus rostros, cabellos o manos y se están reconociéndose por medio del dialogo con sus compañeras. Es a partir de la voz y las palabras que los jóvenes ciegos crean una noción del yo y del otro, pero también están inmersos otros significantes perceptuales ante el reconocimiento de sí mismos y del otro, como el tacto y el olfato.

Finalmente para terminar este apartado agregaría al reconocimiento descrito por Bustos (2015) y Calvo (1998) que la voz es parte del auto reconocimiento, pero también la voz es parte del reconocimiento espacial y de reconocimiento de personas e interacciones sociales en la ceguera. Dado que la percepción auditiva tiene un peso significativo en las interacciones de los ciegos.

4.3. El control a través del sentido auditivo

La directora, quien es ciega, es la encargada de organizar el espacio pero también de poner un orden en la interacción entre los estudiantes, y lo realiza por medio de dos mecanismos de control; el primero por medio de un radio trasmisor; y el segundo por medio de la regulación de interacción entre el sexo binario. Dos mecanismos empleados para mantener un orden y a la vez una movilidad organizada dentro del espacio escolar, explicaré estos dos mecanismos de control.

Como primer mecanismo de control se encuentra el radio trasmisor. Podemos decir que la percepción auditiva para la directora es el mecanismo para conocer las dinámicas desarrolladas por los estudiantes en el día escolar, y en función a ello utiliza, como recurso auditivo, el radio trasmisor. A través de este aparato electrónico la directora puede observar auditivamente el espacio, encontrándose en un punto distaste al que se encuentren los jóvenes. El radio trasmisor le permite adentrarse conocer cómo interactúan los jóvenes en el aula frente al tutor o tutora y cómo interactúan los estudiantes entre sí. Por medio del radio escucha lo qué acontece con los estudiantes en el aula o en los espacios designados para la recreación y puede organizar o reorganizar la interacción entre los sexos.

Sin embargo ante este sistema de vigilancia tiene resistencia por parte de los estudiantes, utilizando igualmente la percepción auditiva, pero además la olfativa. Los jóvenes tienen la capacidad auditiva y olfativa de identificar quien entra y sale del salón, sí hay una persona cerca o próxima a ellos. Con su percepción sensorial resisten la vigilancia y al saberse escuchados por medio del radio o de la presencia de otra persona en el aula bajan su tono de voz, utilizan un lenguaje cortado o no entendible.

La percepción sensorial auditiva de la directora, además de otorgar información de conversaciones, también es un recurso para controlar el acceso de entrada al centro escolar. Mediante la percepción de la voz la directora identifica quién es el otro que llama a la puerta. Ella al identificar la voz, discriminando sí es una persona conocida o no, determina abrir o no la puerta que da acceso al centro. Solo ella puede dar acceso a extraños, es una regla como protección.

Como segundo mecanismo de control se encuentra la regulación de la interacción entre el sexo binario. Este segundo mecanismo de control surge desde lo que Foucault define como el discurso interno de la institución, (2011). En la Escuela Luis Braille como discurso interno se encuentra la prohibición al contacto físico entre los cuerpos binarios, un discurso interno que pronuncia la regla de separación por sexo en el habitar de los espacios escolares, con el fin de dar protección física a los estudiantes debido a que es una escuela/dormitorio. Es decir algunos estudiantes, tanto hombres como mujeres, duermen ahí, se bañan ahí y comen ahí. Esta regulación garantiza el respeto e integridad física de los estudiantes.

Como menciona Foucault (2011) el poder actúa pronunciando la regla y en el espacio escolar la regla que se pronuncia es la separación entre sexos. En la Escuela Luis Braille, como en otros espacios escolares, las reglas son establecidas para organizar y controlar las interacciones de los alumnos, pero además la regla de separación entre sexos es debido a que es una escuela desde y para los ciegos. Es decir es un espacio escolar donde la movilidad se nutre de lo sensorial y el orden es privilegiado. Puesto que el orden así como la organización es necesaria en los ciegos.

En la escuela para ciegos se establecen organizaciones del espacio, de objetos y de personas para desarrollar un flujo ordenado, pero también para desarrollar un flujo

organizado y permanente, de tal manera que los ciegos aprendan y conozcan qué hay en espacio que habitan, y el cual no cambia. Pero ¿cómo se aprenden estas reglas de separación de los cuerpos en las y los estudiantes? A través de prohibiciones entre lícito e ilícito, permitido y prohibido.

Lo lícito, lo permitido, es una movilidad organizada y agrupada por sexo. Lo ilícito es una movilidad desorganizada y mixta, donde lo prohibido es el contacto físico entre sexos binarios. Porque dentro de lo ilícito existen riesgos físicos, pero también de integridad física, como tocamientos accidentales hacía otros cuerpos o tocamientos no consensuados que vulneran los cuerpos.

Por ello en la escuela la prohibición es tocase entre hombre y mujer. Aunque el tacto es un medio perceptual para conocer el espacio, no es el medio perceptual para conocerse entre personas del sexo binario. El tacto es controlado en los espacios donde convergen socialmente los estudiantes. Y este control de la interacción en los sexos un control hacía la interacción táctil entre hombre-mujer.

Pero el contacto táctil es lícito y visible entre el grupo de mujeres o el grupos de hombres. El contacto físico es observado en dos momentos: al guiar al otro y en la recreación. En el primer momento cuando se desplazan tanto mujeres como hombres ambos interactúan táctilmente. Pero en el segundo momento, en la recreación, solo las mujeres tienen un contacto táctil. En la sala de estar los hombres, como se ha explicado anteriormente, no tienen un contacto táctil entre sí.

Por otro lado la prohibición táctil a los estudiantes también implica una prohibición de los afectos. Los noviazgo como tal no son permitidos dentro de la escuela entre las y los jóvenes ciegos, debido a que implica que exista un contacto físico entre los cuerpos, lo cual también implica que tengan una cercanía corpórea. En esta escuela, como en otras escuelas,

los afectos entre hombres y mujeres no son permisibles dentro de las instalaciones de la zona escolar. Sin embargo en la Escuela Luis Braille existe un elemento más por el cual no se permite los afectos entre los sexos, debido a que el contacto físico entre las y los ciegos no puede ser percibido sensorialmente por la directora. Dado que mediante su percepción auditiva no es perceptible los movimientos corpóreos entre los jóvenes.

Las reglas de conducta estudiantil en la instalaciones educativa, dentro del espacio escolar, se pronuncia una separación al sexo binario y una prohibición al contacto físico binario. Y, como se menciona al inicio, las reglas son aplicadas y aprendidas mediante actividades escolares y espacios asignados donde se regula la interacción entre los estudiantes. Actividades y dinámicas que establecen un código de conducta en la movilidad, que garanticen el respeto al cuerpo del otro, que prevengan accidentes tanto a los estudiantes que se encuentra moviéndose como a quienes permanecen en espera. Una de las reglas es la movilidad organizada, basada en un orden, primero las mujeres y después los hombres.

CAPÍTULO CINCO
EL NOVIAZGO PARA LOS JÓVENES CIEGOS

El poder nada puede sobre el sexo y los placeres
salvo decirles no; si algo produce son ausencias o lagunas;
eluden elementos introducen discontinuidades,
separan lo que está unido, trazan fronteras"
(Foucault, 2011, pp. 78)

En este capítulo se abordan las relaciones afectivas en los ciegos. Donde la atracción se fundamenta en la voz, y en la percepción de la personalidad del otro, en una atracción perceptiva-auditiva. Este capítulo describe cómo son estas dinámicas afectivas, cómo son sus noviazgos. Pero además describe cómo los medios electrónicos como el celular, el teléfono y la computadora son utilizados en las dinámicas del noviazgo. Medio electrónicos que proporcionan una plataforma dónde sus afectos son practicados.

Uno de los últimos hallazgo, y es abordado en este capítulo, fue que los jóvenes ciegos fueron notablemente adeptos en el desarrollo de las relaciones sociales y sentimentales a través del uso de tecnología: los teléfonos celulares (mensajes de texto y llamadas), así como las plataformas basadas en Internet como Facebook y Skype. Sin embargo, debido a los obstáculos que enfrentan los adolescentes ciegos tienden a utilizar los medios electrónicos como interacción primaria entre el hogar y la sociedad

Se aborda en este capítulo como estos medios electrónicos les proporcionan a los jóvenes ciegos una resistencia ante su entorno. Y se analizan cómo los medios electrónicos y medios virtuales son un soporte en las relaciones sentimentales en las y los jóvenes ciegos, y cómo el medio virtual hace visibles a los jóvenes ante una colectividad conectada por medio de la plataforma virtual. Para dar inicio al capítulo se comenzará con las descripciones de los noviazgos vivido por las y los jóvenes ciegos, que a continuación se presentan.

5.1. Vivencias de noviazgo

Para dar inicio se dará un breve relato de experiencias de noviazgo o atracciones que los jóvenes han descrito, las experiencias están basadas en sus testimonios. Se describirán las experiencias de los participantes para conocer cómo han sido su noviazgo o atracción. También posteriormente se describirán las experiencias de la profesora Blanca y de la pareja Nancy y Mario. Para ello, se iniciará con la descripción de experiencias de conocerán de Roberto, Ángel, Celina, Sandra y Caro:

Roberto. Durante su adolescencia temía acercarse a las chicas, él sentía que debía reprimir sus deseos. Piensa que su religiosidad le orillo a sentirse así. Pero un día pensó que no era malo mostrar su afecto, y se sintió capaz de hacer contacto físico cuando tenía diecisiete años. Dice sorprendido eso es tarde, pero lo hice. Él le escribió a la chica que le gustaba, se escribían mensajes de texto mediante el celular, solo se quedó en mensajes de texto.

Ahora a sus 23 años, él tiene una novia. Ella vive en el Paso Texas y Roberto vive en Ciudad Juárez. Él no tiene visa que le permita cruzar al Paso Texas. Su novia y él se llevan una diferencia de edad de seis años, ella es mayor que él. A Roberto siempre le ha gustado relacionarse con personas mayores a él. Se identifica mejor, principalmente por las conversaciones que pueden entablar. Para él son diferentes a las que realiza con personas de su edad.

Roberto y su novia se conocieron por Facebook, se agregaron sin conocerse. Después ambos conversaban por chat. A Roberto le gustaba platicar con ella, después de un tiempo de conversaciones él declaró su amor y le pidió que fueran novios. Durante un año mantuvieron una relación de noviazgo desde la red social Facebook. Se conocieron físicamente justo al cumplir un año de novios. Su hermana y su novia se organizaron a

escondidas de Roberto. Ellas organizaron el encuentro físico. Roberto nunca sospechó nada.

El día del aniversario, su hermana le pidió que la acompañara para realizar unas compras, Roberto la acompañó. Se dirigieron al Puente internacional Santa fe, que comunica con Ciudad Juárez y El Paso Texas. Roberto se quedó parado esperando a su hermana en la Av. Juárez, ella iría hacer unas compras y después regresaría por Roberto. Su hermana llegó con su novia y se la presentó, él se mostraba reservado porque no es un muchacho que se relaciona con otras personas, pero cuando la escuchó hablar le conoció su voz, y se quedó sorprendido. Dice entusiasmado mí hermana fue cómplice. A partir de ese momento se han visto un par de veces más, donde se comprometieron.

El día del aniversario su novia le regalo un teléfono celular con línea del Paso Texas, para llamarse y estar comunicados. Antes Roberto se comunicaba por mensajes con su teléfono con línea de Juárez, pero era caro para ellos, porque tenían líneas telefónicas de diferentes países, y los costos monetarios eran alto.

También después de que Roberto dejó la escuela, era difícil para él estar en contacto desde chat de Facebook, porque en casa no tenía acceso internet. Roberto trabaja, pero lo que gana se lo da su madre, a veces se queda con poco dinero, pero no es suficiente para mantener una comunicación diaria. El tiene planes de prosperar económicamente y también él y su novia tienen planes de casarse en un par de años.

Ángel no ha tenido ninguna relación de noviazgo, él está centrado en sus estudios. Pero si alguien le llegará a gustar sería por su carácter. Le gustan las personas solidarias, es algo que puede percibir con el tono de voz y en la personalidad. Se ha sentido atraído por otra chica, pero solo eso, no ha intentado acercarse a nadie, y nadie a él.

Desde pequeño la escuela siempre ha sido su prioridad. Por ahora está en sus planes terminar su carrera universitaria en ingeniería, para después buscar trabajo. Lo cual no le deja tiempo para alguna relación sentimental. Para él el noviazgo y el matrimonio es un momento que vendrá con los años, si algún día sucede, lo dice contemplativo.

Celina cuándo tenía la edad de 12 años tuvo su primer novio. Se enviaban frecuentemente mensajes de texto. Aunque vivían en la misma ciudad no se conocieron físicamente. Su relación era basada en la comunicación y duró seis meses. Tuvo que finalizar debido al cambio de ciudad de su novio. Y el contacto telefónico era difícil, y ya no siguieron en contacto. Celina se sintió triste al romper la relación, pero aceptó que la distancia los colocaba en una relación complicada.

El noviazgo fue a escondidas de sus padres, Celina tenía miedo de decirles. Pensaba que sus padres no la apoyarían, y decidido mantener la relación oculta. Ahora que ella tiene 17 años cuenta con el apoyo de sus padres, le dicen que es tiempo de que inicie alguna relación sentimental, si así lo desea. E inclusive sus padres la incentivan a que conozca personas, pero ahora Celina siente que es difícil.

Pasa la mayoría del tiempo en su hogar. La escuela Luis Braille fue su última experiencia con compañeros de clase. Al terminar sus primaria dejó de asistir y realizó sus estudios de secundaria mediante el sistema de preparatoria abierta desde casa. Piensa que para conocer a alguien necesita salir más. Tendría que tener un poco de accesibilidad de sus padres para salir. Este es el problema de Celina, ahora permanece en casa durante el día, por lo regular en su cuarto. Esto limita su interacción social.

Sandra no ha tenido novio, pero si ha sentido atracción por otra personas. A ella le gusta una persona por su voz, por la forma de hablar. Durante su adolescencia cuando asistía a la Escuela Luis Braille le gustaba un compañero de clase. Ella tenía sus temores,

pero un día se animó. Un día por la tarde después de salir de clases decidió llamarle a su casa. Sandra sólo quería conversar, quería saber qué le gustaba él, qué música escuchaba. Al inicio contestó su llamado entusiasmado pero después de que Sandra lo llamó nuevamente él era más silencioso.

Sandra empezó a sentirse evadida por medio del silencio que notaba en la conversación y se sintió rechazada. Cuando colgaba la llamada telefónica Sandra reflexionaba sobre su actitud en la llamada, ella pensaba que su nerviosismo al hablar la exponía, y mostraba su gusto por él. Y al verse expuesta y al recibir conversaciones pausadas, lentas, se sentía no correspondida. Sandra decidió no contactarlo más. Pero además se juró que no haría contacto con otra persona que le gustará en el futuro.

Esteban ha tenido dos experiencias de noviazgo, el primero en educación Secundaria y el segundo en su educación en Preparatoria. Experiencias que le han significado positivamente, pero también le han dejado un sentimiento melancólico. Sus relaciones han sido aprobadas por sus padres. Esteban se siente apoyado por su familia.

Su primera relación fue en la secundaria. Esteban fue seleccionado como finalista para representar a su escuela en un concurso de monólogo. Él participaba contando su vida y ahí se conocieron, ella era la alumna seleccionada para prestar apoyo a Esteban, sería su guía durante el concurso. Ella lo guiaba por los espacios escolares que visitaban. Ellos pasaron mucho tiempo junto durante el concurso.

Desde el momento que se conocieron él sintió que hicieron una buena química. Esteba poco a poco se dio cuenta que estaba enamorándose de ella, le gustaba su voz. Le gustaba como lo trataba, de una forma dulce y atenta. Se trataron durante el tiempo del concurso, después él declaró su amor a ella y se hicieron novios. La relación duró un mes, ella decidió terminar la relación. A Esteba aún le duele, dice que es duro recordar.

Su segundo noviazgo ha sido en el trascurso de la preparatoria. Cuando cursaba su materia de computación, ella y él eran compañeros de clase. Ahí se conocieron, platicaron y se llevaron muy bien. A Esteban le gustó desde un principio. Después él declaró su amor a ella, y se dieron una oportunidad. Pero no se dio, lo dice con una voz tranquila. Ahora ella es una de sus mejores amigas en la preparatoria.

Manuel de trece años no ha tenido un noviazgo, ni ha sentido deseos por otra persona. El quiere ser sacerdote, y por eso dice, no poder sentir atracción por otra persona, lo dice convencido y apenado a la vez. Dice efusivamente que los sacerdotes no se casan y tiene que tener mucha voluntad. La idea del sacerdocio ha salido a partir de su experiencia como monaguillo en la iglesia, donde asiste desde el 2013. Es una iglesia cercana a su casa. A partir de este deseo profesional, Manuel ha bloqueado todo contacto de atracción por una persona.

Caro al recordar sus vivencias de adolescencia y juventud, recuerda que tuvo su primer novio cuando tenía dieciocho años. Él era su jefe cuando ella trabajaba en una estación de radio, en el área de coordinación y programación. Su jefe tenía 34 años, era mucho mayor que ella, pero se gustaban. El noviazgo duró un año. Caro mantuvo oculta su relación a sus padres. Su familia sospechaba, pero nadie lo podía corroborar, había rumores pero Caro los negaba.

Caro y su novio se frecuentaban durante la hora laboral, ella pasaba todo su día, ahí, en la radio y regresaba a casa por la noche. Pero cuando Caro ya había terminado su relación con su jefe se iniciaron las sospechas con más frecuencia sobre su relación sentimental, su cuñada era la que sospechaba más, porque le habían llegado rumores de la relación sentimental. Esto le trajo a Caro problemas familiares, ella siempre lo negó y decidió salirse de casa de su hermano, con quien vivía en ese momento. Se fue vivir en casa de una amiga.

La segunda relación de noviazgo de Caro fue una relación que inició desde la plataforma virtual. En el 2009 ella se inscribió a unas clases online sobre computación. A ella el profesor le caía mal, pero decidió apoyar al profesor ayudándole a organizando las conferencias vía Skype. Ella y su profesor se escribían fuera de clases, y se hicieron novios. El profesor estaba en México D.F., mientras Caro se encontraba con sus padres en Estados Unidos, en Amarillo, Texas.

En el 2011 su novio fue a visitarla a casa de sus padres, viajó a Texas y le pidió matrimonio. Después de organizar la boda desde la distancia, Caro se regresó a Juárez y viajó junto con su madre a México. Un mes después se casaron. Caro vivía en la casa de la madre de su esposo, ahí vivían los tres. Caro empieza a sentirse incomoda, pues después de casarse él cambio, su carácter era diferente, le trataba distinto, y para ella él era otra persona.

Después de seis meses de casados Caro decide regresar a vivir a Juárez, porque la relación no funcionaba. Ella lo visitaban en el D.F., pero la relación no prosperaba. Duraron dos años lo visitó, intentando regresar con él. Caro tenían la esperanza de que volvieran. Per un día, después de un incidente donde ambos pelearon, decidió terminar la relación.

Ese incidente le asustó. Uno de los días que Caro lo visitaba en el D.F., ella estaba planeando verse con un amigo para almorzar. Un amigo en común entre Caro y su esposo. Ella se escribía vía celular con su amigo, su esposo al darse cuenta que ella pasaba tiempo en su teléfono se molestó. Y violentó a Caro.

Su esposo le dijo a como molestas mucho con ese teléfono. Y se puso encima del cuerpo de Caro, con la intención de quitarle el teléfono, ella aventó su celular debajo de las almohadas e intentó levantarse, quitárselo de encima, pero él la inmovilizó. Se subió encima de ella, le agarró los brazos tan fuerte que Caro no podía moverse. Ella le decía qué

te pasa, me sueltas, más palabras altisonantes, y él simplemente no la soltaba, así estuvieron un tiempo, hasta que él sintió el momento de soltarla y al hacerlo le dice: ha como eres chillona y le da besos.

Caro se fue al baño a llorar. Le sorprendió como él cambio su actitud tan repentina. Sintió miedo. Después de ese día, Caro decidió separarse legalmente. Ella reflexiona que ya no había nada entre ellos. Que estaba con él por costumbre, para no sentirse sola. Pero llegó a la conclusión de que estaba sola, pues la relación era a distancia, se llamaban pero no estaban juntos. Y era mejor separase.

Ahora pasemos al relato de noviazgo de tres adultos que nos hablan de su juventud, primero será el relato breve de la Directora, y posteriormente en el relato del matrimonio de Nancy y Mario, también basados en sus testimonios:

La Directora de la escuela la Profesora Blanca tuvo varias oportunidades sentimentales antes y después de la ceguera, pero ella tuvo un amor, un gran amor y el único. Blanca antes de quedar ciega tenía una relación sentimental durante tres años. Cuando Blanca tuvo su enfermedad que la dejó ciega, se encontraba en medio del noviazgo, aunque ella pensó que su novio la dejaría, él quedó junto a ella, apoyándola. Su novio estaba estudiando en Guadalajara, Ingeniería, y viajaba a Cd. Juárez cada ciertos meses para visitar a Blanca.

Cuando Blanca recuperó la conciencia y podía moverse mejor su novio le pidió que se casaran. El sólo le quedaba hacer un viaje más, para culminar sus estudios y después regresaría a Cd. Juárez, y se casarían. Se despidieron, él se fue a Guadalajara acompañado de sus tres mejores amigos, se fueron en una camioneta pequeña que él poseía. Su novio al llegar a Guadalajara le hablaría por teléfono, para confirmarle que habían llegado con bien.

Pero él no la llamaba, pasaron tres días y Blanca no sabía información de su novio, esto la mantenía muy preocupada. La mejor amiga de Blanca recibió una llamada, donde le

daban la noticia que la camioneta, donde iba el novio de Blanca y sus tres amigos, se cayó a un barranco sobre el camino hacía Guadalajara, el carro se incendió y todos murieron. La amiga de Blanca no sabía cómo darle la notica, no se atrevía dársela, porque Blanca aún se encontraba internada en el hospital. Tampoco se atrevían a darle la noticia sus familiares. Pero otra amiga de Blanca se lo dijo.

A Blanca se le vino el mundo encima, sentía que le caiga agua y que se asfixiaba. En ese momento ella se juró que no se casaría, que no quería que nadie le preguntara sobre ese tema. Sus amistades le animaban, pero Blanca ya había tomado la decisión de no casarse nunca, y de no conocer a nadie más. Pasó el tiempo y se fue rehabilitando de su enfermedad, se fue a la ciudad de los Ángeles California a vivir por dos años. Después regresó para aprender el Braille, empezó a trabajar y se fue olvidando. Pretendientes si tuvo, pero no llenaban sus requisitos.

Nancy y Mario. Duraron cinco años de novios, se casaron y tienen un año en matrimonio. Se conocieron en Villa Integra, una institución que atiende a ciegos. Ellos trabajaban ahí, ayudaban a atender a los más jóvenes. Pero también tomaban cursos de masajes terapéuticos, ambos se especializaron en eso. La convivencia en las clases propiciaron una amistas entre ellos, tuvieron química. Tenían pensamientos muy similares y se hicieron novios.

Después de cinco años de relación de noviazgo decidieron casarse. Fue una decisión que tomaron los dos, pues sabían que había que dar un paso más, y era un paso que ambos querían dar. Pero también era un paso incierto, porque era convivir con otra persona. Era aprender a convivir en la cotidianidad familiar.

La convivencia no es fácil para Mario y Nancy, no después de pasar 35 años de su vida solos. Para Mario lo más difícil es el día en casa. En sí las actividades en casa, saber

que tienes que levantarte de la cama, o no poder leer un libro durante tres horas porque también hay otras actividades que hacer. También ha sido difícil la separación con la familia. Nancy y Mario son de familia numerosa.

A veces las sobrinas de Nancy ya en edad adulta la visitan. Cenan con Mario y Nancy o ven televisión juntos. En su casa siempre llega un familiar a visitarlos. También a Mario se le ha dificultado los días familiares, pues antes de casarse él simplemente se quedaba en un lugar platicando con primos o con hermanos. Pero ahora que está casado, no puede quedarse en un solo lugar, él busca a Nancy, también pasa tiempo con ella durante los días familiares. Esto es algo diferente para él, pero también es algo que valora, que le agrada.

También le agrada platicar con Nancy durante la mañana o durante las noches, le gusto saberse acompañado. Saber que hay alguien con quien platicar. Es algo reconfortante. Nancy tiene un temperamento fuerte, es impulsiva y toma sus decisiones. Para Nancy negociar es la parte que le ha tocado difícil en el matrimonio. Después de vivir 35 años sola ahora está negociando su día con su esposo. Pero dice que aprende cada día porque está con la persona que eligió, que escogió para acompañarse.

Nancy no desea tener hijos, ella tiene miedo de trasmitir su ceguera a su hijo. La ceguera de Nancy puede ser heredada, la ceguera de Mario no, porque su ceguera fue por un accidente automovilístico. Mario si desea ser padre, él con sus sobrinos es el tío amoroso, y expresa sus deseos por tener un hijo. Ambos piensan distinto, pero Nancy antes de casarse dejó clara su postura a Mario, y él la acepto.

5.2. Medios electrónicos: Resistencia

En las descripciones de las y los jóvenes sobre el noviazgo definen como los medios electrónicos, como el teléfono, el celular o la computadora, son utilizados en la interacción

verbal. Para las y los jóvenes ciegos son medios utilizado para comunicarse con familiares, pero también para comunicarse en sus relaciones sentimentales. Es un medio frecuentemente utilizado en las relaciones sentimentales y de amistad, dado que les permite tener un contacto verbal a distancia.

El celular fue representado por Roberto en el taller Del Tacto al Arte, 2013. Aquí surge por primera vez la temática del celular como un medio de comunicación empleado por los ciegos. Este medio electrónico de comunicación después sería destacado, durante las entrevistas, como un medio utilizado para relacionarse afectivamente.

La representación pictórica de Roberto es abstracta. Él plasma su percepción del objeto electrónico y lo representa a través de líneas que forman un rectángulo, dentro y alrededor del rectángulo está compuesto por varios trazos los cuales completan la forma. Roberto por medio de estas líneas esparcidas y distribuidas en el interior representar las teclas y la pantalla de su teléfono.

Ilustración 6 Pintura realizada por Roberto "El celular" 2013

Para Roberto el celular es importante en la comunicación. También es significativo porque le permite reproducir música, enviar textos, escuchar la radio y tiene acceso a internet. Para él los celulares son cada vez más pequeños, tienen mayor capacidad, así como de utilidad. Además se puede llevar en el bolsillo y es fácil transportar.

Lo representado por Roberto en su pintura es testimoniado por Celina, Sandra, Ángel y Roberto:

(C): "Sí tengo celular, mis hermanos me enseñaron"
(S): "Mi hermano y mi sobrino me enseñaron a usar el celular"
(Á): "Sí tengo celular, me enseño mi hermana a usarlo"
(R): "Sí tengo, me enseño a usarlo mi hermana y mi mamá, sé mandar mensajes o marcar"

Los jóvenes describen que fueron enseñados a utilizar el aparato electrónico por un familiar, por un hermano(a), sobrino o sus madres. Algunos jóvenes, durante la observación en la escuela, manifestaban que algunos de sus celulares estaban adaptados con el sistema auditivo parlante, que describe auditivamente las aplicaciones contenidas en su teléfono. Otros celulares no estaban adaptados pero son igualmente utilizados por los jóvenes para llamar o recibir llamadas. Para los jóvenes ciegos el celular es un medio accesible de comunicación al alcance de su mano.

5.3. Permanecer en distancia: La atracción por medio del el tono de voz y las palabras

Según lo observado y descrito es mediante sus conversaciones cara a cara, llamadas o conversaciones de texto que los jóvenes ciegos se relacionan verbalmente pero también afectivamente. Pero además, como mencionó en el capítulo anterior, la voz es un instrumento sensorial activo en la vida de los ciegos. algunos jóvenes dan testimonio que la voz también es un medio para sentirse atraídos por otras personas:

(B): "Que sea como un apoyo, respetándome y que nos demos consejos".
(C): "Me fijo mucho en como me tratan, si es correspondido, que tan caballerosos son, me atrae mucho la voz, que sea agradable. No importa si es grave o aguda".
(S): "La voz, hay personas que a su físico no es el mejor, pero la forma de hablar me gusta mucho".

La atracción en los ciegos, es detonada al percibir el tono de voz, al percibir el carácter, al sentirse apoyados, al sentir confianza entre otros más. Podemos decir que la atracción se detona al escuchar la voz, pero también proviene en el dialogo verbal donde conocen las personalidades, entonces la atracción en los ciegos puede darse tanto cara a cara como de texto a texto.

Una tracción que se da cara a cara pero también conviviendo en distancia, utilizando el medio electrónico como recurso de comunicación. Dado que lo significativo en la atracción, para los ciegos, es cómo les hace sentir la persona al interactuar verbalmente, y esta interacción verbal puede gestarse desde los medios electrónicos. A diferencia de las personas visuales donde la apariencia física es un elemento entre muchos otros de atracción, en el ciego no lo es.

Lo atractivo para los ciegos proviene de lo sensorial, auditivo-perceptivo. Proviene de la percepción de la voz y del carácter identificados, tanto por hombres ciegos y mujeres ciegas, como características atrayentes. Entonces la conversación es el vínculo detonador para la atracción, y se pueden dar a través del celular, de mensajes telefónicos pero además en las plataformas sociales como Facebook o las plataformas virtuales como Skype. Medios utilizados para conversar y conocer personas fuera del ambiente escolar y desde casa.

Los medios electrónicos y virtuales, además de ser medios de comunicación, son para los ciegos un puente comunicativo para el amor. Algunas noviazgos se dan en la convivencia cara a cara, pero otras se dan a distancia, por medio de conversaciones entabladas a través del celular, la computadora o las llamadas telefónicas. Encuentros afectivos vividos a través de los medios electrónicos donde el noviazgo es sobrellevado desde estas plataformas.

Un ejemplo de lo señalado anteriormente son el caso de Roberto y Caro. Ellos,

individualmente, entablaron una relación de noviazgo a través de la plataforma virtual y el contacto físico se dio tiempo después de iniciada la relación, después de un período largo de noviazgo a través de la virtualidad se conocieron físicamente. Ambos llevaron su relación sentimental a través de mensajes y llamadas.

Pareciera que en los ciegos el noviazgo a distancia es una alternativa para tener una relación sentimental. Pues para los ciegos en la comunicación verbal y a través de la percepción auditiva se gesta el enamoramiento y las conversaciones adquieren un papel importante, pues el enamoramiento, en los ciegos, se desarrolla a través del sonido de la voz y a través de las palabras. Como en las experiencias vividas por Roberto, Caro, Celina y Sandra.

Se puede decir que una relación a distancia, en los ciegos, es una forma de conocer y enamorarse. Crean desde la virtualidad un puente comunicacional con el otro donde pueden, estando distantes físicamente, expresar y vivir sus afectos a través de medios electrónico. Medios electrónicos que borran la frontera de interacción social cara a cara, y propician interacciones sociales voz a voz. En sí los medios electrónicos y virtuales son una vía de comunicación alcance de su tacto, que propician encuentros desde su percepción auditiva.

Pero que la atracción en los ciegos provenga de la voz no es novedoso, pues como lo ha registrado Bustos (2015) la atracción inicia en la voz. Pero, sumando lo mencionado por la autora, la interacción verbal puede darse cara a cara o en ausencia física, lo cual dimensiona que, la atracción por el otro, puede darse o gestarse por medio de la voz y estando físicamente distantes. Entonces en la ceguera las interacciones afectivas no conciernen en específico a una contacto físico, sino que, la voz es el principal vinculo en la interacción afectiva. Es decir en la ceguera la comunicación verbal es preponderante en las

relaciones afectivas.

Sumando lo dicho anteriormente, dado que al ser la voz un medio importante en la atracción. El contexto de interacción puede darse a través de un medio electrónico (como el celular, el teléfono) o una plataforma virtual (como Skype o Facebook). También puede ser una iteración verbal textual, es decir por medio de mensajes por Facebook o mediante mensaje por celular. Es aquí donde los medios electrónicos son un puente de comunicación al alcance de sus oídos.

El punto de importancia en los afectos, como se ha mencionado en el capítulo anterior, está en la voz pero también lo son las palabras. Ya que por medio de las conversaciones tanto de voz a voz como de texto a texto, los jóvenes ciegos pueden identificar y conocer la personalidad y la forma de sentirse tratados. La interacción verbal permite conocerse su voces, sus pensamientos, su solidaridad, su calidez humana o su dulzura, recibida de las otras personas.

Como menciona Bustos, los ciegos van construyendo un reconocimiento del otro a partir de una percepción subjetiva, a partir de sensaciones, emociones y percepciones del otro (2015). La interacción tanto físicas o interacción a distancia (desde los medios electrónicos, medios virtuales) propician un percepción subjetiva del otro. Donde las conversaciones son significativas para las y los ciegos.

Pero además los jóvenes encuentra un espacio privado al utilizar los medios electrónicos. Dado que en sus narraciones, tanto hombres y mujeres ciegas, describen tener un espacio de comunicación que solo concierne a ellos, y además donde pueden generan diálogos sin ser vigilados por sus padres o por los profesores. Para los ciegos los medios electrónicos y virtuales son un espacio privado donde pueden conversar con otros, desde el interior de su casa o donde se encuentren. Y son útiles para sobrellevar sus relaciones

sentimentales.

5.4. El silenciamiento del noviazgo ante la familia

Sin embargo el noviazgo tiene diferencias entre hombres y mujeres ciegas, para ello se rescatará el testimonio y relatos dados por las y los jóvenes participantes:

(R): "Sí he tenido novias, en la lucha libre, cuando íbamos, si me he enamorado. Ahora tengo novia, nos conocimos por Facebook, yo no supe ni como la agregue, ni ella a mí, tenemos muchos amigos en común, mis intenciones nunca fueron andar con ella, lo que pasa que con eso de Facebook platicamos y me gustaron detalles de ella"

(Á): "Siempre he sido muy reservado en esos asuntos. Algún día puede suceder, sobre mis planes de vida a corto plazo esta terminar mi ingeniería para después buscar trabajo"

(M): "No, a mi no, sí el destino lo quiere yo voy hacer sacerdote, y los sacerdotes no nos casamos"

C): "Sí he tenido novio, pero no duró mucho él se fue a otra ciudad y ya no tenemos contacto duró como seis meses nuestra relación.

La diferencia radica que los varones llevan un noviazgo bajo el consentimiento y conocimiento de su familia, mientras las mujeres llevan un noviazgo bajo el desconocimiento y consentimiento de su familia. Exploraré porqué utilizando los ejemplos de Roberto, Esteban, Caro y Celina. Por ejemplo Roberto y Esteban han vivido su noviazgo bajo el consentimiento de su familia.

Para Roberto aunque sus padres no están en comunicación constante con él, no ha mantenido su relación oculta, él ha encontrado en su hermana un apoyo y una cómplice en su relación, y su hermana le ha ayudado a reunirse físicamente con su novia. Por otra parte Esteban ha vivido dos experiencias de noviazgo, en su escuela, y en ambos casos ha sido del conocimiento de sus padres. Tanto Roberto como Esteban han vivió un noviazgo público ante sus familiares.

Por el contario, las mujeres ciegas esconden sus relaciones sentimentales a sus

familias, como es el caso de Caro y Celina. Ambas sintieron la necesidad de esconderlo a sus padres porque percibían que su relación no sería aprobada por ellos y mantuvieron oculta la relación hasta su término. Por su parte Caro, a sus 18 años de edad, entabló por primera vez una relación sentimental, con su jefe 16 años mayor que ella. La diferencia de edad hacía pensar a Caro que no recibiría apoyo familiar y decide ocultarlo, lo cual la llevo a vivir un noviazgo en el anonimato, su noviazgo se gestaba en el interior de su trabajo y no era exhibido en público, ni exhibido ante sus amistades.

Por otra parte Celina mantenía una relación a la edad de 12 años, donde también decidió ocultarlo al sentir que no sería aprobado por sus padres debido a su edad. Ahora los padres de Celina le incentivan para que establezca un noviazgo, pero su vida gestada mayormente en el interior de casa le limita en sus relaciones sociales, pues no puede ampliar su círculo de amistad.

En otros casos como el de Sandra y la profesora Blanca deciden suprimir sus afectos y no llevar a cabo una relación sentimental en el futuro.

(S): "No he tenido, anteriormente si me ha gustado alguien. Le hablaba por teléfono, pero como que al paso del tiempo me di cuenta que empezó a evadirme, también por eso se me quito esa costumbre".

(PB): "Yo me juré que nunca me casaría"

Aunque Sandra no ha tenido la experiencia de noviazgo, sí ha sentido atracción hacía un compañero de clase. Ella al mostrar interés con el chico que le gustaba llamándolo vía telefónica, al terminar sus clases, pero al no recibir una comunicación recíproca, en llamadas e interés, decidió ocultar sus emociones afectivas y no llamar más. Pero también decidió suprimirlas en el futuro debido al sentimiento de rechazo que percibió y deseó no querer experimentar nuevamente en el futuro.

Por otro lado la profesora Blanca también decidió suprimir sus deseos de atracción

y sus deseos de matrimonio. Debido a una experiencia trágica con su único novio, quien falleció en un accidente de tráfico, fue una experiencia que marco su vida e inhibió sus deseos de afecto. Aunque el caso de la profesora es un caso de noviazgo y contexto muy distinto al de Sandra sí tienen en común que ambas han optado por suprimir sus sentimientos y vivir una vida en solitario.

Sin embargo existe un enlace común en la experiencia de las mujeres ciegas, ellas tienen relaciones afectivas y de deseos vividas desde un silenciamiento u ocultamiento a sus familiares. Una temática que ha sido tocada anteriormente por Alves (1998) quien ha abordado el silenciamiento de la sexualidad en los ciegos, pero está enfocado a un silenciamiento de las madres ante la necesidad de hablar sobre la educación sexual con sus hijos e hijas con ceguera.

Sin embargo el silenciamiento de la sexualidad, al cual este documento se refiere, es al ocultamiento de los afectos y el deseo, un silenciamiento, Como se ha mencionado anteriormente, vivido mayormente por las mujeres ciegas. Pero también por los hombres ciegos, dado que también han vivido la experiencia de suprimir sus deseos. Por ejemplo Ángel y Manuel, quienes no han tenido experiencia de noviazgos debido al compromiso implícito para desarrollarse y continuar con su educación profesional.

Ángel y Manuel llevan una vida social activa en su escuela, teniendo un contexto social activo donde pueden relacionarse con otras personas fuera del vínculo familiar, pero han decidió suprimir sus deseos por sus estudios académicos. Ambos cuentan con el apoyo de sus padres y en especial con el apoyo de sus madres, quienes los acompañan en las actividades escolares. Por ello suprimir los sentimientos, no sólo atañe a las jóvenes ciegas, también a atañe a los jóvenes ciegos. Como además no sólo corresponde a los ciegos vivir ocultamientos afectivos ante la familia.

Pero sí sólo ha correspondido a las jóvenes ciegas que en sus vidas no eligen, ellas en sus vidas dependen. Son dependientes de la familia ante la movilidad, la educación, lo económico y limitación sentimental. Además sus espacios de movilidad, de aprendizajes están enmarcado por el interior del hogar. Los hombres ciegos viven un contexto diferente, pues ellos tienen oportunidades de elegir, de continuar sus estudios, de asistir a una clase de futbol, de salir con amigos, de trabajar, todo ello con el apoyo de sus padres.

La diferencia entre hombres y mujeres en las relaciones afectivas es entorno a que los hombres tienen la oportunidad de decidir tener una relación o no. Los hombres ciegos pueden elegir, sí quieren o no tener una relación sentimental. En cambio las mujeres no tiene la oportunidad de decidir si quieren o no tener una relación sentimental, dado que las mujeres ciegas viven su vida desde casa. Y cuando viven su noviazgo o sentimientos lo hacen ocultas. Las mujeres ocultan sus sentimientos, sus emociones, sus deseos, lo ocultan ante la familia.

Pero también ellas viven un ocultamiento del contexto social pues se encuentran en un espacio reducido, su hogar. Por ello los espacios virtuales y medios electrónicos brindan a las jóvenes una plataforma donde ese ocultamiento puede disminuirse y pueden volverse visibles, aunque también vulnerables. Como la experiencia de Caro, quien padeció violencia de género con quien fuera su esposo, la personalidad de él era cambiante cuando ya convivían físicamente.

Uno de esos cambios fue detonado por el uso que daba Caro a su teléfono celular, su esposo desconfiaba cuando ella escribía en su teléfono, lo cual generó un encuentro físico, entre su esposo y ella, donde él abusó de su fuerza física y le obstaculizó el movimiento a Caro. El celular era el medio utilizado por Caro para la comunicación, pero además para la comunicación afectiva entre ella y su esposo, después de casados era un objeto mal visto

por él.

Las relaciones amorosas son vividas de forma diferenciada entre hombres y mujeres ciegos. Lo cual también ha sido señalado por Ezzatti (2004), quien menciona que las mujeres tienen escasos encuentros físico-amorosos a diferencia de los hombres, donde el encuentro físico sí se da.

Lo que en esta investigación se encuentra es que las jóvenes experimentan un noviazgo cargado en lo verbal, desde la conversaciones. Y los hombres tienen un noviazgo verbal el encuentro físico se logra, en algunos casos. Pero ambos, tanto las mujeres ciegas como los hombres ciegos, tienen un acercamiento del amor desde la conversación.

La voz está cargada con atributos seductivos, como lo ha establecido Bustos (2015) pero también la personalidad y el apoyo entran en los atributos de atracción. Estos atributos percibidos desde las conversaciones por medio electrónico o plataformas virtuales brindan, a las y los ciegos, un medio para desarrollarse en su vida efectiva. Estos medios electrónicos propician que los jóvenes se aproximen comunicativamente en las relaciones amorosas aunque algunas relaciones, como Calvo lo determina, se queda se quede en distancia (1998).

Sin embargo de acuerdo con Monsalvo (1998) los jóvenes ciegos viven una etapa adolescente en conflicto. Monsalvo hace referencia ante una etapa confusa o poco explorada que los jóvenes tienen sobre los cambios físico-biológicos, y en relación a la construcción de su rol genérico binario (hombre/mujer). Pero, sumando a lo dicho por él, los jóvenes viven una etapa adolescente en conflicto en relación a sus experiencias afectivas que los lleva a tener relaciones genéricas estratificaste.

Relaciones genéricas estratificate porque, hombres y mujeres ciegas, viven de forma diferenciada su experiencia amorosa. En las mujeres desde el silenciamiento y ocultamiento

y en los hombres ciegos desde un consentimiento y apoyo familiar. En la ceguera el amor, como parte del reconocimiento de sí mismos y del otro, se vive desde lo sensorial y perceptual. Y para concluir este apartado se puede decir que en las y los ciegos la voz es la proximidad entre los cuerpos distantes.

De acuerdo con los señalamientos de Laplantine "cada sociedad pronuncia una condena con determinados tipos de comportamiento y los obliga a llevar una vida subterránea" (1979 en Lamas, 2002; pp. 64). Enfocando este concepto hacia las y los ciegos la vida subterránea se enfoca en una condena ante su afectos vivido desde casa, pues antes su contexto de vida llevan una vida subterránea desde la virtualidad. Los ciegos tiene una presencia desde la comunicación electrónica donde exponen sus pensamientos, sus opiniones y se contactan con otras personas, conocidas o desconocidas.

Sin embargo de acuerdo con Laplantine "la cultura reprime e insta a renunciamientos y represiones" (en Lamas, 2002; pp. 64), los ciegos viven renunciamientos a la afectividad, ante sentir y dar afecto. En algunos casos, en los ciegos, hay renunciamientos hacía la vida en pareja, en específico en las mujeres. Sin embargo los renunciamientos y represiones que las y los ciegos viven también tienen resistencias, inmersas en los mecanismos virtuales como Facebook. Un medio que brindan a los ciegos la accesibilidad de conectarse con un grupo social virtualmente constituido donde interactúan con miembros ciegos pero también visuales.

Se conectarse desde la inmediatez de un celular o una computadora y crean una resistencia y alternativa para poder conocer y tratar a personas estando en casa. Como menciona Foucault "donde hay poder, hay resistencia" (2011; pp. 88). Los jóvenes ciegos resisten ante un entorno social limitante, donde las y los ciegos indagan a través de la tecnología y la virtualidad alternativas de comunicación. Que les permitan establecer vías

de comunicación pero además que les permitan experimentar sus afectos. Los jóvenes al utilizar las plataformas virtuales están resistiendo a la ciudad, como un espacio inadaptado a la inclusión social.

Primero resisten ante su escasez de infraestructura ante la movilidad de las personas con ceguera. Y segundo resisten ante un trasporte público limitante, que carece de estaciones de parada definidas. Los ciegos resisten ante su contexto de escases de medios urbanos que propicien una movilidad segura en la ciudad. Por ello al utilizar los medios electrónicos y virtuales para interactuar, para conocerse con otras personas sin la necesidad de desplazarse por la ciudad, los ciegos resisten ante la no inclusión.

Resisten ante entornos adverso, carentes de accesibilidad, pero además en los medios virtuales las y los jóvenes resisten ante la separación de sus sexos vivida en su entorno escolar. La virtualidad borra la barrera invisible entre sexos vivida por los estudiantes en la escuela. En los medios electrónicos y virtuales encuentran un acceso privado en la comunicación entre sexos (desde el chat, las llamadas o los mensajes) y a la vez un espacio licito para la interacción entre los sexos binarios.

Finalmente, para concluir este capítulo, los medios electrónicos son un mecanismo de resistencia, y a la vez, de adaptación a la opresión ante la carencia de espacios públicos adaptados. Pero también ante una opresión desde la cultura patriarcal que vuelve invisible a mujeres ciegas pero también estratifica a los hombres ciegos. Mecanismos de resistencia que no solucionan por completo su día a día, pero si crea una alternativa ante su cotidianidad.

CAPÍTULO SEIS
IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES

"Los ambientes inaccesibles crean discapacidad
al generar barreras que impiden la participación y la inclusión"
(Organización Mundial de la Salud, 2013; pp. 4)

En este capítulo trata sobre dos niveles de implicaciones, una a nivel práctico y otra a nivel teórico. La primera a nivel práctico sobre el potencial para informar el contexto que viven las y los ciegos entorno a como ellos/as resisten ante contextos sociales y urbanamente adversos, esto con el fin de aportar información para gestar políticas publicas. Y la segunda en lo teórico sobre los roles de género entre hombres y mujeres ciegas.

También se encuentra un sección sobre recomendación entorno a la recolección de datos, respondiente a tres cuestionamientos; qué sirvió, que no funcionó y qué sugeriría. Y como un último punto se encuentra una sección de propuestas sobre temática a seguir en investigaciones futuras.

6.1. Implicaciones a un nivel práctico

Este documento informa sobre el contexto de vida que los jóvenes tienen en la ciudad, un contexto en aislamiento. Considero que la movilidad y los obstáculos que los jóvenes viven para transitar de sus casas hacia algún punto de la ciudad es el principal obstáculo de las y los ciegos en su bienestar social, en su integración social y en sus participación educativa. Pero además la familia cuenta con pocos recursos económicos. Ambos problemas, la movilidad y lo económico, son una combinación que orilla a la familia a tener en casa a sus hijos, y esto lleva a los ciegos a vivir en aislamiento del entorno urbano y en dependencia hacia su familia para su movilidad fuera de casa.

Por ello es importante promover una política de integración urbana en movilidad

para las personas con discapacidad. Puesto que mientras la infraestructura urbana no cambie, y no los integre dignamente, los ciegos permanecerán invisibles en la ciudad.

Al no haber un ambiente accesible que garantice su derecho a la vida activa, social y recreativa seguirán niños/as, jóvenes y adultos ciegos dependiendo del apoyo de la familia. Por ello como propuesta, como una línea para incidir en políticas públicas, es importante revisar y reestructurar la vías urbanas. Específicamente incluir señaléticas auditivas y líneas guías para ciegos. Es necesario organizar y generar un comité de urbanistas que verifique los criterios de inclusión e integración de señaléticas en las vías urbanas. Y que supervise que los criterios de inclusión se llevan a cabo en la ciudad.

Estas adaptaciones de infraestructura no es novedosa, sea realizado en diferentes países entre ellos España, Brasil, Estados Unidos, e inclusive en algunos estados de México como el D.F., Guadalajara y Monterrey. Existen ejemplos de ciudades adaptadas que demuestran que es posible realizarlo y además es de gran beneficio para la población con discapacidad.

Pero además como otra línea de recomendaciones para generar políticas publicas es la realización de un programa de beneficio social a la familia con un miembro con discapacidad que apoye con un monto monetario dirigido a la educación de sus hijos y pero además que apoye psicológicamente a los padres, orientando y dando soporte para comprende el proceso de aprendizaje de un ciego, y como vivirá sus etapas de vida .

A nivel de educación, considero es importantes que los jóvenes con discapacidad y sus familias reciban un apoyo monetario dedicado a su educación, sobre todo a equipo didáctico; computadoras con el sistema parlante, material de escritura Braille, bastón o para costear su matricula. Con el fin de garantizar la asistencia a niveles de educación medio y superior y tener apoyo material para realizar sus estudios. Pero también es importante

incluir un apoyo a las instituciones educativas, para capacitar a la planta docente en como apoyar a estudiantes con discapacidad visual en el aula.

También es importante generar como política social un programa de apoyo psicológico dirigido a las familias con miembros con discapacidad. Un programa que proporcione el apoyo de un grupo de profesionistas que visiten sus hogares para que guíen a los padres en los cambios y etapas que la familia vivirá. Pero además que proporcionen servicio profesional de terapia y estimulación temprana a sus hijos, para mejorar su calidad de vida en el hogar. Con el objetivo de beneficiar a los padres para modificar el aprendizaje en solitario y conforme a la marcha de sus vidas al tener un hijo/a con discapacidad visual.

Por último quiero señalar la necesidad de un programa escolar que impulsen la educación sexual. Un programa educativo que describan a los ciegos los cambios físicos-biológicos que encontraran, que vivirán y describa cómo afrontarlos desde lo sensorial. Que implique ilustrar descriptivamente sobre la salud sexual, del cuidado físico de su cuerpo, y los cambios que percibirán desde lo sensorial. Dado que los jóvenes necesitan ser informados oportunamente que les guie ante sus cambios y educación sexual.

6.2. Implicaciones a un nivel teórico.

En este aparta se describen las implicaciones a un nivel teórico sobre nuevas claves que nos permitan analizar la adolescencia y la construcción de identidad en los ciegos. Pero también dimensionó conocer que los roles de género, en las mujeres ciegas y en los hombres ciegos, tienen diferencias así como similitudes. Al explorar las dinámicas vivenciales de las y los jóvenes ciegos sobre sus hogares y actividades asignadas propició conocer qué se asigna a las mujeres y qué se asigna a los hombres en el espacio familia.

Los ciegos, tanto hombres y mujeres viven una reproducción de los roles de género normativos, correspondientes a las mujeres y a los hombres en el hogar. Aunque las labores

domésticas desempeñas por las y los jóvenes ciegos describían que ambos realizaban actividades en casa, las mujeres desempeñan más labores domésticas que los hombres. Conforme adquirían más edad, las mujeres ciegas adquirían también más actividades y tales actividades eran complejas de realizar.

1) Re-significación del rol femenino en las mujeres ciegas. Una diferencia en los roles aprendidos por las mujeres y los hombres consiste en la significación del rol femenino por parte de las mujeres ciegas asignado a la cocina. Las mujeres perciben que al desarrollar destrezas en la cocina les otorga una independencia parental. Es una actividad minuciosa y riesgosa pero que trasmite en ellas libertades y confianza (recibida de sus padres) para llevarla a cabo. Ellas impulsan a sus madres para ser enseñadas a desempeñar está actividad que involucra la manipulación de temperaturas altas, o manejo de utensilios pulso cortantes.

2) Mujeres cuidadoras. También las mujeres ciegas desarrollan actividades domésticas que cumplen el rol femenino de la maternidad, ellas son cuidadoras. Las jóvenes cuidan de hermanos pequeños o sobrinos como parte de su rutina realizada en casa, asignaciones que desempeñaron estando en solitario en sus hogares, es decir sin supervisión de un adulto. Las jóvenes realizan *una servidumbre voluntaria* como lo define Lagarde, (2005) en relación a la categoría madresesposas.

3) El rol masculino de acompañantes. Por el contrario, los hombres no cumplen con el rol asignado de -cuidadores-. A los hombres se les asignan actividades donde el cuidado a solas de familiares no es parte de su día a día en su adolescencia. Y sí lo realizan lo hacen acompañados de otros adultos y su cuidado esta entorno a ofrecer un apoyo de cuidados. Además los hombres ciegos tienen un rol flexible en los quehaceres domésticos. Es decir los jóvenes realizan actividades asignadas que pueden ser realizadas o no por los jóvenes e

inclusive reciben apoyo materno para algunos quehaceres domésticos, a diferencias de las mujeres ciegas.

4) Rol flexible. Los hombres ciegos tienen menor carga doméstica y pueden ser excusados por sus madres de no realizar una actividad doméstica tales como organizar su ropa, su cuarto o cocinar (por considerarlo peligroso). Aún cuando los hombres muestran en su relatos que las actividades riesgosas como la cocinar, se delimitan a preparar café, un sándwich y recoger los trastes son necesarias de aprender. Son las madres de los jóvenes ciegos quienes realizan la actividad de cocinar, y guardar la ropa de sus hijos varones.

También los hombres ciegos realizan mayores actividades recreativas las cuales pueden entrar en la categoría de deberes domésticos realizados en casa. Sus actividades involucran una exploración fuera de casa. Es decir tomar clases de música, juegan futbol, formar parte de un grupo de oratoria o salen a buscar oportunidades de trabajo. Son actividades que sólo aparecen en los relatos de los jóvenes como parte de los quehaceres en casa.

También son sus madres y padres quienes buscan alternativas de superación educativa. A los hombres ciegos se les educa más que a las mujeres ciegas. Ellos tienen la oportunidad de continuar con sus estudios bajo el apoyo de sus padres, quienes los llevan a los centros escolares. Las jóvenes ciegas por el contrario durante su adolescencia dejan sus estudios de nivel superior y permanecen en casa con la esperanza de retomarlos en el futuro.

5) Independencia en el hogar marcado por destrezas aprendidas. Otro punto a resaltar, en las actividades domésticas desempeñadas por hombres y por mujeres ciegas, es que también determinan grados de independencia en el hogar. Las jóvenes ciegas son más independientes en casa a diferencia de los hombres; ellas al realizar labores complejas

como cocinar, planchar o cuidar de otros, lo cual les permite tener libertades en sus cuidados personales, alimentarios o permanecer bajo su propia supervisión. Ellas mismas se visten, se hacen de comer y organizan su habitación, además del apoyo de limpieza en áreas de la casa. Las jóvenes ciegas son independientes dentro del hogar.

Por el contrario los jóvenes ciegos son dependientes en el hogar. Ellos necesitan ser ayudados con la selección de su ropa, de calentar los alimentos, de planchar y de organizar su habitación. Los jóvenes son dependientes de sus madres o padres en sus actividades dentro de sus hogares. Podemos decir que el orden cultural (Lamas, 2002) sobre lo que compete a los hombres y lo que compete a las mujeres se reproduce y se repite en los ciegos. Es decir repiten y reproducir patrones de lo femenino y masculino en las actividades domésticas en los hogares de los jóvenes ciegos participantes.

Dado que la permanencia en casa está relacionada a la mujer, mientras al hombre se le asignan actividades que involucren estar fuera de casa. Así mismo la educación escolar es buscada con mayor énfasis para el varón, mientras que para las mujeres la educación escolar es pausada o finalizada a temprana edad.

6) Prohibición al contacto físico ente hombres y licito entre mujeres. El contacto físico de mujer a mujer permitime en la Escuela Luis Braille, brinda en las jóvenes tener un reconocimiento táctil de sus amistades, un reconocimiento físico del rostro, del cabello, de sus manos. Lo cual generan imágenes de su noción de forma corpórea. Visible en sus trabajos pictóricos desarrollados por las jóvenes. El contacto físico permisible entre mujeres y el contacto rígido y nulo entre hombres, refiere que el orden cultural sobre lo que compete a los hombres y lo que compete a las mujeres se reproduce y se repite en los ciegos.

7) Los hombres ciegos tienen mayor apoyo familiar en sus relaciones sentimentales,

en la búsqueda de oportunidades educativas, recreativas y laborales. Pero también los jóvenes ciegos están preocupados por su futuro, están preocupados por sus madres, e intentan adquirir una profesión u oficio para poder reenumerar económicamente a su familia. Los hombres ciegos aprender y reproducen el rol de proveedores.

8) Las mujeres por el contrario tiene menor apoyo familiar en sus relaciones sentimentales, en la búsqueda de oportunidades educativas, recreativas y laborales. Sus espacios se reducen a la escuela (asistiendo a niveles básicos a medio superior) o la casa y tienen actividades intermedias como música, pintura, escuelas públicas etc.

9) Las relaciones sociales a través de las plataformas virtuales. Los medios electrónicos y las redes sociales son utilizadas por las y los jóvenes ciegos como una ventana de comunicación. Las y los jóvenes utilizan los medios electrónicos como celulares, teléfonos y computadoras para acceder a llamadas, mensajes o redes sociales, y con ello comunicarse con otros. Estable una comunicación más allá de la efectuada con su familia, construyen relaciones de amistad y relaciones amorosas.

A través de la virtualidad las y los jóvenes ciegos desafían mecanismo de opresión que inhiben sus interacciones sociales. El medio electrónico y virtual es una alternativa ante un contexto de vida carente de un espacio urbano inclusivo, ante obstáculos de acceso a espacios socialmente recreativos. Dado que la red, las llamadas y mensajes de texto vía celular, brindan un puente para externar sus afectos. Los medios electrónicos acercan a las y los jóvenes ciegos entablar una comunicación verbal con amistades, pero también para conocer y generar nuevas amistades.

6.3. Recomendaciones: Recolección de datos con participantes ciegos.

Este apartado plantea qué sirvió, qué no funcionó y qué sugeriría entorno a la recogida de datos. Primero hablare sobre los aciertos, qué sirvió, la observación fue para mí

reveladora, pues me permitió estructurar las guías de la entrevista, pero también me permitió conocer un contexto de interacción que hubiera sido difícil observar por otro medio de recolección como una encuesta o solo la entrevista como medio de recolección. La observación ha sido uno de los principales herramientas para generar preguntas y a su vez conocer el contexto de los jóvenes ciegos.

Sin duda la observación participante en combinación con el rol de tallerista, fue también un gran acierto, pues me permitió adentrarme a un escenario como participante pero además me permitió convivir y dialogar con los jóvenes, pude obtener a partir de estos roles datos que no me eran visible con la sola observación. El arte como herramienta de recolección, por medio de los documentos de ejercicios artístico, me permitió adentrarme a temáticas sensibles como el cuidado de hermanos, o los planes de vida de cada participante conociendo desde su voz, sus internaciones de vida en un futuro o deseo por conseguir un empleo.

Segundo, una parte que no funciono en las entrevistas fue la impresión del consentimiento informado, que en un inicio pensé en realizarlo por escrito e impreso, para los padres de menores de edad, pero como el grupo de participantes comprendía entre los 17 años a los 36, incluyendo una entrevista extra a la directora, aquí no podían ser leído y firmado por ellos puesto que, por lógica, su lectoescritura es en sistema Braille. Se modifico a un consentimiento auditivo, es decir al realizar la entrevista se grabo la lectura del consentimiento y que los jóvenes verbalmente expresaran su consentimiento.

Tercero, lo que sugeriría serían entorno a la entrevista, fue la parte más compleja en esta investigación. Se realizo como la última parte del trabajo de campo para poder obtener datos no visibles en la primera parte, durante la observación. Considero que fue una herramienta donde se obtuvieron datos testimoniales importantes. Sin embargo una parte

que me hubiera gustado realizar diferente, sería el orden de la recolección de datos, la entrevista, para mí, debió recolectarse en dos partes; una recolección de datos testimoniales, a la par junto a la observación; y otra recolección de datos testimoniales al final de la observación. Ambas con el mismo grupo.

Debido a que el tema no tenía referencia en la ciudad y mi aproximación fue desde un bagaje escaso. Por ello al realizar la recolección de datos testimoniales en dos partes, inicio y final, representaría una mejor recolección del testimonio porque las temáticas analíticas estarían trianguladas en los datos en un tiempo más amplio al realizado.

6.4. Temas a seguir en investigaciones futuras.

Considerando la importancia de generar estudios que establezcan una base para la comprensión de la vida de las y los ciegos en la ciudad es pertinente y necesario mostrar un camino a seguir en investigaciones futuras. Dos tópicos que fueron aparecieron al realizar la investigación y por su profundidad no pudieron ser abordados en este escrito, considero podrían ser parte de estudios futuros. El primer tópico se refiere a un estudio sobre las instituciones que brindan apoyo a la población de ciegos en Ciudad Juárez. Y el segundo tópico se refiere a la parentalidad en familias diversas. Ambos temas tienen una relevancia en Ciudad Juárez, debido a que es un contexto social poco estudiado.

El primer tema, un estudio sobre las instituciones, está conectado a las instituciones especializadas que atiende a la población con ceguera. Al participar en dos instituciones durante el trabajo de campo, me percaté que ambas instituciones realizan labores extraordinarias. Pero también estás labores extraordinarias son desconocida entre instituciones, pues hay una relación comunicacional escasa entre una y otra institución. También observé que no hay conexión alguna de programas u actividades que cada una realiza. Existe un desconocimiento mutuo entre instituciones, sobre las actividades

realizadas por las instituciones.

Es visible que las actividades entre las organizaciones son individuales, y no buscan establecer lazos en conjunto. No hay un enlace comunicacional entre las organizaciones que integre actividades o eventos que aborden juntas la integración de la población con ceguera. Tampoco existe un día del año que se reúnan las organizaciones de ciegos para realizar un evento o un programa en conjunto que beneficie la comunidad. Aparentemente existe un miedo por el robo de alumnos que las instituciones siente entre sí. Aún cuando los centros trabajan en misiones diferentes.

Por ello este tópico es importante, para conocer cómo es el ambiente institucional, describir la organización y las relaciones entre instituciones. Para beneficiar un trabajo colaborativo en pro de la población con ceguera. Hay barrera invisible entre las instituciones e inclusive pareciera ser que hay una sobreprotección a los alumnos para que no dejen la institución, y se vallan a otra. Pienso que conocer la historia, el contexto y los procesos por los cuales las instituciones que atienden a ciegos han transitado, puede ayudar a entender cómo operan. Y con ello proponer lazos que beneficien a la población de ciegos.

El segundo tópico propuesto es entorno a la parentalidad. Este es un tema aborda por Aleves (1998), Araya (2007) y H. Molden (2015) donde han observado qué acontece con las familias diversas, pero también con la maternidad y paternidad en las familias diversas. Sin embargo este tópico es replanteado desde la recolección de los datos, basado en las visitas a las casas de las y los jóvenes ciegos. Donde durante la recolección quedé deslumbrada por el temple de las madres de las y los jóvenes ciegos, ante la búsqueda de recursos y medios que incentiven el desarrollo de sus hijos e hijas.

Me percate de las situaciones adversas que viven las familias con un miembro con discapacidad visual. También quedé impactada por los divorcios, separaciones o tensiones

existentes en algunas familias, del grupo de participantes al que me dirigía. Pienso que la familia es el principal vinculo de apoyo a las/los niños con discapacidad, como lo ha establecido Araya (2007). Pero también pienso que en la ciudad el apoyo económico a las familias con un miembro con discapacidad es inexistente. Lo cual genera contextos tensos en la familia.

De forma contradictoria las y los jóvenes ciegos necesitan de recursos para la adquisición de materiales adaptados y trasporte, que los lleven a los centros educativos. Lo cual me hace pensar, que existen tensiones familiares en relación a la necesidad de recursos para la educación de los hijos con discapacidad visual. Tensiones que son detonadoras de separaciones entre los padres. Pero también donde las madres tienen un rol primordial, dado que son ellas las que buscan apoyos y llevan/traen a sus hijos e hijas a actividades escolares o recreativas. Las madres son un soporte en la vida de los ciegos.

Por ello es importante conocer y describir cómo viven las madres (de los jóvenes con discapacidad visual) su rol ante una situación adversa. A diferencia de Alves (1998) quien ha enfocado su estudio a las madres y la educación sexual de sus hijos, yo dirigiría el enfoque en conocer la historia de vida de las madres, para conocer sus contexto, sus retos, sus significaciones en los caminos trazados ante un hijo con discapacidad visual. También es importante poder dar voz a la madres con hijos con discapacidad en ciudad Juárez. También dar voz a los padres, pues en las familias entrevistadas los padres tienen un rol de proveedores, donde sus presencia física esta enlazada al trabajo. Es un tópico que tiene varios caminos internos. Es un tema sin lugar a dudas que me interesa seguir.

Ambos temas, son mis aproximaciones ante las temáticas percibidas durante la recolección de datos. Temáticas que ahora son sólo líneas incipientes entorno a la ceguera en la ciudad. Pero veo en estas líneas temáticas un impulso viable, para ser abordadas en

un futuro en su documentación. Temáticas donde se puede generar una descripción de la vida de los ciegos en la ciudad, y pueden ayudar a mejorar la calidad de vida de los jóvenes, desde lo institucional y desde lo familiar

BIBLIOGRAFÍA

Acuña Delgado A. (2001) "El cuerpo en la interpretación de las culturas". , Universidad de Los Andes, Mérida, Boletín Antropológico, Año 20, Vol. 1, No 51, Enero-Abril, pp. 31-52.

Angrosino Michael (2012) "Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa". Madrid: Ediciones Morata, 1º edición en español, 1º Edición en ingles, 2007. Colección: Investigación Cualitativa.

Alves de Toledo Bruns María (1998) "Educación sexual y deficiencia visual: el dialogo del silencio por el silencio del dialogo" Brasil; Revista de Psicología de la PUCP, Vol. XVI, 1, pp. 84-101.

Aquino, S. P., García, V., Izquierdo, J. (2012). "La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior. Un estudio de caso". Sinéctica, 39. julio-diciembre, Articulo electrónico: http://www.sinectica.iteso.mx

Araya Umaña, Sandra (2007) "De lo invisible y lo cotidiano. Familias y discapacidad". Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica, Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 7, Núm. 3, septiembre-diciembre, 2007, pp. 1-21.

Aréachaga Ana Julia (2010) "El cuerpo y las desigualdades sociales: el espiral de la reproducción social" Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad, No. 2, Año 2, abril. Revista Electrónica www.relaces.com.ar

Pie Balaguer, A. & Solé Blanch, J. (2011) "Deconstruir la discapacidad para repensar la autonomía: propuestas para una pedagogía de la interdependencia". España: XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Universidad de Barcelona, pp. 1-17. Recuperado de http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/007.pdf

Avendaño Bravo Cecilia, Díaz Arias Jessica (2014) "El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. Estudios Pedagógicos XL, No. 2, pp. 45-64.

Banks Marcus (2010) "Los datos visuales en la Investigación Cualitativa", Madrid; Ediciones Morata, primera edición al español, primera edición en ingles 2008.

Bardi, L. Alberto, Leyton Carolina, Martínez Venia, González Electra (2005) "Identidad sexual: proceso de definición en la adolescencia". Revista Reflexiones Pedagógicas. Docencia No. 26. Pp. 43-51.

Borrego Rebollo S. (2015) "La construcción de la identidad sexual en la discapacidad visual" España: Integración. Revista sobre discapacidad visual, , No. 67, diciembre. Edición digital; http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual.

Brogna, Patricia (comp.). (2009). "Visiones y revisiones de la discapacidad". México: FCE.

Burgos A. (2014) El boteo en las calles como practica contra discursiva. Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 27, No. 35, julio-diciembre, pp. 33-48.

Bustos García Brenda (2009) "La construcción de la imagen corporal sin imagen visual. El caso de mujeres ciegas". XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, pp. 1-11.

(2014) "El boteo en las calles como prácticas contra discursivas. Análisis de narrativas identitaria de personas ciegas". Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 27, No. 35, julio-diciembre, pp. 33-48.

(2015) "La construcción de marcas de reconocimiento en sociedades ocularcentrista. El caso de mujeres ciegas del Área Metropolitana de Monterrey" México; Estudios Sociológicos Editora.

Butler Judith (2002) "Cuerpos que importan; sobre los limites materiales y discursivos del sexo-". Buenos Aires; Ediciones Paidós, 1º edición en español, traducción de Alcira Bixio.

(2007) "El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad" España: Editorial Paidós, 1º Edición 1990-1999 en ingles, 1º versión al español.

Calvo Carmen (1998) "Yo soy una niña ¿y tú?". España: Editorial ONCE, primera edición. Libro digital.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2011) "Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad" México; Nueva Ley, 30-05-2011, Secretaría General, Secretaría de Servicios Parlamentarios.

Cárceles Barón A., Castejón Valero P. Cervigón Duque D. & Esteban M. (2014) "Padres

formadores/rehabilitados en autonomía personal". España: Integración. Revista sobre discapacidad visual, Núm. 64 Septiembre, pp. 0

Revista Digital: http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/nueva-estructura-revista-integracion.

Castro Sánchez Ana E. (2007) "La nutrición como ruptura cultural: la experiencia de los adultos con diabetes". Revista Investigación en salud, Vol. IX, Núm. 1, Abril, pp. 26-33.

Contini Norma, Coronel Claudia Paola, Levin Mariel, Hormigo Karina (2010) "Las habilidades sociales en contextos de pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes de la Provincia de Tucumán". Argentina: Revista Perspectivas en Psicología - Vol. 7, Noviembre, pp. 112 – 120.

Cortina, A. (2007). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos, (4a).

Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010) "Discapacidad visual. Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica". México D.F., CONAFE. Versión electrónica: http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/

Cruz Pérez, María del Pilar (2004) "Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad" México; Revista Política y Cultura, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federa, núm. 22, otoño, pp. 147-160.

De Beauvoir Simone (1992) "El Segundo Sexo. Segunda experiencia de vida". México: Ediciones Siglo Veinte 1º edición al español 1989, cuarta edición al español.

Diderot Denis (2002) " Cartas sobre los ciegos seguido de cartas sobre los sordomudos". España: Pre-Textos y Fundación ONCE, Colección Letras Diferentes, Traducción Julia Escobar. Libro Digital: http://biblioteca.fundaciononce.es

Díaz Sánchez J. (2006) "Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 29, abril-junio, pp. 431-457.

Dorlin Elsa (2009) "Sexo, género y Sexualidades. Introducción a la teoría feminista". Buenos Aires; Editorial Nueva Visión. Primera edición, traducción Víctor Goldstein.

Echeverría Sáenz A. (2002) "Acceso de las personas con discapacidad a la educación superior: El caso de la U. C. R.". Cuadernos de Antropología, Núm. 12, pp. 151-169.

Eddy Ives L.S. (2014) "La identidad del adolescente. Como se construye". Barcelona:

Adolescere, Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia, Vol. II, Núm. 2, Mayo, pp. 4-18.

Ezzatti San Martin G. (2004) "Aproximación a la construcción de la identidad de género en jóvenes ciegos" Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Posgrado. Mención Psicología Clínica Infanto-juvenil, Tesis de Maestría. Versión Digital.

Feixa Carles (2006) "Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea" Colombia: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vo. 4, Núm. 2, Julio-Diciembre, pp. 1-18

Fernández, A. & Vasco, E. (2012). Dinámicas del reconocimiento en las narraciones de jóvenes con discapacidades. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 10 (1), pp. 467-479. Flick Uwe (2015) "El diseño de Investigación Cualitativa". Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1º. Edición. Versión Digital.

Flick Uwe (2015) "El diseño de Investigación Cualitativa". Madrid: Ediciones Morata, S.L., 1º. Edición en ingles 2007, 1º edición al español, Colección Investigación cualitativa.

Fondo de las Naciones Unidas –UNICEF- (2011) "La adolescencia una época de oportunidades" Estado mundial de la infancia. Versión digital: www.unicef.org/publications

Foucault Michel (2011) "Historia de la sexualidad. La voluntad del saber". Grupo editorial Siglo Veintiuno. México D.F.: Primera edición al español 1977, Tercera edición.

García Martínez Alfonso (2007) "La construcción de las identidades" España: Secretaria de Publicaciones Universidad de Sevilla, Revista Cuestiones Pedagógicas, Núm. 18, pp. 207-228.

Garzón Díaz, Karin (2007) "Discapacidad y procesos identitarios". Colombia: Universidad del Rosario, Revista Ciencias de la Salud, Vol. 5, núm. 2, julio-septiembre, pp. 86-91

Gibbs Graham (2012) "El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa". Madrid: Ediciones Morata, S.L. 1º edición, 1º edición en ingles, 2007.

Gil Ciria María del Carmen (1993) "La construcción del espacio en el niño a través de la información táctil" España; Editorial Trota, ONCE, 1º. Ed.

Giménez Gilberto. (2009)."Materiales para una sociología de los procesos culturales en las

franjas fronterizas/Cultura, identidad y memoria". Frontera Norte, Vol. 21, Núm. 41, Enero-Junio. (Articulo digital) http://www2.colef.mx/

González Rosa María (2009) "Estudios de género en educación". México; Revista Mexicana de Investigación Educativa, Julio-Septiembre 2009, Vol. 14, Núm. 42, pp. 681-699.

Gratacos Mosanella Rosa (2006) "Otras Miradas. Arte y ciegos: tan lejos, tan cerca". España: Ediciones Octaedro.

Guasch Óscar (1996) "Observación Participante. Cuadernos Metodológicos" España: Centro de investigaciones Sociológicas, 1 Diciembre.

Guzmán, F., Toboso, M., Romañach, J. (2010). Fundamentos éticos para la promoción de la autonomía: hacia una ética de la interdependencia. Alternativas, 17, 45-61.

Hammersley M., Atkinson P. (1994) "Etnografía. Métodos de investigación". Barcelona: editorial Paidós, 1º edición al español.

H. Molden (2015) "Investigación fenomenología sobre el impacto de la parentalidad; las madres con discapacidad visual del Reino Unido tienen la palabra" España: Integración. Revista sobre discapacidad visual, No. 67, diciembre, edición digital.

Idrovo Landy I. S. (2014) "Invisibilidad y no videncia: La Experiencia Urbana de personas ciegas en la ciudad de Cuenca". Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Tesis de Maestría.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010)"Censo de Población y vivienda, 2010". México; INEGI, versión digital; http://www.inegi.org.mx

(2013) "Las personas con discapacidad en México, una visión al 2010" México; INEGI, versión digital; http://www.inegi.org.mx

(s/a) "Clasificación de Tipo de Discapacidad-Histórica". México, INEGI. Versión electrónica:http://www.inegi.org.mx/contenidoslasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Jimeno Myriam, Murillo Sandra, Martínez Marco, -editores- (2012) "Etnografías contemporáneas del trabajo de campo". Colombia; Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios Sociales, Colección Semillas. Varios autores.

Lagarde y de los Ríos Marcela (2005) "Los cautiverios de las mujeres: madreseposas, monjas, putas, presas y locas". México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México, cuarta edición, primera edición, 1990.

(2003) " Mujeres cuidadoras: entre la obligación y la satisfacción". Capítulo en SARE, Cuidar cuesta: costes y beneficios del cuidado, Coord. Emakunde, pp. 1-5.

Lamas Martha (2002) "Cuerpo: diferencia sexual y género" México: Editorial Taurus, 1º edición.

Larrain J. & Hurtado. (2003) "El concepto de identidad". Revista FAMECOS, porto Alegre, Núm. 21, agosto, pp. 30-42

Leal Carretero Fernando (2006) "Ciclo filosofía y educación para una filosofía de la educación especial". Guanajuato: conferencia dictada en el marco del ciclo La filosofía en el Fondo: Filosofía y Educación, Fondo de Cultura Económica, Guadalajara, el 21 de junio. pp. 207-233.

Llanes Díaz Nathaly (2012) "Acercamientos teóricos a la maternidad adolescente como experiencia subjetiva". Revista Sociológica, año 27, Núm. 77, septiembre-diciembre, pp. 235-266.

López González, M. (2007). Discapacidad y género: estudio etnográfico sobre mujeres discapacitadas. Educación y diversidad: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad, No. 1, pp. 137-172.

Martín Casares Aurelia (2012) "Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales". España: Universidad de Valencia, Instituto de la Mujer, Ediciones Cátedra, 3º edición, 1º edición 2006.

Martínez Liébana I. (1998) "Teoría de las sensaciones trasformada o el delirio del sensismo" España: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

Maldenauer Nicia, Ortega María Teresa.(2004) "Adolescencia y sexualidad" Chile: Universidad de Chile, Diplomado en Salud pública y salud familiar, pp. 1-14.

Martínez, B. R. Gómez Bernal Vanessa (2013). "Discapacidad y género: Una mirada feminista sobre la construcción social de categorías invalidantes". Jaén: Diputación de Jaén, 163 pp.

Mayan María J. (2001) Una introducción a los Métodos Cualitativos: Modulo de Entrenamiento para Estudiantes y Profesionales. México: Traducción al español,

Cesar A. Cisneros Puebla, Universidad Autónoma Metropolitana. Versión electrónica; http://www.ualberta.ca

Mayer Benjamín (2009) "Por una ceguera que sigue". México: publicación en Visiones y revisiones de la discapacidad" (Brogna, Patricia comp.) (2009) pp. 361-382.

Mendizábal Nora (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" En Vasilachis Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (65-103). 1º Edición, Editorial Gedisa S.A.

Mead Margaret (1993) "Adolescencia, sexo y cultura en Samoa". Buenos Aires: Editorial Paidós, traducción Elena Dukelsky, 1º edición en ingles 1939.

Monsalvo Díaz E. (1994) "Adquisición de la identidad sexual en niños ciegos y deficientes visuales" España; Integración, Revista sobre ceguera y deficiencia visual. Núm. 14, Febrero, pp. 35-39.

Morales V., Cristina L. (2016) "Experimentando el crecimiento y desarrollo de mi hijo con discapacidad vidual". Colombia: Revista Salud Uninorte, Vol. 32, núm. 1, pp. 65-72.

Moya Maya A. (2009) "La sexualidad en mujeres con discapacidad. Perfil de su doble discriminación". Revista Feminismo, Núm. 13, junio, pp. 133-152.

Munévar M Dora Inés (2011) "La experiencia de mujeres con discapacidades en los proyectos archivísticos del siglo XXI". Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Íconos Revista de Ciencias Sociales, Núm. 41, septiembre, pp. 89-107.

Moraes M. (2005) "Ceguera y cognición: Sobre el cuerpo y sus redes". Madrid: Revista de Antropología Iberoamericana en Red, Núm. Esp. Noviembre-diciembre.

Mun Man Shum C., Conde Rodríguez A., & Portillo Mayorga Inés (2006) "Mujer, discapacidad y violencia. El rostro oculto de la desigualdad" Madrid: Instituto de la Mujer, Estudios, 1º. Edición.

Naranjo Gabriela, Candela Antonia (2006) "Ciencias naturales en un grupo con un alumno ciego". Revista RMIE, Núm. 30, Vol. 11, julio-septiembre, pp. 821-845.

Ochaita, E. y Rosa A. (1993). "Psicología de la ceguera" Madrid: Alianza Editorial.

(1998) "Conocimiento del espacio, representación y movilidad en las personas ciegas". Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, Revista Infancia y Aprendizaje, Núm. 43, pp. 123-128.

Organización Mundial de la Salud. (2013) "El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad: un documento de debate" Ginebra: Publicaciones de la Organización Mundial de la Salud. Versión electrónica. www.who.int

(2014). "Ceguera y discapacidad visual". Nota descriptiva N° 282, Agosto. Versión electrónica: http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/

Perez-Bolivar Morcuende R. (2015) "La ceguera y maternidad: Perspectiva del embarazo, parto y puerperio por parte de la mujer con diversidad funcional sensorial, accesibilidad e interpretación de su proceso". Revista Musas, Vol. 1, Núm. 3, pp. 33-48.

Pérez Cruz, Pilar María (2004) "Mujeres con discapacidad y su derecho a la sexualidad". Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, Revista, Política y Cultura. Núm. 22, Otoño, pp. 147-160.

Pershkin A, (1998) "In Search of Subjectivity-One's Own". Educational Researche, Vol. 17, No. 7, pp. 17-21

Polo Sánchez M, López-Justicia M. (2012) "Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora" Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 44, Núm. 2, pp. 87-98

Poveda Jareño Paloma. (2014) "La inclusión es posible". España: Integración, Revista sobre discapacidad visual, No. 64, Septiembre 2014. Edición digital. http://.once.es

Raifur Rossi D. (2013) "La Geografía en el aula: retos para una experiencia de enseñanza inclusiva. Integración. Revista sobre discapacidad visual, Núm. 62, Marzo, Edición Digital:http://www.once.es/new/servicios-especializados-en-discapacidad-visual/publicaciones-sobre-discapacidad-visual/nueva-estructura-revista-integracion

Reguillo Rosana (2000) "Emergencias de culturas juveniles. Estrategias del desencanto". Editorial Cultura Libre, Primera edición agosto 2000, reimpresión septiembre 2007.

Rodríguez García, Yarmein; Oliva Díaz, Juan Ariel; Gil Hernández , Arletty (2007) "La sexualidad en los adolescentes: algunas consideraciones". Cuba: Archivo Médico de Camagüey, Sin mes.

Sánchez, Tamara, López-Justicia y Dolores (2012) "Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora" Colombia: Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 44, núm. 2, pp. 87-98

Schiffman & Harvey Richard. (1997). “La percepción sensorial”. México: Editorial Limusa.

Shum Grace, Conde Ángeles (2009) “Género y discapacidad como moduladores de la identidad”. Revista Feminismo/s, Núm. 13, Junio, pp. 119-132.

Soler, A., Teixeira TC., Jaime V. (2008) “Discapacidad y dependencia. Una perspectiva de género”. Portugal; XI Jornadas de Economía Critica. Ponencia.

Suárez Escudero, J. (2011) “Discapacidad visual y ceguera en el adulto: revisión de tema”. Colombia: Universidad Pontifica Bolivariana, vol. 30, núm. 2, julio-diciembre, pp. 170-180

Tesouro M., Palomares M., Bonachera F &. Martínez L. (2013) “Estudio sobre el desarrollo de la identidad en la adolescencia”. Revista Tendencias Pedagógicas, Núm. 21, pp. 211-224.

Torras, Meri (2007) “El delito del cuerpo”. Barcelona: Ediciones UAB, 1º. Edición.

Vacarezza, (2011) “Figuras del cuerpo con género. Paralelismos y quiasmos” Argentina. Revista Latinoamericana de Estudios sobre el Cuerpo, Emociones y Sociedad. No. 6, Año 3, agosto-noviembre, pp. 33-43.

Valenzuela-Zambrano B. (2015) “Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Chilenos con Discapacidad. Diferencias en Función del Género”. Revista nacional e internacional de educación inclusiva. Vol. 8, Núm. 3, Noviembre, pp. 153-170.

Vasilachis de Gialdino Irene (Coord.) (2006) “Estrategias de investigación cualitativa”. España; Editorial Gedisa, S.A., Primera Edición.

Vega Ocampo, Ma. E. (2015) “Ciudad, espacio y ceguera en ciudad Juárez México ” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad - RELACES, N°17. Año 7. Abril-Julio 2015. Córdoba. ISSN: 18528759. pp. 42-50. Disponible en: http://www.relaces.com.ar/index.php/ relaces/article/view/312

Verdugo Lucero Julio César, Arguelles Barajas José M., Guzmán Muñiz Jorge, Márquez González Claudia, Montes Delgado Roberto, Uribe Alvarado Isaac (2014) “Influencia del clina familiar en el proceso de adaptación social en el adolescente” México: Revista Psicología desde el caribe, Vol. 31, n.° 2, mayo-agosto.

Vite Pérez, Miguel Ángel (2012) “La discapacidad en México desde la vulnerabilidad social” México; Revista Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial,

vol. 8, núm. 2, pp. 153-173.

Wild T.A., Kelly S.M., Blackburn M.V. & Ryan C.L. (2015) “Experiencia de adultos con discapacidad visual sobre la educación sexual recibida” España: Integración. Revista sobre discapacidad visual, Núm. 66, julio. Articulo anteriormente publicado en Journal of Blindness Innovation and Research, vol. 4, n.º 2 (2014) .
Edición digital. http://www.once.es

ANEXO

EJERCICIOS ARTÍSTICOS: PROYECTO DEL TACTO AL ARTE

Iniciado en 2012 y finalizado en 2013[1]

Roberto. La camisa. 2013.

La camisa es lo que nos distingue a nosotros como hombres, y es lo que nos gusta siempre a nosotros presumir. Hay de distintos colores, hay grandes, pequeños, cuadrados. Nos distinguen pues las mujeres utilizan blusas. Yo creo que el hombre que no cuida su camisa no cuida su personalidad, por eso simplemente tenemos que utilizarlas.

Roberto. El rostro. 2013.

El rostro es nuestra personalidad, es lo que tenemos a simple vista. Y son verdaderamente distintos todos, según como lo cuidemos. Mayormente las mujeres lo cuidan como un tesoro, colocándose tratamientos. Otros lo tenemos muy maltratado y no le damos el valor suficiente pues a muchos no nos interesa, aunque lamentablemente a

[1] El proyecto del Tacto al Arte contó con un apoyo económico por el Instituto Chihuahuense de la Cultura en el 2013.

muchos no les gusta el color de su rostro todos los rostros son lindos, no importan el color. Eso sí, hay que cuidarlo, muestra lo mejor de cada uno de nosotros, es el reflejo del alma.

Roberto. El celular. 2013.

El celular es muy importante para nuestra comunicación, y además reproduce música, envía textos, se escucha el radio y la televisión y tiene acceso a internet. La mayoría de las personas tenemos uno personal. Son de distintas compañías, en algunas compañías las tarifas con muy elevadas. Hay celulares que tienen adornos de distintas imágenes. Cada vez son más pequeños y tienen mayor capacidad de utilidad.

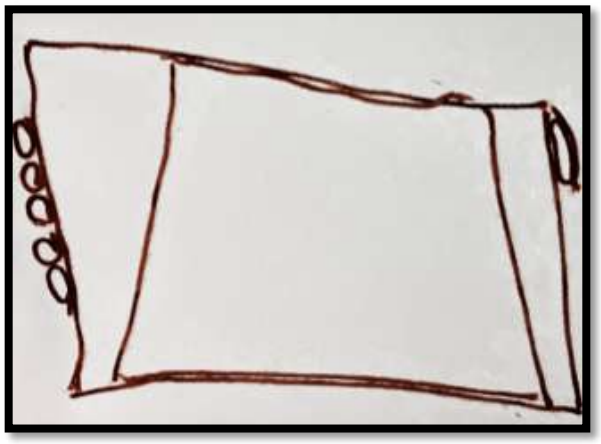
Roberto. Mi madre. 2013.

Mi madre es lo más importante para mí, pues, es la que nos da cariño verdadero. No encuentro las palabras exactas para describirlas. En un futuro sí se llega enfermar la

cuidaría con todo mi cariño, es por eso que yo escogí a mi familiar más sincero, que siempre está para corregirme y dar lo mejor de sí. Así como a disposición del prójimo.

Roberto. Los pies. 2013.

Los pies son una parte importante de nuestro cuerpo, con ellos caminamos, sentimos las sensaciones del suelo, nuestros pies nos sostienen, nos permiten jugar, correr y trabajar. Son indispensables para el humano, pues sin ellos nuestras vida sería muy distinta. También lamentablemente no lo cuidamos pues andamos descalzos y andamos desprotegidos"



Irma. La televisión. 2013.

La televisión es un aparato electrónico en el podemos ver programas, películas, documentales, series noticias y otras cosas.

Irma. Mi sobrino. 2013.

Yo dibuje a mi sobrino. Cuando nació me dio mucho gusto, por que es el primer niño de la familia, vino ha alegrarnos la vida y para mí cambio mi vida. Me divierto mucho, jugamos con él y me hace reír siempre, porque hace cosas chistosas.

Irma. La muñeca. 2013.

La muñeca me representa a mí como mujer, por que yo jugué con ella desde que erá niña. Jugaba con ella a la mamá y a las hermanas. Este dibujo lo hice también por que me trae muchos recuerdos de cuando era niña, y mi hermana también jugo con ella.

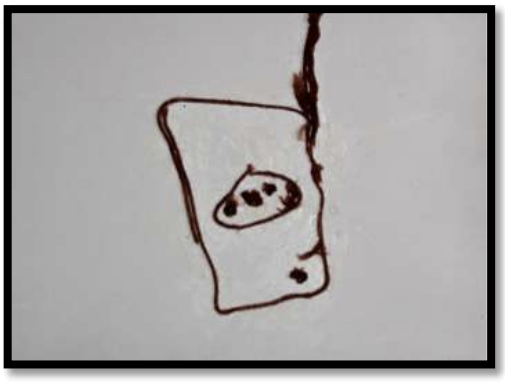
Irma.

Irma. Los pies. 2013.

Los pies son una parte muy importante de nuestro cuerpo, sin ellos no podríamos caminar. También podemos usar algunos tipos de zapatos.

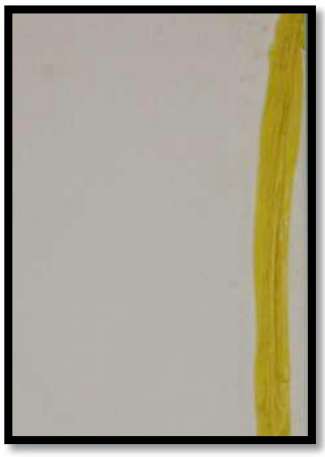
Irma. Mi rostro. 2013.

Mi rostro está dibujado en un soporte. Mis ojos son un poco chicos, mi boca es pequeña, mi cuello es un poquito largo y mi cabello corto.



Berenice. Mi radio. 2013.

Este radio trasmite música e información, como cuando eran los instrumentos. También puedo escuchar los conciertos y nombres de mis artistas favoritos. Se habla de información de artistas, de pinturas como las de Frida Kahlo, como empezó, por que pintó y lo que le inspiro hacer arte.

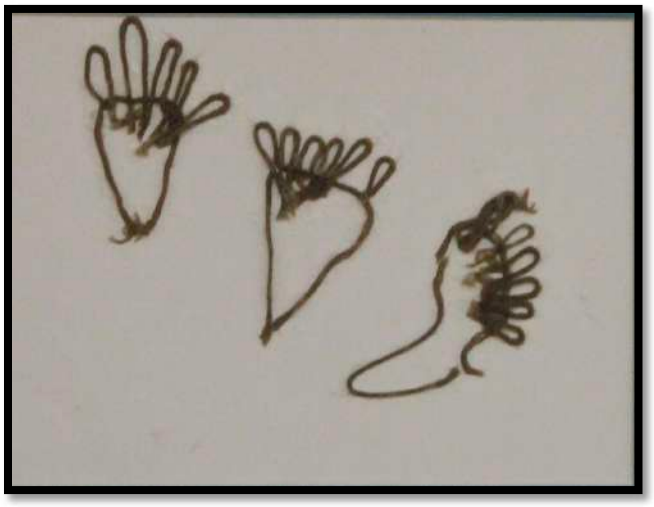


Berenice. El cabello. 2013.

Yo dibujé el cabello porque me gusta como luce el cabello ella (mi amiga), como se lo peina de mucha maneras y formas, en su cabeza. En este cuadro está el cabello largo y recogido, tal y como es la forma de traerlo, es el cabello más hermoso.

Berenice. El vestido. 2013.

Yo dibuje este vestido porque representa los quince años y la ilusión de bailar el primer vals. Ya sea con el padre o el chambelán. El vestido representa el cambio de niña a mujer. También es algo muy importe en la vida de las niñas, porque cuando piensan en un vestido es su mayor grandeza o algo hermoso y es para convertirse en mujer de bien.



Berenice. Los pies. 2013.

Yo dibuje los pies, con ellos puedo correr y caminar. Pienso que los pies son los mejor, porque sí no los tuviéramos no pudiéramos movernos del lugar, ni usar una bicicleta para pasear o andar en la carretera. No usaría zapatos, ni podría patear una pelota o bailar

en fiestas con mis amigos. Los pies son mi gran orgullo, pues sin ellos no sería nada en el mundo.

Berenice. Mi hermano. 2013.

Yo dibuje a mí hermano, porque me gusta compartir muchas cosas y pensamientos con él. Y también porque lo quiero muchísimo, es mí ejemplo a seguir en algunas cosas y porque es mi favorito y el mejor hermano.

Berenice. Rostro. 2013.

Este dibujo está basado en mi rostro; ojos, nariz, boca, cabello y hombros.