

Fenomenología de la inclusión educativa de estudiantes invidentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la ciudad de Montería

Phenomenology of the educational inclusion of blind students in the teaching of Social Sciences in the city of Montería

Fenomenologia da inclusão educativa de alunos cegos no ensino das Ciências Sociais na cidade de Montería

Manuel Andrés Viloría Rivera

Magíster en Ciencias Sociales
Institución Educativa Antonia Santos
manuel.viloría@antonia-santos.edu.co

Resumen

La atención educativa a estudiantes en condición de discapacidad ha pasado de ser objeto de estudio en el ámbito filosófico, pedagógico y didáctico a una exigencia de la sociedad contemporánea expresada en regulaciones legales que reivindican el derecho a la educación sin discriminación alguna. El artículo recoge los resultados del trabajo de grado homónimo, presentado para optar el título de Magíster en Ciencias Sociales, el cual constituyó un análisis retrospectivo de la propia experiencia del autor como docente de Ciencias Sociales, en su intento por incluir a un estudiante en condición de discapacidad visual, en una realidad áulica institucional. Con fundamento en la Fenomenología-Hermenéutica de Max Van Manen se construyó un diseño metodológico cualitativo, crítico y fenomenológico que permitió el análisis retrospectivo y que, con la entrevista conversacional como técnica de investigación, posibilitó el logro de los objetivos propuestos. El resultado fue un documento fenomenológico-hermenéutico, que aspira a ser la comprensión teórica de la experiencia vivida y a la vez, un aporte a la construcción de una didáctica inclusiva de las Ciencias Sociales, entendida como ciencia de la construcción del sentido.

Palabras clave: inclusión, fenomenología-hermenéutica, didáctica, espacio.

Abstract

Educational attention to students with disabilities has gone from being an object of study in the philosophical, pedagogical, and didactic field to a requirement of contemporary society expressed in legal regulations that claim the right to education without any discrimination. The article collects the results of the homonymous degree work, presented to qualify for the title of Master in Social Sciences, which constituted a retrospective analysis of the author's own experience as a teacher of Social Sciences, in his attempt to include a student in condition of visual disability, in an institutional classroom reality. Based on the Phenomenology-Hermeneutics of Max Van Manen, a qualitative, critical, and phenomenological methodological design was built that allowed retrospective analysis and that, with the conversational interview as a research technique, made it possible to achieve the proposed objectives. The result was a phenomenological-hermeneutical document, which aspires to be the theoretical understanding of the lived experience and, at the same time, a contribution to the construction of an inclusive didactics of the Social Sciences, understood as a science of the construction of meaning.

Keywords: inclusion, phenomenology-hermeneutics, didactics, space.

Resumo

A atenção educativa a alunos em condição de deficiência tem passado de ser objeto de estudo no âmbito filosófico, pedagógico e didático a uma exigência de direito à educação sem discriminação alguma. O artigo inclui os achados do trabalho de graduação do mesmo nome, apresentado para optar o título de mestre em Ciências Sociais que constitui um análises retrospectivo da própria experiência do autor como professor de Ciências Sociais na tentativa de incluir a um aluno deficiente visual, numa realidade de aula institucional. Com base na Fenomenologia - Hermenêutica de Max Van Manen se constitui um design metodológico qualitativo, crítico y fenomenológico permitiu as análises retrospectivo e que com a entrevista conversacional como técnica de pesquisa possibilitou os logros dos objetivos propostos. O resultado foi um documento fenomenológico - hermenêutico que aspira ser a compreensão teórica da experiência vivida e, ao mesmo tempo, uma contribuição para a construção de uma didática inclusiva das Ciências Sociais, entendida como a ciência da construção do sentido.

Palavras-chave: inclusão; Fenomenologia-Hermenêutica; didática; espaço.

Introducción

La irrupción de la discapacidad en el universo de lo educativo es un lento proceso de algo más de doscientos veinticinco años a partir de la creación de las primeras escuelas para *deficientes* en 1828 (Parra Dussan, 2010), que pasa por la comprensión de la propia naturaleza de la discapacidad, desde Diderot hasta Louis Braille, incluyendo estudios acerca de la naturaleza de la percepción señorial como los de Merleau Ponty (1945), J.J Gibson (1974), David Le Bretón (2006) y muchos otros; hasta los complejos estudios actuales desde perspectivas epistemológicas contrahegemónicas como las de Aldo Ocampo desde su Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Chile).

Esta irrupción es una *marcha cuesta arriba*, que ha dado a luz, a partir de la completa segregación de las personas con discapacidad en los procesos educativos desde la creación de la escuela moderna en el siglo XVIII, pasando por la denominada pedagogía terapéutica de finales del siglo XIX, la educación especial de la primera mitad del siglo XX y la Educación Integrada de la segunda mitad del mismo siglo (Parra Dussan, 2010), una categoría de análisis sin la cual es hoy imposible pensar la educación misma, como es la de educación inclusiva y desde la que hoy se ponen en discusión las bases mismas epistémicas, éticas,

ontológicas, científicas y sociales del sistema educativo que nos legó la modernidad europea, erigiéndose -la educación inclusiva- en un movimiento alternativo de las estructuras de regulación de los sistemas-mundo, un desafío abierto, un comentario performativo y un vector de disipación heurística (Ocampo González, 2021, p. 31).

En este lapso, en que se inscriben también la institucionalización, auge y desarrollo de las Ciencias Sociales en Europa, los Estados del mundo han ido adecuando, a distintos ritmos, la atención educativa a las personas con discapacidad y en nuestro país este ejercicio de regulación corre al ritmo de la publicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, llegando hasta la publicación del Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

El presente trabajo se inscribe en la concepción contrahegemónica de Ocampo González como lugar de enunciación teórico, en las Ciencias Sociales como campo de conocimientos y objeto de enseñanza y en la Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina emergente dentro del campo,

anclado a una realidad áulica institucional que está marcada por el reconocimiento del derecho irrenunciable e inviolable de las personas con discapacidad a la atención educativa en las mismas condiciones que el resto de ciudadanos.

Con la delimitación de estas fronteras, el tema del presente trabajo puede ser enunciado como un ejercicio autocrítico del propio trabajo didáctico del autor, con la perspectiva de una construcción teórica que permita orientar la práctica pedagógica entendida en los términos de Van Manen (2003) como la ciencia humana de lo único. En este sentido, como proceso investigativo, el presente trabajo se orienta por una pregunta sita en la tradición fenomenológica, expresada como sigue:

¿Cómo el método fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen puede facilitar la comprensión del proceso de construcción de una relación pedagógica inclusiva entre maestro y estudiante en condición de discapacidad?

Metodología

A partir de esta pregunta investigativa, se desarrolló un proceso de investigación fenomenológica en aras de que la comprensión de la propia práctica pedagógica y didáctica del autor permitiera esbozar algunos

elementos teóricos pertinentes para la atención educativa a personas con discapacidad, en particular, para la enseñanza de las Ciencias Sociales a estudiantes en condición de discapacidad visual.

El interés investigativo se circunscribe a la relación pedagógica que se construyó entre el propio autor y un estudiante en condición de discapacidad visual en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales durante la segunda mitad del año 2015 y los años 2016 y 2017 en la institución educativa Cecilia de Lleras de la ciudad de Montería.

Como método para la reflexión retrospectiva de la propia práctica se ha usado la Fenomenología-Hermenéutica de Max Van Manen (2003), en la que se entiende la pedagogía como *ciencia humana de lo único*, que centra su acción en la comprensión de la propia práctica del investigador para que tales comprensiones permitan orientar la propia práctica y las de otros, pero sobre todo, para contribuir a la comprensión de aspectos concretos del complejo fenómeno educativo en las sociedades contemporáneas y que permite la construcción de un diseño metodológico enmarcado en el paradigma cualitativo de investigación, con enfoque crítico de investigación educativa y de tipo fenomenológico-hermenéutico a partir de la obra de Max Van Manen.

Como investigación retrospectiva de la propia práctica, la metodología fenomenológico-hermenéutica permitió construir un diseño investigativo cuyo universo se circunscribió a un profesor de Ciencias Sociales y un estudiante en condición de discapacidad en una realidad áulica institucional dada, utilizando como instrumentos investigativos la entrevista conversacional y la construcción de relatos biográficos.

Este diseño metodológico persiguió el logro de un objetivo central de investigación el cual se expresó de la siguiente manera:

Describir y analizar la relación pedagógica construida entre profesor y estudiante en condición de discapacidad visual, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en un entorno inclusivo.

Este se dividió para objetos del proceso de investigación en tres objetivos específicos, enunciados así:

Reconstruir narrativamente la experiencia vivida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a un estudiante en condición de discapacidad visual en un entorno inclusivo. Identificar los elementos de la experiencia vivida en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales a un estudiante en condición de discapacidad

visual en un entorno inclusivo, que contribuyen a la construcción de una relación pedagógica. Y describir mediante un documento fenomenológico el proceso de construcción de una relación pedagógica inclusiva en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Resultados y discusión

La perspectiva del maestro: un niño ciego en clase de Ciencias Sociales

Comúnmente, cuando pensamos en la relación que se establece al interior de un aula de clases entre un profesor y sus estudiantes, lo hacemos en términos del binomio enseñanza-aprendizaje, partiendo de la premisa de que, en los sistemas educativos contemporáneos, existe siempre un *grupo* de estudiantes.

En virtud de esto, la palabra estudiante ha devenido en sustantivo común que designa una amplísima gama de situaciones en las que un individuo puede situarse. Como tal, su uso hace referencia a un número plural de individuos, dificultando que pensemos en *un* estudiante en particular, situación que es maximizada por el carácter masivo de nuestros sistemas educativos.

De cara a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, sin embargo, nos vemos conminados a sobreponernos a ese carácter masivo para pensar en estudiantes

individuales, como sujetos educativos cuya presencia en el aula de clase requiere de reflexiones concretas, caso a caso, de acuerdo con la especificidad de la discapacidad y, por su puesto, a los intereses formativos.

En este sentido, consideramos que la relación que un profesor establece con un estudiante o un grupo de estudiantes no solo va más allá de la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y demás, sino que a ella subyace una característica fundamental que relaciona directamente a profesores y padres con un vínculo que debe tener lugar central en toda reflexión pedagógica.

Tal es el carácter *in loco parentis* (Van Manen, 1998) de la relación pedagógica que establecemos como profesores con nuestros estudiantes. Este carácter *in loco parentis* deriva del hecho que en tanto maestros y padres, establecemos una relación con un niño sobre la base de un compromiso con su devenir, con su futuro. A toda relación pedagógica subyace un compromiso con el futuro del niño y, por tanto, un posicionamiento ético frente a lo que es mejor para ese niño.

La relación pedagógica es una relación intencional entre un adulto y un niño, en la que la dedicación y los propósitos del adulto son la vida adulta y madura del niño. Es una relación orientada

hacia el desarrollo personal del niño (Van Manen, 1998, p. 89)

Por lo tanto, esta relación pedagógica tiene una naturaleza dual: une a un profesor con un estudiante en particular, no con su grupo de estudiantes.

Por esta razón, el establecimiento de una relación pedagógica con los estudiantes debe ser el objetivo de la labor docente.

Como maestros entablamos relaciones didácticas con nuestros estudiantes diariamente, hablamos con ellos, sabemos sus nombres, puede que incluso conozcamos aspectos íntimos de su persona que consideramos relevantes para nuestra labor docente, sin embargo, tales relaciones no constituyen una relación pedagógica en tanto en cuanto no haya reciprocidad y en la medida en que estas relaciones no se encuentran motivadas por un posicionamiento ético y un compromiso con el estudiante como ser en puro devenir.

La relación pedagógica se caracteriza no solo por su naturaleza *in loco parentis* sino además porque está mediada por un corpus de conocimiento, que denominamos contenido o asignatura, a través del cual el profesor ejerce su influencia sobre el estudiante.

“La relación pedagógica entre el profesor y los alumnos tiene que ser una relación bidireccional” (Van Manen, 1998, p. 90) y tiene una cualidad personal en la medida en que el estudiante debe tener una disposición particular que permita el establecimiento de la relación más allá de la transmisión del contenido y, además, en la medida en que el profesor personifica aquello que enseña, o, dicho de otra manera, se sitúa así mismo como objeto de enseñanza en su área particular de experticia.

Lo más importante de la relación pedagógica es, en este orden de ideas, que es una relación eminentemente individual, es decir, se establece entre un profesor y un estudiante.

De este modo, al establecimiento de una relación pedagógica precede siempre el reconocimiento mutuo entre profesor y estudiante.

Cuando hablamos de reconocimiento mutuo entre maestro y estudiante nos referimos no a los términos formales de una relación personal sino al reconocimiento del otro que, en los términos de Hannah Arendt, surge a partir de sabernos iguales, como responsabilidad ante tal condición de igualdad y como acción que posibilita el establecimiento de un espacio público de pluralidad en el que ya no soy y eres, sino que somos conjuntamente (Mejía, 2017).

Cuando un estudiante en condición de discapacidad hace presencia en la clase, precedido por el efecto nominativo que la normatividad curricular genera y envuelto en el formalismo de un Plan Individual de Ajustes Razonables y demás instrumentos con los que se pretende garantizar la inclusión, se instituye entre él y el profesor una barrera que impide el establecimiento de una relación pedagógica, pues la relación que se presenta como posible entre estudiante y profesor, en estas circunstancias, se encuentra mediada por la existencia de un documento curricular (el PIAR) con una fuerte carga nominativa: este estudiante es diferente a todos los demás.

Solo el reconocimiento mutuo, como premisa de toda relación pedagógica, puede romper esta barrera burocrática.

Es posible afirmar, entonces, que la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad está precedida no por los ajustes razonables al currículo, sino, por el reconocimiento mutuo entre el profesor y el estudiante, reconocimiento que les permite convertir el aula de clases en un espacio de pluralidad, entendida esta como el “campo en el que a pesar de nuestras diferencias y de la identidad personal, nos reconocemos como iguales” (Mejía, 2017, p. 26).

La acción de reconocimiento del otro, cuya iniciativa corresponde siempre al maestro, tiene como fin elevar al estudiante en condición de discapacidad, elevarlo por encima de la etiqueta nominativa con la que la normatividad curricular ha reemplazado su identidad como sujeto individual, es por tanto una acción identitaria (Mejía, 2017) que tiene como correlato lógico el discurso de la inclusión educativa.

Es a partir de tal reconocimiento del otro como se hace posible la inclusión, pues de esta forma se establecen relaciones pedagógicas que no parten de la consideración de la diferencia (la discapacidad) sino que hacen abstracción de ella, establecen relaciones de igualdad entre el maestro y el estudiante en condición de discapacidad y entre este y los demás estudiantes, provocando la superación de la condición diferenciadora con que inicialmente se presenta a un estudiante en estas situaciones.

Aquí, el reconocimiento de la alteridad al estudiante en condición de discapacidad se superpone a su circunscripción curricular por medio de instrumentos como el PIAR.

El reconocimiento de la alteridad al estudiante en condición de discapacidad lo constituye en un *otro-aquí* deleuziano; pues el proceso educativo mediado por el discurso de la inclusión genera un *otro a priori*, constituido por los

estudiantes en condición de discapacidad, por ejemplo, que potencialmente llegarán a las aulas de clase, empero, suprime la otredad en tales estudiantes individuales al identificarlos con tales o cuales ajustes razonables, con unas variables del currículo, al constituirlos en una especie de otro colectivo cuyas manifestaciones concretas, individuales (cada estudiante en condición de discapacidad) no solo no terminan siendo incluidas sino que resaltan precisamente por su no pertenencia al grupo de los estudiantes “regulares”.

Al reconocer al estudiante en condición de discapacidad su alteridad, al reconocerlo como ese *otro aquí*, estamos designando los términos reales que efectúan la estructura del campo perceptivo formado por el *otro a priori* (Osorio, 1998, p. 10), que se encuentra esbozado como potencialidad en la normatividad, el currículo, el discurso y la teoría sobre la inclusión educativa; y que además debería situarse a la base de todo nuestro sistema educativo en tanto *todos somos diferentes*.

Cuando un maestro mediatiza su relación con el estudiante en condición de discapacidad, interponiendo un tercer individuo o circunscribiendo la relación a lo que es posible por medios tecnológicos, no solo está renunciando al establecimiento de una relación pedagógica con ese estudiante, sino que le está

negando, en tanto individuo, su condición de otro. No lo está reconociendo como otro con el que establecer un campo de pluralidad en que tenga lugar la acción pedagógica.

La perspectiva del estudiante invidente. Profe, aquí estoy, hábleme a mí: la relación comunicativa en entornos inclusivos

La preminencia de la palabra hablada y escrita y, recientemente, la supremacía de la imagen en la comunicación maestro - alumno, aparece aquí constituida como una epistemología intrínsecamente excluyente que, en tanto avanza y se consolida vehiculada por la introducción de dispositivos tecnológicos háptico-visuales torna cada vez más necesaria la pregunta: ¿qué pasa si el alumno no puede ver al maestro?

Una de etapas del proceso objeto de reflexión crítica retrospectiva en este trabajo, fue la de la elaboración de mapas intervenidos con el sistema braille para la comunicación de un contenido en particular.

Una sencillísima intervención de algunos mapas, que fueron punzados desde atrás con el punzón Braille de tal manera que al tocarlos se sentía como altorrelieve la información gráfica del mapa. Esta se acompañó de un conjunto de convenciones alfabéticas en que cada letra puesta en determinado

lugar del mapa abría, abajo, un texto descriptivo acerca de la característica particular que se estaba señalando con la letra en cuestión; permitió la inclusión del estudiante invidente, prescindiendo de la mediación de un compañero.

Empero más allá de la apropiación de un contenido específico, lo contundente de esta estrategia es que por primera vez estudiante invidente y maestro establecieron un proceso comunicativo de doble vía, en que ambos tenían acceso a la misma información, aunque esta estuviera codificada de manera diferente para ambos.

Lo central de la estrategia utilizada estriba en la apelación directa a las habilidades y capacidades propias del estudiante en su condición de discapacidad visual para el abordaje de las temáticas propias del curso y con la intención de no establecer diferencias entre lo que se dirige a los demás y lo que se dirige al estudiante invidente. En ese momento, por primera vez, estudiante invidente y profesor hablaban el mismo lenguaje.

El enunciado “por primera vez, estudiante invidente y profesor hablaban el mismo lenguaje”, que usamos en el párrafo anterior, debe entenderse de manera casi literal en tanto más allá de lo que el profesor pueda transmitir de manera oral, se hace especial

énfasis en la transmisión ya que la capacidad del lenguaje oral para captar la atención y transmitir un mensaje particular, en este caso un contenido educativo, se ve considerablemente reducida cuando este contenido está compuesto por nociones conceptuales asociadas a la multidimensionalidad del espacio como categoría central de las Ciencias Sociales; más allá de lo oral, profesor y estudiante invidente se encuentran divididos por una enorme barrera comunicativa, construida con adobes formados por la tradición didáctica de las Ciencias Sociales y de la enseñanza en general, la imagen visual como recurso didáctico, potencializada por la introducción de recursos tecnológicos al aula de clase y una concepción de lo geográfico, en tanto objeto de enseñanza escolar, afinada en la transmisión de capacidades y habilidades para leer el espacio a partir de las diversas formas visuales en que podemos representarlo.

Un recurso bastante utilizado por los maestros en general, y en particular por los maestros de Ciencias Sociales, cuando se trata de *incluir* a estudiantes invidentes en sus procesos microcurriculares, consiste en apoyarse en un segundo estudiante que cumple una función *traductora*, esto es, un estudiante preparado con antelación en el sistema de lectoescritura Braille (o no) cuya función específica es leerle al

estudiante invidente los materiales de trabajo y, a su debido tiempo, *traducirle* al profesor las actividades realizadas por el estudiante invidente desde el Braille al lenguaje escrito u oral para su valoración. La emergencia de esta práctica, en la entrevista en profundidad, como recurso recurrente de los profesores de Ciencias Sociales que se relacionaron con el estudiante invidente, nos permite esbozar la siguiente conclusión:

La relación comunicativa directa entre profesor y estudiante en todos los ámbitos de la experiencia educativa constituye el punto de partida de procesos exitosos de inclusión de estudiantes en condición de discapacidad y, tal relación comunicativa abarca los elementos conceptuales, cognitivos y competenciales que constituyen el núcleo del proceso de enseñanza. En estos casos considerados específicamente, el conocimiento como centro del proceso de enseñanza debe permitir que estudiante y profesor *hablen el mismo idioma* y, por lo tanto, al profesor se le impone la responsabilidad de *traducir* el conocimiento a un lenguaje que permita la superación de las barreras de acceso que la discapacidad particular del estudiante le construya frente al conocimiento de que se trate.

Las palabras a través de las cuales el estudiante construye el sentido de su cotidianidad distan

muchísimo del lenguaje usado por el profesor. Problema análogo al que se le presenta al maestro de Ciencias Sociales que se enfrenta a la enseñanza de contenidos espaciales armado con representaciones visuales (cartográficas) del espacio o con nociones y conceptos que remiten a la percepción visual del mismo, y encuentra entre sus estudiantes a algunos que no pueden percibir el espacio de esa manera y tampoco se pueden relacionar con la imagen visual de la manera en que él maestro tradicionalmente espera.

El recurso didáctico de la imagen visual como codificación del espacio en tanto objeto de enseñanza, puede ser entendido como la preminencia de un posicionamiento homogenizante ante el aprendizaje, más aún, cuando de cara a la imposibilidad física de percibir visualmente el espacio, se recurre a una traducción de esta visualidad y no a la transposición epistemológica fundada en el carácter multidimensional del espacio.

Lo anterior es concebible si tenemos en cuenta que tiene lugar en el marco de una concepción errónea del incluir como ejercicio pedagógico. Ante la presencia del estudiante invidente en el aula de clase el currículo permanece inmutable, si bien sus contenidos son traducidos a un *lenguaje* accesible al estudiante invidente, el currículo se constituye en el centro no sometido a discusión, mientras

que el estudiante en condición de discapacidad visual es *traído adentro*, con el recurso de la *traducción* del contenido objeto de enseñanza (Parra Dussan, 2010).

La valoración crítica de esta experiencia permite matizar la importancia de este *hablar el mismo lenguaje* arriba comentado, como una necesidad metodológica cuyo alcance se encuentra limitado precisamente por la preminencia del currículo anterior al ejercicio inclusivo mismo. En este sentido, permite entender que todo proceso de inclusión “es la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos” (Ocampo-González, 2020, p. 32).

La emergencia de la educación inclusiva en nuestro contexto apela no solo al lenguaje o codificación semántica del conocimiento enseñable, en este caso particular el espacio geográfico, sino que, a la construcción de nuevas subjetividades en el ejercicio de cohabitar el espacio áulico, resignificado como espacio en el que reside un sujeto no-unitario, cuya existencia deviene en múltiples dimensiones (Braidotti, 2006, p. 56, citado por Ocampo-González, 2020, Pág. 26).

Esta resignificación del espacio áulico y los sujetos que lo habitan nos devuelve al lenguaje de la inclusión, el cual no puede ser

entendido de otra manera que como lenguaje de multiplicidad, en el sentido de que debe aprehender no solo la multiplicidad de la realidad *aprendible* y enseñable, el objeto de enseñanza, el espacio en este caso, sino a la multiplicidad en la capacidad para percibir esa realidad, que caracteriza al sujeto no unitario que constituye el estudiante en entornos inclusivos.

Entendemos aquí con Ocampo-González (2020) que “la multiplicidad es una forma interna de alteridad, de hecho, es el concepto del que emergen categorías tales como, alteridad, heterogeneidad, diferencia, diversidad, etc. El lenguaje de la inclusión es el lenguaje de la multiplicidad” (p. 27).

El primer encuentro: mantener una actividad investigativa

En la entrevista usada como instrumento para la recolección de la información necesaria para el análisis retrospectivo de que trata este trabajo, se develaron algunos de los sucesos que hilvanaron la construcción de una relación pedagógica inclusiva allende la discapacidad visual del estudiante. Una de las situaciones que más llamó la atención y mereció análisis en diferentes momentos fue precisamente el primer encuentro entre el profesor y el estudiante en condición de discapacidad visual. En tal encuentro, el desconocimiento inicial dio paso a la sorpresa y,

esta, a la necesidad de indagar acerca de las herramientas teórico-prácticas más adecuadas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se complete, independientemente de la condición de discapacidad visual del estudiante.

Empero, este proceso constituye el principio de la construcción de una relación pedagógica inclusiva única y exclusivamente porque profesor y estudiante en condición de discapacidad mantuvieron una actitud investigativa ante la situación.

Según Van Manen (2003), Levinas señalaba que especialmente allí donde encuentro a la otra persona en su debilidad, vulnerabilidad o inocencia es donde experimento la presencia innegable de la responsabilidad de amar (p. 24). De acuerdo con esto, la actitud investigativa está ligada indisolublemente al principio de intencionalidad fenomenológico y, además, constituye un acto de preocupación.

Según el principio de intencionalidad, la actitud investigativa implica siempre:

Cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos... es el acto intencional de unirnos al mundo, de ser parte de él de un modo más pleno o,

mejor aún, de convertirnos en el mundo mismo (Van Manen, 2003, pp. 22-23).

Y como acto de preocupación, la actitud investigativa implica querer conocer aquello que es más intrínseco al ser... servir y compartir nuestro ser con aquellos a quienes amamos. La actitud investigativa como acto de preocupación constituye un permanente desear conocer de forma verdadera la naturaleza intrínseca de aquellos a quienes amamos (Van Manen, 2003, pp. 22-23).

De esta manera, la actitud investigativa principia por un acto de amor: amor por la práctica reflexiva de la pedagogía como una relación *in loco parentis* basada en la confianza mutua (Van Manen).

En este primer encuentro, la actitud investigativa del estudiante en condición de discapacidad, su acto de preocupación por ese otro que es el profesor, se reveló como su aporte al acuerdo sellado entre él y el profesor: él le enseñaría Braille al profesor a cambio de la promesa de este último de incluirlo en las mediaciones didácticas usadas en la clase de Ciencias Sociales.

Este acuerdo marca el principio de una relación de confianza mutua en que cada una de las partes reconoce en el otro unas fortalezas más allá de los obstáculos aparentes que se

evidencian inicialmente. Su importancia para el proceso de construcción de una relación pedagógica inclusiva se hace mucho más evidente si se contrasta con la forma en que el estudiante invidente analiza los intentos de otros docentes por *incluirlo* en las clases de Ciencias Sociales, donde rechaza por ejemplo la intermediación de compañeros, previamente preparados para hacerlo, cuya función es “traducir” de *Braille* a tinta y viceversa las actividades para que tanto estudiante invidente como profesor puedan acceder a su contenido.

Reconocimiento mutuo: cuando sí y cuando no

Langeveld (1965, citado por Van Manen, 1998) define la noción de *situación*, que ocupa un lugar central en su constructo teórico, como la totalidad de detalles con respecto a los que uno debe actuar (p. 144). Al tenor de esta definición resulta que la cualidad pedagógica central de un profesor reside en la prestancia, la observancia permanente de los detalles, en últimas, lo que arriba hemos denominado actitud investigativa, necesaria para convertir cada situación en una situación pedagógica, de tal manera que al observar con detalle cada momento de interacción con el niño, el maestro pueda *intencionalmente* construir una relación pedagógica hilvanando cada una de las situaciones en que

ha comprendido lo que el niño necesita y lo ha ofrecido.

Aunque prestar atención a cada situación que nos permita interactuar con el niño en un entorno pedagógico pueda parecer un arduo trabajo, es el maestro el que propicia que tal situación se torne en una situación pedagógica, dando cabida al establecimiento de una relación pedagógica en la que ya no es conductor sino que interactúa de manera paritaria con el estudiante al punto de poder decir que se pertenecen el uno al otro pues, la situación pedagógica la crea a propósito el educador, mediante la forma en la que el educador está ligado al niño, según el modo en que el educador *pertenece* al niño (Van Manen, 1998, p. 86).

De las muchas situaciones en que nos vimos involucrados en el transcurso de nuestros años como maestro y estudiante, dos en particular salieron a relucir en el proceso de la entrevista en profundidad: una que nos involucraba directamente a ambos y una que, habiendo ocurrido con posterioridad al fin de nuestros encuentros en el aula, involucró a otro profesor y permitió, por contraste, valorar retrospectivamente la importancia de la primera.

La primera situación tiene que ver con la introducción de un

material didáctico intervenido para su uso por parte del estudiante invidente en la clase de Ciencias Sociales. Estos mapas intervenidos artesanalmente con el sistema de lectoescritura Braille, generaron una situación pedagógica cuya importancia el estudiante invidente valora en la entrevista en profundidad por contraste con sus interacciones con otro profesor de Ciencias Sociales.

La segunda tiene que ver con el uso, por parte del profesor de Ciencias Sociales de grado once, de una estudiante previamente formada por el mismo estudiante en condición de discapacidad visual, en el sistema de lectoescritura Braille, como intermediaria a la hora de evaluar la actividad académico-curricular del estudiante invidente.

Esta intermediación, que tomaba la forma de traducción resultó chocante para el estudiante en condición de discapacidad visual porque, en sus propias palabras:

Entonces ella es la que traduce y eso, es, como que me desespera mucho (Porque no hay una relación directa entre tú y el profesor) Sino entre yo y el estudiante.¹

La importancia de esta valoración reside en que permitió abordar retrospectivamente la situación pedagógica que, consideramos, permitió cimentar

durante la conversación en que se produjo esta interacción.

¹ Las palabras entre paréntesis son una interpelación hecha por el entrevistador

una relación pedagógica entre el estudiante en condición de discapacidad visual y el investigador.

El activismo de lo diferente o usar lo que nos falta para conseguir lo que hace falta

En el marco de los varios años que duró nuestra relación maestro-estudiante e, inclusive, más allá de esta relación formal, durante la realización de la entrevista a profundidad, tuvimos la oportunidad de caminar juntos por las calles del centro de la ciudad de Montería en múltiples ocasiones.

Estas oportunidades, ajenas aparentemente a todo objeto investigativo o de conocimiento, constituyeron una rica fuente de comprensión de la forma en que el estudiante cuyo proceso de inclusión es objeto de análisis retrospectivo en este trabajo, se asume como sujeto en el marco de una sociedad dada y como asume que es percibido, ya sea por construcción subjetiva o por interacción directa con múltiples *otros* en la calle.

Varios elementos que pudieron ser identificados en esos *paseos en la calle*, que simbólicamente pueden representar la concreción del clásico significado de la palabra pedagogía, emergieron en la entrevista en profundidad como objetos de análisis y permitieron la configuración de un elemento de *comunidad* entre el estudiante en

condición de discapacidad y el docente/investigador, constituyendo un nuevo elemento de construcción y solidificación de la relación pedagógica inclusiva.

Aspectos aparentemente irrelevantes como la negativa del estudiante a usar el bastón y la línea guía en las calles de la ciudad y los pasillos del colegio y su animadversión misma frente al *caminar en la calle*, dan cuenta de una manera particular de sentirse excluido en el mundo, que se expresa en claras palabras de rechazo durante la entrevista en profundidad, por ejemplo, en la respuesta a la pregunta ¿Por qué no usas la línea guía?

Obviamente porque hay mucha gente en el medio, gente corriendo, eh... a la gente le da igual quien esta y quien no está ahí cuando uno va caminando por el bastón tiene uno que tropezar, se tropieza uno, parte esto parte lo otro y yo cojo por el borde, por ahí me siento más seguro...

Este *caminar por el borde* constituye una metáfora involuntaria de la situación de exclusión a la que se encuentran sometidos los estudiantes en condición de discapacidad al interior del espacio normalizador de la escuela, más aún, de la situación de frontera en que se sitúan estas nuevas subjetividades que inundan la escuela y para las que este sistema de instrucción/formación no se

encuentra en modo alguno preparado.

A pesar de que la ciudad de Montería usa adoquines relieveados para marcar una línea guía para invidentes en todos sus andenes, tanto en el centro de la ciudad como en la periferia, su uso no se encuentra exento de dificultades para el ciudadano en condición de discapacidad visual, lo que indica que más allá del derribamiento de las barreras físicas que, en la práctica, obstaculizan los procesos de inclusión, esta se enfrenta a obstáculos del orden de lo ético, en el sentido de cómo concebimos los habitantes *regulares* de la ciudad que deben estas nuevas subjetividades ser incluidas en nuestro mundo cotidiano.

Para el estudiante invidente de 14 años, el problema se asume como una dificultad propia de socialización que se remedia *caminando por el borde* o construyendo microcosmos en los que la identidad viene dada por la comunidad de dificultades que se enfrentan: he aquí que aparecen *guetos* al interior de la escuela, en los que los estudiantes invidentes se agrupan para evitar la sensación de exclusión sobreviniente a la dificultad de atravesar el patio escolar o la calle céntrica.

Ese *caminar por el borde*, esa sensación de exclusión genera un círculo vicioso de aprehensiones que dificultan los procesos de inclusión en la escuela misma,

motivados por las dificultades mismas de asumir una ciudadanía en todos los términos.

Esta experiencia en negativo constituye, sin embargo, una fuente importante de solidificación de la relación pedagógica inclusiva, en la medida en que se transforma la sensación de exclusión en reivindicación inclusiva, en un activismo a partir de la diferencia.

Así, la relación pedagógica inclusiva contiene un elemento central: maestro y estudiante deben compartir la conciencia de estar situados al borde de la escuela, pugnando por introducir en ella unas subjetividades otras para las que esta no se haya preparada, de esta manera, la inclusión educativa puede concebirse como un movimiento alterativo de las estructuras de regulación de los sistemas-mundo, un desafío abierto, un comentario performativo y un vector de disipación heurística (Ocampo, 2021, p. 31).

Percibir el espacio con todos los sentidos: repensar la enseñanza de lo espacial

En algún momento del desarrollo de las entrevistas, al estudiante invidente se le extendió un trozo de papel y se le pidió intentara trazar de la mejor manera posible la ruta que utilizaba diariamente para ir desde su casa hasta la institución educativa. El resultado fue una

línea sucesiva de puntos que, superpuesta en un mapa de la misma ruta extraída de *Google Maps*, no solo arrojó muchas más coincidencias que divergencias, sino que dio pie a una reflexión sobre la capacidad de llegar a una representación gráfica del espacio, la cual, da cuenta del desarrollo de los tres tipos de capacidades básicas que Trepát y Comes (2006) consideran más convenientes a la hora de agrupar los contenidos espaciales escolares, desde la perspectiva de las Ciencias Sociales y que han agrupado en tres bloques de contenidos rotulados como conceptualización espacial, orientación y medida del espacio, representación gráfica del espacio y lenguaje cartográfico (p. 151-152).

La evidencia de esta aprehensión de conocimiento geográfico-espacial por parte de un estudiante invidente se explica fácilmente por el hecho de que hablamos de una ceguera adquirida a los 10 años, justo cuando cursaba grado quinto del ciclo de básica primaria.

De aquí que lo háptico se entienda como sumamente útil a la hora de adaptar el espacio, tanto usado como representado, para personas invidentes. Tal es el caso de la intervención de las aceras de nuestras ciudades con adoquines puntuados que forman una *línea guía para invidentes*, o el extendidísimo uso del mapa relieveado o los mapas táctiles.

Esto, sin embargo, parte del supuesto de que el individuo es capaz de formarse una imagen mental del espacio representado, o usado, solo a partir de la percepción háptica de sus contornos o elementos que lo integran, pero ¿si no fuera así?

Según Peña (2014), los sentidos del tacto y el oído cumplen un papel clave en el mantenimiento del vínculo con el exterior en las personas ciegas y es lo que ha dado pie a la utilización de los mapas táctiles y relieveados en los procesos de enseñanza de contenido espacial dirigidos a estudiantes invidentes.

Correa Silva (2008), en su tesis doctoral titulada *Imagen táctil: una representación del mundo*, desarrolló un riguroso estudio en torno a la búsqueda de un modelo constructivo de la imagen táctil a partir de un proceso proyectual del diseño (p. 244) en el espíritu de incluir a las personas con ceguera en el mundo de la imagen.

De la misma manera, el trabajo de Peña (2014), titulado *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente*, contiene un profundo estudio acerca de lo que se denomina *la percepción invidente* orientado a la búsqueda de metodologías adecuadas para la enseñanza de la fotografía - epítome de lo visual- a personas con cegueras congénitas y adquiridas.

A todos estos trabajos subyace una consideración teórica que es preciso integrar en la Didáctica de las Ciencias Sociales, a la hora de abordar la enseñanza de lo espacial en entornos inclusivos, a saber:

La idea de que el espacio geográfico es objeto de la percepción del individuo y que, por lo tanto, en su aprehensión, se conjugan los esfuerzos de todos los sentidos en la configuración de lo que percibimos y, por su puesto, en el proceso de construcción de sentidos y, por consiguiente, que la percepción no es una suma de datos, sino una aprehensión global del mundo que reclama a cada instante el conjunto de los sentidos (Le Bretón, 2007, p. 46).

Esta idea contrasta con la configuración didáctica de nuestras Ciencias Sociales en lo tocante a la enseñanza de lo espacial, en la cual prevalece una concepción que privilegia la imagen y la percepción visual del espacio.

Si se revisa el principal referente curricular para el área de Ciencias Sociales, los Derechos Básicos de Aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional, 2017) se verá como en aquellos en que el contenido principal es espacial, el referente lo aborda casi exclusivamente como representación visual de ese espacio, esto tal vez se explique porque tal y como afirman Trep

y Comes (2006) la representación gráfica del espacio contribuye no solo a la necesaria aprehensión de nociones y conceptos básicos sino también a la exteriorización o puesta en común de estos aprendizajes espaciales pues “el lenguaje de la iconografía espacial, de los esquemas gráficos, puede ser un instrumento didáctico muy potente para facilitar la conceptualización y posterior recuerdo de los contenidos espaciales estudiados” (p. 151).

De hecho, la representación gráfica del espacio y el lenguaje cartográfico constituye uno de los bloques de contenidos necesarios para la enseñanza de lo espacial según Trep

En contraste con esto, el maestro de Ciencias Sociales en el marco de la política de educación inclusiva se enfrenta a la presencia en su aula de clase de estudiantes para los cuales el espacio como objeto de la percepción visual ya no es una posibilidad, o nunca lo ha sido. La enseñanza de los contenidos espaciales de las Ciencias Sociales a estudiantes invidentes en condiciones inclusivas pasa necesariamente por un replanteamiento del enfoque didáctico a partir del cual se viene abordando la enseñanza de lo espacial, un enfoque que como hemos visto recientemente parte de la necesaria visualización del espacio o sus representaciones gráficas ya sea como imagen visual o háptica.

Este replanteamiento puede desarrollarse guiado por las orientaciones de Trepát y Comes (2006), quienes llaman a dirigir los objetivos educativos en torno al espacio a la capacidad de resolver problemas espaciales, dado que el mundo actual se caracteriza por una multiplicidad de esferas espaciales, así, agrupan los contextos o esferas espaciales en contextos espaciales ligados a desplazamientos físicos, conceptos espaciales vinculados a la comprensión de las redes espaciales de las que formamos parte y contextos espaciales relacionados con el procesamiento de la información de los medios de comunicación.

En el terreno de lo espacial se percibe una enorme distancia entre la teoría y la práctica de la enseñanza por cuanto esta última sigue respondiendo a una visión orográfica de la enseñanza geográfica en un proceso de anclaje a realidades educativas superadas, bien por el correr de los años y el cambio en las necesidades de la enseñanza, bien por la introducción de medios tecnológicos que han enriquecido las representaciones que del espacio nos hacemos, llegando a altísimos niveles de fidelidad en la representación al alcance de todo aquel que tenga un teléfono móvil y conexión a internet.

Repensar la enseñanza de los contenidos espaciales de las Ciencias Sociales en aras de

desarrollar procesos de enseñanza verdaderamente incluyentes con aquellos estudiantes privados del sentido de la visión, implica igualmente recortar las distancias entre la teoría y la enseñanza geográficas, frente a lo cual, Souto (2011) nos dice que existen dos campos de desarrollo curricular en los que el conocimiento geográfico tiene un valor incuestionable:

La definición del marco geográfico y contexto social en donde se desarrolla la labor educativa y la instrucción o formación en los contenidos programados en la materia o en el conjunto de las Ciencias Sociales y Naturales... [Además] existen tres ámbitos de investigación necesarios para afrontar las nuevas necesidades educativas: se debe abordar desde investigaciones empíricas las características de la diversidad de situaciones personales en el aprendizaje permanente, se deben explicar las funciones escolares en la sociedad actual y se debe abordar el papel de las materias escolares y su incidencia en la formación de cultura escolar pública (Souto, 2011, p. 31).

Desde esta perspectiva, la Geografía como disciplina escolar no solo hace referencia al conocimiento espacial que llega al aula en áreas como las Ciencias Sociales y Naturales, sino que además constituye una fuente necesaria para la reflexión permanente en las instituciones

educativas, de cara a la comprensión de las problemáticas espaciales y de contexto, que enmarcan la práctica educativa y la atraviesan.

Es en este sentido en el que afirmamos que en las instituciones educativas de nuestro contexto no existe una reflexión espacial, geográfica, de las áreas de influencia, que dote al profesorado de la comprensión necesaria en relación con las dinámicas espaciales en que se ven inmersos los estudiantes y esto redundando en proyectos educativos institucionales en que lo contextual más allá de un conocimiento espacial (social) del entorno, se convierte en un conjunto de datos estadísticos sin mayor repercusión en el currículo y en las prácticas didácticas de los maestros; Pero además redundando en la configuración de planes de área, en particular de las Ciencias Sociales, de cara a las formulaciones teóricas contenidas en documentos como los Derechos Básicos de Aprendizaje y los Estándares Básicos de Competencia, pero de espaldas a las realidades espaciales contextuales de tipo microlocal, local y regional, que constituyen el espacio de referencia para los estudiantes y el espacio de desarrollo vital para los mismos.

Lo anterior, a contramano de posiciones teóricas que afirman que es posible construir una educación geográfica que se centre

en el sujeto como habitante y con base en su percepción, su conocimiento del espacio, el lenguaje y su memoria espacial, desarrollar su experiencia espacial, tanto en su espacio de vida como más allá de él.

Centrar la educación geográfica en el sujeto como habitante, significa pasar no solo de la descripción de espacios sino inclusive de la consideración de espacios que se encuentran allende la percepción y experiencia vivida del sujeto-estudiante, en tanto que la enseñanza geográfica a nivel escolar, más allá de proponerse la movilización de conceptos y categorías geográficas, debe preparar al estudiante para el análisis, la comprensión, la interpretación y la producción misma de los espacios sociales yuxtapuestos en los que tiene lugar su vida.

A este respecto, el profesor Santiago (2017) afirma que el objeto de estudio de la geografía, entendida como geografía escolar, debe ser estimular los razonamientos que faciliten la interpretación de lo real desde las visiones personales fundadas en la convivencia explicativa del territorio por cuanto la enseñanza transmisora de la geografía contribuye a que el ciudadano en formación le dé la espalda a los problemas de su tiempo y entorno (contaminación, explotación de recursos, etc.) y fortalece la alienación individual y colectiva

que sirve al sostenimiento de una organización espacial colonial y un orden económico mundial jerarquizado en el que nosotros ocupamos los lugares más bajos.

Cuando pensamos el proceso de enseñanza de los componentes espaciales de las Ciencias Sociales no desde el espacio mismo como realidad objeto de estudio sino más bien como condición de posibilidad de la realidad social y, a partir del sujeto que aprende como habitante, productor y usuario del espacio, podemos llegar a una configuración didáctica que posibilite que la percepción del espacio más allá de lo visual, es decir, la percepción multisensorial del espacio, permita la inclusión no solo de quienes no poseen el sentido de la visión sino además de aquellos estudiantes que, poseyéndolo, también lo perciben multisensorialmente.

Conclusiones

El acto pedagógico inclusivo como relación pedagógica

La primera conclusión que aparece al ejercicio hermenéutico es el carácter único del acto pedagógico inclusivo. Cuando consideramos los diversos matices que integran lo que genéricamente se denomina discapacidad visual, tales como las cegueras congénitas o adquiridas y la baja visión en sus distintos niveles, se hace claro que ni las Ciencias Sociales como campo de conocimientos, ni la

Pedagogía, ni la Didáctica, pueden construir conocimiento normativo acerca de la inclusión de estudiantes invidentes en procesos de enseñanza, mucho menos en lo que tiene que ver con lo espacial.

Tal incapacidad radica en la naturaleza compleja del proceso de enseñanza, sumada a la del ejercicio inclusivo con estudiantes cuya discapacidad se expresa en términos relativos a nociones como la de agudeza visual la cual que, de hecho, se representa numéricamente siendo 20/20 el valor regular; o en los más relativos aún, términos de la memoria visual de aquellos estudiantes con cegueras adquiridas.

Lo anterior, indica que el proceso reflexivo del docente no puede tener lugar con anterioridad al ejercicio inclusivo mismo, sino que cada ejercicio inclusivo debe ser pensado como ejercicio concreto y único, esto es, que el proceso de diseño y planeación curricular de procesos de enseñanza orientados a la inclusión de estudiantes invidentes debe realizarse teniendo en cuenta las características particulares de todos y cada uno de los estudiantes invidentes a incluir.

El método fenomenológico-hermenéutico y el acto pedagógico inclusivo

El carácter único de cada acto pedagógico inclusivo no significa,

ni mucho menos, que este sea inaprehensible para la Pedagogía, significa que en la medida en que esta Ciencia se ocupe del acto de enseñanza, debe ser capaz de generar conocimientos que permitan a los actores pedagógicos, es decir a los maestros, mejorar sus prácticas concretas.

La generación de conocimientos para un acto único como el acto pedagógico inclusivo, requiere de una actitud permanentemente reflexiva por parte de los maestros, los cuales deben estar en un constante proceso de revisión autocrítica de sus propias prácticas, de tal manera que puedan, a partir de la reflexión retrospectiva, comunicar aprendizajes que orienten no solo su propia práctica sino la de otros maestros en situaciones similares.

Al abordar la reflexión acerca de la enseñanza de los componentes espaciales de las Ciencias Sociales a estudiantes invidentes en entornos inclusivos, que constituye el núcleo de este trabajo, lo hicimos no con la pretensión totalizante de poder explicar el acto pedagógico inclusivo orientado a la enseñanza de lo espacial, sino con la más modesta de comprender la propia práctica analizada en retrospectiva.

Esta reflexión retrospectiva, sin embargo, permitió rastrear en la propia práctica y orientados por el

cuerpo de conocimientos producido en los ámbitos de la Pedagogía, la Didáctica y las Ciencias Sociales, un conjunto de elementos que, considerados esenciales al acto pedagógico inclusivo, ya fuera por existentes en la propia práctica del autor o porque a partir de la reflexión retrospectiva se pudo dar cuenta de su ausencia, contribuyen a la construcción de relaciones pedagógicas inclusivas.

La pertinencia del Método de investigación fenomenológico-hermenéutico de Max Van Manen (2003) de cara a la comprensión y mejoramiento de los procesos de enseñanza orientados a la inclusión de estudiantes invidentes (y a la inclusión en términos generales) en procesos de enseñanza aparece entonces como una conclusión de índole metodológico particular en el desarrollo de este trabajo de investigación pues, lejos de las pretensiones abarcadoras de otros métodos y metodologías de investigación cualitativa, le permite al maestro/investigador, centrarse en su propia práctica, en su experiencia vivida, para que partiendo de la comprensión de esta se comuniquen aspectos que contribuyan a la mejoría de su propio proceso de enseñanza.

Si pensamos en el método fenomenológico-hermenéutico como una herramienta teórica y conceptual útil a los maestros en el proceso de planeación, diseño,

ejecución y evaluación curricular, encontramos cómo, centrarse en la experiencia vivida y plantearse como objetivos la mejora del propio acto de enseñanza, permite salvar los abismos aparentemente existentes entre las teorías pedagógicas, curriculares y didácticas y la realidad educativa concreta de maestros y estudiantes en un aula de clases.

La aplicación del método fenomenológico-hermenéutico a la comprensión y mejoría de los procesos de enseñanza de los maestros, de cara a los procesos de inclusión educativa que tienen lugar en nuestras aulas de clase, presupone una concepción del acto educativo alejado de la instrumentalización propia de quienes lo entienden como un acto de transmisión, orientación y acompañamiento de aprendizajes autónomos.

El método fenomenológico-hermenéutico, considerado en su pertinencia de cara al acto pedagógico inclusivo, principia por la consideración de que el acto educativo presupone en los maestros un carácter reflexivo permanente (Van Manen, 2003, p. 30). Implica la consideración de los aprendizajes como medios para la consecución de las habilidades necesarias para el desarrollo autónomo de los niños e implica la consideración de que la experiencia es siempre más compleja que la descripción más precisa que hagamos de ella (Van

Manen, 2003, p. 30). Esto redundando en la necesidad de un permanente carácter reflexivo, por tanto, hacer fenomenología hermenéutica es intentar lograr lo imposible: elaborar una descripción interpretativa completa de algún aspecto del mundo de la vida y, sin embargo, seguir siendo consciente de que la vida vivida, es siempre más compleja que lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar (Van Manen, 2003, p. 36).

La configuración de metodologías particulares a partir del método fenomenológico-hermenéutico, de cara a la descripción y comprensión permanente del acto pedagógico inclusivo, se abre pues como una rica línea de investigación para la pedagogía, la didáctica y las Ciencias Sociales.

Reconocimiento e inclusión

Hemos dicho que el acto pedagógico inclusivo constituye una relación pedagógica en los términos de Van Manen (1998) y que por lo tanto su abordaje teórico reflexivo amerita un método que persiga su descripción interpretativa sin perder de vista que ninguna descripción por completa que sea abarcará toda la complejidad de la experiencia pedagógica inclusiva.

Por lo tanto, más allá de los modelos de educación personalizada, que no son objeto

de análisis en este trabajo y que dada la naturaleza masiva de nuestro sistema educativo resultan demasiado difíciles de llevar a la práctica, la necesidad de reconocer al estudiante invidente, discapacitado, al estudiante en general, su individualidad, implica que los procesos de diseño y planeación curricular deben situarse allende lo grupal y considerar cada vez más tal individualidad.

El acto de reconocimiento del estudiante invidente presupondría entonces un diseño curricular que piense en su existencia al interior del aula de clases y que, por lo tanto, precise de la menor cantidad posible de *ajustes razonables*.

El acto de reconocimiento del estudiante invidente presupone también que, a partir de un diseño curricular como el anteriormente descrito, este pueda desarrollar su proceso de aprendizaje en igualdad de condiciones que el resto de los estudiantes.

El acto de reconocimiento del estudiante invidente presupone que el docente sea capaz de expresarse en términos que al estudiante no le sean ajenos, es decir, presupone que entre estudiante y profesor existan la menor cantidad posible de intermediarios por cuanto estos dificultan el establecimiento de la relación pedagógica inclusiva. Este punto, nos lleva a la siguiente

conclusión derivada de este trabajo.

Establecer una relación comunicativa directa con el estudiante

A partir de la entrevista en profundidad realizada con objeto de este trabajo hemos visto como la utilización de intermediarios entre el profesor y el estudiante invidente, o discapacitado en general, aun cuando posibilite la concreción del currículo, obstaculiza el establecimiento de la relación pedagógica inclusiva en tanto torna indirecta la comunicación que, en relación con los demás estudiantes, es personal y directa.

La relación pedagógica inclusiva presupone entonces la capacidad que los docentes debemos tener para comunicarnos de manera directa con el estudiante invidente, y con el estudiante discapacitado en general pues esta comunicación directa es el medio más expedito para la construcción de tal relación.

Cuando hablamos del establecimiento de una relación comunicativa directa nos referimos no solo al dialogo hablado sino también a la comunicación de contenidos necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de materiales accesibles como mapas táctiles o texto en

Braille solo posibilita la inclusión de los estudiantes invidentes en la medida en que el profesor pueda leerlos y pueda comunicarse con el estudiante en los términos y mediante los códigos que ha usado para comunicar el contenido de su proceso de enseñanza.

Esto puede parecer una perogrullada, sin embargo, por la entrevista en profundidad desarrollada con objeto de este trabajo hemos podido constatar que en ocasiones el uso de intermediarios comunicativos constituye un recurso básico de los procesos de inclusión, lo cual resalta la pertinencia de la conclusión a la que hemos llegado.

Si entendemos la relación didáctica como una relación entre quien enseña, lo enseñado y quien aprende, podremos ilustrar de mejor manera que en la medida en que quien enseña y quien aprende puedan comunicarse utilizando los mismos códigos, la relación didáctica podrá tener lugar.

El espacio como objeto de enseñanza inclusiva

De cara a la configuración problemática de nuestro campo de enseñanza, nos corresponde a los maestros de Ciencias Sociales introducir a nivel de la institución educativa, las discusiones necesarias para que la Geografía escolar -la enseñanza de lo espacial- sea redimensionada.

Esta redimensión de los procesos de enseñanza de lo espacial coincide con la necesidad de repensarlos didácticamente de cara a la inclusión en ellos de estudiantes en condición de discapacidad, en particular de estudiantes que no puedan percibir el espacio de manera visual.

Es por eso por lo que afirmamos que, de cara a la inclusión de estudiantes invidentes en los procesos de enseñanza de lo espacial, los maestros deben partir no ya del referente curricular como conocimiento a alcanzar o como acción conceptual a partir de la cual se logra un aprendizaje esperado, sino de la experiencia vivida por los estudiantes en términos espaciales.

Esto implica considerar a cada estudiante no solo como un usuario del espacio, es decir, no solo como un sujeto que percibe de alguna manera el espacio, sino además como productor y habitante del mismo.

Considerar al estudiante como productor y habitante del espacio que experimenta y percibe, implica entender los procesos de construcción de significados que tienen lugar en el niño en relación con lugares en particular y que, por lo tanto, contribuyen a que estos se hagan unas ideas determinadas de ellos.

La enseñanza de lo espacial, más allá de dotar a los estudiantes de conceptos geográficos básicos que le permitan describir espacios ajenos a sus vidas, debe formar a los estudiantes en las habilidades espaciales para habitar los espacios que experimentan a diario y, por lo tanto, para ser usuarios conscientes de espacios nuevos, ya sea aquellos que se perciben y experimentan diariamente o aquellos que se piensan de cara al análisis de procesos tales como los políticos.

Lo anterior, en el entendido que estas habilidades espaciales son esenciales en la construcción de la ciudadanía democrática en el mundo contemporáneo.

Así pues, a la formación espacial que parte de la experiencia vivida contribuye la formación de la percepción con todos los sentidos.

En áreas tan disímiles como la Educación Física y la Educación Artística, la formación de la percepción sensorial y lo corporal constituyen ejes articuladores del currículo, tanto si lo que se pretende es adquirir la destreza física para el desempeño deportivo o la capacidad para apreciar y producir manifestaciones artísticas.

De cara a la formación espacial, las Ciencias Sociales deben incluir en la base de sus diseños curriculares la formación de la percepción sensorial, de tal

manera que al formar en los niños habilidades más allá de las visuales para la percepción del espacio, se pueda erigir una Didáctica de lo espacial que descentralice lo visual como única forma de percibir el espacio para su uso, producción, o significación.

Hemos incluido en este trabajo las tablas de contenidos generales y específicos para el desarrollo de la percepción de los diferentes sentidos que Peña (2014) introduce en su tesis doctoral a partir de Soler (1998). Estas, constituyen un ejemplo o, si se quiere, un insumo para la introducción de la formación de la percepción en los primeros años de escolarización, como ejes centrales de la formación espacial del niño.

Tal cosa, evidentemente, debe partir del contexto y la experiencia vivida por los estudiantes, lo que además contribuye con el necesario reconocimiento del entorno, perdido ya como objeto de enseñanza.

Ante la necesidad de incluir a estudiantes invidentes en los procesos de enseñanza de los componentes espaciales de las Ciencias Sociales, surge como línea de trabajo el fortalecimiento interdisciplinar de la formación de la percepción desde las áreas de la Educación Física, la Educación Artística y las Ciencias Sociales, partiendo de trabajos como los de Peña (2014) y los de Correa (2008) así como de clásicos estudios

sobre la percepción como los desarrollados por Le Bretón (2010), Gubern (1987) y Merleau-Ponty (1994) en su clásico Fenomenología de la Percepción.

Desarrollar objetivos generales y específicos, así como contenido interdisciplinar y actividades concretas para la formación de la percepción multisensorial del espacio desde los primeros años de escolaridad es una tarea que se abre a los maestros de cara a la inclusión de estudiantes invidentes y en aras de la construcción de una Didáctica Inclusiva de las Ciencias Sociales.

Referencias

Correa. M. (2008). *Imagen Táctil: una representación del mundo* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto 2017.

Gibson, J. (1974). *La percepción del mundo visual*. Ediciones Infinito.

Gubern, R. (1987). *La mirada opulenta. Exploración de la iconosfera contemporánea*. Editorial Gustavo Gill.

Le Bretón, D. (2007). *El Sabor del mundo. Una Antropología de los sentidos*. Ediciones Nueva Visión.

Le Bretón, D. (2010). *Cuerpo Sensible*. Ediciones Metales Pesados.

Mejía Quintana, J. (2017). *Violencia, Reconocimiento del Otro e Identidad. Una postura inspirada e Hannah Arendt y Emmanuel Levinas*. Editorial Universidad del Rosario. doi.org/10.12804/th9789587389876

Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje para Ciencias Sociales*. http://cedidguillermocanoisaza.edu.co/Archivos_Pdf/DBA/DBA_C.Sociales.pdf

Ocampo González, A. (2021). La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia. *ESPACIO I+D, INNOVACIÓN MÁS DESARROLLO*, 10(26), 31-71. <https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a02>

Ocampo González, A. (2020). Claves Heurísticas de la Educación Inclusiva. *Laplage em Revista*, 6(Especial), 71-87. <https://doi.org/10.24115/S244>

- 6-622020206Especial948p.71-87
- Ocampo González, A. (2020). En torno al verbo incluir: performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaest.disput*, 13(27), 18 - 54. https://www.researchgate.net/publication/349179648_En_torno_al_verbo_incluir_performatividades_heuristicas_de_la_educacion_inclusiva
- Osorio, F. (1998). El Sentido y el Otro. *Cinta de Moebio*, (4). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10100410>
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ICEES*, (8), 73 - 84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Peña, N. (2014). *Otras visualidades: crear y enseñar fotografía desde la percepción invidente* [Tesis Doctoral]. Universidad Complutense de Madrid.
- Santiago, J. (2017). La construcción del conocimiento en el aula: la tarea esencial de la enseñanza geográfica. *Anekumene*, (13), 9-17. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/articulo/view/8374/6446>
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En R. Menghini y M. Negrin (Comp.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (pp. 23-47). Jorge Baudino Ediciones.
- Trepast, C., y Comes, P. (2006). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. GRAÓ.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Viva: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Educación.

