

Volumen 3 - Número 3 - Julio/Septiembre 2016

REVISTA INCLUSIONES

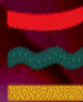
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a Blanca Estela Zardel Jacobo

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Felipe Maximiliano Estay Guerrero



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. José Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo

Universidad de Chile, Chile

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Antonio Carlos Pereira Menaut

Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos, México*

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dr. Iván Balic Norambuena

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile*

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidad Católica de Angola, Angola

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Miguel Ángel de Marco

*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Dr. Sergio Diez de Medina Roldán

*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile*

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Juan Carlos Ríos Quezada
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile

Dr. Gino Ríos Patio
Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza
Universidad Estatal a Distancia UNED,
Costa Rica

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT

Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL VISUAL CIEGOS:
EL CASO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ¹**

**THE EDUCATIONAL INCLUSION OF CHILDREN WITH VISUAL FUNCTIONAL DIVERSITY BLIND:
THE CASE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF THE CITY OF BOGOTA**

Mg. Rusby Yalile Malagón Ruíz

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
rusbyma@gmail.com

Dra. Francia Restrepo de Mejía

Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
francia46@gmail.com

Fecha de Recepción: 18 de abril de 2016 – **Fecha de Aceptación:** 24 de mayo de 2016

Resumen

El presente artículo surge de un ejercicio hermenéutico realizado en una institución educativa de Inclusión de niños con diversidad funcional visual (Ciegos) de Bogotá. El propósito del artículo es describir y analizar aspectos de la cotidianidad escolar a partir de las narrativas de algunos actores. El enfoque metodológico utilizado fue el narrativo y la técnica de recolección de información entrevista semiestructurada a maestros de ciencias naturales y matemáticas, maestros en formación y estudiantes ciegos de secundaria.

Palabras Claves

Integración – Inclusión – Estudiantes ciegos – Narrativas

Abstract

This article arises from an hermeneutical exercise carry out in an educational institution of Bogota for inclusion of children's with visual functional diversity (Blind). The purpose of this paper is to describe and analyze aspects of school daily from the narratives of some actors. The methodological approach used was the narrative and the technique of data collection semi-structured interview to teachers of natural sciences and mathematics, training teachers and blind secondary school students.

Keywords

Integration – Inclusion – Blind Students – Narratives

¹ Este artículo se estructura en el marco de la Tesis doctoral Titulada "Modelos Mentales Espaciales que los niños y las niñas ciegos de nacimiento construyen en actividades de aprendizaje escolar" bajo la asesoría y acompañamiento del Dr. Carlos Eduardo Vasco Uribe Filósofo; Teólogo; Master en física; Doctor en matemáticas; Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales

Introducción

El objetivo del presente documento es describir y analizar algunos aspectos de la cotidianidad escolar y de aula, de una institución de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con diversidad funcional ciegos de la ciudad de Bogotá, a partir de las narrativas de algunos de los actores. En tal sentido, de manera inicial se presentan algunas precisiones frente a los procesos integrar e incluir, se retoman algunos apartados de la legislación que favorecen el análisis. Posteriormente, se presentan las narrativas y los análisis de los maestros titulares, seguidos de los maestros en formación, y se cierra con los de estudiantes ciegos, y finalmente se presentan unas conclusiones.

Sobre integrar e incluir

La integración escolar es un proceso que surge en la década de los sesenta, con la intención de que la sociedad, y ante todo la escuela llamada “regular” o “normal” se hiciera responsable de la educación y de la habilitación o rehabilitación de las personas en condición de discapacidad; y no solo unos pocos profesionales encargados de la educación “especial”².

Para Gómez³, el proceso de integración no es trasladar a los niños y niñas en condición de discapacidad de un lugar a otro, sino realizar todo un conjunto de adaptaciones que posibiliten que el niño acceda a un contexto que le reconozca y explote sus potencialidades; así mismo, sugiere que es un proceso en el que la escuela regular deja de ser un espacio homogeneizante y se convierte en un sistema diversificado.

Al respecto, Doré⁴ manifiesta que el concepto de integración o *mainstreaming* es un concepto insuficiente que permite visibilizar muy pocos resultados; por ello emerge el concepto de inclusión como un concepto más preciso y enfático en lo que se refiere a las prácticas del reconocimiento a la diversidad.

Gómez⁵ afirma que, al realizar una revisión de diferentes experiencias de integración, se encontró que las escuelas regulares no participaron de la planeación de esos procesos, y que por esta razón, la responsabilidad recayó sobre los maestros de apoyo o educadores especiales. Agrega que no todas las escuelas están dispuestas a asumir los retos de la integración y que no todo el cuerpo docente está dispuesto a considerar esta nueva situación en el aula. Enfatiza en el hecho que muchos padres notaron que sus hijos no avanzaban en las nuevas condiciones de integración y que decidieron regresarlos a la escuela especial; en suma, considera que todas esas situaciones pusieron en escena las dificultades de la integración.

² R. Malagón y E. Vasco, Duplicidad del discurso oficial sobre la inclusión de los niños, niñas y jóvenes ciegos en las aulas regulares y el tratamiento del espacio en los documentos curriculares del ministerio de educación de Colombia. Revista Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 24(2), (2014) 3-29. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1640/h24v2p3_29malagon.pdf

³ M. Gómez, La educación Especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela (México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

⁴ R. Doré; S. Wagner y J. Brunet, Integración Escolar: Cómo lograr la integración escolar de alumnos con deficiencia Intelectual a la escuela secundaria (México: Pearson Education, 2002).

⁵ M. Gómez, La educación Especial: Integración de los niños excepcionales...

Así mismo, Moreno manifiesta que:

(...) los investigadores coinciden en sugerir que aún existe una brecha importante entre las aspiraciones contempladas por la legislación y la realidad que viven cotidianamente las personas con discapacidad. Una de las causas de ésta tiene que ver con fallas en la implementación de la normatividad, en tanto los destinatarios de los programas y servicios no logran acceder a ellos, aun cuando son titulares de estos derechos.⁶

Por su parte, Cangelosi⁷ refiere que el concepto de inclusión se relaciona con el hecho de que los estudiosos de la educación especial reconocieron que el proceso de integración no estaba ocurriendo de la mejor manera y que no estaba cumpliendo con las expectativas que lo suscitaron; así emerge el concepto de inclusión como un concepto más abarcador que supone una integración total en un espacio más amplio:

Ese espacio al que el sujeto se incluirá se puebla de tensionamientos propios de un despliegue de las relaciones sociales en esa materialidad. Esos tensionamientos son los que habilitarían, por el forzamiento que implica, toda construcción de un lugar, a la inclusión. Pues debe tenerse en cuenta que el devenir de los procesos de inclusión, conllevan una metamorfosis del espacio escolar⁸.

Gómez⁹ describe que para lograr el funcionamiento del aula inclusiva se hace necesario la realización de grandes cambios en la educación, debido a que implica procesos de enseñanza personalizada, trabajo colaborativo, adaptaciones al currículo, organización de la instrucción y la adaptación de un sistema de evaluación individual ajustado a las necesidades específicas de cada estudiante que forme parte de dicho proceso.

Siguiendo otra vez la trayectoria que ha recorrido en la historia el tema de la diversidad, la inclusión sería ese último peldaño en la escalera que ya había llegado hasta la integración “es un continuo que va desde la superación del enfoque basado en el déficit, a la cultura de la integración, y del movimiento de integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos”¹⁰.

De este modo, incluir sería el concepto más abarcador dentro de esta cadena conceptual, el cual, necesariamente, implica aceptar que es un concepto que supera la idea de la mera presencia física de las personas en condición de discapacidad en la sociedad, en las instituciones educativas y en el aula de clase; la inclusión es un asunto de relaciones, de reconocimiento, de humanidad:

(...) De lo que se trata es de transformar ese registro que parte de una pregunta que apunta hacia el otro, en una pregunta que responda

⁶ M. Moreno, *Infancia, políticas y discapacidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3597/4/Libro_Infancia_Politicas_Discapacidad.pdf (2010).

⁷ D. Cangelosi, *La integración del Niño discapacitado visual* (Buenos Aires/México: Novedades Educativas, 2006).

⁸ H. Belgich, *Niños en Integración Escolar: Hacia una lógica democrática de los procesos de Inclusión* (Rosario: Homosapiens, 1998), 104.

⁹ M. Gómez, *La educación Especial: Integración de los niños excepcionales...*

¹⁰ D. Cangelosi, *La integración del Niño discapacitado...* 32.

La inclusión educativa de niños con diversidad funcional visual ciegos: el caso de una institución educativa de la ciudad... pág. 29

permanentemente a lo que pasa entre nosotros. Porque esa es la clave de la transformación política y educativa¹¹.

Sobre la legislación

Los documentos que se constituyen en marco para comprender los procesos de integración e inclusión son la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos y Marco de Acción y la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales de la Unesco¹².

Adicionalmente, otro documento que explicita directrices más específicas frente a lo que se debería hacer en materia de inclusión al interior de las Instituciones educativas es la Ley 1346 del 31 julio de 2009 “convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”.

Un término relevante que define este documento y que favorece la lectura de algunas dinámicas escolares es el de barreras y las define como:

Cualquier tipo de obstáculo que impida el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad y de enfoque diferencial, donde se dice que la inclusión implica crear políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas¹³.

Adicionalmente se expresa que

La inclusión implica asumir la responsabilidad compartida de evitar y eliminar barreras actitudinales, sociales, culturales, físicas, arquitectónicas, de comunicación, y de cualquier otro tipo, que impidan la efectiva participación de las personas con discapacidad y sus familias¹⁴.

Se reconocen como algunas tareas importantes del Ministerio de Educación Nacional, “participar en la construcción e implementación de las políticas de inclusión social de las personas con discapacidad”¹⁵

¹¹ C. Skliar, De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Recuperado de http://www.um.es/discatiff/documentos/PyS/10_Skliar.pdf (2006).

¹² Unesco. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf> (1994).

¹³ Ley 1346 del 31 julio de 2009. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_oferentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf

¹⁴ Ley 1346 del 31 julio de 2009. Convención sobre los derechos de las personas... 4.

¹⁵ Ley 1346 del 31 julio de 2009. Convención sobre los derechos de las personas... 5.

Así como

Consolidar la política de educación inclusiva y equitativa conforme al artículo 24 de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con discapacidad, la Ley General de Educación y los lineamientos de educación para todos de la Unesco¹⁶.

Decreto 366 de 2009 “Organización de servicios de apoyo pedagógico” afirma que

Se debe incorporar la política de educación inclusiva en las diferentes instancias y áreas de la Secretaría de Educación y definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones; así como incorporar en los planes, programas y proyectos, las políticas, normatividad, lineamientos, indicadores y orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional, sus entidades adscritas y otros ministerios¹⁷.

Metodología o materiales y métodos

El presente estudio se inscribe en el marco de la investigación cualitativa, en el enfoque hermenéutico; la técnica de recolección de información fue la entrevista semiestructurada realizada a: 4 maestros titulares de las áreas de ciencias y matemáticas, 4 maestros en formación de la Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia y 3 estudiantes ciegos 2 de grado séptimo y uno de grado décimo; en edades entre 12, y 16 años de edad.

La inclusión desde la perspectiva de los actores: maestros, maestros en formación y niños y niñas con diversidad funcional visual

En los siguientes párrafos se describen y discuten algunos de los discursos de los diferentes actores entrevistados en la institución educativa donde se realizó el estudio, frente a la forma en la que viven y conciben la inclusión.

a.- Desde la perspectiva de los docentes en las escuelas

Cuando se indaga en los maestros de las áreas de ciencias naturales y matemáticas sobre el desempeño académico de los estudiantes con diversidad funcional visual manifiestan “tienen baja comprensión de conceptos matemáticos y físicos por su incapacidad”; “muestran dificultades en la motricidad gruesa y fina”; “expresan dificultades en la coordinación motriz de movimientos” y “es difícil hacerles entender”

De las expresiones de los docentes de ciencias y matemáticas del párrafo anterior, emergen dos campos de reflexión: la presencia de representaciones que enfatizan en la

¹⁶ Ley 1346 del 31 julio de 2009. Convención sobre los derechos de las personas... 12.

¹⁷ Decreto 366 de 2009 Organización de Servicios de Apoyo Pedagógico. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

incapacidad de los niños y la necesidad de reflexionar sobre la construcción de conocimiento y la condición sensorial de los niños ciegos.

Como se evidencia en el discurso de los docentes entrevistados, hay un énfasis sobre dos términos y sobre los cuales se quisiera focalizar la atención: dificultad e incapacidad.

Según la Real Academia de la Lengua, la palabra dificultad se refiere a: embarazo, inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender algo bien y pronto; duda, argumento o réplica propuesta contra una opinión. De acuerdo con las definiciones que la RAE¹⁸ da a la palabra dificultad, es claro que se está refiriendo a una connotación negativa que obstaculiza la realización de un proceso o el logro de una tarea.

Así mismo, para la palabra incapacidad, la RAE afirma que es: la falta de capacidad para hacer o recibir o aprender algo; falta de entendimiento o inteligencia; falta de preparación o de medios para realizar un acto; carencia de aptitud legal para ejecutar válidamente determinados actos. Se observa aquí un marcado énfasis sobre la carencia, los significados están apuntando a algo que no se posee y que limita la realización para hacer, para aprender y para responder a una demanda.

De los discursos de los docentes y de las definiciones de la RAE surgen algunos interrogantes que merecerían la realización de investigaciones frente al papel que juegan las representaciones que tienen los docentes sobre la diversidad funcional y la forma en la que conciben a los estudiantes ciegos; dichas representaciones podrían constituirse en una percepción anticipada sobre el desempeño académico y sus posibilidades en los procesos de aprendizaje; del mismo modo se hace relevante preguntarse por la forma en la que conciben los docentes sus campos de conocimiento y las alternativas que reconocen para su enseñanza. Lo anterior podría estar reflejando lo planteado por Cangelosi¹⁹, referente a la necesidad de superar el enfoque basado en déficit “es un continuo que va desde la superación del enfoque basado en el déficit, a la cultura de la integración, y del movimiento de integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos”.

Los docentes entrevistados resaltan que los estudiantes ciegos expresan empeño e interés en la realización de sus actividades escolares “son muy concentrados y prestan muy buena atención”; “tienen muy buena memoria”; “se concentran con facilidad” y “utilizan otros órganos sensoriales para acceder a la información”.

Realizando una revisión detallada de lo que significa concentrarse, se define como poner la atención en lo que se hace o en lo que piensa hasta llegar a aislarse de todo lo demás. Por su parte atender, según la Real Academia de la Lengua, es acoger favorablemente o satisfacer un deseo; aplicar voluntariamente el entendimiento a un objeto espiritual o sensible; tener en cuenta o en consideración algo. Como se hace visible, concentrarse y atender se asocia a acciones como focalizarse, detenerse, centrarse en una particularidad; acciones que se constituyen en elementos de vital importancia para alcanzar cualquier aprendizaje, y según el reporte de los maestros los niños cuentan con estas habilidades.

¹⁸ Real Academia de la Lengua.

¹⁹ D. Cangelosi, La integración del Niño discapacitado...

Del mismo modo expresan que “tienen muchas ganas de salir adelante pero necesitan del apoyo de los maestros”; “no se rinden, son personas que logran lo que quieren”; “siempre hacen su mejor esfuerzo” Estas expresiones ponen en relieve que los docentes perciben en sus estudiantes actitudes favorables para el logro de sus metas, los describen como personas tenaces y perseverantes, cualidades que estarían relacionadas de forma directa con el logro de aprendizajes en diferentes campos.

De acuerdo a lo anterior, surgen los siguientes interrogantes ¿Por qué se hacen visibles dos discursos alternos que parecieran no estar relacionados? Por un lado los maestros asocian el desempeño académico de los estudiantes ciegos a la dificultad y a la incapacidad y la cual se manifiesta en su diferencia funcional. De otra parte consideran que son personas con altas capacidades para concentrarse, prestar atención y para hacerle frente a la dificultad; ¿Cuáles son las razones que explican la distancia entre la forma en la que los docentes perciben académicamente a los niños y las fortalezas para enfrentar la vida que identifican en ellos?; ¿Qué pasaría si se pusieran en diálogo estos marcos de ideas?; ¿Cuáles son las representaciones sociales frente a la diversidad funcional que permean el actuar de los profesores de ciencias entrevistados?; ¿De qué manera estas representaciones obstaculizan los procesos de enseñanza desarrollados por estos docentes?; ¿Cuál es el vínculo que establecen estos docentes entre ver y conocer los objetos del mundo natural? Indagar a profundidad en estos interrogantes, constituiría un avance frente a las posibilidades en la formación de profesores de ciencias y matemáticas en el reconocimiento de la diversidad y en las posibilidades de enseñanza de sus objetos de conocimiento cuando se tienen niñas y niños ciegos en el aula.

Otro aspecto sobre el cual enfatizan los maestros entrevistados, se refiere a que no recibieron la formación necesaria para reflexionar e idear estrategias referidas a la inclusión; sin embargo, reconocen la importancia de los aprendizajes que han alcanzado al estar sumergidos en las dinámicas de las instituciones que adelantan procesos de inclusión escolar. “uno tiene que aprender a trabajar con ellos y es indagando, uno va aprendiendo pero no se puede quedar únicamente con lo del pregrado”; “yo creo que por eso soy así, porque no tuve la didáctica de cómo enseñarle a los normales, no hablemos de anormales de niños invidentes”; “nos quedamos cortos en la parte didáctica y en la parte metodológica frente a los niños invidentes o de baja visión o sordos, nunca, nunca nos enfrentaron a eso, nunca, siempre trabajamos con gente o con estudiantes de población regular”; “Pero existe el equipo de tifología²⁰ que orienta y acompaña con su colaboración y orientación oportuna”.

De los relatos de los docentes entrevistados es posible identificar dos aspectos: primero, una insistente inquietud por la ausencia de formación de pregrado frente al reconocimiento y atención de la diversidad funcional, lo cual pone en relieve la necesidad de movilizar a las facultades formadoras de docentes de ciencias y matemáticas a reflexionar en las acciones que adelantan para responder a la “educación para todos” y las necesidades educativas de los niños y niñas en el marco de la diversidad.

Segundo, un énfasis en la importancia que ha revestido para sus aprendizajes, frente a la inclusión, el sumergirse en las dinámicas de las instituciones que adelantan dichos procesos, así como el adentrarse en los campos de formación de los docentes de apoyo, lo cual les ha brindado herramientas para acercarse a los niños y niñas ciegos. La presencia del área de tifología pone en relieve que la disposición establecida en el Decreto

²⁰ Tifología es la Parte de la medicina que estudia la ceguera y los medios de curarla.

366 de 2009 “Organización de servicios de apoyo pedagógico”, se está cumpliendo con propiedad “definir una persona o área responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a estas poblaciones”.

De los dos aspectos identificados en este apartado se podría inferir que la preparación de docentes, según los relatos de los entrevistados, demanda una formación que involucra tres aspectos centrales: reflexiones iniciales en el pregrado frente a lo que es la inclusión; práctica pedagógica en escenarios donde hay inclusión educativa que le permita al futuro maestro vivenciar y experimentar lo que es la inclusión; y finalmente, estos relatos enfatizan en la importancia que tiene el trabajo interdisciplinar con las áreas de formación de los docentes de apoyo que acompañan los procesos de inclusión: manejo de sistema de lectura y escritura táctil Braille, el material de tiflogía y la adaptación del material didáctico.

b.- Desde la Perspectiva de los Docentes en formación

Cuatro de los maestros en formación de la licenciatura en física inmersos en las aulas inclusivas durante cuatro semestres²¹ consecutivos, refieren un conjunto de aspectos frente a la forma en la que perciben las dinámicas de la inclusión educativa.

Cuando se indaga a los maestros en formación entrevistados sobre su práctica pedagógica en las aulas inclusivas afirman que, “el acompañamiento personalizado que realizamos los practicantes empieza a hacer un efecto sobre los estudiantes... comienzan siendo muy tímidos pero a medida que se realiza un ejercicio más cercano, exaltando sus capacidades empiezan a mostrarse más activos y participativos”; “yo aprendí muchísimo en esta práctica porque yo no sabía nada de nada de un niño ciego, nada, con los estudiantes me pareció muy chévere, siempre somos las que estamos ahí con los estudiantes y eso creo, que en cierta forma, nos ayuda a aprender más”.

Los reportes de los maestros en formación permiten entrever el énfasis que establecen sobre la cercanía que tienen con el proceso del estudiante ciego “un ejercicio más cercano”, “siempre somos las que estamos ahí con los estudiantes” Se observa que perciben dos vías en el aprendizaje derivadas de esta cercanía: el proceso de inclusión de la niña y el niño ciego y su propia construcción frente la inclusión: “los estudiantes empiezan a mostrarse más activos y participativos” y “eso creo que de cierta forma nos ayuda a aprender más”.

Frente a la construcción de conocimiento y la condición sensorial de los niños ciegos, los maestros en formación refieren un conjunto de elementos que podrían ser objeto de análisis: “Lo que yo hago es desmenuzar lo que más pueda el ejercicio haciendo analogías, con experimentos, con cosas que ellos perciban en su cotidianidad, gráficas en alto relieve, movimientos con las manos”; “las explicaciones de eventos que se escapan de la experiencia sensorial, o de aquellos que sobrepasan el tacto resultan muy complejos de

²¹ La Licenciatura en Física de la Universidad Pedagógica Nacional en una de sus Líneas de Profundización Enseñanza de la Física: Enfoques Didácticos, adelanta un proceso de inmersión de maestros en formación en Instituciones Educativas que tienen procesos de inclusión de estudiantes con diversidad funcional visual y auditiva en la Ciudad desde el 2007 hasta la fecha. En esta modalidad de práctica pedagógica los maestros en formación se dedican exclusivamente al acompañamiento de los niños, las niñas y los jóvenes ciegos en clases de matemáticas y física y fuera de ella.

realizar. Es necesario pensar sobre eso”; “construir modelos y considerar que eso representa el fenómeno para el niño también merece una reflexión”. La concepción de los maestros en formación frente a la forma en la que consideran debe pensarse y prepararse el proceso de enseñanza se ajusta a lo expresado por Gómez²² “el proceso de integración no es trasladar a los niños y niñas en condición de discapacidad de un lugar a otro, sino realizar todo un conjunto de adaptaciones que posibiliten que el niño acceda a un contexto que le reconozca y explote sus potencialidades”. Aquí se observa que los maestros en formación refieren la necesidad de “pensar sobre eso” o “merece una reflexión” o “lo que yo hago es desmenuzar lo más que puedo” se percibe un énfasis, un esfuerzo por razonar sobre la forma en la que se podría enseñar a un niño ciego.

Cuando se les pregunta a los maestros en formación sobre las necesidades educativas referentes a la inclusión, mencionan aspectos como: “ausencia de conocimiento de algunos profesores sobre los estudiantes en esta condición sensorial, lo cual hace que en ocasiones los traten como si no supieran nada”; “es necesario que los docentes se acerquen al registro de la historia del niño con mucho detalle, pues es muy distinto el trabajo de aula cuando se tiene un niño con baja visión, o uno ciego total”; “Los docentes no dominan con fluidez el braille”; “En el aula de tiflogía hay muchos textos diseñados especialmente para la condición sensorial de los niños con este tipo de diversidad, sin embargo, no se utilizan”. Los aspectos que refieren los maestros en formación en este apartado ponen en relieve, nuevamente, algunos de los aspectos mencionados por los maestros titulares sobre la importancia del trabajo interdisciplinar con las áreas de formación de los docentes de apoyo: el conocimiento de la historia clínica de la niña o el niño ciego, el manejo del sistema de lectura y escritura Braille, la utilización del material de tiflogía y la adaptación del material didáctico; la consideración de estos cuatro elementos, pueden ser determinantes en el diseño de estrategias de enseñanza.

c.- Desde la perspectiva de las niñas y los niños

Cuando se pregunta a la niña y el niño ciego sobre la forma en la que perciben la institución educativa de inclusión afirman “Me sentí como un poquito nerviosa cuando llegué a este colegio, en otros colegios me sentía mal porque todos me excluían me decían que yo era una pesadilla”; “en el colegio anterior no me gustaba, me sentía excluido bastante, porque allá le enseñaban solo a los niños con síndrome de Dawn”; “en este colegio me he sentido, la verdad bien, porque uno aprende”.

En términos generales los niños refieren que se sienten a gusto en la institución educativa de inclusión y reportan que vivieron situaciones de exclusión en las otras “en otros colegios me sentía mal”, “el colegio anterior no me gustaba”, “en este colegio me he sentido, la verdad bien”. Cuando se les pregunta a las niñas y al niño ciego las razones por las cuales se sienten a gusto en la institución educativa mencionan “me he sentido bien porque acá no me excluyen, en realidad en mi salón me excluyen, pero en tiflogía no”; “En el salón me siento como sola”; “me gusta estar en tiflogía porque ahí es súper chévere, porque uno puede hacer cosas, me gusta la tiflóloga y estar con las niñas invidentes”; “en ese colegio no estaban pendientes de uno, acá sí. La tiflóloga” Estos discursos ponen en relieve que el asunto de la inclusión continua siendo una responsabilidad de los docentes de apoyo como lo expresa Gómez “al realizar una revisión de diferentes experiencias de integración, se encontró que las escuelas regulares no participaron de la planeación de esos procesos y que por esta razón la responsabilidad

²² M. Gómez, La educación Especial: Integración de los niños excepcionales...

recayó sobre los maestros de apoyo o educadores especiales²³; esto, se constituye en un indicador de que aún no hay movilización de la integración a la inclusión. Los discursos de los niños hacen visible el cuidado que reciben de la docente de apoyo, “no me excluyen... en tiflogía no”, “me gusta estar en tiflogía”; “no estaban pendientes acá sí. La tiflóloga”; y atribuyen en gran medida a la figura de tiflóloga el sentirse incluidos y reconocidos; aquí nuevamente se hace visible el valor que los diferentes actores dan al área de tiflogía y en especial los niños ciegos. En estos discursos se logra entrever que el gusto que los niños sienten por la institución, está directamente vinculado con la presencia de la tiflóloga y por la atención que ellos reciben de esta figura. Cuando se indaga a los niños sobre la forma en la que se sienten en las diferentes clases, algunos expresan que: “me siento bien con los profes, el profe de educación física me quiere”; “participo en clase si ella me dice que hable”; “en matemáticas participé, pero un poquito”; “la clase que más me gusta es educación física, porque es chévere, recochero”; “la profesora me hizo leer en voz alta y era la primera vez que me hacían leer en voz alta”; Hay profesores que son bien con uno, lo hacen reflexionar, van diciendo lo que van escribiendo en el tablero, o me ponen con un compañero a que me ayude” Los discursos de los niños entrevistados muestran que el niño se siente reconocido cuando se establecen vínculos a partir de la palabra hablada, “participo cuando me dicen que hable”, “participé pero poquito”; “la profesora me hizo leer en voz alta”; “el profesor va diciendo...” ¿Será que el profesor de educación física les resulta más agradable porque es el que más habla con ellos?

Otros expresan que “hay profesores que lo omiten a uno, unos no me dicen nada”, “hay profesores que escriben en el tablero y no le dicen a uno nada”; “a nosotros no nos explican los dibujos, nos hacen solo escribir las palabras”; “creo que los profesores no hacen adaptaciones de la materia para mí, porque no han querido”; “algunos profes no son tan amables conmigo como con los demás”. Pareciera que los niños ciegos entrevistados asocian el reconocimiento que hacen sus profesores a la palabra hablada, y es posible que los profesores no se percaten de la importancia que esto tiene para el niño con esta condición sensorial; cuando no hay contacto visual, ni contacto físico la palabra hablada es la que contextualiza a la persona ciega sobre lo que está ocurriendo para los videntes. ¿Será que los profesores que los niños perciben como poco amables, son más silenciosos que los otros profesores? La percepción de los niños ciegos frente a los profesores que les hablan constantemente y los que no, podría estar alertando a la institución educativa frente a la presencia de una barrera que puede ser superada si se sensibiliza a los maestros sobre la importancia del diálogo para reconocer, contextualizar e involucrar al niño ciego con las situaciones de aula; según lo plantea la Ley 1346 del 2009 es necesario “eliminar barreras actitudinales, sociales, culturales, físicas, arquitectónicas, de comunicación, y de cualquier otro tipo, que impidan la efectiva participación de las personas con discapacidad”. Cuando se pregunta a la niña y al niño de octavo si tienen amigos en el salón de clase responden “en el salón me siento como sola”; “tengo poquitos amigos”. La niña manifiesta sentirse “como sola” esto podría ser ¿no tan sola?, ¿no del todo sola? El niño manifiesta “tener pocos amigos”; lo cual puede ser un indicador de las fragilidades del proceso de inclusión ¿es la actitud de los niños la que impide su inclusión en las dinámicas de socialización; ¿es la actitud de los otros estudiantes la que impide que los estudiantes se sientan solos”. Al respecto, un posible dato que amplía la comprensión de lo que allí ocurre, aparece cuando se le formula la misma pregunta a la niña de grado décimo, la cual responde “a medida que ha pasado el tiempo he ido haciendo amigos, cuando era más pequeña nadie se quería hacer conmigo, ahora sí”; “tengo mejores amigos en el curso, aquí me siento bien, molestamos, nos reímos” Los discursos de la niña de grado décimo pueden

²³ M. Gómez, La educación Especial: Integración de los niños excepcionales...

reflejar, que con el tiempo los estudiantes de inclusión logran incorporarse a las dinámicas del aula de clase, o que el proceso de inclusión de los niños podría transformarse con los cambios provocados por la edad.

Conclusiones

Se hace visible que los docentes entrevistados poseen representaciones sociales de la diversidad funcional, en este caso la ceguera, centrada en el déficit; las mismas coexisten con representaciones que reconocen las capacidades de los niños ciegos, su esfuerzo y tenacidad para superar las dificultades. Sería interesante reflexionar acerca de los efectos que podría tener el diálogo entre estas dos perspectivas. Los maestros en formación reflejan en sus discursos inquietudes y reflexiones frente a la condición sensorial de las y los estudiantes ciegos y la construcción de conocimiento científico; su formación teórica y práctica podría constituirse en una fortaleza frente al ejercicio profesional posterior y a su concepción frente a la diversidad. Las narraciones de los maestros titulares y de los maestros en formación coinciden en resaltar la necesidad de que los maestros de ciencias naturales reciban formación en el pregrado, frente a lo que implica la inclusión educativa y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales y matemáticas. Los diferentes actores entrevistados significan la importancia del área de tiflogía y el docente que la lidera. Es claro que gracias a este profesional las intenciones de la inclusión perfilan sus primeros trazos al interior de la institución donde se realizó el estudio. Sigue siendo evidente que es esta área la que moviliza las acciones de la inclusión y la directa responsable del proceso; esto puede involucrar aspectos positivos y negativos; positivos porque modela formas de concebir la diversidad, y negativo porque puede obstaculizar el tránsito de la institución, de la integración a la inclusión porque impida que otros se hagan responsables de dicho proceso. Para finalizar, se considera que el ejercicio realizado muestra, que de las voces de los diferentes actores, se pueden suministrar algunos argumentos que sustentan la razón por la cual aún no se han logrado materializar los discursos teóricos de la inclusión; quizás escuchar a los licenciados de áreas del conocimiento que no han estado implicados en la construcción de discursos en este campo y reconstruir sus vivencias al respecto, sea una alternativa que favorezca que se involucren en dichos procesos según lo establecido y esperado.

Bibliografía

Belgich, H. Niños en Integración Escolar: Hacia una lógica democrática de los procesos de Inclusión. Rosario: Homosapiens. 1998.

Borges, S. y Orosco, M. Educación Especial y Educación Inclusiva: Un Horizonte Singular y Diverso para Igualar las Oportunidades de Desarrollo. Recuperado de http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/pedagogia_2013/Curso%209.pdf (2002).

Cangelosi, D. La integración del Niño discapacitado visual. Buenos Aires/México: Novedades Educativas. 2006.

Decreto 366 de 2009 Organización de Servicios de Apoyo Pedagógico. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Doré, R., Wagner, S. y Brunet, J. Integración Escolar: Cómo lograr la integración escolar de alumnos con deficiencia Intelectual a la escuela secundaria. México: Pearson Education. 2002.

La inclusión educativa de niños con diversidad funcional visual ciegos: el caso de una institución educativa de la ciudad... pág. 37

Gómez, M. La educación Especial: Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica. 2002.

Ley 1346 del 31 julio de 2009. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/banco_oferentes/2013/2012%20LEY%201618%20Derechos%20Personas%20con%20Discapacidad.pdf

Malagón, R. y Vasco, E. Duplicidad del discurso oficial sobre la inclusión de los niños, niñas y jóvenes ciegos en las aulas regulares y el tratamiento del espacio en los documentos curriculares del ministerio de educación de Colombia. Revista Hologramática. Facultad de Ciencias Sociales UNLZ, 24(2), (2014) 3-29. Recuperado de http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1640/h24v2p3_29malagon.pdf

Moreno, M. Infancia, políticas y discapacidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/3597/4/Libro_Infancia_Politicas_Discapacidad.pdf (2010).

Organización Mundial de la Salud. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Recuperado de <http://conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/Clasificacion-CIF.pdf> (2001).

OMS-OPS. Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud–CIF. (Versión abreviada). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. 2001.

Secretaría de Estado de Servicios Sociales, Familias y Discapacidad. Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO). Disponible en http://www.conadis.salud.gob.mx/descargas/pdf/CIF_OMS_abreviada.pdf

Unesco. Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. París: Unesco. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (1990)

Unesco. Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. París: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427so.pdf> (1994).

Skliar, C. De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Recuperado de http://www.um.es/discatif/documentos/PyS/10_Skliar.pdf (2006).

Para Citar este Artículo:

Malagón Ruíz, Rusby Yalile y Restrepo de Mejía, Francia. La inclusión educativa de niños con diversidad funcional visual ciegos: el caso de una institución educativa de la ciudad de Bogotá. Rev. Incl. Vol. 3. Num. 3, Julio-Septiembre (2016), ISSN 0719-4706, pp. 26-37.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.