

# INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL ACCESO DE LA POBLACIÓN CON LIMITACIÓN VISUAL A LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Dora Inés Calderón  
Olga Lucía León Corredor

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Av. Ciudad de Quito No 64-81, Bogotá, D.C., Colombia, Tel. 3238400 ext. 6365, Fax 6600862, E-mail:

[doracald@yahoo.es](mailto:doracald@yahoo.es)/[dicalderon@udistrital.edu.co](mailto:dicalderon@udistrital.edu.co)  
[olgleon@yahoo.com](mailto:olgleon@yahoo.com)/[olleon@udistrital.edu.co](mailto:olleon@udistrital.edu.co)

## Resumen

Este estudio, de tipo etnográfico, permitió identificar tipos de acceso escolar, manifestaciones de representaciones sociales sobre la ceguera y relaciones entre ellos. A partir del análisis de relatos de actores involucrados y de documentos institucionales referentes a la experiencia del acceso y la estadía de niños con LV en la escuela se observó la ocurrencia del fenómeno de acceso y se configuró un corpus discursivo del que emergieron representaciones sobre la ceguera, estableciendo una relación básica entre actores y escenarios. Se consolidó un espacio de representatividad del fenómeno, en el nivel nacional tomando tres regiones: Meta, Bogotá y Quindío.

Teóricamente se estableció un marco para el análisis relacional constituido por una explicación sobre: la geografía del espacio social escolar, el hecho educativo como fenómeno cultural y la representación social como un sistema de significación elaborado y compartido socialmente, susceptible de ser estudiada en y por el discurso.

*Palabras clave: Representación social, ceguera, acceso a la educación*

## Introducción

Este estudio, realizado por un equipo interdisciplinar e interinstitucional (Universidad Distrital Francisco José de Caldas e Instituto Nacional para Ciegos INCI) tuvo dos

propósitos: configurar una idea de representaciones sociales que articulara las tensiones y las actitudes que circulan y definen formas de interacción social con respecto a la limitación visual y el acceso de la población ciega a la escolaridad y, describir los fenómenos de acceso de la población con limitación visual a la educación básica primaria.

Acerca de las representaciones sociales sobre la ceguera existe poco trabajo de investigación. Sin embargo, reflexiones históricas de tipo filosófico, pedagógico, médico, sociológico y psicológico han aportado insumos importantes para considerar factores en el estudio de estas representaciones. En el contexto nacional, el INCI con la Universidad del Valle realizan un estudio en el 2007 sobre "Prácticas y representaciones sociales acerca de la ceguera en la ciudad de Cali". Este estudio aporta tipos de representaciones sociales, niveles de ocurrencia y su relación con contextos laborales en la ciudad de Cali, para las poblaciones con LV. Azula y Ruíz (2004) en *Visiones Históricas y Culturales de la Discapacidad*, destacan la ocurrencia de distintos términos con los que se ha denominado a la persona que presenta la situación de ser invidente y el tipo de prácticas socio-discursivas relacionadas con estos términos. En general, un marco de comprensión de la ceguera está en el de la "carencia de algo": discapacidad, incapacidad, minusvalía, imposibilidad (Delgado, 2007). Como se observa, las anteriores expresiones hacen referencia a la dificultad o la falta de habilidad para realizar una actividad. Tanto

Azula y Ruíz como Delgado, señalan que la discapacidad tiene estrecha relación con el entorno y que por ello ha de entenderse al interior de un contexto histórico y cultural específico, puesto que estos median en la construcción de creencias, significaciones sobre personas o grupos determinados. Históricamente se han construido diversos significados concernientes al concepto y a la imagen de ceguera, que se encuentran mediados por los conocimientos, las creencias, las ideas y las opiniones que han circulado en el entorno en un momento histórico determinado.

Por otra parte, a pesar de las políticas sobre la educación de poblaciones vulnerables, y en este caso de la población con LV, impulsadas en Colombia por el MEN y el INCI y ejecutadas por las secretarías de educación departamentales, municipales y distritales, dirigidas a favorecer la atención de la población con limitación visual en el sistema público educativo, según datos del registro de discapacidad del DANE y censos recientes de población, el ingreso de niños y niñas con limitación visual continúa estando por debajo de la media nacional.

Desde el anterior panorama, este estudio parte del reconocimiento de tres factores que inciden en la valoración del problema: i) el carácter de "sujeto" de las personas con limitación visual, ii) el hecho educativo como un hecho social y iii) el reconocimiento de que el saber escolar configura esferas de la comunicación social que exigen el desarrollo de prácticas socio-culturales, de procesos cognitivos e intersubjetivos y de campos de saber especializados, por parte de los sujetos que participan de tales esferas. Estos aspectos sitúan la reflexión en la relación sujeto-espacio escolar - saberes escolares y determina complejidades relacionadas con el denominado acceso de la población con limitación visual. Desde los tres reconocimientos anteriores, teóricamente se configuró un marco explicativo para el análisis relacional pretendido, acudiendo a la conceptualización de los siguientes aspectos:

i) La naturaleza de las relaciones sociales o la geografía del espacio social escolar, compuesta por campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y de práctica. La evidencia perceptible del sistema de relaciones y del conjunto de prácticas se manifiesta en los juicios emitidos que consolidan reglas que regulan las relaciones escolares. Bernstein (2000) señala que "Las

reglas no definen cómo se debe realizar la práctica pedagógica, ellas consolidan los criterios que cualquier práctica debe reunir- La lógica interna de las prácticas pedagógicas se constituye como un sistema de reglas". La realización del hecho académico se determina en torno al acceso a las relaciones y a los rituales establecidos por cada grupo social.

ii) La consideración del hecho educativo como un fenómeno de carácter cultural, es el reconocimiento de que el aprendizaje que se da en el marco de la institución educativa y, con él, el desarrollo del pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales (Bruner, 2000:22). Es decir, que el acceso a la escolaridad se constituye en el acceso a las formas de crear significados en relación con los saberes seleccionados y legitimados curricularmente; en el acceso a formas de usar instrumentos para organizar y entender el mundo de acuerdo con los propósitos planteados por la escuela. Entonces, "la educación es una encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella" (Bruner, 2000:31).

iii) Las representaciones sociales (Moscovici, 1975, 1985; Abric, 2001; Van Dijk, 2001) como un punto de partida para la comprensión de aspectos que determinan las relaciones sociales y la construcción de cultura en un grupo social. En ellas se manifiestan las formas de construcción de sentido que orientan la vida de una comunidad y, que por ello, configuran la representación de los individuos sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo social y natural, dando lugar a los modos de interacción social, a las creencias, a los prejuicios y al conjunto de valores que orientan tales interacciones. La representación social es una forma de conocimiento elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre la construcción de la realidad común para un conjunto social (Jodelet, 1989: 36). Es a la vez producto y proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye significación específica (Abric, 1987). Funciona como un sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determina sus comportamientos o sus prácticas.

## Metodología

El estudio empleó la etnografía, considerando dos elementos constitutivos del entorno de ocurrencia del fenómeno “acceso escolar” y su posible vínculo con las representaciones sociales sobre la ceguera: **los escenarios y los actores**. Se definieron dos tipos de escenarios: *macro-escenarios* que designan las tres **zonas del país** seleccionadas: BOGOTÁ, META Y QUINDIO. Como *micro-escenarios* se designan las **instituciones escolares** de las regiones seleccionadas (dos por región y seis en total) y los entornos familiares para el caso de niños no escolarizados (uno por región).

El **actor** es la categoría central en la investigación, dado que constituye tanto el sujeto configurador y experimentador de representaciones sociales como el actor de procesos de acceso escolar. Situado en escenarios particulares, el actor da cuenta de la relación socio-cultural de ocurrencia del fenómeno de acceso, en todas sus manifestaciones. Los actores se seleccionaron por estar involucrados con el fenómeno de acceso escolar a la educación básica. Así, el proyecto identificó actores como: *niños* ciegos escolarizados (seis, uno por institución) o no escolarizados (tres, uno por región), *familias* de niños ciegos (seis escolarizados y tres no escolarizados), *personal* de instituciones educativas (profesor, celador, secretaria, coordinador, rector) que reciben niños con LV, y de instituciones del sistema educativo involucrado en el acceso a la escolaridad de los niños con LV (funcionarios de CADELES o de secretarías de educación en las regiones).

Para la triangulación de datos, se recogieron tres tipos de datos: **RELATOS** de actores según escenarios (48 relatos: 16 por región y dos de cada categoría de actor por región). **ARTEFACTOS** sobre los actores (PEI, registro de matrícula de por los menos cinco años, registros generales de notas, registro de evaluaciones). **MAPAS** de los espacios de interacción (señalizaciones, fotografías, rutinas para ir a la escuela, adaptaciones de la escuela). Para la toma de relatos se diseñó y se aplicó una entrevista semiestructurada a los 48 actores.

El análisis se realizó en dos etapas. La **Inicial**: revisión general del contenido de los datos (*legibilidad* del dato, *pertinencia* del contenido,

*suficiencia* de información y *adecuación* de la información proporcionada por los datos). **Relacional** de tipo comparativo, dado el carácter prioritario que tomó el actor *estudiante ciego escolarizado*. Se compararon y encajaron instancias de acceso, según representaciones de ceguera, con una estrategia de identificación discursiva (marcado) de elementos descriptores y de indicios de tipos de acceso y de aspectos configuradores de representaciones sobre ceguera en los registros de observación. Esto, considerando que asociada a la categoría “acceso”, emerge de forma natural la categoría “escolaridad”, de manera que la segunda condiciona a la primera. Tres elementos fueron considerados como indicadores de la constitución del fenómeno de acceso:

- **La entrada**: El acceso es una **llegada a...** El acceso está determinado por una direccionalidad.
- **Las condiciones**. El acceso vincula **medios y protagonistas para** alcanzar la entrada.
- **El tiempo**. El acceso se **sucede en periodos** que determinan inicio y fin del acceso.

El primer elemento, sitúa **el objeto del acceso**, el segundo **la situación de contigüidad** vinculada al fenómeno de acceder a..., y el tercer elemento determina la temporalidad asociada al **logro** del acceder a..., en un tiempo. Los tres elementos anteriores se vincularon a un objeto de acceso específico: **la escolaridad básica**, con unos protagonistas (**población con limitación visual**) y un **logro**, que es en este caso la educación básica.

## Resultados

TIPOS DE ACCESO IDENTIFICADOS		
Acceso físico	Acceso social	Acceso cultural
<b>Bioecologías.</b> Explició dos trayectorias: <b>externa</b> (para llegar al colegio) e <b>interna</b> (dentro del colegio).	<b>Geografía del espacio social escolar:</b> campos de conocimientos, discursos y formas de comunicación y práctica	<b>Acceso a los saberes disciplinares, a las rutinas y a las prácticas escolares</b>
Se instauran <b>tres</b> tipos de trayectoria externa: <b>Desplazamiento particular</b> , a pie y acompañado. <b>Transporte institucional</b> , las rutas de las secretarías de educación y <b>Automóvil particular</b> , los padres pagan.	Se identifican <b>dos</b> grandes tipos de <b>relaciones:</b> <b>Horizontales</b> (entre niños y entre profesores) Entre niños se dan relaciones de violencia, de aislamiento o de amistad. Entre profesores, de cooperación. <b>Verticales</b> (profesor-	Emergió un gran objeto del acceso: <b>las asignaturas.</b> Como gran práctica académica <b>la escritura</b> y como gran protagonista, fuera del niño ciego, <b>el maestro de apoyo o el tiflólogo.</b>

Cinco tipos de trayectoria interna privilegia tres: <b>Salón de clase, aula de apoyo y baño</b>	estudiante; funcionario SE- Institución; administrativo-estudiante).	
---	--	--

Tabla No 1

A partir de los resultados se infiere que el acceso escolar va más allá de la llegada física a la institución. Los tres tipos de acceso identificados ponen de manifiesto la complejidad del fenómeno y los aspectos constitutivos del mismo. Un primer factor que incide en el acceso escolar tiene que ver con las condiciones del acceso físico. La distancia, el desconocimiento de la existencia de instituciones integradoras, la no disponibilidad de transporte, inciden inicialmente en la no llegada al colegio. Desde el punto de vista del acceso social, se observa que para la gran mayoría de los niños ciegos, las relaciones sociales en la escuela son de aislamiento, de soledad o de discriminación entre pares. Para los profesores, existe una relación acogida-compromiso moral y legal, junto con la evidencia de la alta exigencia intelectual y social (cooperación con y del docente de apoyo) que les hace el atender niños ciegos. En general la instancia académica manifiesta la necesidad de generar condiciones para la integración de niños con LV mientras que desde la instancia administrativa se reitera la política de inclusión y de integración como las banderas educativas. Desde el punto de vista del acceso cultural se evidencia el hecho de que para el estudiante con LV el acceso a los saberes escolares privilegia la forma oral, narrativa, planteando el gran protagonismo del docente de apoyo para la realización de las tareas escolares y la atención del niño ciego y la ayuda excesiva de sus familiares.

### Resultados en representaciones sociales sobre la ceguera

Cuatro grandes relaciones de configuración de representaciones emergieron. Cada una de ellas proyecta una relación con el acceso escolar y con los modos en que se dan tales relaciones de acceso y las prácticas sociales asociadas.

#### 1. El ciego puede ser integrado.

Los elementos periféricos a esta relación central son: el reconocimiento de la política de integración, de instituciones integradoras, de la necesidad de formación de la persona ciega, de instrumentos que ayudan como el braille y el ábaco, de la posibilidad de "normalizar al ciego", de condiciones de adaptación. Esta representación emerge fundamentalmente de

los actores padres de familia, profesores y administrativos.

#### 2. El ciego es incompetente

Los elementos periféricos son la creencia de una lentitud intelectual del ciego, de imposibilidad para realizar tareas escolares y sociales y de falta de confianza en sus posibilidades de desempeño. Esta representación emerge del discurso de pares y de algunos profesores,

#### 3. El ciego es superdotado

Para esta representación los juicios son los de admiración "por todo lo que hace, cómo se desplaza, cómo puede solito". En general se manifiesta incredulidad y admiración y se sobre estiman sus posibilidades. La frase común es "él también puede salir adelante".. Es el discurso privilegiado de vigilantes y secretarias y algunos administrativos.

#### 4. Para el ciego siempre está esperanza de ver

Dos elementos marcan esta representación: la no aceptación de la condición de ceguera, por ello la actitud conformista y resignada y la esperanza de que "ocurra un milagro". Esta representación deriva en manifestaciones de depresión, de ansiedad, de soledad y de baja autoestima. Está presente, prioritariamente, en el discurso de los padres y de los mismos niños ciegos.

## Discusión

Tan solo enumeraremos los puntos de discusión:

1. Desde este punto de vista, desde el acceso físico se inicia la configuración de una fuerte relación de dependencia del estudiante con LV. En cuanto al desplazamiento interno, una discusión emergente es sobre el papel del aula de apoyo en la vida académica y social del niño ciego (en muchas ocasiones permanece allí aún en el descanso).
2. El sistema de relaciones sociales se convierte en otro tipo de región que constituye representaciones sociales sobre la ceguera, que claramente tienen efectos en el acceso a un sistema de relaciones sociales que se constituyen en la región por la que el niño ciego transita en su escolaridad. Los dos macro tipos: relaciones horizontales y verticales han de ser discutidas desde el punto de vista de los modos particulares de realización que se evidencian y que manifiestan no cumplir las funciones necesarias para la cohesión social y para garantizar la "integración de los estudiantes con LV, que hace explícita una relación social de anormalidad.

3. La discusión fuerte ha de darse sobre el objeto del acceso cultural: las asignaturas. Al parecer se propende por un acceso nominal al saber. De igual modo se identifican asignaturas “vetadas” para el niño ciego: educación física, artes, tecnología y con ello prácticas académicas no desarrolladas. Las asignaturas con altos niveles de prácticas empiezan a ser tomadas como “de imposible acceso” para el niño invidente. El acceso considerado como posible es el de la referencia narrativa del niño sobre las asignaturas.
4. La última discusión propuesta está sobre los modos de incidir en la relación estrecha entre representaciones sociales emergentes sobre la ceguera y prácticas arraigadas que orientan las actuaciones de los actores en el acceso escolar de los niños con LV.

### Conclusiones y Recomendaciones

Existe una relación estrecha entre los modos de ocurrencia de los tres tipos de acceso identificados y las representaciones sociales emergentes. Se puede asumir que el estudiante no accede a una estructura de relaciones integración física, social y cultural de manera completa. Accede a una reglamentación y disposición política e institucional para la integración, pero de manera restringida; a una vivencia comunitaria y académica de la misma, por cuanto ésta se construye a partir de relaciones sociales horizontales y verticales, pero “si los individuos están aislados, si no tienen la posibilidad de relacionarse con otros individuos, entonces, el único repertorio que tienen es su propio repertorio que es una función de su habitat propio” (Bernstein, 2000: 66). Los factores de aislamiento, violencia y rechazo entre estudiantes, se convirtieron en los factores presentes en los relatos de actores de las seis instituciones, manifestados prioritariamente tanto por los niños con limitación visual como por sus familias. Las relaciones verticales claramente sostienen la política de integración y no han llegado a trascender en los campos científicos. Las prácticas académicas escolares se restringen bastante para el niño ciego, quedando como opción, en la mayoría de los casos, lo que el docente de apoyo puede hacer por él y con él.

Dos recomendaciones surgen de la investigación: el avance de la investigación en el campo, puesto que consideramos que este estudio tan solo abrió el panorama de relaciones existentes frente al fenómeno de

acceso escolar. Otra es la generación de estrategias políticas e institucionales que exijan una relación más estrecha y dialogante y comprensiva entre las distintas instancias horizontales y verticales, que propicien estrategias claras de cooperación y de acción entre los distintos actores, con miras a la configuración de un escenario real de integración para la limitación visual a la escuela.

### Referencias

- ABRIC, Jean- Claude. Prácticas sociales y representaciones. México: Ediciones Coyoacán. 1994.
- AMEIGEIRAS, Aldo Rubén Estrategias de investigación cualitativa Cap. III. En: El abordaje etnográfico de la investigación social.
- BAJTÍN, Mijail. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI Editores. 1982/1998.
- BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata. 1996.
- BRUNER, Jerome. “Cultura, mente y educación” Cap. I En: La cultura de la educación. Madrid: Gráficas Rógar. 2000.
- CONDOR, Susan y ANTAKI, Charles. “Cognición social y discurso”. Cap. 12. En: El discurso como estructura y como proceso. Barcelona: Gedisa. 2000.
- MALLIMACI, Fortunato y GIMÉNEZ, Verónica. Historia de vida y métodos biográficos. Cap. V.
- MOSCOVICI, S. Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos. Barcelona: Paidós. 1985.
- PARDO, Neyla Graciela. “Análisis del discurso lenguaje y cognición: una lectura de la cultura” En: Lenguaje y cognición. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. 2001.
- PUIGDELLIVOL, Ignasi. “Más allá del déficit” Cap. 8 En: La educación especial en la escuela integrada una perspectiva desde la diversidad. Serie Educación especial. Barcelona: Grao. 1998.
- TYLER, William. Organización escolar: una perspectiva sociológica. Madrid: Morata. 1991