

REPRESENTACIONES SOCIALES DE PADRES Y MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PREESCOLARES CON DISCAPACIDAD VISUAL.

JENNIFER RODRIGUEZ CASTRO¹
UNIVERSIDAD DE LA SABANA

Resumen

El objetivo de esta investigación de enfoque cualitativo, fue identificar y comprender las representaciones sociales de diferentes actores de una Institución pública de Bogotá, frente al proceso de inclusión de niños preescolares con discapacidad visual. Se realizaron 5 entrevistas semiestructuradas a padres, maestras de preescolar y maestra de educación especial. La información obtenida fue analizada a partir de la propuesta de Teoría Fundamentada de Strauss y Corbin (2002); los resultados muestran que la construcción de las representaciones sociales está mediada por las expectativas y miedos que tienen los padres y maestros alrededor de la discapacidad, la información que manejan y la sensibilización que han tenido frente a los procesos de inclusión educativa, así como a los roles que como maestros y padres se deben asumir al hacer parte de éste proceso. Se reconoce la importancia de favorecer la construcción de creencias y prácticas incluyentes donde se fomente la participación de los niños con discapacidad en la escuela regular, y se oriente a las familias y escuelas para asumir su rol dentro del proceso de inclusión educativa.

Palabras clave: Inclusión educativa, discapacidad visual, preescolar, representaciones sociales.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PARENTS AND TEACHERS RELATED TO EDUCATIONAL INCLUSION OF PRESCHOOLERS WITH VISUAL DISABILITY.

Abstract

The aim of this research, of a qualitative approach, was to identify and understand the social representations of different actors in a public institution in Bogota, compared to the process of inclusion of preschoolers with visual disability. Five semi-structured interviews were carried out: two parents, two classroom teachers and one special education teacher. The information obtained was analyzed on the basis of the Grounded Theory approach of Strauss and Corbin (2002), the results show that the construction of representations is mediated by social expectations and fears of parents and teachers about disability, manage information and

¹ Estudiante de X Semestre. Facultad de Psicología. Universidad de la Sabana.
jenifer.rodriguez@unisabana.edu.co

awareness that have been compared to the processes of inclusive education, as well as roles as teachers and parents must assume to be part of this process. Recognition of the importance of the construction of beliefs and practices that foster inclusive participation of children with disabilities is important in regular school, and is geared to families and schools to assume their role in the process of inclusive education.

Keywords: Inclusive education, visual disability, preschool, social representations.

INTRODUCCION

De acuerdo a la OMS (2011) en el mundo hay aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión. En Colombia, aproximadamente 348.620 personas manifestaron tener una limitación para ver “a pesar de usar lentes o gafas”. Unos 12.742 niños entre los 2 y 8 años presentan un tipo de discapacidad visual. En total, para la población Colombiana, hay unos 8.259 niños con discapacidad visual en el grado preescolar (DANE, 2010). Los niños y niñas con discapacidades moderadas ó graves difícilmente pueden acceder al sistema educativo (Vaca, 2008)

La población infantil con discapacidad visual que ingresa al sistema educativo inicial necesita una atención integral, en la cual sean considerados en toda su dimensión de persona, “se deben generar objetivos y estrategias desde la salud, la educación, el trabajo, el bienestar familiar y social y dirigir sus acciones más al fortalecimiento de las habilidades y potencialidades del individuo que a sus carencias” (DANE, 2010). Además, el grado preescolar es un momento del desarrollo muy importante, ya que es el momento en el que los niños se enfrentan a nuevas situaciones que exigen reorganizar sus experiencias, relacionarse con otras personas diferentes a los integrantes de su familia, expresar muchas de sus habilidades, construir nuevos conocimientos y competencias.

En este orden de ideas, es importante profundizar en el tipo de creencias y experiencias que existen alrededor de la discapacidad y reconocer las prácticas inclusivas y/o exclusivas que puedan estar ó no afectando los procesos de inclusión educativa. Además, es preciso reconocer las políticas públicas² que soportan el desarrollo de estos procesos inclusivos, es decir, de donde sale la idea

² Ley 361 sobre los mecanismos de integración de las personas con limitaciones, ley 1098-8 de 2006 –ley de infancia y adolescencia- art. 36 “derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad”

de incluir a niños con discapacidad en la escuela regular y en la realidad cómo se entienden y aplican éstas políticas.

Para empezar, se debe contextualizar cómo se entiende el concepto de discapacidad visual. De acuerdo a la OMS (2011) la discapacidad visual incluye el déficit, deficiencias o alteraciones en las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación; se entiende como una condición que puede llegar a limitar la actividad y la participación de una persona en alguna actividad. Sin embargo, Schalock (1999), planteó la necesidad de hablar sobre “Una nueva manera de pensar sobre la discapacidad”, en donde no se entienda la discapacidad como una patología, sino como la interacción entre la limitación funcional y el ambiente social y físico de la persona (p.30). En determinados contextos ó situaciones, el concepto de discapacidad se convierte más en una limitación del lenguaje social, es decir, se han creado categorías sociales para incluir lo que no es “normal” y ésta es una de las principales razones por las que se da la exclusión alrededor de las personas con discapacidades, ya que no se está entendiendo al individuo como tal sino a la discapacidad (Moreno, (Ed.). 2002)

Por su parte, Delgado (2007), hace referencia a la discapacidad como una construcción social, que va a estar determinada por la interacción social entre quien tiene la “limitación” o se asume como tal, y los que interactúan con él en el diario vivir. En este sentido, la concepción de discapacidad va a depender de la actitud y la forma en que se construya su significado. Por lo tanto, el papel de la familia, de la escuela y de la sociedad al momento de asumir una discapacidad va a depender tanto como de la actitud y la experiencia que tengan, cómo del contexto y el momento que estén viviendo.

Ahora, cabe resaltar que los índices de discapacidad visual en nuestra sociedad son significativos, por ejemplo, para la ciudad de Bogotá hay alrededor de 1.447 niños con esta condición en el grado preescolar (DANE, 2010). Sin embargo, se debe tener en cuenta que aunque la ceguera restringe la movilidad de la persona y puede perturbar la adquisición de ciertas habilidades ó capacidades, entre otros, el comportamiento y el desarrollo de un niño ciego no se limita a tal condición, además es de vital importancia la forma en que se desarrolle en su contexto familiar y social, las experiencias sociales y ambientales, y las herramientas que sus cuidadores le hayan brindado para adaptarse al medio, definitivamente la dimensión afectiva está fuertemente comprometida con el desarrollo del niño (Galindo, et al, 2001)

En este orden de ideas, se empieza a reconocer la importancia de los procesos de inclusión educativa entendidos como la posibilidad de que las escuelas logren

responder satisfactoriamente a las necesidades de todos sus alumnos, respetando la diversidad y atendiendo a las leyes que favorecen el derecho a la educación e integración, evitando cualquier tipo de exclusión (Marchesi, Coll & Palacios, 1999). Es importante resaltar que la inclusión se deriva de la integración, pero difiere de ella en que, en la integración, el niño debe ajustarse a los requisitos de la escuela, y en la inclusión es la escuela la que debe ajustarse a las necesidades del niño para incluirlo (Vaca, 2008)

Para Ainscow (1995) la integración significa asistir a la escuela (como un visitante) mientras que la inclusión significa participar activamente en el ambiente escolar. Stainback (1994, citado por Knight, 1999) argumenta que el “objetivo de la inclusión no es borrar las diferencias sino hacer que todos los estudiantes pertenezcan a una comunidad educativa que valide y valore su individualidad. Para Giorcelli (1995) una inclusión completa implica: (1) Lugares apropiados de acuerdo a la edad y al grado de discapacidad, en vecindarios y escuelas (2) aprendizaje cooperativo (3) Apoyo de educación especial en el aula regular (4) cero rechazo a la inclusión. En este estudio, se asume que los maestros tienen actitudes que pueden afectar la forma en que ellos perciben, valoran y juzgan, en la interacción y en la enseñanza a niños ciegos en las clases regulares (Booth & Ainscow, 1998)

En conclusión, es obligación de las instituciones educativas garantizar el derecho a la educación y a la inclusión escolar, brindándole la oportunidad a niños y niñas, sin importar sus limitaciones ó habilidades diferentes, un apoyo para su desarrollo e integración a la sociedad. Sin embargo, Vaca (2008) afirma que para pensar en los procesos de inclusión de niños y niñas con limitación al aula regular, es fundamental generar cambios de actitud profundos en los diferentes sistemas en los que participan (pp.47), sistema familiar, escolar y político.

En el sistema político, a nivel nacional e internacional existen, en el marco de las políticas públicas, varias leyes a favor de la educación inclusiva. En la Declaración de Salamanca en 1994, se declara que “las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”. Es a partir de éstas políticas que se empieza a reconocer la necesidad de que la educación responda a la diversidad de cada uno de sus alumnos y se empiecen a considerar las necesidades educativas especiales y las habilidades diferentes cómo factores importantes al momento de hablar de educación inclusiva, donde el principal objetivo sería atender a los niños y niñas con dichas necesidades en la escuela regular y no en centros especializados, cómo antes se consideraría (Marchesi, Coll & Palacios, 1999)

En nuestro país, a través de la Ley 12 del 1991, basada en la Convención Internacional sobre los derechos de los niños, se reconoce el derecho de niños y niñas con condición de discapacidad a la educación. Otras leyes son la Ley 361 que habla sobre los mecanismos de integración de las personas con limitaciones y la Ley 1098-8 de 2006 –ley de infancia y adolescencia- art. 36 “derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad”.

Así mismo, en la Ley General de Educación, el apartado que hace referencia a la educación para personas con limitaciones ó capacidades excepcionales, en el artículo 46 dice:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos.

Es claro cómo en las políticas públicas hay una serie de leyes que favorecen la educación inclusiva, ahora sería preciso conocer cómo se llevan a cabo tales políticas en la cotidianidad de las instituciones.

Un segundo sistema, donde se deben generar cambios de actitud profundos, es en la familia. Dentro de los planteamientos de la Constitución Nacional de 1991 se hace referencia, en el artículo 67, a la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, además expresa:

“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de *preescolar* y nueve de educación básica”

Es decir, el papel de la familia viene enmarcado desde la política misma. En la familia, una discapacidad se puede presentar como una experiencia que va a afectar la dinámica familiar de forma temporal ó permanente (Moreno, (Ed.). 2002) y éstos cambios están permeados tanto por la concepción que se tiene alrededor de una discapacidad cómo por las representaciones que los miembros de la familia construyen alrededor de la propia experiencia.

Dependiendo del caso, de los recursos de la familia y de las condiciones de vida de ésta, se puede afrontar de diferentes formas una discapacidad. Es preciso saber que un niño con discapacidad requiere de mayores cuidados físicos y mayor dedicación, y esto no solo se reduce al tiempo que brinden los padres a su hijo, sino también los recursos económicos de los que dispongan y las redes de apoyo que tengan. La manera en que los padres llegan a desarrollar estrategias ante la discapacidad de su hijo, formas de pensar, de actuar y de relacionarse, etc., va a depender de características individuales, familiares y sociales específicas. Esto

explicaría cómo familias en situaciones similares muestran niveles de adaptación y de satisfacción diferentes, y cómo existen factores de riesgo (rasgos del niño, características de los padres y de la familia y disponibilidad de recursos y servicios) que pueden afectar este proceso de una u otra forma (Marchesi, Coll & Palacios, 1999. p. 473)

Por otro lado, en el sistema escolar los cambios están dirigidos hacia las actitudes de los maestros. “Las actitudes de los maestros son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión en la práctica”, así lo afirman Avramidis y Norwich (2002), quienes realizaron una revisión bibliográfica minuciosa sobre las investigaciones que se han realizado acerca de las actitudes de los maestros y su influencia en los procesos de inclusión en la educación regular, encontrando que el análisis realizado evidenció actitudes positivas, pero no una aceptación plena de la inclusión o un «rechazo cero» a la normativa sobre educación especial. Se evidenció que las actitudes están muy influidas por el tipo y la gravedad de la disfunción que se presente (variables relativas a los niños) y menos influidas por las variables relativas a los profesores. Es más, las variables relativas al entorno educativo, tales como disponibilidad de apoyo físico y humano, se asociaban sistemáticamente con actitudes positivas hacia la inclusión.

Así mismo, se han realizado investigaciones dirigidas a establecer como las creencias y significados atribuidos a la discapacidad, afectan los procesos de inclusión escolar. Por ejemplo, en su investigación Knight-McKenna (2002), citado por Vaca (2008), se interesaron por explorar las creencias de los maestros de escuela elemental en relación con estudiantes que presentaban discapacidades de aprendizaje. Encontraron que los maestros construyen diferentes significados los cuales fueron agrupados en cuatro categorías: (1) La discapacidad comprendida como una serie de diferencias en el aprendizaje (2) La discapacidad entendida como una alteración en una modalidad sensorial (3) La discapacidad se refiere a una interferencia en el aprendizaje (4) En la comprensión de la discapacidad priman los aspectos psicofisiológicos.

Estas investigaciones dan cuenta que las prácticas de inclusión han generado bastantes críticas con relación a la pertinencia de escolarizar alumnos con capacidades heterogéneas ó con ciertas dificultades de aprendizaje, con quienes no las tuvieran. Éste debate se dirigía al tipo de necesidades educativas que se estaban atendiendo en el aula regular y a la formación misma de los profesores con respecto a tal diversidad, además la serie de adaptaciones curriculares que debían realizarse sigue frenando a muchas escuelas en estos procesos de educación inclusiva (Marchesi, Coll & Palacios, 1999)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, entender la familia y la escuela como entornos educativos, implica una mirada a la forma en que se construye el contexto, el cómo, cuándo y dónde se hacen ciertas cosas y la manera en que constituyen el medio y a quienes participan en él, en éstos contextos se adquieren habilidades y se construyen conocimientos importantes para el desarrollo del niño (Coll, Palacios & Marchesi, 2001). Por ellos, la relación de comunicación e interacción entre la familia y la escuela es fundamental cuando hay de por medio una discapacidad. En primera medida, es importante reconocer que el niño tiene una discapacidad y que no se puede comparar su desarrollo con el de otros niños. Además, la familia debe dejar a su hijo al cuidado de otros, lo cual implica uno de los mayores miedos ya que exponen a su hijo a un contexto social diferente donde tendrá que desarrollar cierta autonomía, y donde la atención y el cuidado no será exclusiva, ya que el maestro debe atender tanto a sus necesidades como a las de sus compañeros (Marchesi, Coll & Palacios, 1999. P. 486)

En los procesos de inclusión escolar, sin duda los padres y maestros ocupan un lugar fundamental, ellos tienen unas representaciones y creencias alrededor de la discapacidad y los procesos de socialización de los niños con discapacidad visual que dan cuenta de su comportamiento frente a la inclusión y al niño en contextos regulares.

Moscovici (1975) considera que las Representaciones Sociales se constituyen en una forma de entender el proceso de construcción de la realidad (p. 393), pues adquieren un significado social que da cuenta de las creencias y prácticas de uno o varios sujetos. Se convierten entonces, en herramientas que proveen de formas de comunicación y de elaboración de la realidad. Es importante reconocer que las representaciones están mediadas por el lenguaje, que es el instrumento de socialización por excelencia (Moscovici, 1975) y su origen está en la vida cotidiana, en el desarrollo de las comunicaciones interpersonales.

El estudio de éstas representaciones implica utilizar métodos que permitan identificar los elementos constitutivos de la representación y conocer la organización de esos elementos (Abric, 2001). De acuerdo a Delgado (2007) el acercarse a comprender las representaciones sociales que circulan y se construyen en espacios escolares en los que participan sujetos con condición de discapacidad, grupo especialmente vulnerable a la violación de los derechos, (en este caso el derecho a la educación) a través de métodos interrogativos, permitirá generar propuestas de intervención dirigidas a re-significar aquellas que reproducen formas de interacción excluyentes en la escuela (p. 5)

En conclusión, es preciso reconocer que la educación inclusiva envuelve una serie de factores sociales, económicos y políticos; no es suficiente contar con

estructuras físicas ó con la disposición y preparación de los profesores que van a atender la diversidad en el aula, se deben tener en cuenta otras condiciones que hagan posible el progreso de la inclusión, por ejemplo, las experiencias alrededor de los procesos de integración, las leyes y movimientos sociales que impliquen la inclusión social y educativa, la accesibilidad y universalidad de las prácticas educativas que contribuyan al óptimo desarrollo de la educación inclusiva.

Además, la educación inclusiva implica un cambio profundo, no solo a nivel de estructura y preparación, también al crear conciencia y compromiso social, un cambio de actitud por parte de maestros y familias, al ofrecer las mejores condiciones educativas para que los niños y niñas potencien ó desarrollen una serie de habilidades que no se vean frenadas por las necesidades educativas que presenten. En este orden de ideas, se concibe la educación inclusiva como un proceso dinámico que se adapta a las necesidades educativas de los alumnos, y de acuerdo a éstas últimas la forma de inclusión va cambiando, sin dejar de responder a tales demandas (Marchesi, Coll & Palacios, 1999)

De acuerdo a lo anterior se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen diferentes actores educativos en relación a los procesos de inclusión en preescolares de un colegio público de Bogotá?*

Objetivo General

Analizar las representaciones sociales que tienen padres de familia, profesoras de preescolar y maestra de apoyo (tiflóloga) en relación con la inclusión de preescolares, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas.

Objetivos Específicos

Identificar la participación de la familia y de la escuela en los procesos de inclusión de preescolares.

Conocer la forma en que el sistema educativo –padres y maestros- está respondiendo a las demandas de los niños y niñas con discapacidad visual que están siendo integrados al aula regular.

MÉTODO

Tipo de Investigación

Esta investigación utiliza un método cualitativo. Desde esta perspectiva de investigación se reconoce que los significados sociales que determinan la acción

de las personas, se construyen en la interacción y son el producto de procesos dinámicos de interpretación de la realidad.

La investigación cualitativa intenta hacer una aproximación global a las situaciones sociales para explorarlas, definir las y comprenderlas de manera inductiva, es decir a partir del acercamiento al conocimiento e interpretación que tienen las personas de las mismas y no a partir de hipótesis formuladas por el investigador externo (Vaca y Rodríguez, 2009)

Participantes

Participaron dos madres, dos maestras y una tiflóloga, de un colegio del distrito capital, de la localidad de Kennedy, que participan en procesos de inclusión escolar de preescolares. La selección de los participantes fue intencional y se realizó partiendo de la clasificación propuesta por Valles (1997), en la que define tres tipos generales de entrevistados: entrevistados claves, entrevistados especiales y entrevistados representativos.

Se utilizó el criterio de “entrevistado especial”, definido como cualquier persona que da información relevante para los objetivos del estudio y es seleccionada porque ocupa una posición única en la comunidad (Valles, 1997)

Técnicas de Recolección de Información

Cómo instrumento ó técnica de recolección de información fue utilizada la entrevista. Para la realización de las entrevistas se diseñó una *Guía de Entrevista* cuyo objetivo era explorar los temas y subtemas considerados importantes para el logro de los objetivos de la investigación (Bogdan y Taylor, 1994). Esta guía era flexible y estaba orientada a recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos en el guión (Valles, 1997)

Procedimiento (fases de la investigación)

La investigación se llevó a cabo en las siguientes fases:

Fase 1. Selección de la muestra: la selección de la muestra fue intencional teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Conforme a este propósito, a través de un colegio público de Kennedy -Bogotá- que incluye niños con limitaciones, se contactaron madres y profesoras de niños con limitación visual con experiencia en inclusión de niños con limitación visual, ó cuya realidad social está inmersa en estos procesos.

Fase 2. Realización de entrevistas en profundidad: se entrevistaron a cinco personas, entre ellas, dos madres de niños con limitación visual, dos profesoras de preescolar que manejan inclusión educativa en sus aulas, y una tiflóloga, experta en inclusión de niños con limitación visual en primaria.

Fase 3. Transcripción y análisis de la información: las entrevistas fueron transcritas fielmente para posteriormente realizar la codificación y el análisis de la información, el cual se realizó a partir de un método cualitativo de análisis de narrativas.

RESULTADOS

Análisis de la narrativa

La narrativa obtenida en las entrevistas fue analizada a partir de la propuesta de Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002). Se plantearon las siguientes categorías de análisis: ¡Inclusión, una oportunidad!, Significado de la Discapacidad, Experiencias de rechazo y sentimientos de miedo, Necesidades y expectativas, y Aproximándose a los procesos de inclusión.

¡Inclusión, una oportunidad!

Vivir un proceso de inclusión para los maestros se convierte en una posibilidad como ellos mismos lo afirman, de aprender y de enseñar. Las creencias sobre la discapacidad pasan de ser una dificultad dentro del aula, a ser la oportunidad de hacer la diferencia. Frases como: “tener en el aula a un niño con discapacidad es como una posibilidad de vida, es como que tener que mostrarles el mundo al cual ellos no tienen acceso”, “Es como ese afán de querer hacer algo, de poder ayudarle y que pueda defenderse para la vida, que pueda hacer todo” ó “el hecho de que estén ciegos no va a significar que no van a aprender, que no se van a enamorar ó que no van a aprender a leer...tienen que vivir” ó “tener un niño invidente es una posibilidad de vida y es como una oportunidad de uno brindar apoyo y brindar como una mano...de salirse de un mundo de oscuridad a un mundo de luz que le va a permitir a ellos caminar”, expresiones que dan cuenta del sentido que atribuyen los maestros a la inclusión, que para ellos implica mostrar un mundo de posibilidades para los niños con discapacidad visual.

Para los padres la inclusión también es una oportunidad, en este caso es la oportunidad para los niños de salir al mundo, frases como la siguiente lo ilustran: “la ventaja ahí es que el niño discapacitado como que se siente igual al niño

vidente y no logra asumir esa idea de ‘pobrecito’ ó ‘entonces como soy discapacitado no hago nada’ ¡No! viven una infancia relativamente igual a los niños que están al lado de ellos”

Por otra parte, el análisis de la narrativa de las maestras da cuenta de la forma como la política pública ha sido interiorizada por ellas. Una maestra percibe la inclusión como una estrategia política en la que el gobierno ahorra inversión en educación, la siguiente frase refleja tal postura “yo he sido siempre una de las críticas de que más bien eso ha sido una jugada política...el trabajo con niños discapacitados de todas maneras necesita mayor disponibilidad de profesionales y de elementos de trabajo, y en la medida en que el gobierno dice que los incluyamos en las aulas, eso es para ahorrar dinero”, otra maestra afirma “las políticas llegan y uno tiene que asumirlas, pero muchas veces el proceso no se logra...es un proceso, son políticas de gobierno y cómo son instituciones públicas, entonces siempre las cosas son como lentas”. Sin duda, la forma en que se han socializado las políticas públicas relacionadas con educación, discapacidad e inclusión es explicable en términos de que no cuentan con los recursos suficientes para aplicarlas en las instituciones.

Así mismo, la inclusión se reconoce como un derecho que implica la participación de una población históricamente excluida, frases como la siguiente expresada por una maestra dan cuenta de esto “cuando se pelea que los niños tienen derechos, que la educación es un derecho para todos...entonces yo pienso que esos programas deben salir más a la calle, que los papás conozcan, ya que son niños que están allá y que muchas veces los dejan metidos en una cuna o en una silla, no sé, porque la mamá no está con ellos, es muy difícil que un maestro sepa que en una casa de un barrio de Bogotá hay un niño que no va al colegio” “La educación no es un regla, la educación va a cambiar y todos los días aprendemos...”, los maestros manifiestan la importancia de promulgar las leyes ya que la población con discapacidad no es atendida en muchos casos porque desconocen cómo acceder al servicio educativo.

Significado de la Discapacidad

A través de las narrativas se hace evidente una lógica binaria de normalidad – anormalidad que permite ver que la discapacidad está aún alrededor de un discurso en que para muchos es sinónimo de enfermedad (Vaca, et. al. 2011). Desde la postura de los maestros el significado de la discapacidad se refleja a través de frases como éstas: “el niño invidente normal tiene la capacidad de hacer lo que el niño vidente normal hace”.

La narrativa de los padres va dirigida a la necesidad de normalizar a sus hijos para que no se encasillen en la discapacidad y aprendan, una madre afirma lo siguiente “por el afán de cuidar entonces uno sobreprotege y eso es malo para ellos...hay que exigirles, porque ellos si pueden” “yo la he tratado como si no tuviera problemas, porque yo a ella no le he hecho eso de que “usted no ve” ó “usted tiene problemas de visión” ¡No! yo no le he dado ese concepto, yo trato a todos mis hijos por igual”

La maestra de apoyo quien trabajo los procesos de aprendizaje de la mano con la maestra de preescolar afirma lo siguiente “mas ó menos uno empieza a asumir lo que es la evidencia y lo que significa la limitación visual y se empieza como a tener una visión diferente, ya que la limitación no se vuelve tanto una limitación sino que uno empieza a encontrar muchos horizontes de trabajo con ellos”. La discapacidad se empieza a ver desde la parte sana y funcional, que tiene el niño y trabajar con eso, el concepto de anormalidad empieza a replantearse, la siguiente frase da cuenta de ello “uno entiende que el niño es normal, y sabe que tiene que aprender a caminar de alguna manera, y que tiene que colocar sus manos de alguna manera, y empezar a manejar como es que se tienen que enseñar los procesos de escritura desde lo invidente...”

Experiencias de rechazo y Sentimientos de miedo

La discapacidad es una realidad que produce miedo, desde la narrativa de los padres se hace evidente la presencia de sentimientos de miedo al rechazo dentro del proceso de inclusión. La experiencia de una madre da cuenta de ello “antes no me lo aceptaban en ningún lado por la discapacidad...yo estuve como en diez colegios y en ninguno me lo aceptaron...lo rechazaban mucho, por todos los colegios donde él iba decían: ¡no, aquí no! qué pena”, otra madre afirma “yo me sentía súper desprotegida en la familia, de todo el mundo...me sentía como sola en el proceso...cuando me dan todos estos papeles y exámenes pues me da mucho susto, le da a uno mucha tristeza”, la narrativa de los padres da cuenta de lo difícil que resulta enfrentarse a una sociedad que rechaza la diferencia, finalmente una madre afirma “fue durísimo, yo ya me daba por vencida, yo decía ¿será que mi hijo se va a quedar bruto?...la vida cambia horriblemente, todo cambia un 100% y pues uno nunca terminará de prepararse para enfrentarse a esa situación”. A partir de estas narrativas es evidente cómo los recursos y las condiciones de la familia los llevan a enfrentarse a una sociedad de rechazo frente a la diversidad, donde las oportunidades son reducidas.

Además, dentro de la familia se encuentran comportamientos de sobreprotección hacia el niño con discapacidad visual, que empiezan a dificultar la autonomía del niño, una madre afirma “los tíos apoyan pero malcrían...si yo le

digo “levanta el plato y lo llevas a la cocina” ellos me dicen “no moleste al niño, déjelo, yo llevo el plato”, “el papá es igual, lo sobreprotege y lo consiente mucho, entonces el trabajo que yo hago como que lo tratan de dañar un poquito en la casa”. La discapacidad afecta la dinámica familiar, y cada miembro de la familia construye una serie de creencias alrededor de su propia experiencia, entonces se evidencia la necesidad de proteger al niño y el miedo a que algo le pueda ocurrir. Frente a esta situación una madre afirma “yo les digo “ellos tienen que aprender” uno tiene que aprender porque la vida los trata más duro a ellos e igual toca enseñarles”.

Los maestros se enfrentan a otro tipo de miedos relacionados con su rol como educadores y lo que se espera de ellos educando a un niño con discapacidad. Una maestra afirma lo siguiente “nosotros ya llevamos 19 años en esto, toda la vida con niños que ven y cuando le llegan a uno invidentes pues uno se asusta” ó “al principio fue difícil y uno como que intenta cerrar la puerta y decir ¡No, no los recibo! Pero ahí están los niños y uno ante todo es maestro y sabe que la función de uno como ser humano en la docencia es abrirle la puerta a estos niños”. El miedo de las maestras está en cómo ejercer su rol, qué hacer con un niño con discapacidad dentro del aula, una maestra dice “uno empieza a jugar con ese rol de maestra, de mamá, asumiéndolos como niños normales y el proceso se va dando” “Inicialmente yo sentí mucho temor, sí... ¿cómo lo voy a enfrentar? ¿Cómo voy a hacer las cosas?...obviamente que el primer impacto es duro y tú no sabes que hacer, no sabes si abrazarlos, si alzarlos, si darles todo el día la mano, si darles de comer...”

El rol de la maestra de apoyo también entra a ser fundamental, frases como la siguiente dan cuenta de ello “los tiflólogos son importantes en la medida en que le abren a uno los ojos hacia el mundo de los invidentes...el maestro de apoyo es un facilitador y un sensibilizador, no sé si se pueda decir así, entre el mundo del niño que no ve y el docente”. La maestra de apoyo afirma cómo los procesos de inclusión no dependen solamente de los maestros de los colegios, también hay barreras por parte de la comunidad educativa en general –padres, directivos- ella lo expresa así “la comunidad con limitación debería ser más grande en el colegio, pero hay padres que no lo permiten, la comunidad tiene sus políticas en cuanto al espacio donde deben estar los niños con limitación”, además influye el rol de los padres que están viviendo el proceso de inclusión en el colegio, ella dice “las mamitas inicialmente sobreprotegen mucho a los chiquitos, hay niños que a veces no se mueven mucho porque los papitos no les han enseñando...entonces les falta motricidad, tienen vacíos que les impide desarrollar bien sus procesos de escritura por ejemplo” de acuerdo a la narrativa y la experiencia de la maestra de apoyo toda esta dinámica depende del niño con discapacidad visual y de su

familia, de las experiencias de rechazo que haya tenido al momento de relacionarse con personas videntes.

Necesidades y Expectativas

Las necesidades y expectativas de los maestros están enfocadas a la capacitación, a recibir herramientas prácticas para atender las necesidades de los niños. Una maestra afirma “yo pienso que debe haber algún tipo de capacitación para que realmente sepa uno que hacer en esa situación y no se le vaya a perder algún niño ó que se vaya a convertir en un problema más, sí...porque es difícil” “se necesita como colaboración en el sentido de dar herramientas prácticas para poder sacar a adelante a estos niños”. Sin embargo, no solo se trata de preparación pedagógica ó profesional, también es necesario contar con los materiales apropiados y la infraestructura adecuada, esto viene a ser un aspecto económico que no se ha asumido como debiera, así lo afirma una maestra con la siguiente frase “los materiales para ellos son extremadamente caros y toca conseguirlos como en universidades ó algo así, porque por acá no los consigue uno fácil” “...deben haber espacios adecuados para ellos...que las instalaciones tengan rampas...facilidades para subir escaleras...un colegio que esté dispuesto para ellos y eso implica dinero, inversión”

Por otro lado, se encuentran necesidades que dependen más de los agentes educativos implicados en el proceso inclusivo, y es la necesidad de compromiso y sensibilización. Aquí se encuentran frases de los maestros como las siguientes “nos ha faltado a nosotras como comprometer más a toda la institución...nos ha faltado sensibilización y recursos faltan hartos también” “la mayor dificultad que se tiene es esa, que el maestro no es sensible al drama o a la angustia que vive el papá, la mamá ó el niño frente a su problema”, “yo pienso que siempre hay que tener como disponibilidad como para poderse poner en los zapatos de ellos y sobre todo en los de la mamá...porque es muy difícil uno andar con un niño de puerta en puerta y que en todos lados se las cierran”, estas frases dan cuenta que el compromiso viene desde el momento mismo en que se entiende a la familia y se acepta a la persona con su discapacidad, y que los maestros lo ven cómo un problema del niño y su familia y no como una oportunidad de entrar en un proceso de inclusión desde su aula de clase.

En este sentido se empieza a cuestionar qué implica la sensibilización para los maestros, una maestra se aproxima con la siguiente frase “yo les digo a los niños que él no tiene ojitos pero que los ojitos vamos a ser nosotros y que entonces vamos a estar pendientes de “correrles la silla para que no se caigan” y esa sensibilización va dando a que ellos (niños videntes) lo asuman como un niño normal”, “yo dije ¡No sé! Yo no sé qué hacer...digamos por el braille y todo eso

uno intenta echarse para atrás y negarle la oportunidad a los niños de aprender aquí”, “el problema es de uno como ser humano frente al niño ciego, porque cuando uno tiene actitud positiva uno aprende fácil”, “Yo pienso que lo principal es como esa disposición de uno...y ya después viene el resto al lado, pero si hay cosas que uno puede hacer como con ese amor que siente por los niños”, a partir de estas afirmaciones se empieza a evidenciar que se trata de un cambio más de actitud por parte de los actores educativos, en este caso de los maestros, a quienes su formación misma con respecto a la diversidad frena muchas veces los procesos de inclusión en las escuelas ya que consideran muchas veces que la discapacidad debe ser atendida en instituciones especiales (Vaca, 2008. Avramidis y Norwich, 2002)

Por su parte, los maestros de apoyo (tiflólogos) en cuanto a las necesidades reconocen la importancia para el desarrollo del niño el estar en un proceso de inclusión, aún más en el grado preescolar, la maestra de apoyo afirma “Se debe contar con cada espacio, con cada persona y con cada cultura, todo es un proceso”, “Los niños grandes tienen un proceso de lectoescritura adquirido, donde ellos ya se desenvuelven y su experiencia de la discapacidad es mucho más grande, un niño de grado cero no tiene la experiencia” “El braille es algo muy importante de aprender en el grado cero, porque ayuda a evaluar el procesamiento cognitivo, por eso requieren de más tiempo y materiales”, todas estas narrativas dan cuenta de lo importante del proceso inicial y cómo se necesitan constantes refuerzos y apoyos, sin embargo el proceso no depende exclusivamente de un actor educativo sino de varios, como afirma la misma maestra “Si los niños no vienen constantemente, si no hay voluntad de los papás, pues es muy difícil”.

En cuanto a los padres, sus necesidades están dirigidas a recibir apoyo para el proceso educativo de sus hijos, esta frase es un buen ejemplo de ello “siento que hace falta como un apoyo y una asesoría para manejar la situación, como para enfrentarse a la realidad del problema”. Para la familia del niño con discapacidad visual que ingresa al aula regular hay varios factores de por medio que influyen en el éxito ó no que tenga la inclusión, por ejemplo, el factor económico es de los más visibles, así lo afirma una madre “los materiales para ellos son muy costosos entonces no se puede...yo le conseguí un vaso que pita cuando se está llenando y cómo 40 ó 50 mil pesos...es muy caro”

Así mismo, afirmaciones como las siguientes resaltan las expectativas que tienen los padres en relación con lo que esperan de sus hijos “no dará el rendimiento como el de los demás niños, por su discapacidad, pero la idea es que termine su primaria como todos los niños” “que lo apoyen y que lo lleven a donde tengan que llevarlo, porque a mí me ha tocado así con ella”. Se trata de las

necesidades de las familias, de los desplazamientos y los costos que implican, hay una variedad de factores que juegan un rol importante en este proceso de inclusión y que no son abordados como debieran.

En cuanto al significado de la sensibilización para los padres, ellos se refieren a la imprudencia de las personas que con sus comentarios y actitudes discriminan a las personas con discapacidad. Una madre afirma “la sociedad no está preparada para estas cosas, tiene uno que cargar con la imprudencia de la gente, la gente es imprudente y una cantidad de cosas, pero es manejable y uno va aprendiendo”

Los participantes afirman que faltan muchas herramientas y preparación para enfrentarse a la inclusión de un niño con discapacidad visual en el aula regular, los maestros y los padres no tienen claro cómo afrontar el proceso de inclusión.

Aproximándose a los Procesos de Inclusión

Los maestros en su cotidianidad dentro del aula se valen de una serie de estrategias para enseñar a todos sus estudiantes, cuando en esta dinámica entra un niño con discapacidad, las estrategias se duplican y la metodología debe ajustarse también, para algunos maestros esto implica más trabajo y para otros un esfuerzo que vale la pena realizar con el fin de optimizar la vivencia del niños con discapacidad dentro del aula. Estas narrativas de las maestras dan cuenta de esto: “...eso también ha sido una experiencia nueva, es diferente evaluar a los otros niños que tienen todas sus capacidades y facultades”, “para el preescolar a los niños invidentes normales se les evalúan los logros iguales, en las mismas dimensiones, se les da un poco más de espera y se les tiene paciencia”, “si los niños están aprendiendo el círculo, pues al niño invidente le hacemos el círculo con silicona ó se lo punteo en una hoja...si el chiquito necesita contar le damos palos, ó le damos el ábaco, pero igual ambos conceptos se tienen que asumir”.

Es evidente que son necesarias una serie de adaptaciones curriculares que permiten aproximarse a los procesos de inclusión de manera efectiva, y son los maestros de preescolar junto con los maestros de apoyo quienes deben ajustar las evaluaciones de los niños con discapacidad a la evaluación general, una maestra afirma “uno evalúa por logros y dimensiones, entonces por ejemplo, uno de los logros del preescolar es que los niños aprendan a respetar la palabra cuando yo estoy hablando, y es igual para el niño invidente que para los demás”, otra maestra dice lo siguiente “yo he leído en internet y he buscado documentos, y cómo que uno intenta en la misma dinámica y en la misma cotidianidad construir actividades que en la práctica funcionan”. La forma en que se evalúa al niño con discapacidad en los mismos contenidos que a sus compañeros de clase va a

determinar en gran medida el éxito académico del niño, y de alguna forma la ecuanimidad en el proceso en general.

Para los padres es un reto empezar a aprender sobre la discapacidad de sus hijos y cómo afrontar diversas situaciones, para ellos es indispensable conocer el lenguaje que manejan sus hijos, y cómo comunicarse con ellos, así lo afirma una madre “yo fui a aprender braille, porque si no aprendo ¿cómo le puedo enseñar a mi hijo?... a mí me gustaría aprender de todo...para poderle aportar más a los niños”

La educación es un proceso que nunca acaba, cuando este proceso está permeado por procesos de inclusión se convierte en un aprendizaje mayor, en el cual los diferentes actores educativos involucrados se convierten en aprendices también, no solo de conocimiento, sino de actitudes y de nuevas formas de pensar la educación y la discapacidad.

DISCUSIÓN

La construcción de una sociedad inclusiva es un reto de este nuevo milenio, la necesidad de convivir en la diferencia y reconocer al otro en todas sus dimensiones es una de las misiones de las escuelas y las familias que conviven con personas con discapacidad, sin embargo, la condición de discapacidad continúa siendo un tema aversivo, es ese miedo a no saber cómo enfrentar la discapacidad en el contexto cotidiano y nuestra cultura aún tiene significados negativos asociados al tema de la inclusión educativa y social, hay una permeabilidad de conceptos y condiciones que inevitablemente ponen barreras al proceso, las personas reconocen que no es fácil, que desde cada posición hay un reto importante y que solo si el proceso se hace de forma integral será exitoso. En forma integral significa con el niño, con la familia y con la escuela.

A partir de la información obtenida en las entrevistas se pudieron identificar creencias y significados que los participantes han construido en torno a la discapacidad visual, la forma en que interactúan la familia y la escuela y la forma en que construyen y/o negocian la realidad día a día. Existen diferentes representaciones en los participantes, hay aspectos transversales y aspectos particulares. Por un lado está la forma en que se ha definido la discapacidad y la ceguera, la forma en que las políticas públicas han influido en la inclusión educativa y social, y por otro lado están los miedos y las expectativas de cada actor educativo que se enmarcan entre el cómo afrontar cualquier situación con la persona en condición de discapacidad y en los recursos necesarios para conseguirlo.

Una política pública no puede depender de la voluntad del maestro, una maestra de apoyo afirma lo siguiente “esto es difícil y complejo porque es cambiar estructuras de muchos años, cambiar metodologías... yo estoy dispuesta, está el material, está el tiempo, pero no se puede, toca contar con la voluntad del profesor y con el tiempo del profesor...no todos están dispuestos, hay unos que sí y otros que no”

De acuerdo a las investigaciones encontradas se encuentra que mientras los niños ciegos pueden estar incluidos físicamente en el aula regular, permanecen excluidos socialmente y académicamente, por las actitudes de los maestros y de los compañeros de clase. Muchos de los maestros entrevistados sienten que estos niños deben estar en escuelas especiales (Mushoriwa, T. 2001). Los maestros entrevistados reconocen que las barreras actitudinales influyen en gran medida en el proceso inicial de la inclusión y no la discapacidad como tal, es preciso sensibilizar más a la comunidad dentro del proceso de inclusión de los niños con discapacidad visual, cada actor educativo ha vivido diferentes experiencias que han influido en la forma en que se acercan al niño (a) con discapacidad visual y como viven el proceso de inclusión a la vez.

Por otro lado, se debe resaltar la función de los actores educativos en el proceso de inclusión, es decir, los roles que desempeñan en los contextos dentro de los cuales participa el niño (a). El asumir estos roles viene acompañado de miedos y expectativas diferentes, por un lado el miedo que sienten los padres al rechazo de su (s) hijo (s) con discapacidad visual, el miedo que sienten los maestros respecto a la falta de herramientas y estrategias para asumir su rol dentro del aula, frente al niño con discapacidad y al grupo que lo recibe. Las expectativas de los padres en relación al futuro educativo de sus hijos, es decir, que tan lejos va a llegar su hijo dentro del sistema educativo. Las expectativas de los maestros con respecto a lo que pueda lograr el niño (a) con discapacidad visual. El rol que desempeñe cada actor educativo va a depender de la forma en que resuelva sus miedos o elabore sus expectativas.

Las barreras actitudinales están enmarcadas dentro de dos dinámicas, la primera es la falta de información y la segunda es la falta de sensibilización. Es claro que el proceso de inclusión se aprende, todos los agentes involucrados – padres, maestros, maestros de apoyo, pares y comunidad- deben aprender a vivir la inclusión, a través de la cotidianidad, del poder negociar con el otro, de aprender y de enseñarle a la vez, es lograr esa nueva mirada a esta realidad. La escuela inclusiva va a tener un papel fundamental dentro de éste proceso, partiendo del principio de que todos los niños y niñas deben y pueden aprender juntos, si se les brindan los espacios y herramientas para que tengan éxito en este proceso (Porter, 1991)

La construcción de la realidad en torno al proceso de inclusión educativa inicial está mediada por representaciones subjetivas de miedo al rechazo, de asumir roles, etc, y por factores externos políticos, económicos y sociales.

Es preciso reflexionar alrededor del tema de vulnerabilidad al que están expuestos los niños con limitación visual y sus familias, el Estado debe generar acciones/estrategias para la inclusión exitosa de los niños a la educación desde el grado 0 en adelante, ya que es evidente la falta de canales de información y de asistencia a las personas que inician los procesos de inclusión, las necesidades implican factores internos (disposición, estrategias, miedos, etc) y factores externos (accesibilidad, costos, estructuras, profesionales de apoyo, entre otros)

Finalmente, se reconoce que es fundamental realizar investigaciones en más sectores de la ciudad y regiones de nuestro país, con el fin de identificar las necesidades de la población con limitación visual, de sus familias y comunidades, y poder generar nuevas propuestas orientadas a re-significar la realidad de éstas familias, a intervenir en los procesos de socialización iniciales de los niños con limitación visual en esta etapa tan importante que es el preescolar, donde se empieza a dar apertura al aprendizaje de habilidades de todo tipo y a la construcción de significados alrededor de sus habilidades y capacidades, que no se limitan a una discapacidad.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones. Filosofía y Cultura Contemporánea*. México, D.F. y Ediciones Coyoacán.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula*. Madrid: UNESCO/Narcea.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002) Teachers' attitudes towards integration/inclusión: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, Vol. 17, No. 2*. Pp. 129–147
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Booth, T., Ainscow, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. London: Routledge
- Coll, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la educación escolar. Psicología y educación*. (2ª ed.) Alianza Editorial. Madrid.

Constitución Nacional de Colombia, (1991) *Artículo 67. Educación*. Bogotá: INCI. Consejería para el desarrollo de la Constitución

Delgado, M. (2007) *Prácticas y representaciones sociales acerca de la ceguera en la ciudad de Cali*. Universidad Del Valle. Instituto de Psicología

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA EN COLOMBIA – DANE- (2010) *Información estadística sobre localización y caracterización de personas con discapacidad*. Recuperado el día 22 de Septiembre de 2011 de la página web <http://www.dane.gov.co>

Galindo, E. Backhoff, D. Damián, M. Flores, A. Romano, H. Rosete, C. Vargas, v. (2001) *Psicología y Educación Especial*. México. Trillas. ISBN: 9789682461613

Giorcelli, L. (1995). An impulse to soar: Sanitisation, silencing and Special Education. Keynote presentation at the 19th Annual Conference, Australian Association of Special Education, Darwin.

Marchesi, A., Coll, C., & Palacios, J. (1999) *Desarrollo psicológico y educación. III. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Psicología y educación. Alianza Editorial. 2da edición. Madrid.

Ministerio de Educación Nacional (1994) *Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá.

Moreno, M. (Ed.). (2002). Inclusión social de las personas con Discapacidad: reflexiones, realidades, retos. *IDH (Instituto del desempeño humano y la discapacidad)*. Universidad Nacional de Colombia y Ministerio de Comunicaciones.

Moscovici, S. (1975) *Introducción a la psicología social*. Editorial Planeta. Barcelona.

Mushoriwa, T. (2001) A study of the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. *British Journal of Special Education*. Vol. 28, No. 3.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (2011) Estadísticas Sanitarias Mundiales, 2011. Recuperado el 24 de Octubre en <http://www.who.int/es/>.

Schalock, R. (1999, marzo) *Hacia Una Nueva Concepción de la Discapacidad*. Presentado en III Jornada Científica de Investigación sobre Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca, España. Pp. 18-20 <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf6.pdf>

- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vaca, P. (Ed.) (2008) Análisis de La Integración Escolar en Bogotá. *Revista Colombiana de Rehabilitación*. Año 7-N°7. Institución Universitaria ECR –Escuela Colombiana de Rehabilitación- resolución 5090 MINIEDUCACIÓN
- Vaca, P. y Rodríguez, D. (2009) *Representaciones Sociales de la Comunidad Educativa acerca de las Experiencias de Integración escolar de Alumnos con Limitación Visual*. Universidad de La Sabana, INCI.
- Vaca, P. Córdoba, L. Rosero, R. Gómez, J. Escobar, N. y Lucas, R. (2011) Creencias y prácticas de mujeres con discapacidad frente al ejercicio de sus derechos. *Estudios de Psicología*. 32 (2) 209-226. Universidad de la Sabana, Colombia. Universidad de Barcelona, España.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis Sociológica.