

**ESPACIO COTIDIANO Y DISCAPACIDAD VISUAL EN LA ESCUELA:**

**Una propuesta metodológica para la creación de materiales didácticos en el aula.**

Daniella Ayala Gómez

Bayron Medardo Villalba Ayala

Tutor: Jorge Armando Galindo Joya

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciados en Ciencias Sociales

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES**

**LÍNEA DE EDUCACIÓN GEOGRÁFICA**

**BOGOTÁ D.C.**

**2023**

## **Agradecimientos**

*Agradezco a las personas que estuvieron apoyándome desde un inicio en este recorrido académico y personal.*

*A mi mamá, por acompañarme en cada decisión incluso en la adversidad, su amor y apoyo incondicional en mi formación profesional y personal.*

*A mi tía, quien me dio su mano para dar el primer paso en esta profesión y dio sus palabras de alivio en cada momento guiando este recorrido.*

*A mis abuelos, que estuvieron presentes en cada momento deseándome siempre lo mejor.*

*A todos ellos, y a quienes conocí en el camino, gracias por todo.*

*Daniella Ayala*

*Agradezco en primera instancia a mi madre, quien confió en mí y apoyó mi sueño en todo momento de convertirme en maestro.*

*A Daniella, Laura y Diana, amigas y compañeras de viaje que me acompañaron por este arduo camino y a quienes nunca olvidaré.*

*A Jeimy, quien no dejó de creer en mí y que me brindó siempre más de lo que podía, que a pesar de las dificultades que nos dio la vida, sigue a mi lado.*

*A Ary, mi fiel compañera de cuatro patas que no me dejó desvelarme solo ni una sola noche desde que llegó a mi vida.*

*Finalmente, a todos aquellos compañeros y colegas que conocí durante este camino, con quienes compartí risas, historias y preocupaciones, gracias.*

*Bayron Villalba*

## Tabla de Contenido

Resumen .....	6
Introducción .....	8
<b>CAPÍTULO I</b> .....	10
Antecedentes.....	10
1.1.    Hacia una enseñanza Geográfica.....	12
1.2.    Una articulación de la enseñanza geográfica y el espacio cotidiano. ....	15
1.3.    De la segregación a la educación inclusiva.....	18
1.4.    La legalidad como una apuesta a formalizar los aprendizajes inclusivos.....	20
<b>CAPÍTULO II</b> .....	23
Caracterización: Un acercamiento al espacio cotidiano estudiantil del colegio República de China. .....	23
2.1.    Engativá: desafíos y apuestas hacia la inclusión .....	23
2.2.    El Colegio República de China y su apuesta a una educación inclusiva .....	26
2.3.    Grupo de estudio 701, 801 y 1003 .....	29
Planteamiento .....	30
3.1    Pregunta Problema. ....	31
Objetivo General. ....	31
4.1.    Objetivos específicos. ....	31
Justificación.....	32
<b>CAPÍTULO III</b> .....	35
Marco Teórico .....	35
6.1.    Enfoque Pedagógico .....	35
6.1.1.    Aprendizaje significativo: nociones previas o subsunsores. ....	36
6.1.2.    Condiciones para un aprendizaje significativo .....	37
6.2.    Geográficamente desde la percepción.....	38
6.2.1.    La percepción del medio .....	38
6.2.2.    Mapas o imágenes mentales. ....	42
6.3.    La investigación-Acción Participativa .....	43
6.3.1.    La investigación y el conocimiento participativo. ....	44
6.3.2.    La acción participativa .....	44
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	46
Marco Conceptual. ....	46

7.1. Discapacidad Visual .....	46
7.2. Material .....	49
7.3. Metodología .....	50
7.4. Espacio cotidiano .....	53
7.4.1. El Espacio Público. ....	56
7.4.2. Espacio Privado. ....	58
CAPÍTULO V.....	60
Escenario Metodológico .....	60
8.1. Cronograma de actividades.....	60
Análisis de la Información .....	75
9.1. <i>Respuesta al primer objetivo: Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.</i> .....	75
9.2. <i>Respuesta a segundo objetivo: Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital.</i> .....	80
9.3. <i>Respuesta al tercer objetivo: Producir materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual que responda a las necesidades reales identificadas en concordancia a los requerimientos normativos.</i> .....	87
Conclusiones .....	96
Anexos .....	100
Bibliografía.....	121

## **Resumen**

El presente trabajo se desarrolla a manera de propuesta metodológica en la Línea de Educación Geográfica de la Licenciatura en Ciencias Sociales, a partir del reflexionar y plantear las necesidades de las personas con discapacidad visual en las instituciones educativas. Se piensa con el fin de aportar a la enseñanza de la geografía a personas con discapacidad visual y de crear materiales efectivos que satisfagan las necesidades tanto de los estudiantes como de los docentes en el aula de clase y en su formación como garantes de procesos educativos. Junto a esto la apuesta es también pensarnos como educadores si realmente estamos siendo formados para educar a todos y todas, promover la igualdad y la inclusión en nuestras aulas y no dejarnos llevar por los sesgos que muchas veces llegan a permear nuestra vista sobre los demás.

Se tiene en cuenta la percepción del estudiante en su espacio cotidiano y su desarrollo como persona en el mismo, esto sin dejar de lado que el espacio cotidiano puede o no comprender diferentes aspectos de la geografía urbana y que se concibe de diferentes maneras para cada persona que lo habita. Añadido a esto, consideramos que la creación de materiales educativos resulta ser prioritario para las personas con discapacidad visual siendo estos fundamentales para un mejor desarrollo académico, lo anterior pensado bajo el cumplimiento de los estamentos y leyes que rigen la educación inclusiva en Colombia.

**Palabras clave:** Espacio cotidiano, metodología, discapacidad visual, enseñanza de la geografía, educación inclusiva.

## **Abstract**

The present work is developed as a methodological proposal in the Line of Geographical Education of the Bachelor of Social Sciences, based on reflecting and raising the needs of people with visual disabilities in educational institutions. It is thought to contribute to the teaching of geography to people with visual disabilities and to create effective materials that meet the needs of both students and teachers in the classroom and in their training as guarantors of educational processes. Along with this, the bet is also to think about ourselves as educators if we are really being trained to educate everyone, promote equality and inclusion in our classrooms and not get carried away by the biases that often permeate our view of others.

The student's perception of their everyday space and their development as a person in it are considered, without neglecting the fact that everyday space may or may not include different aspects of urban geography and that it is conceived in different ways for each person. that inhabits it Added to this, we consider that the creation of educational materials turns out to be a priority for people with visual disabilities, these being fundamental for a better academic development, the above thought under compliance with the estates and laws that govern inclusive education in Colombia.

**Keywords:** Everyday space, perceived space, visual disability, geography teaching, inclusive education.

## **Introducción**

Desde nuestra experiencia como estudiantes de la Licenciatura en Ciencias Sociales hemos venido observando un vacío en nuestra formación como futuros docentes, dicho vacío consiste en la no preparación para afrontar las educaciones diversas en el aula (En esta oportunidad, la discapacidad visual). Notamos que tanto docentes como estudiantes en algunos escenarios educativos nos vemos frustrados y llegamos a estar incluso abrumados ante la idea de afrontar las necesidades especiales de los sujetos en el aula de clase.

Es por ello que pensamos este trabajo de grado con el fin de ofrecer una alternativa para el desarrollo de las habilidades espaciales de los y las estudiantes que se encuentren en condición de ceguera o discapacidad visual. Así mismo, el objetivo es el de diseñar una metodología para investigar y apoyar procesos que ya se han venido realizando sobre la creación de materiales efectivos y accesibles para el apoyo educativo de las personas en condición de ceguera. Así, guiados desde nuestra experiencia personal y con ánimos de ofrecer una alternativa para la educación diferenciada en la enseñanza del espacio cotidiano a todos aquellos estudiantes con discapacidad visual de la institución República de China.

Junto a esto la apuesta es también pensarnos como educadores si realmente estamos siendo formados para educar a todos y todas, promover la igualdad y la inclusión en nuestras aulas y no dejarnos llevar por los sesgos que muchas veces llegan a permear nuestra vista sobre los demás.

Lo anterior también se tiene en cuenta mediante el trabajo en conjunto con los y las estudiantes con diversidad funcional, para hacerles sentir que no son sujetos segregados en el aula

de clases, sino que, por el contrario, su participación es fundamental en el desarrollo de las sesiones de clase.

A su vez nuestra propuesta está pensada bajo las normativas establecidas por los diferentes decretos y leyes del gobierno nacional que establecen la educación inclusiva y la necesidad de generar las estrategias pertinentes para el acompañamiento y seguimiento del desempeño educativo de todos los estudiantes en el aula de clases.

## CAPÍTULO I

### Antecedentes

Existe una preocupación en el ámbito de la educación a la hora de hablar de la enseñanza de la geografía, sobre el tema se hallan múltiples producciones académicas de gran interés que permiten abordar las diferentes problemáticas y/o metodologías que se proponen. Ahora bien, encontramos una imprecisión frente a la educación inclusiva, así se realiza una serie de indagaciones con el fin de recolectar diferentes puntos de vista de autores que se verán reflejados a lo largo de este trabajo de grado.

Con esto se lleva a cabo la primera parte de nuestra consulta, que establece temas como: el *espacio cotidiano* relacionado con *enseñanza de la geografía*, para esta indagación de textos a la temática del presente trabajo, dispusimos a su vez de la investigación sobre los aspectos legales y/o normativos frente a la educación inclusiva, llegando así a textos con temáticas como la *inclusión* y la *legalidad*.

Los anteriores tópicos los abordaremos destacando la posición, ideas y/o planteamientos según los autores que se consultaron para dicha temática, que en el presente texto serán tomados como categorías, por ende, dispusimos de la composición de una matriz de investigación que relacionamos en el *Cuadro N° 1*. Para desarrollar las categorías se mencionan algunos autores por cada una de ellas, siendo así para la *Enseñanza Geográfica* investigadores como Moreno & Cely, Raifur Rossi y Reinaldo & Ribero; para *Espacio Cotidiano* Roman Marta, Moreno & Cely y Raifur Rossi y Gurevich Raquel; para la categoría de *Inclusión* a Raifur Rossi, Reinaldo & Ribero y

Olivera Ana; por último, pero no menos importante *Legalidad* que se registró fuertemente por lo dispuesto por el Ministerio de Educación Nacional y aportes que ofrece Santana Nicol.

Para ello, destacaremos el concepto o conceptos como idea de los autores, su posición y la manera en que se relacionan con la educación inclusiva. Finalmente, observaremos qué aportes o posiciones tienen estos frente a la condición de la discapacidad visual.

N°	Tipo de documento	Año de publicación	Base de Datos	Autores	Título
1	Artículo de reflexión	2004	Dialnet	Marta Román Rivas	La reconstrucción del espacio cotidiano
2	Artículo de reflexión	2010	Dialnet	Moreno Lanche, Nubia y Cely Rodríguez Alexander	Cotidianidad y enseñanza geográfica
3	Investigativo/ reflexivo	2021	Libro: Conversaciones Dimensión geográfica	Raquel Gurevich	Enseñar y aprender geografía: Conceptos y experiencias en la escena contemporánea.
4	Artículo de Reflexión/ Investigación	2013	Revista digital sobre la discapacidad visual.	D. Raifur Rossi	La geografía en el aula: retos para una experiencia de la enseñanza inclusiva.
5	Artículo de Investigación	S.F.	Microsoft Academic	Carla Cristina Reinaldo Gimenes y Waldirene Ribero do Carmo	El uso de modelos tridimensionales en la enseñanza de la Geografía para personas

					ciega: una propuesta de inclusión
6	Investigativo/ reflexivo	2006	Dialnet	Ana Olivera Poll	Discapacidad, accesibilidad y espacio excluyente. Una perspectiva desde la geografía social urbana.
7	Decreto reglamentario	2017	JURISCO L	Ministerio de Educación Colombiano	Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
8	Tesis: trabajo de grado	2021	Universidad Pedagógica Nacional de Colombia	Nicol Santana Tovar	Educación en la diversidad: Una propuesta a partir de la formación de docentes en Ciencias Sociales

Cuadro 1: Matriz de investigación, primer rastreo.

A destacar, se observa que existe una serie de problemáticas no solo a nivel nacional sino internacional a la hora de abordar la educación inclusiva, por ende, la consulta comienza por una indagación a nivel internacional, tratando textos que mencionan la temática en países como México y España, y a nivel nacional textos de carácter académicos, de investigación y otros de carácter normativo.

### 1.1. Hacia una enseñanza Geográfica

De los textos rastreados se identifica un eje articulador que es la *enseñanza geográfica* como la perspectiva de Rossi (2013), que preocupado por el aprendizaje escolar -donde el

estudiante con discapacidad pueda ampliar su relación con el mundo- la enseñanza es entendida como un agente potenciador de *“todas las capacidades de la persona, e implica una concepción de enseñanza que atienda las diversidades de los estudiantes”* (pp. 2) vinculando inmediatamente la preocupación por la diversidad e inclusión en los centros educativos donde se imparta una enseñanza- aprendizaje significativa que atienda las necesidades y expectativas de los sujetos.

De esa preocupación por la enseñanza los profesores Moreno y Cely (2010), comparten reflexiones acerca del ser docente en geografía. Es en esta preocupación que se realizan diversas reflexiones y se enlazan la investigación geográfica y la enseñanza geográfica posicionando a esta última en la forma en que el docente debe tomar ese saber científico y ordenarlo dentro de la escuela en una serie de temáticas útiles.

En la enseñanza de la geografía los contenidos se deben prever, organizar y adecuar con el fin de ser discutidos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con la edad y con condiciones de los estudiantes tales como: la socioeconómica, el desarrollo cognoscitivo, afectivo, social y psicomotor, así como de sus contextos culturales que no son más que la ubicación de los sujetos en su cotidianidad socio-espacial. (Moreno & Cely, 2010 pág. 3)

Lo que conlleva al docente de geografía a ser un sujeto reflexivo, preocupado por los campos emergentes del saber geográfico aportando diferentes perspectivas acerca de la espacialidad, el mundo y la vida en diálogo con otros saberes. Así mismo, como ya veníamos enunciando Rossi (2013) plantea que para comprender las necesidades del estudiante con discapacidad visual es necesario interactuar, conocer y formar parte del cotidiano de estos para

*“que él pueda mirar el mundo con nuestros ojos, y para que podamos percibir el mundo como él lo percibe” (2013).*

Postulado que encuentra relación con lo que propone Reinaldo & Riberio (s.f.) donde se recuerda la importancia que como profesores no solo se conozca y reconozca las condiciones de los estudiantes con discapacidad sino que, también se requiere de *la práctica en lenguajes que adapten los materiales didácticos visuales en táctiles* esto es, que a partir de esa relación y reflexión se creen condiciones necesarias para adaptar espacios, materiales y dinámicas que sirvan para la enseñanza de temáticas geográficas para personas con discapacidad visual, en este caso partiendo del tacto.

Esta reflexión permanente es *“sobre el conocimiento geográfico indispensable, con el fin de aportar distintas propuestas de enseñanza y así mismo, fundamentar las elecciones, los propósitos y las consecuencias que se derivan de ellas”* (Moreno & Cely, 2010. Pág. 4), proponiendo desde allí alternativas, enfoques y metodologías de enseñanza que logren aterrizar de manera pedagógica la comprensión del espacio desarrollando en los estudiantes capacidades básicas que logren solventar sus necesidades próximas permitiéndoles posicionarse de manera autónoma y responsable en el mundo.

Siguiendo, Rossi (2013) articula la reflexión de la enseñanza de la geografía desde una perspectiva encaminada hacia el estudiante donde es fundamental que este desarrolle la comprensión de la importancia y efectos de la interacción del sujeto con el ambiente. Lo anterior permite al sujeto ser consciente de los procesos dinámicos de los que hace parte con el medio y le permita desenvolverse en su espacialidad involucrando aspectos como *la movilidad, ambientación,*

*dirección y exploración del espacio* (2013), todo ello partiendo de lugares próximos, como el cuerpo.

Así, en estas experiencias existe una preocupación en cómo esa enseñanza geográfica - dada por los docentes- logra desarrollar habilidades en los estudiantes y, la forma en que los espacios educativos adaptan materiales para la comprensión geográfica en personas con discapacidad visual, como bien se aprecia en Moreno & Cely:

Es necesario y fundamental hacer apuestas por desarrollar en los estudiantes las capacidades básicas para un posicionamiento autónomo, responsable y solidario para afrontar los múltiples problemas, manifestaciones, lenguajes y complejidades de las sociedades y los territorios contemporáneos, por lo cual los escenarios de la cotidianidad se constituyen en el mejor campo de formación espacial. (2010 pág. 4)

Enlazando de manera necesaria la cotidianidad o espacio cotidiano como eje central al momento de hablar del conocimiento científico y útil impartido en las escuelas en el área de la geografía.

## **1.2. Una articulación de la enseñanza geográfica y el espacio cotidiano.**

El espacio cotidiano se aborda de manera muy enfática en los diferentes textos como aquello de lo que debe partir cualquier noción del espacio geográfico, que terminaría siendo la base de la geografía.

La cotidianidad, entendida como aquella que toma lo más sencillo del espacio geográfico propiamente dicho, para permitir el análisis complejo de la dinámica espacial a través de

la mixtura vivencia–espacio, admite ser entendida como objeto de investigación, reflexión y escenario en la geografía escolar (Moreno & Cely, 2010) pág. 2

Lo anterior, ha permitido que la cotidianidad sea eje del análisis e investigación científica y pedagógica incorporándose en un escenario de conocimiento y aprendizaje permitiendo un análisis que, partiendo de *“lo más sencillo del espacio geográfico propiamente dicho”* (Moreno & Cely, 2010) se involucre en un análisis complejo de la dinámica espacial a través de las vivencias y recorridos de los sujetos.

Por su parte, Roman (2004) propone reconstruir el espacio cotidiano ya que esto conlleva a *“rescatar el derecho de todos los ciudadanos, desde el más pequeño al más mayor, hombre o mujer, de disfrutar de un espacio que cubra sus necesidades de actividad y sociabilidad”* (2004) pág. 79 debido a que en la modernidad el espacio cotidiano, al menos en lo que a la urbe se refiere, se ha vuelto un espacio de vulneración a los sujetos con necesidades especiales de movilidad.

Así pues, en los estudiantes con discapacidad visual se propone desde Rossi (2013) el uso del cuerpo como el lugar más próximo y cotidiano donde puedan ser aprendidas nociones espaciales permitiendo un reconocimiento de sí mismo en relación con los demás:

El dominio espacial forma parte de un complejo de destrezas que involucran el esquema corporal, la orientación espacio-temporal y las percepciones. El niño descubre que su cuerpo ocupa un espacio en el entorno en función del tiempo, que percibe las imágenes, que recibe sonidos, que siente olores y sabores, dolor y calor. El cuerpo es el centro, el referencial, la relación entre lo vivido y el mundo. Es el espejo afectivo de la imagen de nosotros mismos, de los demás y de los objetos. (2013 pág. 104)

Por consiguiente, el cuerpo es fundamental no solo por ser lo más cercano al sujeto, sino que, en él se refleja su aprehensión del mundo y como se concibe todo lo que en él habita.

En ese orden de ideas, el texto de *Raquel Gurevich (2021)* plantea que la geografía cotidiana entrelaza además territorios, eventos y sujetos en el momento presente.

Se enlazan las vidas singulares, los proyectos individuales con procesos sociales más amplios y se presentan en contexto las historias de vida, los testimonios, los sujetos habilitando relatos, experiencias, vivencias y encuentros que entrelazan el espacio íntimo y el espacio público. (Gurevich, 2021 pág. 38)

Permitiendo romper con las fronteras entre lo cercano y lo lejano y las nociones de los unos y los otros dando paso al análisis desde las microestructuras a las macroestructuras. Agregando, además, un componente de indagación a la geografía del cotidiano cuando se refiere a las interrelaciones de horizontalidad y verticalidad

(...) La coexistencia de las horizontalidades a escala local y las verticalidades en escalas nacionales o globales define las cualidades propias de cada lugar y se enmarca en un tiempo social que no es único, sino que presenta diferentes ritmos y velocidades en las distintas localizaciones” (Gurevich, 2021 pág. 39)

Es posible identificar que en cada lugar existen dinámicas y posibilidades cambiantes mientras que permanecen allí sujetos que habitan y desarrollan sus vidas. Por ello, centrar el análisis del espacio partiendo desde estas nociones, es decir, “*a escala de lo cotidiano*” (Gurevich, 2021) da paso a reconocer que en ciertas porciones de territorio convergen sincrónicamente distintos eventos, sujetos, políticas, mensajes y contextos.

Así se afirma que vivimos en una experiencia situada, es decir, que tenemos una vida en un contexto territorial dinámico. Esta perspectiva permite usar el espacio cotidiano como fuente de nuevo conocimiento donde es posible aterrizar conceptos geográficos en contextos escolares haciendo de estos algo significativo en el aprendizaje de las y los estudiantes pues son reconocibles en cada fibra de su vida.

### **1.3. De la segregación a la educación inclusiva**

La inclusión en la sociedad llega a ser un tema delicado al momento de abordarla, esto debido a que dentro de esta podemos mencionar asuntos como: la discapacidad (física y cognitiva), víctimas de conflicto armado (ex-combatientes, desplazados forzados entre los cuales destaca la comunidad indígena, campesinos, comunidades afrodescendientes y familias de muy escasos recursos) o inmigrantes extranjeros.

Es aquí donde abordaremos la inclusión en el aspecto de la discapacidad en el ámbito escolar; *Raifur Rossi (2013)* nos da un primer acercamiento sobre el tema al decir que

Resulta especialmente relevante destacar la importancia de los estudios sobre el acceso al conocimiento, la educación y la cultura por parte de las personas con discapacidad, pues la auténtica inclusión no se da únicamente en función de facilidades y compensaciones, sino por la capacitación del individuo en igualdad de condiciones, de forma que pueda buscar su propio espacio de desarrollo personal. (Rossi, R. 2013 pág. 101)

La cita anterior conmina a pensar la inclusión como un estímulo para el sujeto en condición de discapacidad, así alcanzando su participación en igualdad de condiciones en los hechos que acontezcan. Por otro lado, la autora enfatiza en que existen una serie de *barreras* frente a la educación inclusiva a personas con discapacidad visual, ante esto resalta a su vez que también se

han logrado grandes avances, uno de los más significativos en el área de la educación es la geografía, “ya que facilita conocimientos indispensables para comprender el complejo mosaico de las relaciones humanas y las transformaciones sufridas por el hombre en su medio natural, así como las alteraciones que la acción humana provoca en el medio” (Rossi, R. 2013 Pág. 101).

Por su parte, Anna Olivera (2006) menciona que:

La Clasificación Internacional de la Funcionalidad define la discapacidad como el resultado de la interacción entre una persona con una disminución y las barreras medioambientales y de actitud que esa persona puede enfrentar. Las discapacidades pueden ser de muchos tipos: no pueden ver u oír, no pueden desplazarse fuera del hogar o incluso dentro de él, no pueden cuidar de sí mismos, etc... (Olivera, A. 2006 Pág. 328)

Empezando a definir la discapacidad como una limitación que puede llegar a tocarnos a cada uno de nosotros, y se refiere enfáticamente a que la discapacidad no se queda solo en la falta de algún tipo de sentido, como lo puede llegar a ser la vista, el olfato o el oído, sino que puede llegar a ser de carácter físico, por falta de alguna extremidad o disfuncionalidad de la misma, puede ser incluso una enfermedad que inhabilite el cuerpo o simplemente que el paso de los años llegue a nosotros como naturalmente lo hará la vejez.

El enfatizar en la educación geográfica inclusiva es enfatizar en transformar el uso de todos sus medios tradicionales, que comúnmente son visuales, lo que significa superar un *vacío didáctico* que pocas veces ha llegado a hacerse. Pues bien, ante la discapacidad visual, tema que aquí nos interesa, Raifur Rossi menciona que es:

(...) un área del conocimiento humano que desempeña una función especialmente significativa en la inclusión es el estudio de la Geografía, ya que facilita conocimientos

indispensables para comprender el complejo mosaico de las relaciones humanas y las transformaciones sufridas por el hombre en su medio natural, así como las alteraciones que la acción humana provoca en el medio. (Rossi, 2013 pág. 101)

Ahora bien, frente a la discusión sobre la enseñanza de la geografía inclusiva existen numerosos apartados que abordan la discapacidad visual como eje central, muchas discusiones se plantean sobre cómo y qué metodologías usar para lograr un mayor éxito a la hora de aplicar posibles soluciones, así bien una de ellas es el aplicar modelos tridimensionales como lo proponen Reinaldo y Ribeiro (s.f.) para promover una cartografía táctil, tal cartografía resultaría beneficiosa a la hora de promover no solo visualmente un mapa más comprensible, sino más inclusivo a la hora de hablar de discapacidad visual, pues permitiría conocer y reconocer por parte de la persona con dicha discapacidad, un espacio geográfico específico, dicha propuesta culminaría siendo apoyada tanto por el laboratorio de Enseñanza y Materiales Didácticos del departamento de Geografía de la Universidad de Sao Paulo así como por el programa de “Diseño y producción de cartografía para personas ciegas de América Latina”.

Demostrando finalmente que la intención de educar mediante la enseñanza de la geografía puede llegar a ser inclusiva a la vez que se estimula el aprendizaje de personas con discapacidad visual no siendo estos segregados o excluidos de personas que no sufren ninguna discapacidad o de las que sufren de otras discapacidades.

#### **1.4. La legalidad como una apuesta a formalizar los aprendizajes inclusivos**

En lo que concierne al aspecto de la normatividad o legalidad, podemos realizar diferentes acercamientos frente a lo que se refiere la discapacidad y más específicamente la discapacidad visual. Pues bien, el Gobierno de Colombia en la Constitución de 1991 y frente a la Declaración

Universal de Derechos Humanos reconoce a toda persona garante de los derechos fundamentales y humanos, entre estos podemos encontrar el derecho a la educación a todo niño y niña sin ninguna excepción.

Así nace el Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” y que “reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.” (artículo 2.3.3.5.2.1.1) estableciendo no solo una reglamentación ordena al Ministerio de Educación, sino que establece el Diseño Universal de Aprendizaje, siendo este último un

Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. El diseño universal no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. (Decreto 1421 del 2017)

En su trabajo de grado, Nicol Santana (2021) afirma que la declaración de los Derechos Humanos “establece los principios de igualdad y diversidad en sus postulados, rechazando

cualquier tipo de exclusión y/o discriminación”. Así mismo, en un reconocimiento a la aplicación del decreto 1421 del 2017 Santana da a cuenta que “los docentes identifican el marco de inclusión y el Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad y diversidad -Pero que- no lo tienen en cuenta en el desarrollo de su práctica” (Santana, N. 2021 Pág. 21)

Por otro lado, Santana refiriéndose a la Universidad Pedagógica Nacional, más exactamente al Departamento de Ciencias Sociales, resalta el cambio curricular que se da en el 2020 que generó la promoción de programas de carácter inclusivo, la instauración de un Comité para la Inclusión y el desarrollo de un currículo más ajustado a lo establecido en el Decreto 1421 del 2017.

Sin embargo, Santana reivindica los derechos de los y las estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales con discapacidad visual, pues, aunque los esfuerzos por parte de la institución son notorios, los logros al respecto son pocos debido a la falta de capacitación de docentes y estudiantes de la licenciatura que se forman como profesores.

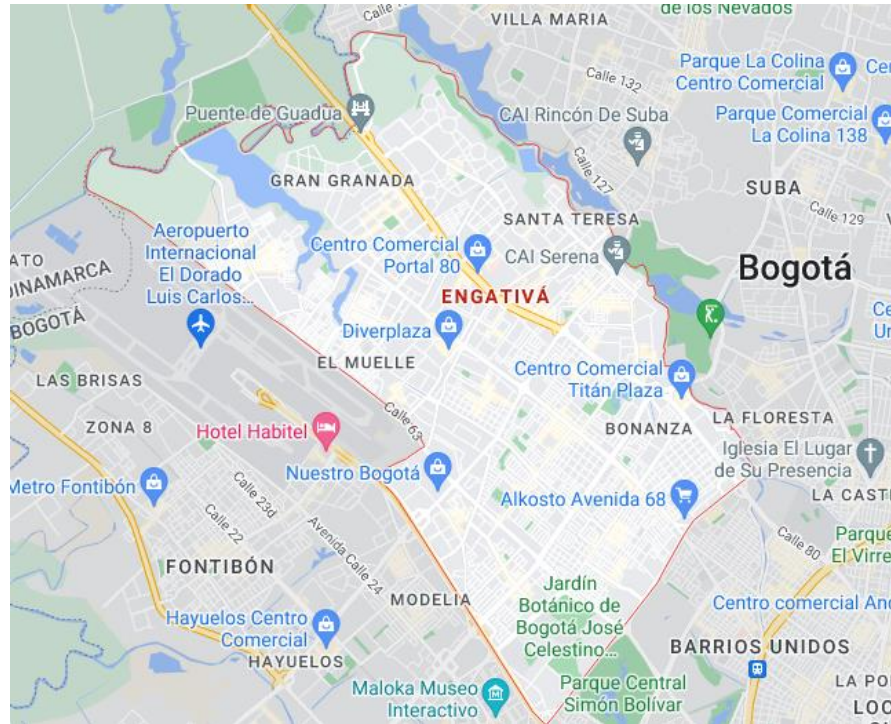
## CAPÍTULO II

### **Caracterización: Un acercamiento al espacio cotidiano estudiantil del colegio República de China.**

Este trabajo de grado se realizará en el Colegio República de China ubicado en la décima localidad de Engativá de la ciudad Bogotá. En este, se trabajará con sujetos de los grados 701, 801 y 1003 que cuentan con discapacidad visual en condiciones como; ceguera desde su nacimiento; y provocada por algún accidente.

#### **2.1. Engativá: desafíos y apuestas hacia la inclusión**

La localidad de Engativá se encuentra en el noroccidente de Bogotá y está dividida en 9 UPZs, actualmente residen en ella 887.080 habitantes con una extensión de 3.588.1 Ha con 293 colegios entre públicos y privados y 4 hospitales. Es en esta localidad habita el 4,3% de población en condición de discapacidad de la ciudad de Bogotá, ocupando “el noveno lugar como localidad con mayor población con limitaciones permanentes” (Diagnóstico local del 9 de junio del 2020) en ella se encuentra además el centro Renacer (Carrera 77 bis 64 I 50) donde se ofrece acompañamiento a las niñas, niños y adolescentes entre los 6 a 17 años con discapacidad cognitiva y discapacidad múltiple con el fin de garantizar los derechos de infancia y adolescencia.



*Fuente tomada de Google Maps:*

<https://www.google.com/maps/place/Engativ%C3%A1,+Bogot%C3%A1/@4.6971531,-74.1536806,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x8e3f9ca931bb3685:0x777bc49f16df0ff4!8m2!3d4.7072598!4d-74.1094635>

Asimismo, el distrito capital desarrolla una serie de programas dirigidos a las dependencias de la secretaría distrital- entre ellas la localidad de Engativá- con el propósito que estas sean garantes en la atención incluyente y los derechos humanos para las personas con discapacidad. Entre estos programas se encuentra el manual de atención incluyente donde cada localidad debería facilitar la accesibilidad a los espacios físicos por lo menos, en los espacios destinados a la atención ciudadana, donde deben existir mapas de ubicación que incluya braille, relieve, etc; las entradas deben tener andenes, vados, rampas, escaleras, estacionamientos, ascensores y puertas; sillas prioritarias; señales táctiles y funcionarios públicos capacitados para atender a personas con discapacidad.

Sin embargo, dado que Engativá es una localidad con un uso de suelo predominantemente residencial, el espacio presenta un déficit de andenes o andenes muy angostos los cuales dificultan el tránsito por ciertos barrios, además hay baldosines sueltos en lugares como parques y/o andenes. Lo anterior demuestra que las calles no están pensadas para personas con discapacidad de ninguna índole pues el tránsito entre barrios no se encuentra señalizado y termina siendo limitante.



Foto 1(izquierda) y 2 (derecha) De autoría propia. Tomadas en los alrededores del colegio República de China.

Por otro lado, Bogotá contaba con una política pública de discapacidad con vigencia del 2007 al 2020 por la cual, la localidad de Engativá lanzó un programa de entrega de dispositivos de asistencia o movilidad como la silla de ruedas, bastones, muletas, andadores, entre otros, que no incluía la EPS. En este programa se entregaron 285 dispositivos con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad; sin embargo, con la caducidad de tal política a nivel distrital, desde el 2021 se inició una reformulación de la misma por ello, en este periodo la alcaldía ha intervenido en 79 segmentos viales, 31 parques y ha intentado vincular al campo laboral personas con discapacidad dentro de la misma localidad, según la alcaldesa local Ángela María Moreno al año 2021 solo se logró vincular 3 personas.

## **2.2. El Colegio República de China y su apuesta a una educación inclusiva**

El Instituto Educativo Distrital Colegio República de China, ubicado en el barrio Quirigua Central, es un colegio cuyo trayecto es de carácter inclusivo, la institución cuenta con dos sedes, la primera (Carrera 92 # 82 - 20) que funciona como sede de bachillerato y la segunda (Cl. 80b #92-39) donde se educan los grupos de primaria. En este caso en particular nos centraremos en el edificio o sede principal ya que, los cursos referentes a bachillerato funcionan en él. Aunque el edificio de la sede principal tiene un amplio espacio entre pasillos y salones, se ha podido resaltar el hecho de que no cuenta con equipamiento físico estructural para atender a personas con discapacidades físicas, por ejemplo; una estudiante del grado 701 diagnosticada con cráneo hidrocefálico y quien tiene que subir escaleras hasta el cuarto piso. Los salones están equipados con televisores, tablero espacioso en acrílico, tomas de corriente en la parte frontal del salón y equipamiento para al menos 50 estudiantes.

Para la entrada a la institución la puerta principal tiene un extenso frente, que abarca unos 4 metros de largo, en cumplimiento de las normas estructurales que antes se abordaron, se dispone de una rampa de acceso que la mayor parte del tiempo suele estar obstruida por vehículos y otros obstáculos como vendedores ambulantes, basura, etc. Enseguida se visualiza un amplio espacio que es la cancha de fútbol/básquetbol y se encuentra justo enfrente del edificio principal. Enfrente de él resalta lo que es el primer obstáculo para personas con discapacidad visual, una plancha de cemento deteriorada con una superficie irregular por el pasar del tiempo. (Foto 5 y 6).



Foto 3 (izquierda) y 4 (derecha) De autoría propia. Rampa de acceso y puerta principal del colegio República de China.



Foto 5 (izquierda) y 6 (derecha) De autoría propia. El espacio frente al edificio principal.

Sin embargo, el interior de la institución dispone de pasillos amplios en los cuales es fácil transitar, las escaleras, único medio para alcanzar pisos superiores es ancha, para la ágil movilización por las mismas y con barandales para sostenerse, de igual modo, presenta una señalización visual para la correcta fluidez de los usuarios.



Foto 7 (izquierda, pasillo), 8 (Centro, entrada del edificio) y 9 (Derecha, espacio de las escaleras) de autoría propia, interior de las instalaciones del colegio República de China.

Respecto a las características del plan de estudios en general se desarrolla sin distinciones, pues no cumple con un objetivo inclusivo y sin intenciones de segregar, parafraseando al profesor Hugo Florido, la educación inclusiva flexibiliza todo menos los temas de clase, pues es el profesor quien debe generar la participación, reconocer las habilidades y adaptar razonablemente su metodología de clase (Florido, 2022).

En el colegio se aplica el decreto 1421 del 2017 por el cual se reglamenta la atención educativa a población con discapacidad o en alguna condición y que se trabaja junto al cumplimiento de los derechos de los niños y niñas sin distinción alguna. Existen rutas de atención para los y las estudiantes que varían desde la integración a actividades curriculares y extracurriculares, la atención personal a estudiantes con discapacidad visual con apoyo de tiflólogos y mediadores que se ocupan de la conversión de materiales de clase para su fácil acceso a los estudiantes.

Hay una disponibilidad de 6 tiflólogos que se ocupan de una cierta cantidad de estudiantes con discapacidad visual, los cuales se reparten según los cursos asignados. También hay una disponibilidad de mediadores que acompañan no solo a estudiantes con discapacidad visual si no a otros estudiantes con discapacidades o condiciones diferentes. Y aunque reglamentariamente hay

esta disponibilidad de personal, cabe resaltar que la permanencia de estos en el acompañamiento de los estudiantes depende del tipo de contratación que tienen con el distrito, pues es el que se encarga de los actos administrativos y de contratación del personal de atención integral y especial.

### **2.3. Grupo de estudio 701, 801 y 1003**

Los sujetos a trabajar en este proyecto pertenecen a cursos de carácter mixtos 701, 801, 1003 en las diferentes sesiones de las clases de Ciencias Sociales y Religión que atienden población con discapacidad múltiple. En 701 hay 34 estudiantes, de los cuales dos presentan limitaciones físicas: una con cráneo hidrocefálico y otra con discapacidad visual, ambas estudiantes ocupan los primeros puestos del salón, siempre al frente de la docente, mientras el resto del grupo se ubica en los puestos distribuidos en el resto del salón.

La clase (Ciencias Sociales) enfatiza en realizar actividades como elaborar mapas conceptuales, mapas cartográficos, lectura de cartillas y socialización de actividades previas. En estas ocasiones la estudiante con discapacidad visual cuenta con el acompañamiento directo de la docente o algún compañero o compañera de clase la cual le ayuda a realizar el ejercicio propuesto, también tienen un acompañamiento externo de un mediador o tiflólogo quien se encarga de convertir los textos escolares en braille y crear material didáctico a trabajar en cada sesión según requerimientos de los docentes.

Los docentes se preocupan porque a veces el colegio no cuenta con la cantidad de tiflólogos necesarios para asumir tales actividades. Lo anterior se visibiliza en la estudiante con discapacidad visual de 701 que presenta algunos problemas en lectoescritura en braille y en el repaso de las temáticas, lo que limita su aprendizaje. Finalmente, la docente realiza, en los casos anteriormente descritos, la evaluación oral. Aun así, la estudiante tiende a ser callada y tímida, y no siempre esta

forma de evaluar termina siendo eficiente, por otra parte, otra de las preocupaciones es la falta de orientación espacial dentro de la institución por parte de la estudiante.

En 801 se encuentran dos estudiantes con discapacidad visual, el primero, un estudiante que adquirió ceguera a los 5 años y otro que a finales del año 2021 la adquirió por herida de bala en la cabeza. Ambos estudiantes presentan procesos diferentes donde el primero por su experiencia se mueve libremente y sin bastón por los pasillos de la institución educativa, toca guitarra y, según algunos docentes, tiene un promedio por encima de lo estandarizado por lo que fue promovido en el periodo escolar 2022 del curso 702 al presente curso, por otro lado, la segunda estudiante hasta el momento se encuentra en proceso de aprendizaje de braille, usar el bastón y mejorar la interacción social.

Por último, en 1003 hay dos estudiantes con discapacidad visual desde el nacimiento, ambos cuentan con recorridos extensos donde han podido acceder a instituciones privadas con modelos educativos inclusivos, instituciones de aprendizaje en música (Dj) y cursos de conducción. Uno de estos estudiantes por su profesión de Dj dirige la emisora de la institución, estos estudiantes, al igual que el del curso de 801 de la misma manera evitan usar el bastón guía pues les resulta estorbo e innecesario.

## **Planteamiento**

A partir de la revisión de antecedentes respecto a la enseñanza de la geografía dirigida a personas con discapacidad visual se encuentran tres grandes ejes a destacar, estos son; el predominio de material táctil respecto a otros sentidos; la crítica a la poca formación docente para asumir en el aula la educación de población con discapacidad visual y la investigación limitada respecto al tema en las instituciones colombianas. Lo anterior, contrastado a lo encontrado en los

sujetos a realizar el presente trabajo de grado 701, 802 y 1003 donde; es carente y urgente el material pedagógico; no existe una orientación efectiva por parte de los estudiantes dentro del colegio y; no hay una participación activa respecto a los demás estudiantes nos lleva a pensarnos la necesidad de fabricación de materiales que posibiliten la enseñanza del espacio y garanticen la participación de los estudiantes.

Es por ello que este trabajo de grado va dirigido en un primer momento a la creación de materiales funcionales para las y los estudiantes con limitaciones visuales o ceguera según sus necesidades y, por otra parte, a la manera en que se generan metodologías para investigar y crear esos materiales y la evaluación de su grado de eficacia.

### **3.1 Pregunta Problema.**

¿Qué estrategias didácticas aplicar para la enseñanza-aprendizaje del espacio cotidiano a personas con discapacidad visual, por medio de materiales adecuados y accesibles para ellos?

### **Objetivo General.**

- Generar una metodología para investigar y crear materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano

### **4.1. Objetivos específicos.**

- Identificar las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.

- Relacionar las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital.
- Producir materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual que responda a las necesidades reales identificadas en concordancia a los requerimientos normativos.

## **Justificación**

A lo largo de nuestra formación como docentes de ciencias sociales hemos sido testigos de cómo la educación geográfica llega a ser un factor importante a la hora de hablar sobre el espacio que nos rodea. En este caso, el espacio se convierte en algo totalmente significativo, pues como habitantes de una ciudad como Bogotá, llegamos a percibir el cambio y transformación del espacio que habitamos, como lo menciona Román (2004)

La metrópoli actual se va expandiendo en el espacio circundante: los grandes centros de servicios y equipamientos son como piezas desperdigadas donde cada vez es más necesario para acceder a las mismas los modos de transporte motorizado. Las urbanizaciones, los barrios periféricos, toda la ciudad se va esparciendo (pág. 1).

Que, a su vez, evidencia transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas. Así, el espacio percibido en el ámbito urbano se vuelve importante para cada uno de nosotros.

Sin embargo, el espacio percibido no es igual para todos, pues la ciudad se ha vuelto territorio de múltiples maneras de vida, culturas, clases, sectores, discapacidades y limitaciones.

Por ello, y siguiendo a Rossi (2013) la enseñanza geográfica es significativa ya que “(...) *facilita conocimientos indispensables para comprender el complejo mosaico de las relaciones humanas y las transformaciones sufridas*” (pág. 2) donde los sujetos alcanzan a ser conscientes de la interacción hombre-ambiente y su compleja participación en esa interacción; por consiguiente, dentro de la enseñanza geográfica y refiriéndonos a la discapacidad visual termina siendo un factor importante en cómo el sujeto habita, se mueve y ubica en el espacio esto es, el mundo.

Por lo anterior, este trabajo de grado se enfoca en la enseñanza geográfica para personas con discapacidad visual pues, no solo a través de nuestra experiencia como estudiantes y docentes en formación, sino que, a través de una serie de consultas encontramos vacíos significativos en la manera como se aborda la enseñanza-aprendizaje en las diferentes instituciones educativas donde o es nula o cuenta con un recorrido muy limitado.

Además, según Santana (2021) quien observa y reflexiona sobre la enseñanza (o no enseñanza) de una educación inclusiva en el área de ciencias sociales, esto se simplifica en el método de enseñanza-aprendizaje que se da en la licenciatura de Ciencias sociales en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde en contadas ocasiones se mencionan lugares de ayuda a personas con discapacidad como el centro tiflotecnológico o electivas de interés general para la atención de la educación espacial inclusiva pero que, no cuenta con un programa de formación en el área de sociales especializado en la educación inclusiva.

Así pues, encontramos una deuda histórica con la población que posee diversidad funcional en Colombia, donde encontramos leyes, discursos públicos y normatividad, allí es explícito el derecho a la educación; tal es el caso del decreto 1421 del 2017 que establece la educación inclusiva en todo el territorio nacional, y por la cual las diferentes instituciones se muestran

garantes de ello pero que, en realidad termina siendo limitado, estandarizado y poco aterrizado a otras diversidades.

Por tal razón, vemos necesario abordar desde dos momentos esta propuesta; en primer lugar, desde una experiencia directa en el aula; en segundo lugar, desde el espacio mismo de formación de licenciados en Ciencias Sociales. Esto con el fin de estar involucrados directamente en un espacio de formación donde podamos encontrar las necesidades reales del grupo a trabajar y su espacio percibido en la ciudad Bogotá, que nos permita desarrollar metodologías efectivas de enseñanza que logre en ellos una mejor adaptación espacial y la identificación de problemáticas espaciales al tiempo en que estas reflexiones y experiencias se lleven al lugar de formación del mismo docente de Ciencias Sociales y se analice esta para la educación inclusiva y cómo el docente está realmente capacitado para crear y aplicar métodos para la enseñanza geográfica a personas con diversidad funcional.

## CAPÍTULO III

### Marco Teórico

Para el desarrollo del proyecto de grado se tomarán tres referentes teóricos que responden al desarrollo pedagógico, geográfico e investigativo que transversaliza la práctica pedagógica. Por ello, se ocupará el constructivismo desde el modelo del aprendizaje significativo, la geografía de la percepción y la investigación acción participativa, perspectivas que son necesarias para pensar y desarrollar una educación inclusiva.

#### 6.1. Enfoque Pedagógico

Teniendo en cuenta que la educación es un proceso permanente esté o no institucionalizada, el modelo constructivista ve una preocupación por hacer énfasis en el desarrollo de los sujetos. Así, este modelo de aprendizaje supera los postulados cognitivistas pues intenta explicar cómo el ser humano es capaz de construir conceptos y cómo sus estructuras le permiten ver el mundo y comprenderlo a través de ello.

Sin embargo, esta comprensión del mundo no debe interpretarse como una copia fiel a la realidad sino al contrario, una comprensión que viene desde los esquemas propios. Es a esta comprensión lo que el constructivismo llama conocimiento el cual es entendido como dinámico y modificable según las actividades y procesos a las que se enfrente el sujeto.

Como se menciona en la caracterización, las personas con discapacidad visual crean mapas cognitivos sobre los lugares que recorren y los van modificando según su paso, el conocimiento de conceptos básicos como derecha, izquierda, arriba, abajo, sur, norte van tomando significado a medida que recorren su espacio cotidiano. No obstante, su percepción acerca de las cosas que

rodean o constituyen un espacio determinado depende de esas estructuras cognitivas previas o modificadas mas no de la copia exacta de lo que es el lugar.

### **6.1.1. Aprendizaje significativo: nociones previas o subsunores.**

El aprendizaje significativo es un enfoque dentro del constructivismo el cual es entendido como un proceso que integra, modifica o establece relaciones entre esquemas del conocimiento ya establecidos. En lo más concreto, como lo menciona Moreira (2012) “El aprendizaje significativo es aquel en el que las ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el aprendiz ya sabe” (Pág. 2).

Cuando se habla de una idea no arbitraria se hace referencia a un proceso relevante, lo que en este modelo se conocerá como *subsunor o idea ancla*. En otras palabras, el subsunor es un conocimiento, concepto, experiencia o idea ya existente en la estructura del sujeto que permitirá darle significado a un nuevo conocimiento, por ello, el aprendizaje significativo se caracteriza por la interacción entre estructuras previas y conocimientos nuevos donde sin estas no sería posible la enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo; como nos recuerda Moreira “(...) decir que el conocimiento previo es la variable que más influye en el aprendizaje significativo de nuevos conocimientos no significa decir que es siempre una variable facilitadora, normalmente sí, pero, en algunos casos, puede ser bloqueadora” (pág. 35). Esto se hace visible cuando el sujeto tiene un conocimiento previo que choca con el nuevo, por ejemplo, cuando se da un concepto similar a otro, pero que, no por ser similar significa lo mismo o está representado en el mundo material de la misma forma lo anterior, provoca que exista una confusión de un concepto a otro y sea necesario dar otras condiciones para un aprendizaje significativo.

Finalmente, el aprendizaje significativo no necesariamente quiere decir que sea correcto, el aprendizaje es significativo simplemente porque para quien lo adquiere, modifica o aprende, tiene relevancia o algún aspecto de verdad en su contexto o vida. Como ya se dijo, los sujetos con discapacidad visual tienden a crear mapas en sus cabezas que representan lugares; sin embargo, esta construcción es realizada con los subsunsores aprendidos en sus espacios cotidianos como lo son la casa, el colegio o lugar de trabajo y traídos a estos nuevos espacios como referentes que se van modificando con el tiempo según lo requiera el sujeto y espacio.

### **6.1.2. Condiciones para un aprendizaje significativo**

Dentro de este enfoque pedagógico son necesarias tres condiciones para que se dé un aprendizaje significativo, estas son; los subsunsores previamente identificados; el estudiante debe presentar una disposición para aprender; y material de aprendizaje potencialmente significativo. Para este último, es necesario recalcar que el material nunca es significativo por sí solo sino potencialmente significativo, pues son las personas quienes le dan esa significación o relevancia según qué tanto sean comprensivos y aporten para su vida individual.



Fuente: <https://mihijohablaingles.com/2019/04/19/educacion-emocional-y-aprendizaje-significativo/>

Por ello, al momento de plantear alguna actividad o construir material es necesario identificar qué tanto esta propuesta se relaciona con nociones previas identificadas y que tan relevante es para el proceso de aprendizaje o cotidianidad del estudiante esto es, tener una finalidad clara. En otras palabras, como lo plantea Moreira (2012) “(...) que el material de aprendizaje tenga significado lógico donde el aprendiz tenga en su estructura cognitiva ideas-ancla relevantes con las cuales se pueda relacionar ese material” (pág. 36).

## **6.2. Geográficamente desde la percepción**

La geografía de la percepción, nacida desde el modelo constructivista, debe ser comprendida desde el positivismo histórico que favorece la organización de las experiencias, que en el caso de este trabajo de grado supone un factor importante, pues permite que la investigación sea más generalizable y comunicable.

Se dispone de este enfoque pues la geografía de la percepción “supone una alternativa a los modelos normativos imperantes en la geografía desde la década de los 60” (Estébanez, J. 1979 pág. 6) que en este caso optimiza la percepción del medio y el comportamiento geográfico, siendo estos últimos factores importantes para comprender la geografía de la percepción aplicada a personas con discapacidad visual.

### **6.2.1. La percepción del medio**

El proceso de comprender la percepción como un simple concepto ha desatado múltiples discusiones sobre su forma y ejecución. En este caso hemos de considerar la percepción como una interpretación, una forma de comprender el medio, en donde el ser humano lo realiza a través de

sus sentidos, ya que las personas con discapacidad visual dependen en su totalidad de los sentidos para realizar una interpretación del espacio.

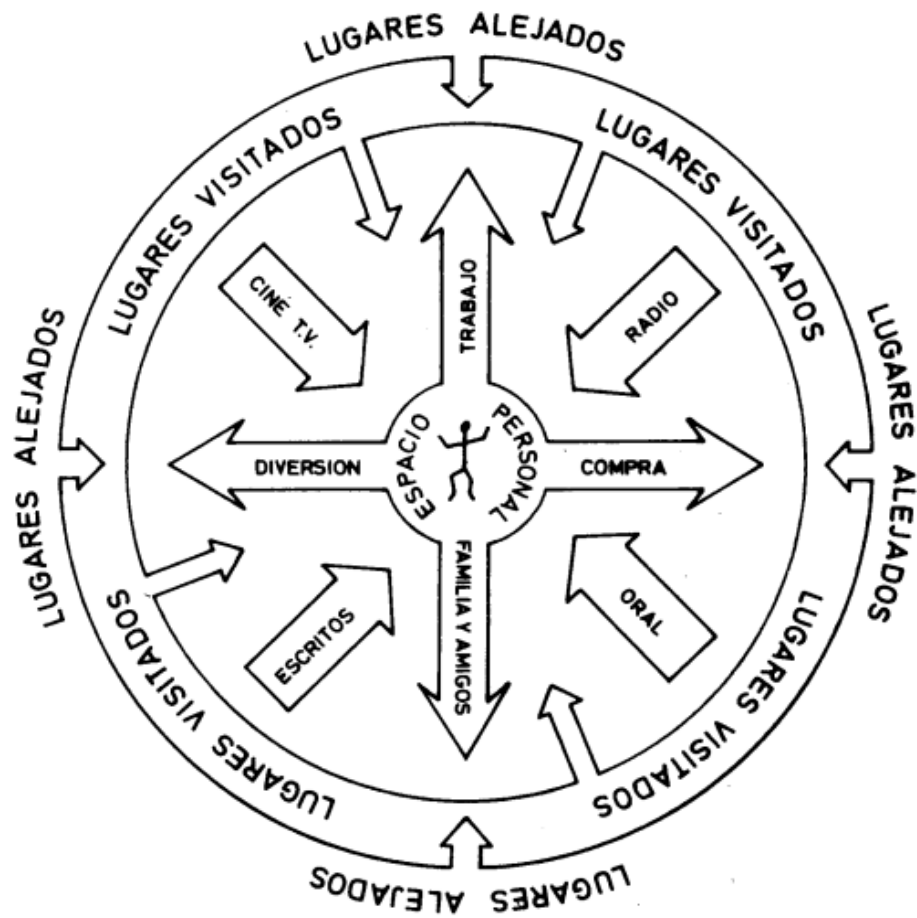
Aunque este proceso resulta difícil de asimilar cuando a discapacidades se refiere, en el caso de un ser humano neurotípico, debemos considerar que existen dos tipos de percepciones del medio: individuales y de grupo, ambas percepciones se ven permeadas por una serie de estructuras mentales que varían de sujeto en sujeto. Frente a las percepciones grupales se ha de entender que la influencia es por imágenes de lo que se supone es un “adulto sano”; en definitiva, se divorcia el término de los sujetos en condición o capacidades diferentes. Dichas imágenes evolucionan con el tiempo y se globalizan con el avance del *desarrollo*.

Al respecto, cuando nos referimos al divorcio entre el sujeto como “adulto sano” frente a los sujetos en condición o capacidades diferentes, hacemos énfasis a los hechos de la percepción frente a grupos sociales o grupos en general teniendo en cuenta que no los abordamos desde la percepción individual aún, esto sin llegar a tocar lo que se refiere como calidad de vida, entendiendo que “está determinada por algunas propiedades muy abstractas del espacio vital del individuo” (Dalkey, N. & Caballero, J. 1970. pág.284).

Lo anterior conlleva a comprender que las imágenes de lo que se supone es un “adulto sano” se basan en el clásico adulto neurotípico para la sociedad, un ser poseedor de todos sus sentidos y que no presenta ninguna diferenciación de los demás. Por ende, este postulado limita la disposición de concebir a las personas en condición o capacidades diferentes como seres capaces de interpretar el medio. Ante esto, este trabajo señala, por un lado, la necesidad de ayudar a identificar e interpretar el medio como espacio cotidiano de los sujetos con discapacidad visual, y, por otro lado, a exaltar el uso de los sentidos que se engrandecen a causa de la falta de otro.

Por su parte la percepción individual “resulta de un complejo proceso de percibir, sentir, pensar y creer (...) que el sentimiento es un factor básico en la organización de las percepciones” (Estebanez, J. 1979 pág. 7), esto sumado con la influencia de las experiencias personales que configuran el espacio de cada sujeto, contempla la posibilidad de decir que la percepción individual está más sujeta a los cambios de interpretación de la cultura y de los procesos personales.

Centrándonos en la percepción individual debemos abordar más precisamente el valor del *espacio personal* o *espacio de vida*, pues es desde este espacio en donde un individuo se identifica como centro y desde el cual se configura, según su percepción o interpretación, su espacio cotidiano. Así Estébanez (1979) nos ilustra por medio del siguiente gráfico cómo se configura el espacio personal o de vida según el individuo.



Fuente: Consideraciones sobre la geografía de la percepción (1979) por José Estébanez Álvarez

Siguiendo a Estébanez y su descripción, resaltamos la importancia del primer espacio para un sujeto, su hogar, seguido a ello la percepción de su espacio se configurará según la comodidad que este sienta y los espacios que más frecuente. Cabe aclarar que, frente a este espacio personal, las personas que hagan parte del mismo, también son consideradas como un espacio para el sujeto principal.

### **6.2.2. Mapas o imágenes mentales.**

Como última consideración, es de vital importancia resaltar el planteamiento teórico de este enfoque geográfico el cual se basa en “(...) admitir que los seres humanos acumulan una serie de imágenes en su mente lo que puede dar lugar a la realización de mapas “mentales” individuales y por ende colectivos, ello significaría abrir una nueva “cartografía” entre el mundo real y la conducta humana” (Morales Y. 2012 pág. 138). Aportándonos un importante análisis en cuanto a las subjetividades de las personas con discapacidad visual y como estos comprenden el mundo que habitan a través de estos mapas “mentales” construidos por medio de sus percepciones.

Así, podemos encontrar trabajos como el realizado por Kevin Lynch (2013) donde toma varios componentes de la geografía de la percepción para realizar un análisis de las ciudades Jersey, Boston y Los Ángeles. Allí encontró que las imágenes mentales trazadas por los individuos están constituidas por cinco determinantes, estos son; las sendas, nodos, barrios, hitos y bordes donde los sujetos van trazando caminos, puntos de alta o baja recurrencia y por ende, fácilmente identificables, puntos de referencia, límites urbanos entre otros, que van dejando reconocible su percepción de los lugares y mapas de lo que cada uno entiende como ciudad o espacio cotidiano.

Aunque Lynch no trabajo esto en relación a personas con discapacidad visual si nos presentó puntos importantes para poder abordar el espacio cotidiano. En los estudios hechos para las personas en condición de ceguera o baja visión evidenciamos puntos de referencia, límites y espacios significativos que toman como referencia para poder moverse en su espacio conocido.

### **6.3. La investigación-Acción Participativa**

La Investigación-Acción Participativa (IAP) ha sido una metodología empleada para dar un reconocimiento, un poder, a los sectores que se han quedado excluidos en la posibilidad de participar en la creación de nuevas oportunidades institucionales, mencionando estos a los ojos de la ley, pero que en la práctica son vulnerados e invisibilizados.

Con el fin de dar un poder a los sujetos que hacen parte de grupos o colectivos, para que puedan “asumir acciones eficaces hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida” (Lewin, K. et al. 1946 pág 137) La IAP busca contrarrestar las limitaciones que se les ha impuesto a este grupo de personas desde una sociedad impulsada por la normalidad y sesgada por lo estético, para ello desde la IAP se proponen esfuerzos racionales, reales y organizativos a fin de que exista una emancipación de los sujetos que se abordan.

Lo anterior también se puede entender en la medida en que la IAP busca una justicia social para las personas a las que se les ha dificultado, incluso obstruido “el modo de satisfacer necesidades esenciales de la vida” (Lewin, K. et al 1946). Es por ello que la enseñanza del espacio cotidiano a personas con discapacidad visual necesita del IAP, ya que su trasfondo cualitativo, según Joel Martí (2017) sugiere que “los puntos de partida teóricos de la IAP suponen un diseño flexible y construido progresivamente a lo largo del proceso, cabría preparar una primera propuesta de investigación que sirva de base para el debate y discusión” (Martí, J. 2017 pág. 5). Así fomentando el objetivo de este trabajo de grado para con personas en condición de ceguera y que a lo largo de la historia académica escolar han sido invisibilizados o segregados debido a su condición.

### **6.3.1. La investigación y el conocimiento participativo.**

En el proceso de investigación para el planteamiento de la pregunta problema de este trabajo de grado, se comprende desde un inicio la propuesta de un material didáctico que fomente la participación y adquisición de conocimientos por parte de personas con discapacidad visual. Pero para que dicho material sea provechoso, es necesario generar la base de la IAP a lo largo del proyecto, un trabajo autóctono entre los investigadores y los sujetos o individuos abordados, provocando así la creación de material desde el grupo focalizado (Entiéndase a este grupo como los sujetos descritos en la caracterización de la población mencionados)

Por otro lado, el conocimiento en la IAP es fundamental para los resultados finales, es por ello que dicho conocimiento debe ser instrumental, interactivo y crítico, y nos referimos a ellos de la siguiente manera:

- El conocimiento instrumental incentiva la satisfacción de quienes producen o generan conocimiento.
- El conocimiento interactivo relaciona el mundo personal y el mundo generalizado, siguiendo lo mencionado sobre las percepciones grupales y las percepciones individuales, pues a pesar de demarcar dichas percepciones, los conocimientos que se generan de ambas inciden de igual manera en el sujeto.
- El conocimiento crítico que surge desde la reflexión y la acción, ayuda a los sujetos e investigadores a plantear preguntas sobre la realidad y genera la necesidad de solventar dichas preguntas mediante la participación activa de los involucrados.

### **6.3.2. La acción participativa**

Reflexionando sobre lo anterior, y siguiendo a Lewin y demás autores, la acción en una investigación, naciente desde el conocimiento crítico, supone no sólo el cómo abordar las

preguntas que nacen en el grupo social y/o en los investigadores, sino que debe darse eficazmente en la acción social y en el trabajo de investigación. Sin embargo, pensar la acción a manera instrumental llega a desplazar a la acción que se genera en la investigación, pues ya es la acción de investigar una apuesta por la reflexión sobre los problemas que se abordan.

Es por ello que la investigación en la IAP ya es una forma de acción, aunque teórica, termina llevándose de la mano con los tipos de conocimiento que se generan y con las relaciones entre los sujetos sociales y el o los investigadores.

## CAPÍTULO IV

### Marco Conceptual.

#### 7.1. Discapacidad Visual

Uno de los conceptos centrales en este proyecto es el de *discapacidad visual*, ya que es dónde encontramos la importancia social y pedagógica de nuestra investigación, por ello, hacemos un acercamiento conceptual tomando como base algunas cartillas realizadas por instituciones oficiales colombianas, entes jurídicos, la OMS y algunos documentos académicos con el fin de rastrear la forma en que esta es entendida en los diferentes sectores.

Teniendo en cuenta lo anterior, el término *discapacidad* se empezó a emplear a nivel mundial en 1970; sin embargo, este cuenta con diferentes lecturas en el transcurrir de los años y se hace cada vez más difícil su interpretación según las percepciones sociales, culturales y políticas que se tengan según el espacio geográfico en que se revise. Para aterrizar el concepto de nuestro interés *discapacidad visual* revisamos algunos documentos de la OMS donde hallamos componentes a destacar al momento de hacer una lectura sobre la discapacidad visual, así:

La experiencia individual de la discapacidad visual varía dependiendo de muchos factores, ello influye, la disponibilidad de intervenciones de prevención, tratamientos, acceso a la rehabilitación de la visión, y si la persona tiene problemas debido a la inaccesibilidad de los edificios, los medios de transporte y la información (OMS. 2022)

Resaltando lo influyente que son los factores socio-económicos más allá de los patológicos al momento de centrarnos en una lectura individual de la discapacidad visual, el desarrollo de esta y la accesibilidad de la persona al mundo.

Así, desde la perspectiva jurídica nacional colombiana podemos encontrar un acercamiento al concepto Discapacidad Visual en la **Ley 1680 del 2003** en la cual *se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones*, donde se nos presentan dos conceptos; ceguera y baja visión los cuales quedan definidos como:

**“Ceguera.** *La ausencia de percepción de luz por ambos ojos.*

**Baja visión.** *La persona con una incapacidad de la función visual aún después de tratamiento y/o corrección refractiva común con agudeza visual en el mejor ojo, de 6/18 a Percepción de Luz (PL), o campo visual menor de 10° desde el punto de fijación, pero que use o sea potencialmente capaz de usar la visión para planificación y ejecución de tareas. Para considerar a una persona con baja visión se requiere que la alteración visual que presente sea bilateral e irreversible y que exista una visión residual que pueda ser cuantificada.”* (Ley 1680)

Lo que nos permite concluir que existen dos maneras de enunciar la discapacidad visual; por un lado, en condición de ceguera y por otro, en condición de baja visión, contando cada una con sus diferentes características y maneras de adaptación en los diferentes espacios cotidianos.

Por consiguiente, la cartilla *‘Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con Discapacidad Visual’* del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en colaboración con el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) define la discapacidad visual como: *“Los niños y niñas con discapacidad visual pueden ser ciegos o de baja visión. Son ciegos solamente los que no ven absolutamente nada, o sea, que no perciben luz.”* (ICBF. 2007. pág. 11). Ampliando la conceptualización y panorama de aquello

que entendemos como “ciego” pues en vía de lo que nos presenta la *Ley 1680 del 2003* no todos los niños con discapacidad visual son ciegos, en realidad, la mayoría tiene una condición de baja visión, además, los factores que provocan esta pérdida visual pueden ser tanto externos como internos lo que permite categorizar subjetivamente cada caso.

Finalmente, el texto “*Discapacidad visual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*” del Consejo Nacional de Fomento Educativo en México (CONAFE 2010) realiza un mayor acercamiento a los conceptos discapacidad y discapacidad visual, en la cual la esta queda definida como:

La condición de vida de una persona, adquirida durante su gestación, nacimiento o infancia, que se manifiesta por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual, motriz, sensorial (vista y oído) y en la conducta adaptativa, es decir, en la forma en que se relaciona en el hogar, la escuela y la comunidad (CONAFE, 2010 pág. 9)

Siendo esta una condición que permea todos los ámbitos en que un sujeto se relaciona y por la cual se debe garantizar el bienestar y convivencia entre los sujetos de una comunidad.

De ahí que, la discapacidad visual se define como “*una condición que afecta directamente la percepción de imágenes en forma total o parcial*” (CONAFE, 2010 pág. 10) determinando el desarrollo de la percepción visual. Dentro de ésta, el sujeto tiene una afectación en el desarrollo de coordinación visomotriz, percepción espacial, memoria visual y reconocimiento e identificación de personas y objetos, condición que va afectando cada ámbito de su vida.

Por último, aunque cada documento enunció las diferentes discapacidades visuales, también nos dicen que, en su mayoría se presenta con multiplicidad de características. En el intento de explicar esta multiplicidad *CONAFE* construye un cuadro que clasifica la discapacidad visual

en condición de baja visión en tres situaciones; profunda, severa y moderada, las cuales quedan definidas como:

Clasificación de la discapacidad visual			
Tipos de discapacidad	Profunda	Severa	Moderada
Distancia de lectura	2 cm	Entre 5 y 8 cm	Entre 10 y 15 cm
Características educativas	Discapacidad para realizar tareas visuales gruesas e imposibilidad para realizar tareas de visión de detalle.	Realiza tareas visuales con inexactitud. Requiere tiempo para ejecutar una tarea, y ayudas como lentes o lupas o bien viseras, lentes oscuros, cuadernos con rayas más gruesas, plumones para escribir, entre otras cosas, y modificaciones del ambiente.	Efectúa tareas con el apoyo de lentes e iluminación similares a los sujetos con visión normal.

Fuente: *Discapacidad visual: Guía didáctica para la inclusión en educación inicial y básica*” CONAFE

No obstante, aunque esta clasificación nos permite situar niveles de baja visión y ceguera para la comprensión de las mismas, no es tan simple como ello, pues cada condición cuenta con diferentes particularidades que pasan, como ya se mencionó, por factores ambientales y socioeconómicos que debemos tener en cuenta al momento de emplear estrategias pedagógicas.

## 7.2. Material

Según datos suministrados por el CONAFE, los estudiantes que presentan discapacidad visual logran integrarse al aula regular siempre y cuando se brinden los soportes específicos requeridos según su condición de ceguera, estos apoyos principalmente dependen del compromiso del docente en presentar materiales específicos y estrategias metodológicas que permitan alcanzar los objetivos propuestos en cada sesión.

Por ello que, para este trabajo sea necesario conceptualizar de manera clara que queremos decir con material y con metodología pues entendemos la importancia de estas categorías para la construcción de nuestro objetivo general. Así, en este apartado indicaremos la importancia del uso de materiales dentro de los procesos educativos como medio eficiente para alcanzar objetivos concretos.

En un primer momento, los materiales empleados en las diferentes clases siempre deben depender del tipo de discapacidad visual que presente el estudiante y su grado de visión. Por tanto, el docente a cargo de un grupo debe conocer en qué grado de visión se encuentran sus o su estudiante pues a partir de esto se reflexionarán y propondrán estrategias y materiales a emplear con el grupo.

De ahí que, presentaremos el concepto material como un apoyo que *“involucra recursos para favorecer el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal”* (CONAFE (2010) pág. 22) que requiere de estrategias de adecuación para llevar a cabo la inclusión educativa. Es decir, el estudiante con discapacidad visual dependiendo de su tipo de discapacidad va a necesitar de una adaptación a los materiales ya sean los que se encuentran en el aula como los llevados por el docente a cargo, un ejemplo de ello es la adaptación de libros de texto, anuncios internos del aula o mapas geográficos que sean de fácil acceso y entendimiento para el o la estudiante.

### **7.3. Metodología**

Teniendo en cuenta los ítems anteriores, es de gran importancia definir y diferenciar la metodología del material empleado en clase. Así, la metodología es *“un conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas de manera consciente y reflexiva para llevar a cabo objetivos planeados”* (UNIR. 2020), es decir, la manera en que un docente piensa,

diseña y organiza una clase con una finalidad, la cual es, lograr el acercamiento de ciertas temáticas a sus estudiantes a través de objetivos específicos.

Por consiguiente, en esta reflexión es de vital importancia el preguntarse qué herramientas, materiales o técnicas se pueden emplear para lograr efectivamente el acercamiento de los estudiantes a ciertos objetivos. Es aquí donde entra la importancia de los materiales, los cuales - como se expresó en el anterior apartado- son de gran ayuda al momento de tratar con personas con ceguera o baja visión pues, es gracias a estos que se logrará tener una mayor conexión entre esta y el tema específico a enseñar.

Por eso, es importante reconocer que no solo existe una metodología, sino que, por el contrario, podemos hablar de diferentes metodologías entre las tradicionales o innovadoras y es el docente el encargado de tomar posición según su visión de educación y lo que quiere llegar a lograr con determinado grupo o grupos. Así, la metodología es fundamental pues es la forma planeada que encuentra un docente para motivar y ayudar a un estudiante para alcanzar a comprender y aprender determinado contenido.

En relación con la discapacidad visual, tomamos el documento *Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso* donde pudimos hacer lectura de diferentes testimonios en cuanto a las metodologías que se están empleando a personas con discapacidad visual en algunas escuelas de Popayán, Colombia. No obstante, se resalta que no se trata de una guía a seguir sino de diferentes metodologías que se construyen, organizan y/o piensan según los sujetos involucrados en la experiencia aprendizaje-enseñanza.

De estas experiencias encontramos diversos relatos que van desde prácticas satisfactorias a experiencias no tan favorables en las diferentes instituciones. En primer lugar, las personas involucradas en estos testimonios fueron *niños de 7 a 11 años, adolescentes y adultos mayores donde, el 70% de ellos cuentan con ceguera total y el 30% restante baja visión y sus derivados* (Paredes Pérez, J. A. & Quijano Valencia, O. (2015. pág. 255); y, en segundo lugar, van de procesos de escolaridad culminada, en estudios universitarios y personas que no alcanzaron el nivel de primaria. Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología con mayor satisfacción encontrada en adolescentes y algunos adultos mayores fue en el INCI (Instituto Nacional para Ciegos), en sus años de escolaridad los docentes involucraron la estrategia de acudir a esta institución para la transformación de materiales según su área de trabajo, de esta forma, el área de tiflogía empezó a coger relevancia gracias a la producción de materiales en conjunto con los docentes para generar estrategias y metodologías eficientes para la enseñanza.

Sin embargo, en otros testimonios encontramos que los docentes generan otro tipo de metodologías como exámenes orales, exposiciones o discusiones en el aula de ciertas temáticas para incentivar la participación de las personas con discapacidad. Lo anterior en los diferentes relatos se menciona como algo a destacar, pero, también problemático por la poca incentivación de estos estudiantes a la lecto-escritura, apartarlos de los demás estudiantes y generar atrasos en su proceso académico así:

Durante mi periodo escolar y bachiller, me permitieron realizar las evaluaciones de forma oral, pero a horarios distintos a los otros compañeros, tenía que faltar a algunas clases, había momentos donde algunos docentes no tenían tiempo y lo peor necesitaban que contestara rápido por su afán muchas veces se molestaban, y otras se me acumulaba todo

evaluaciones con trabajos y otras obligaciones académicas (Paredes Pérez, J. A. & Quijano Valencia, O. 2015 pág. 17)

Como última estrategia empleada por las instituciones y cumpliendo el marco normativo de garantizar el derecho a la educación a todas las personas, fue el de involucrar en el cuerpo docente tiflólogos que creen materiales en conjunto según los requerimientos del docente y estudiante. De esta experiencia se destaca una mayor participación por parte de la población con discapacidad en el entorno educativo, pero, la preocupación docente de la dependencia de estos al área de tiflogía y que se sigue, sin capacitar de una manera efectiva al docente para atender a esta población.

En consecuencia, de estas experiencias las metodologías empleadas para atender a las personas con discapacidad visual en las instituciones educativas en algunas partes de Colombia, grosso modo aún dependen del INCI o del área de tiflogía y los docentes, por consiguiente, dependen de estos sectores para planear sus clases.

A pesar de las dificultades en las metodologías en cuanto a relación docente-tiflogía-INCI hay un determinante en común que hace que estas experiencias para algunos casos sean efectivas y es el acercamiento al estudiante con discapacidad visual pues, como se mencionó, es necesario conocer la condiciones y sus determinantes para poder aplicar estrategias, materiales y metodologías eficientes.

#### **7.4. Espacio cotidiano**

El espacio cotidiano es comprendido como todo aquel espacio que construye el sujeto o que se construye alrededor del sujeto, representa “la esfera de la realidad que conciben los individuos” (Fernández, M. 2014. pág. 101) y, por lo tanto, este espacio debe ser habitado por un

sujeto para constituirse como un espacio cotidiano; bien lo mencionan Bahamondes, A. y Mesina, M. (1996) cuando señalan que estos espacios a los sujetos “les permiten crecer y crear mundos cotidianos a los que pertenecen”. (Pág. 101)

Siguiendo la idea que presentan Bahamondes y Mesina, debemos reconocer que existen tipos de espacios cotidianos y que la vida de cada individuo posea o no alguna discapacidad, se ve influenciada directamente por dichos espacios y que así mismo su calidad de vida se puede ver influenciada por los mismos. Así desde la mirada de estos autores se proponen dos tipos de espacios cotidianos:

**Espacio Público:** En el cual podemos señalar las calles, los mercados, los parques y todos aquellos centros de recreación y socialización extrafamiliar.

**Espacio Privado:** El cuarto, la sala, el comedor, la casa como máximo espacio privado personal.

Ambos tipos de espacios hacen que en el sujeto se empiecen a desarrollar las subjetividades y las identidades que lo forman y transforman, analizándolos desde el aspecto material y vivencial. Pero antes de profundizar en los tipos de espacios que se abordan, debemos hablar como en estos espacios se conforman *límites* que se conciben como “una forma de dividir los desplazamientos y ámbitos cotidianos, asociados a la experiencia que cada quien tiene de diferentes porciones del espacio” (Fernández, M. 2014 pág. 102). Estos límites, que abarcan la vida cotidiana de los individuos, podemos tomarlos de dos maneras:

- 1) *Sociales:* Cuando socialmente disponemos de límites personales en el trato con otros sujetos o individuos y que se pueden considerar subjetivos, es decir, que son parte de la formación propia, de los ideales y de los intereses particulares.

2) *Físicos*: Cuando los límites son espaciales geográficamente hablando, es decir, cuando el sujeto está condicionado por edificaciones y elementos del entorno físico que condicionan la identidad social.

Ante este último límite realizamos un gran hincapié, pues en el caso de un sujeto con discapacidades o capacidades diferentes, el límite físico condiciona en cierta medida las relaciones sociales en su vida cotidiana, pues los impedimentos de transporte, movilización, señalización y acondicionamiento físico de establecimientos pueden llegar a afectar directamente a los sujetos que padecen de limitaciones físicas.

Pero ¿Por qué no hablar a profundidad de los límites sociales en la vida cotidiana de un sujeto en condición de discapacidad? Pues bien, porque a pesar de que los límites físicos que se le puedan presentar a dichos sujetos no alteran definitivamente a la persona, esto debido a que:

La cotidianidad no consiste solo en la vida familiar, laboral y las distracciones. La cotidianidad no es únicamente las actividades especializadas en los entornos mencionados, por medio de las prácticas sociales, son también las motivaciones, deseos, capacidades, posibilidades, ritmos y conflictos de cada ser humano en interacción social. Es allí donde está presente la subjetividad, desde el ser y el convivir, pues la vida cotidiana es la vida del ser humano compuesta por pluralidad de sentidos y simbolismos, en espacios que la modelan a través de la vivencia del tiempo (Fernández, M. 2014 pág. 105).

Volviendo a lo que nos compete en cuanto al *espacio público* y al *espacio privado*, debemos mencionar que ambos espacios son espacios vividos por todos los sujetos que pueden o no ser regulados, necesarios y formativos. A partir de esto los abordaremos de la siguiente manera:

#### **7.4.1. El Espacio Público.**

Naturalmente asociamos este espacio como el espacio de interacción social, un espacio compartido tanto con sujetos conocidos, como con no conocidos, “clásicamente ha sido concebido bajo la perspectiva macrosocial, o vinculado con la vida desarrollada en la "polis", donde el ciudadano ejerce sus derechos, se relaciona con las instituciones, con el mundo del trabajo, etc.” (Bahamondes, A. y Mesina, M. 1996 pág. 9) Pero el espacio público va más allá de eso, desligarnos de la idea de que el espacio público son netamente las relaciones físicas que se tienen con los lugares es importante, pues, así como en la casa, los sujetos tienden a realizar vínculos con los espacios. A manera de ejemplo de lo anterior, observemos los términos de *casa* y de *hogar*, la casa es aquella edificación en donde encontramos elementos materiales que nos proveen un sustento momentáneo para la vida útil, es un aspecto que mejora (o no) la calidad de vida, que en palabras de Carreiro, M. & Díaz, A. (2006) “la miramos como un objeto habitable y como objeto regulado” (pág. 2); mientras que el hogar es el ambiente familiar que se desarrolla en el lugar.

Esto mismo sucede con el espacio público relacionado al espacio cotidiano, cuando lo tomamos por el lado del espacio cotidiano el espacio público se centra en las vivencias que tienen los sujetos con este, es así como:

La representación del espacio público —de la calle, de su tránsito y acontecimientos cotidianos— posee contenidos contrapuestos, que configuran una imagen compleja, referida tanto al pasado como al presente, a las organizaciones sociales, a los mundos cotidianos y a todo aquello que los sujetos asocian al espacio público (Bahamondes, A. y Mesina, M. 1996 pág. 9).

En el contexto de las personas con discapacidad visual debemos comprender que las relaciones que entablan con el espacio público suelen ser relaciones de disturbios, de incertidumbre y de riesgos. Siguiendo lo mencionado en Rossi (2013):

El niño descubre que su cuerpo ocupa un espacio en el entorno en función del tiempo, que percibe las imágenes, que recibe sonidos, que siente olores y sabores, dolor y calor. El cuerpo es el centro, el referencial, la relación entre lo vivido y el mundo. (pág. 104)

A lo cual las relaciones entre el espacio cotidiano del sujeto con el espacio público se tornan conflictuadas al menos hasta que se puedan generar experiencias y vínculos en el que se asuma al espacio público como espacio cotidiano, de vivencias y experiencias. Pero en cuanto a personas con discapacidades se refiere, debemos tomar el espacio público tanto física como subjetivamente, ello conlleva a pensar las oportunidades de vida y laborales, pues la distinción inclusiva de una edificación proyecta a que un sujeto con discapacidad visual pueda desplazarse cómodamente por las instalaciones, a esto se le conoce como *Diseño Universal* el cual “Está orientado al diseño de soluciones ligadas a la construcción y los objetos que respondan a las necesidades de una amplia gama de usuarios” (Laverde, O. 2013. pág. 49).

Añadido a lo anterior, Laverde (2013) menciona que este diseño universal se debe basar en siete principios básicos: “1) Igualdad de uso, 2) Flexibilidad, 3) Uso simple y funcional, 4) Información comprensible, 5) Tolerancia al error, 6) Bajo esfuerzo físico y 7) Espacio y tamaño para el acercamiento y uso” (pág. 49-50). Estos principios inicialmente buscarían facilitar las vivencias de las personas con discapacidad visual en los espacios públicos, pero llevados a la realidad, vemos que si bien muchos de estos espacios no están pensados para personas con discapacidad visual o con otras discapacidades, otros espacios sí, pero, es aquí cuando entra a jugar

la sociedad como actor negligente con las discapacidades, pues al menos en cuanto a la ciudad de Bogotá se refiere, los espacios dedicados a personas con discapacidad visual son constantemente interrumpidos, obstruidos y transformados.

Es así como el espacio público supone no solo problemas de movilidad para las personas con discapacidad visual, sino un espacio de conflicto que impide la realización de estos sujetos y sus experiencias con el espacio cotidiano que intentan construir; así, nos referimos a que al verse tan interrumpido el espacio público, la persona con ceguera mantiene una constante lucha en este espacio, una lucha que aumenta o no teniendo en cuenta la empatía proveniente de otras personas con él y las organizaciones urbanísticas diseñadas en su proximidad.

#### **7.4.2. Espacio Privado.**

La concepción del espacio privado suele tomarse desde la propiedad privada, un conjunto de límites y artículos físicos que se vuelven posesiones personales. Pero frente a lo que nos compete, el espacio privado es un espacio aún más personal, un espacio de vivencias que forman inicialmente al individuo, “En este proceso dialéctico aparecen claramente las necesidades de afecto, intimidad, sexualidad y privacidad, que son sentidas y actuadas por los sujetos al interior de la vivienda” (Bahamondes, A. y Mesina, M. 1996 pág. 2). Este espacio, es un espacio contemplado para la naturalidad del sujeto como individuo, es decir, donde el sujeto puede ser sin aparentar ni ser obligado.

Comúnmente al pensar en espacio privado como espacio cotidiano nos trasladamos a la casa, pero no a la casa como hogar, sino a la casa como vivienda habitable, pensando en esta como el lugar donde estar. Pero dejamos de lado el percibir la casa como hogar, como sitio de vivencias

y experiencias, pues es el primer lugar donde cualquier individuo de cualquier condición aprende el valor de lo propio.

El espacio privado, es entonces el lugar donde se asumen las vivencias, las experiencias como propias, como hechos que se quedan en las subjetividades y que forman personalmente al individuo bajo el estatus de confort.

También, el espacio privado es el primer espacio en donde se “libera” el sujeto con discapacidad visual, donde se reconoce como un ser capaz de realizar sus primeras tareas básicas de su vida cotidiana, donde quizás recibe las primeras ayudas y así mismo donde se piensa como independiente. Este espacio es vital para el sujeto que por uno u otro motivo se encuentra en condición de discapacidad, pues aprender a moverse, a hacer y rehacer su vida y su espacio cotidiano inicial, donde inicia su día y donde igualmente lo culmina.

Ahora bien, debemos en este espacio tener en cuenta a las personas neurotípicas que conviven con el sujeto en condición de ceguera, pues también es en este espacio donde dichas personas suelen desarrollar las primeras vinculaciones con las discapacidades, donde aprenden a relacionarse y a ayudar al sujeto con discapacidad a adaptarse a los inconvenientes que surgen en la vida cotidiana.

## CAPÍTULO V

### Escenario Metodológico

El presente escenario metodológico surge de lo planteado en la pregunta problema y todo aquello postulado e indagado en el documento, así, las diferentes actividades parten de una reflexión teórica de la mano con las subjetividades y realidades de los estudiantes. Esta ruta se expone a partir de un cuadro de planeación el cual permite sintetizar aquellas actividades realizadas en las prácticas docentes, visualizar componentes y organizar las diferentes sesiones.

#### 8.1. Cronograma de actividades

<b>Cronograma De Actividades</b>			
Con el fin de dar a conocer las actividades, rutinas, ejercicios o acercamientos que tuvimos con los miembros (Directivos, docentes, estudiantes y/o personal de apoyo para la educación) de la IED República de China y dejar una constancia para el desarrollo de este trabajo de grado, se construye el siguiente cronograma de actividades el cual cuenta con cuatro columnas nombradas de la siguiente manera: Día/mes/año, Objetivo, Actividad y Descripción de Actividad. En la primera se observarán las fechas en que se nos fue permitido el ingreso a la institución; en la segunda columna se relacionan los objetivos específicos de este trabajo de grado anteriormente mencionados, en la tercera columna el nombre que le damos a la actividad que se realizó y finalmente en la cuarta columna relacionamos la descripción de la actividad hecha con el fin de cumplir con los objetivos específicos relacionados.			
<b>Día/Mes/Año</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Descripción de Actividad</b>

17 de febrero 2022	Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.	Primer acercamiento a la institución.	Se realiza el primer contacto con el colegio IED República de China en el cual se contacta con la Coordinadora de la institución para relacionarnos y solicitar el permiso para realizar prácticas y actividades con estudiantado con discapacidad visual o en condición de ceguera.
21 de febrero 2022		Primer acercamiento a los docentes de la institución.	Junto a la Coordinadora nos presentamos a los docentes que conforman el área de Humanidades de la institución para poder conocer el trabajo que estos manejan en las clases pensando en los estudiantes con discapacidad visual o en condición de ceguera. Seguido a esto realizamos preguntas (Anexo n°) a las docentes relacionadas con el poder realizar intervenciones en aula y hacer seguimiento a los estudiantes. Ante lo anterior los docentes expresan que no hay un curso o salón en donde se reúnen solo los estudiantes con discapacidad visual, sino que, cada uno se encuentra en un curso o grado académico según su nivel de escolaridad.
28 de febrero 2022		Segundo acercamiento a docentes de la institución.	Realizamos un diálogo individual con los docentes del área de Ciencias Sociales y así se decide por realizar las primeras intervenciones en el curso 701 puesto que allí se encuentra una estudiante en condición de ceguera y quien no se relaciona bien ni con su

			ambiente, ni con sus compañeros e inclusive ni con sus docentes.
8 de marzo 2022		Primer acercamiento en el aula de clase.	Con la autorización de la docente somos partícipes de la sesión de Ciencias Sociales de los estudiantes de 701, sin embargo, la estudiante en condición de ceguera se ubica en una esquina del aula frente al puesto de la docente. Aquí se puede observar a otra estudiante con una condición que la limita físicamente. Ambas estudiantes se sientan juntas por distribución del aula más no en un lugar en el que se sientan cómodas.
10 de marzo 2022		Segundo acercamiento en el aula de clase.	Durante la sesión se da cuenta de la inasistencia de la estudiante en condición de ceguera, en un diálogo con sus compañeros de clase se descubre que esta estudiante suele faltar seguido a la institución por diferentes circunstancias.

15 de marzo 2022		Tercer acercamiento en el aula de clase.	Para esta sesión se espera poder realizar el primer acercamiento a la estudiante en condición de ceguera siguiendo las recomendaciones que la docente de área nos da debido a que, según ella y sus compañeros, la estudiante es poco activa socialmente. Sin embargo, no se puede proceder pues la estudiante no asiste a la institución nuevamente.
17 de marzo 2022		Cuarto acercamiento en el aula de clase.	Debido a las recientes inasistencias y la incertidumbre de la vuelta a la institución por parte de la estudiante del grado 701, se procede a establecer conversaciones con la coordinadora de la institución para poder hacer vinculación con algún otro estudiante en condición de ceguera. Ante esto se nos informa de otros tres estudiantes los cuales presentan la misma condición pero que se encuentran en diferentes cursos. Así se nos indica horarios para poder realizar los respectivos acercamientos con cada uno.
22 de marzo 2022		Quinto acercamiento en el aula de clase.	En esta sesión se realiza el primer acercamiento a un estudiante en condición de ceguera de grado séptimo, quien por su desempeño académico es postulado para promoción de curso a octavo grado. Durante un breve diálogo con el estudiante y con asesoría de su docente de área de Ciencias Sociales, vemos la disposición del estudiante

			para ser partícipe en los ejercicios planteados para las sesiones en conjunto.
29 de marzo 2022		Sexto acercamiento en el aula de clase.	En esta sesión se realiza el primer acercamiento a dos estudiantes de grado décimo quienes presentan condición de ceguera. Estos estudiantes dan a conocer su total disposición para poder ser partícipes en los ejercicios planteados para las sesiones en conjunto.
5 de abril 2022	Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la	Entrevista individual con estudiante de 701.	Para esta sesión se establece una entrevista individual junto con la estudiante de grado 701 quien nos narra sus vivencias escolares, su travesía institucional y sus dificultades académicas. Posterior a ello se realiza una conversación grupal junto con sus compañeros de curso quienes expresan las dificultades que se sienten a la hora de abordar el tema académico.

	normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital		
19 de abril 2022	Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.	Entrevista individual con estudiante de 702.	Para esta sesión se establece una entrevista individual junto con el estudiante de séptimo y que está en proceso de promoción, quien nos narra sus vivencias escolares, su travesía institucional y sus dificultades académicas. Añadido a esto el estudiante nos expresa su sentir social y sus habilidades de comunicación las cuales lo hacen razonablemente sociable, así mismo expresa su preocupación por llegar a un nuevo curso y conocer compañeros con los cuales no se ha relacionado antes.
	Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital		
26 de abril 2022	Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.	Entrevistas individuales con los estudiantes de grado décimo.	Para esta sesión se establece una entrevista individual junto con los estudiantes de grado décimo, quienes nos narran sus vivencias escolares, sus travesías institucionales, sus dificultades académicas y sus experiencias personales para con la sociedad. ambos

	Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital		estudiantes quienes se consideran amigos, relatan las diferencias y obstáculos que han tenido debido a su condición, aclarando entre parte y parte que no todas las personas en condición de discapacidad afrontan, aceptan y son aceptados en sus grupos sociales o sus espacios cotidianos.
28 de abril 2022	Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.	Primer acercamiento al centro de tiflogía de la institución.	Se realiza un acercamiento con el fin de dialogar junto con los miembros del centro de tiflogía y apoyo educativo a estudiantes en condición de discapacidad o capacidades diferenciadas. Los miembros de este centro nos indican los avances y programas de apoyo no solo para los estudiantes en condiciones diferenciadas, sino para todos los estudiantes de la institución, así mismo, se nos da a conocer algunas de las estrategias generadas por algunos de los docentes de la institución para mejorar las condiciones de clase para los y las estudiantes.
	Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital		

3 de mayo 2022	Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.	Búsqueda de conexiones razonables entre los docentes de apoyo y las directivas de la institución.	Es necesario establecer claridades entre lo que se menciona desde el centro de tiflogía de la institución, por lo cual se realiza una conversación con la coordinadora, la cual nos da observaciones personales sobre los avances institucionales, así mismo nos enseña más a fondo la parte física de la institución, durante el recorrido se le hace la observación a la coordinadora sobre la no señalización en escritura braille para los y las estudiantes en condición de ceguera, a lo cual no se obtiene una respuesta razonable en el momento.
10 de mayo 2022	Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital	Segundo acercamiento al centro de tiflogía.	Se realiza diálogo con las tutoras encargadas de cada uno de los estudiantes con discapacidad visual, cada una de ellas relata la dificultad a la atención de los estudiantes por varios motivos, incluida la precarización laboral, tipo de contratación, etc. Se relaciona directamente con el decreto 1421 del 2017 como un gran avance para apoyar a todos aquellos estudiantes con algún tipo de discapacidad en las aulas.

<p>17 de mayo 2022</p>	<p>Producir materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual que responda a las necesidades identificadas en concordancia a los requerimientos normativos.</p>	<p>Actividad vientos monzones en el colegio República de China y UPN (Actividad de sensibilización sobre la ceguera en aula)</p>	<p>En la sesión se solicita a la docente de área de 701 el permiso para realizar una actividad individual con la estudiante con discapacidad visual, esto con el fin de generar una clase temática abordando los vientos monzones, qué son y cómo se configuran. Para esto se utilizan materiales tales como: bomba de aire, corcho, botella de plástico, bujía de aire y agua; con el fin de representar de manera táctil este tema para la estudiante. La actividad se realiza en medio de preguntas por parte de la estudiante dando respuestas y enlazando otros temas con el objetivo de la sesión. Esta actividad se realiza de igual manera en la Universidad Pedagógica Nacional en un espacio cedido por parte del docente Jorge Galindo en el seminario de Geografía Física en donde se pide a los estudiantes vendarse los ojos con el fin de replicar parte de las vivencias de las personas con discapacidad visual.</p>
<p>24 de mayo 2022</p>		<p>Actividad vientos monzones.</p>	<p>Una vez promovido el estudiante con discapacidad visual del grado séptimo, ahora octavo, nos encontramos con la posibilidad de poder realizar el mismo ejercicio sobre los vientos monzones, utilizando los mismos elementos que con la estudiante de 701. La actividad se desarrolla con total normalidad recibiendo aportes y sugerencias por parte del estudiante para uso de diferentes materiales</p>

			teniendo en cuenta las percepciones de cada persona.
31 de mayo 2022		Actividad vientos monzones.	Se culminó el tema de los vientos monzones dando la sesión a los estudiantes de décimo, quienes presentan dificultades para poder participar en las sesiones debido a su carga académica. Se utilizan los mismos materiales que en sesiones anteriores. La sesión transcurre con varias observaciones por parte de los estudiantes en pro de mejorar los materiales y la dinámica al momento de trabajar con ellos.
7 de junio 2023		Reunión con estudiantes.	Se realiza una reunión con los estudiantes con discapacidad visual unos minutos antes de salir al descanso, esto con el fin de recoger aportes y sugerencias por parte de los estudiantes frente a materiales necesarios para realizar un plano de ubicación institucional. Una vez finalizado el ejercicio, se procede a realizar la búsqueda y compra de los materiales más accesibles para poder realizar el futuro ejercicio.

<p>El espacio de tiempo que abarca desde el 9 de junio hasta el 29 de julio del 2022 se ve interrumpido por actividades personales de los estudiantes del colegio y por actividades recreativas por parte de la institución.</p>			
<p>2 de agosto 2022</p>	<p>Producir materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual que responda a las necesidades identificadas en concordancia a los requerimientos normativos.</p>	<p>Reunión con estudiantes.</p>	<p>La sesión da inicio con la búsqueda de los estudiantes para dialogar sobre la propuesta que se tiene para abordar el tema del espacio cotidiano, asumiendo las instalaciones de la institución como un espacio propio. Sin embargo, se nos informa sobre la novedad de que la estudiante del grado 701 no volverá a la institución por motivos personales y que los dos estudiantes de grado décimo, debido a su carga académica no podrán ser más parte de las actividades planteadas. Así el estudiante de grado octavo presenta su total disposición para continuar con los ejercicios.</p>
<p>9 de agosto 2022</p>		<p>Compartir experiencias del espacio cotidiano.</p>	<p>Durante esta sesión se pretende realizar un recorrido por la institución junto con el estudiante de octavo para que así nosotros le podamos relatar cómo percibimos el espacio y qué asociamos a dicho espacio, todo esto narrando de manera muy específica lo que visualmente encontramos en cada espacio que recorreremos. Finalizamos relatando al estudiante como percibimos otros espacios, iniciando desde nuestro hogar hasta las zonas que más habitamos.</p>

<p>23 de agosto 2022</p>		<p>Compartir experiencias del espacio cotidiano.</p>	<p>Teniendo en cuenta la metodología de la pasada sesión, se opta por continuar los relatos y vivencias con el estudiante, pero esta vez desde su posición. Se realiza un recorrido por la institución, pero esta vez nosotros siendo personas visuales llevaremos los ojos vendados y seremos guiados por el estudiante para poder vivir en parte sus experiencias. De esto surgen una serie de preguntas y diálogos entre nosotros y el estudiante en donde este último nos relata que, a pesar de moverse libremente por el pasillo o las escaleras, no reconoce completamente las instalaciones de la institución (Enfermería, zona administrativa, etc.).</p>
<p>30 de agosto 2022</p>		<p>Reconocimiento del espacio cotidiano escolar.</p>	<p>Frente a este día, se pretende iniciar la proyección de las instalaciones físicas del colegio, teniendo en cuenta la representación que le da el estudiante al mismo, sin embargo al notar la novedad de que se han instalado señalizaciones en escritura braille, se procede a realizar un nuevo recorrido con el estudiante, esta vez teniendo en cuenta toda la señalización instalada, esto con el fin de dar a conocer al estudiante dos cosas: 1. La existencia de señalización en interiores más allá de "salida" que reconoce el estudiante. 2. Reconocer otros espacios (quizás ignorados por nosotros como personas visuales también) a través de la señalización. Desde</p>

			esto inicia una conversación sobre la importancia de estas señalizaciones y de cómo estas ayudan a una mejor orientación.
6 de septiembre 2022		Proyección del espacio cotidiano desde la experiencia del estudiante	Partiendo desde los relatos, recorridos y reconocimiento del espacio cotidiano configurado en el colegio, nos disponemos, junto al estudiante con discapacidad visual, a iniciar la construcción de la primera proyección a manera de plano. En esta oportunidad y por pedido del estudiante se dispondrá de una serie de materiales sencillos: cartón paja y plastilina. Desde un acuerdo verbal se inicia a proyectar el plano siguiendo las indicaciones del estudiante y dialogando lo que cada espacio significa para él.
13 de septiembre 2022		Proyección del espacio cotidiano desde la experiencia del estudiante	Continuando con la actividad anterior, se decide realizar la proyección únicamente de lo que comprende la planta baja de la institución, es decir, de todo el primer piso incluido el patio, sus extensiones y obstáculos.

20 de septiem bre 2022		Construcción plano escolar desde el espacio cotidiano.	Ya finalizada la primera proyección, se decide iniciar en esta sesión la construcción de un plano texturizado para la identificación de zonas y límites en la planta baja de la institución, esto se empieza a realizar partiendo desde la solicitud de unos materiales en específico por parte del estudiante. En esta oportunidad se busca dimensionar más a la realidad cada zona de la institución, para ello antes de iniciar la proyección de cada zona, se realiza un recorrido por la misma para así poder identificar el lugar y asociarlo con una textura en específico.
27 de septiem bre 2022		Construcción plano escolar desde el espacio cotidiano.	La sesión da continuación al ejercicio de proyección, esta vez teniendo en cuenta que se debe hacer un recorrido para dimensionar, se pide al estudiante tratar de identificar las zonas con algo en particular en su diario vivir, es decir, sonidos, nivel de piso, textura de piso, olores. Esto a pesar de que quede proyectado a manera de textura en el plano, pues teniendo en cuenta que cada espacio que recorre hace parte de su espacio cotidiano y que se apropia de él de una manera u otra.

20 de octubre 2022		Ajustes de tiempos de trabajo.	Debido a cuestiones personales y académicas por parte nuestra y del estudiante, se decide continuar con tiempos más cortos de trabajo. Así se continúa con la misma dinámica que se ha trabajado desde el inicio de este ejercicio.
27 de octubre 2022		Construcción plano escolar desde el espacio cotidiano.	Esta sesión está destinada para finalizar detalles en la construcción del plano, así como la escritura en braille de las leyendas para identificar exactamente las zonas y/o ubicaciones del plano.
1 de noviembre 2022		Reflexión final con el estudiante.	Última sesión destinada a dialogar con el estudiante sobre los aprendizajes obtenidos, sugerencias y opiniones sobre los ejercicios realizados durante el año escolar. En este punto se comprende la dificultad que tienen las personas con discapacidad visual para asumir su espacio cotidiano como suyo, pues su percepción es poco empoderante sobre el mismo y muchas veces limitado por parte de las personas que los rodean.

Podemos aclarar que mediante este cronograma de actividades se produce, por decirlo así, una ruta metodológica práctica para el reconocimiento, identificación, planeación y creación de por lo menos una estrategia que permita familiarizar a los estudiantes en condición de ceguera con su espacio cotidiano escolar. Siguiendo el orden descendente del cuadro encontramos que primero se debe hacer un reconocimiento de la institución, sus directivas y plantel docente, siguiente a ello la identificación de la población con la que se trabajará y de sus compañeros de clase para definir rutinas y dinámicas. Una vez realizado esto, el contacto con los estudiantes es primordial para empezar a establecer conexiones y relaciones entre ellos y lo que conciben como espacio cotidiano.

Finalmente, el desarrollo de actividades de identificación y apropiación del espacio cotidiano son necesarias para la creación de material efectivo que propicie la enseñanza del espacio cotidiano.

Todo lo anterior conlleva a crear una mejor relación entre el estudiante y su espacio cotidiano escolar, a su vez con los actores que forman parte de dicho espacio y que se relacionan directamente con el estudiante en cuestión.

## **Análisis de la Información**

### **9.1. Respuesta al primer objetivo: Identificar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual en la enseñanza del espacio cotidiano.**

En nuestro acercamiento a la institución educativa Colegio República de China se pudo evidenciar que, muchos de los estudiantes que presentan condición de discapacidad visual a pesar de los años de estancia en el colegio no conocen su espacio cotidiano. El primer momento de aproximación fue en el curso 701 como espectadores en las clases de Ciencias Sociales, en este ejercicio se realizaron diferentes conversaciones con la docente a cargo y tiflólogos, aquí expresaron en varios momentos lo que ellos creían eran las necesidades de los estudiantes que iban de la preocupación de estos en la manera en que se ubican dentro del colegio y otras zonas alrededor de los estudiantes; sin embargo, no percibimos en algunos casos, una preocupación real por el desarrollo educativo de los estudiantes sino por el contrario, una preocupación por cumplir leyes de inclusión educativa al tenerlos en aulas diversas.

Lo anterior se evidenció en la pasividad que tenían los estudiantes con discapacidad en el salón de clase donde en muchos casos no sacaban los cuadernos o no se movían de su puesto de trabajo en la hora completa, esto se vió reflejado en la clase de Ciencias Sociales del curso 701

donde, existía una participación activa por parte de la mayoría de los estudiantes neurotípicos, pero, en el caso concreto de niños con diversidad funcional no se reflejó en ninguna sesión participación alguna. Al momento de realizar los primeros acercamientos con la estudiante de este curso pudimos identificar la necesidad de reconocimiento pues ella manifestó en diferentes charlas que no sentía que aquel espacio fuera suyo lo que impedía su participación activa no solo en clase sino en espacios como el descanso.

Otra de las necesidades a destacar es la del acompañamiento al estudiante por parte de un profesional. La mayor parte del trabajo con los niños con discapacidad visual y diversidades funcionales se remite al área de tiflogía, quienes se encargan de elaborar talleres y materiales según los requerimientos de los docentes en las diferentes clases. Es decir, si el docente de Ciencias Sociales prepara una clase para enseñar el relieve colombiano, la sala de tiflogía se encarga de elaborar el mapa correspondiente, el problema de esto es que no es un trabajo conjunto y el docente de determinada área solo se limita al trabajo que haga tiflogía, además, no siempre se cuenta con los tíflogos necesarios para la población por falta de contratación y estabilidad laboral.

Muestra de la anterior afirmación, fue lo que se presentó en la sesión dos de observación donde, la estudiante del curso 701 no contaba con los apuntes de clases anteriores porque no había asistido a sala de tiflogía, por ende, no los había anotado en el sistema braille, ante esto la docente de Ciencias Sociales sólo mencionó que la estudiante siempre estaba atrasada por sus faltas a clase y porque la encargada de tiflogía se encontraba en controles médicos, seguidamente continuó su clase con normalidad omitiendo lo anterior.

Ahora, como se enunció en la ruta metodológica y retomando la idea del espacio cotidiano, una de las primeras actividades realizadas con los estudiantes fue el recorrido en el colegio. Esta

actividad se pensó en vías de identificar cuáles eran esas necesidades urgentes de los estudiantes en relación a su espacio cotidiano inmediato, los resultados de esta actividad fueron diversos dependiendo del estudiante y sus procesos:

Con la estudiante del curso 701 en el presente ejercicio evidenciamos la poca confianza que tenía en sí misma para ubicarse en los diferentes pisos de la institución y el miedo de andar sola sin bastón o algún acompañante entre pasillos. Cuando le pedimos que nos hiciera el recorrido del colegio ella prefirió que le ayudáramos a identificar pisos, direcciones y en muchos casos salones, en tal recorrido percibimos como ella identificaba los salones en los que tenía clase frecuentemente pero, por el más mínimo cambio de dirección sin instrucción se desubicaba, ello se debía a que pocas veces recorre el colegio sola y que, las veces en que la tiflóloga encargada de su proceso intentó enseñarle el colegio no prestó mucha atención o no le entendía lo que quería decir con indicaciones como “hacia el norte, sur, este y oeste”.

Con el estudiante de 801 se reflejaron resultados totalmente diferentes donde, al momento de pedirle que nos mostrará el colegio, él empezó a caminar sin bastón. El recorrido fue rápido y aunque se evidenciaban algunas falencias en identificación de salas, el estudiante demostró un conocimiento al menos general de la institución educativa, según lo hablado en el recorrido con el estudiante este tenía un mayor conocimiento porque le gusta caminarlo, lleva varios años en la institución y pudo ver hasta la edad de 6 años, lo que le causaba una mayor seguridad al momento de desplazarse.

Finalmente, los dos estudiantes de 1002 demostraron un mejor desarrollo en el conocimiento del espacio escolar. Ambos transitaron en el recorrido de manera incluso acelerada, describieron los diferentes salones que se podían encontrar en el centro educativo y aunque

también hacían uso del bastón como la estudiante de 701 nos comentaron la inconformidad que sentían al momento de usarlo, pues, para ellos es muy estorboso, ambos manifestaron que a lo largo de su vida han estado en diferentes grupos y colegios especializados en su discapacidad visual lo que les ha permitido tener mayor seguridad al momento de realizar las diferentes tareas cotidianas.

En conclusión, con esta primera actividad y conversaciones pudimos identificar dos necesidades generales, a parte de las necesidades particulares ya mencionadas, por parte de los estudiantes en condición de discapacidad visual:

- La necesidad de conocer el centro educativo al que pertenecen. Reconociendo esta como urgente pues, es el espacio donde se mueven a diario y durante varias horas, resulta preocupante que muchos estudiantes no identifiquen zonas comunes, puntos de evacuación o espacios necesarios para su desarrollo como individuos, en las diferentes sesiones y con las particularidades de cada estudiante identificamos en algunos, la poca apropiación del espacio lo que les impide desarrollarse libremente en su entorno, comunicarse con los otros e incluso sentirse cómodos en su medio.
- La necesidad de cartografiar el colegio. Como personas videntes pudimos constatar que en los diferentes pasillos del colegio y aulas de clase hay planos adaptados solo para personas videntes dejando a un lado a las personas con ceguera total u otras limitaciones visuales lo que les impide toparse con algún plano que les indique en qué parte del colegio están y se les facilite localizarse dentro de la institución, asimismo, dentro de esta necesidad está la urgencia de posicionar de una manera adecuada algunas señalizaciones de emergencia, pues encontramos que si bien muchas de estas cuentan con sistema braille, están posicionadas en espacios de difícil acceso corporal como espacios vacíos. Esto mismo fue

manifestado por los estudiantes en varias ocasiones donde se nos indicó que todo sería más fácil si existiera un plano que les dijera dónde queda cada sala sin tener que recorrer la totalidad de los pasillos.

De igual modo, en el desarrollo de este primer objetivo encontramos una necesidad fundamental por parte de los docentes y encargados de los estudiantes con discapacidad visual. Cuando tuvimos el acercamiento con la docente de 701 en varias ocasiones se nos mencionó la necesidad de la inclusión, pero las pocas herramientas que se tienen como docente al momento de enfrentarse a un aula diversa, esta ausencia de herramientas viene de la formación docente y posteriormente, la poca capacitación y preocupación en este tema por parte de los docentes que se centran en un área en específico.

Esto directamente tiene una consecuencia poco favorable en la atención a personas con diversidad funcional pues, ante la poca preparación docente es muy difícil asumir un curso que no solo cuenta con población neurotípica sino con una diversidad de personas, incluso más allá de la discapacidad visual, con las que tienen que trabajar temáticas en áreas específicas, algunas muy visuales, así señalamos en este punto una última necesidad:

- La necesidad que en el área de ciencias sociales se involucren temáticas adaptadas a las necesidades de las personas con diversidad funcional, en este caso desde el ámbito geográfico y lo cotidiano. Lo anterior, para crear una conexión directa entre las herramientas que puede brindar la geografía con el conocer y poder moverse en el entorno más cercano de los estudiantes con discapacidad visual.

**9.2. Respuesta a segundo objetivo: Relacionar las necesidades de los sujetos con discapacidad visual sobre la enseñanza del espacio cotidiano frente a la normatividad que se tiene sobre la inclusión en el sistema educativo distrital.**

Teniendo en cuenta las necesidades urgentes identificadas en los estudiantes con discapacidad visual, las diferentes charlas con el área administrativa del colegio: Rector, coordinadores, docentes de área y docentes de apoyo, nos llevan en un principio a creer que la institución educativa República de China tiene un compromiso con el cumplimiento de todas las leyes y normativas que estimulan la educación inclusiva en todos sus aspectos dentro del plantel educativo.

Pues bien, si tomamos lo anterior como la venta de la imagen de la institución, muchos podrían llegar a pensar que esta es la forma en la que se desarrolla el colegio. Pero la realidad se encuentra un poco más alejada de esto. Primero abordaremos lo mencionado en el manual de convivencia para después realizar un abordaje en lo observado dentro de la institución.

Desde el manual de convivencia nos situaremos en el segundo apartado mencionado como *Marco Referencial* (pág. 19), en el punto 2.1.28 (pág. 28), después de mencionar los diferentes enfoques de la institución, se aborda el *Enfoque Diferencial* donde llegan a tocar la Ley Estatutaria 1618 de 2013 para la atención educativa de población con necesidades especiales. Hasta este punto se puede decir que en el marco legal la institución cumple con lo planteado por el gobierno colombiano frente al no rechazo y al apoyo educativo para personas con necesidades especiales.

Acompañado a esto, el punto 2.3.8 (pág. 40) del manual de convivencia hace mención al *personal de apoyo pedagógico para la inclusión educativa*. Según el manual este personal participa en manera de apoyo a los estudiantes con necesidades especiales y su proceso educativo, donde se establece una relación entre el mismo personal de apoyo o como mejor se les conoce:

Docentes de Apoyo; y los docentes de área, así como son partícipes en las propuestas para el desarrollo de actividades inclusivas.

Hasta este punto, al menos en lo que nos compete frente a la educación inclusiva, el colegio ofrece una gama de oportunidades, esto también, teniendo en cuenta que el mismo se rige bajo el decreto 1421 del 2017 del MEN. Pero ¿Qué pasa si llevamos estas normativas al ejercicio docente y la práctica en la vida real? Desde este punto nos basamos en lo dicho tanto por la docente de apoyo quien estuvo haciéndonos acompañamiento dentro de la institución, como del estudiante del grado octavo con quien desarrollamos los ejercicios sobre el espacio cotidiano y de lo observado por parte nuestra en las dinámicas de la vida cotidiana del estudiante.

Observamos en los alrededores de la institución una serie de problemáticas que alteran en un principio la manera en que los estudiantes con discapacidad visual pueden movilizarse alrededor de la institución en los tiempos de no clases. Aquí podemos responsabilizar al distrito por la negligencia en el mantenimiento de las vías y sectores públicos para el bienestar ciudadano ya que esta es su obligación, pero no se cumple.

Dentro de la institución observamos en primera instancia la falta de ascensor para el desplazamiento de estudiantes con discapacidades o problemas que limitan su movilización entre las instalaciones, así mismo para esto solo se dispone de una rampa que se ubica en uno de los laterales de la edificación, la cual los estudiantes deben subir completa si tienen clases en el tercer y cuarto piso. Esto claramente viola la *Normativa de Accesibilidad* dispuesta por el Departamento Nacional de Planeación en el año de 1997 no sólo por la no implementación (actualmente) de un ascensor en la edificación, sino del artículo 14 de la Ley 1618 de 2013 *Acceso y accesibilidad* mediante el cual declara:

Como manifestación directa de la igualdad material y con el objetivo de fomentar la vida autónoma e independiente de las personas con discapacidad, las entidades del orden nacional, departamental, distrital y local garantizarán el acceso de estas personas, en igualdad de condiciones, al entorno físico, al transporte, a la información y a las comunicaciones, incluidos los sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, el espacio público, los bienes públicos, los lugares abiertos al público y los servicios públicos, tanto en zonas urbanas como rurales. (2013)

Hasta aquí observamos en primera instancia una serie de afectaciones a la construcción y señalización por parte de la institución para cumplir con lo reglamentado en el artículo 14 anteriormente, pues al menos hasta la primera mitad del 2022 comprendida entre enero y junio no existían señalizaciones adaptadas para el uso y apoyo de las personas con discapacidad visual<sup>1</sup>. Desconocemos en este punto si fue por las observaciones hechas a la coordinadora de la institución sobre este tema de la señalización y por la cual el producto final de los ejercicios realizados fue la construcción de un mapa texturizado del colegio, que fueron dispuestas las señalizaciones visuales y transcritas a lenguaje braille a lo largo de la segunda mitad del 2022.

Con la llegada de la señalización en braille, la docente de apoyo manifestó que “Hacía falta hacerlo porque, pues si la cabeza no está comprometida y no tiene conocimiento, pues los pies menos. Entonces sí, fue un excelente trabajo que se hubiera hecho” (Fragmento de la entrevista a la docente de apoyo anexada en este documento). A su vez, manifestó que para los estudiantes con discapacidad visual:

---

<sup>1</sup> Evidencias en las fotos 7, 8 y 9 en el **CAPÍTULO II** de este trabajo de grado *Caracterización: Un acercamiento al espacio cotidiano estudiantil del colegio República de China*

“Es mucho más significativo, que, si yo lo acerco, vas a leer y vas a tocar que al lado derecho de cada puerta está a la altura de tu cabeza a la altura de tus hombros, dependiendo de la estatura del niño, está la señalización en braille, el que dice “Ay sí, es el 205, profesor a quién corresponde”. Entonces sí ayuda mucho y hace un espacio mucho más incluyente que si no lo estuvieran.” (Fragmento de la entrevista a la docente de apoyo anexada en este documento)

De la revisión de las diferentes leyes de inclusión en el sistema educativo colombiano pudimos identificar diferentes cosas, en primera instancia el cumplimiento frente a las normativas de educación a personas con discapacidad visual que abordaremos a continuación, mientras que por otro lado, un par de falencias que realmente nos hace cuestionar si nosotros como docentes en formación estamos siendo realmente formados para la atención de las necesidades educativas no solo a personas con discapacidad visual, sino a todos aquellos estudiantes que padezcan de alguna condición que altere su ritmo de vida y su aprendizaje.

En cuanto al cumplimiento de las leyes para la educación inclusiva en esta institución educativa empezaremos a abordar la ley 1618 del 2013, en su Artículo 2° *Definiciones* en el punto 8 *Enfoque diferencial* que:

“Es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección propias y específicas”

Pues dicho artículo nos lleva a pensar que basta con que una institución, de cualquier tipo, acepte los mandatos sin tener o las adecuaciones necesarias, o las capacitaciones pertinentes. En

el caso del colegio República de China se nos presenta dicha imagen de tener un enfoque diferencial, pero la realidad es que fuera de las normativas, muchos de sus docentes no están ni siquiera familiarizados con la educación inclusiva.

En la misma ley, el Artículo 11 *Derecho a la educación* se menciona que se debe “Fomentar la prevención sobre cualquier caso de exclusión o discriminación de estudiantes con discapacidad en los establecimientos educativos estatales y privados” (2013) Esto simplemente no se cumple en las dinámicas escolares observadas, pues tanto la docente de apoyo como los estudiantes con discapacidad visual con los que hicimos contacto a lo largo de este trabajo hacen claras referencias sobre las dinámicas de segregación y exclusión a los estudiantes con cualquier condición. Podemos pensar que esto es por la falta de preparación de los docentes o un simple hecho de no empatía por parte de los mismos a las dinámicas sociales a las que los estudiantes con discapacidad están y estarán sometidos a lo largo de sus vidas.

Pero bien, continuando con el Artículo 11 de la misma ley, la institución debe “Realizar seguimiento a la permanencia educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y adoptar las medidas pertinentes para garantizar su permanencia escolar” aquí sale a relucir la precarización laboral en todo su sentido, pues para este apartado nos referiremos a los docentes de apoyo, quienes no son vinculados por la institución ni los recursos de la misma, son vinculados por contrato de distrito y así mismo deben ajustarse a las medidas y tiempos laborales del mismo.

El seguimiento inicial que realizamos a los estudiantes durante la primera mitad del año 2022 nos permitió observar que estas dinámicas de contratación si afectan a los estudiantes que dependen de los docentes de apoyo. Durante este tiempo pudimos observar dos problemas frente a este tema:

- 1) *Problemas con la contratación:* Durante un aproximado de un (1) mes a mes y medio (1 ½) Los estudiantes no pudieron realizar con normalidad sus actividades académicas, debido a que los contados docentes de apoyo con los que cuenta la institución no asistieron con regularidad al plantel porque desde la entidad para la que laboran no se emitieron los contratos pertinentes y por ende estos no estaban recibiendo su sueldo ni las garantías para laborar de manera adecuada.
- 2) *Problemas personales:* Durante el mismo periodo de tiempo una de las docentes que más acercamiento tiene con los estudiantes y con la cual tuvimos más contacto, se ausentó por licencia de maternidad hasta mitad de año. Durante este tiempo no existió un reemplazo ni se nos informó sobre otro docente de apoyo que apoyara a los estudiantes que estaban a cargo de la docente.

Ahora dirigiéndonos al decreto 1421 del 2017 nos enfocaremos al Artículo 2.3.3.5.2.3.1. *Gestión Educativa y Gestión Escolar* en el numeral 8 del párrafo *b)* se dice que se debe:

Incluir en el plan territorial de formación docente, la formación en aspectos básicos para la atención educativa a estudiantes con discapacidad, de conformidad con lo previsto en la presente sección y, fortalecer este tema en los procesos de inducción y reinducción de los docentes y directivos docentes. (2017)

Frente a las dinámicas administrativas del colegio no podemos decir o cuestionar oficialmente nada, debido a que, según la docente de apoyo y la coordinadora de la institución, se hacen periódicamente actividades de sensibilización y procesos de formación a los docentes frente a la educación inclusiva.

Lo que sí podemos mencionar es a manera de experiencia personal, que la formación docente; antes y ahora, no está pensada para la atención a población vulnerable o en condición de discapacidad, al menos en cumplimiento del artículo que estamos abordando. Es por ello que en este punto si hacemos una crítica a nuestra propia formación bajo los estamentos educativos de la Universidad Pedagógica Nacional, pues los únicos acercamientos que hemos tenido a la educación inclusiva han sido: 1) Las materias electivas fuera del currículo oficial de las licenciaturas que se ofrecen y que son escasas ante la población universitaria. 2) El interés de unos pocos docentes quienes desde sus seminarios nos incitan a formarnos por otros medios para la atención de personas con discapacidad visual en el sector educativo.

Continuando con el colegio es necesario realizar la observación de la indiferencia por parte de algunos docentes a la educación inclusiva y quienes su máximo esfuerzo es enviar a los estudiantes al aula de tiflología para que se les haga la adaptación de las actividades a su condición. Dichos docentes delegan su trabajo total a los docentes de apoyo pensando que este es su trabajo y sobrecargando a los docentes de apoyo de manera tal que en algunos casos estos no logran dar abasto con los trabajos.

Por otro lado, si existe el interés por parte de algunos docentes en sensibilizarse y pensar sus clases para la atención educativa a toda la población estudiantil sin distinciones y siendo totalmente incluyentes con los mismos.

Lo anterior conflictúa en cierto grado las relaciones laborales que se presentan entre los docentes, además de conflictuar en gran medida el desarrollo estudiantil y las vivencias personales de los mismos en un ambiente que se supone debe ser seguro y comprensivo con ellos.

**9.3. Respuesta al tercer objetivo: Producir materiales efectivos y accesibles para la población con discapacidad visual que responda a las necesidades reales identificadas en concordancia a los requerimientos normativos.**

Para este trabajo se realizaron dos materiales junto a los estudiantes con discapacidad visual, uno de estos se aplicó a los estudiantes de 701 y 801, y el otro, fue construido y aplicado únicamente al estudiante de 801. Como primer material hemos construido para la sesión del 17 de mayo del 2022 uno referente al tema de los vientos monzónicos y el segundo, fue construido y planeado entre las sesiones del 2 de agosto al 1 de noviembre del 2022 retomando las necesidades de cartografiar el colegio y reconocerse dentro del mismo como sujetos activos.

La construcción de estos materiales como resultado son fundamentales ya que se realizaron con la participación activa de los estudiantes y, además, con el reconocimiento por parte de nosotros sobre sus necesidades, importancia y condición de ceguera. Por ende, al momento de plantear las actividades y materiales para tener en cuenta se habló con los estudiantes de sus percepciones con el entorno, sus conocimientos previos e ideas respecto a las temáticas a trabajar.

Al conocer estos acercamientos previos -por parte de los estudiantes- nos fue más fácil empezar a explicar una temática o proponer un ejercicio de creación de material pues no se partió de la nada, sino al contrario, se destacaron las experiencias y conocimientos cotidianos y académicos para avanzar en el trabajo, además de emplear materiales cercanos a los estudiantes para que su textura y sensaciones no fueran ajenas a sus sentidos.

En la sesión del 17 de Mayo con el fin de proponer un material que permitiera la explicación de los vientos monzones se llevó al colegio una bomba de aire, corcho, botella de plástico, bujía de aire y agua (Foto 10, 11 y 12) con el fin de que la estudiante del curso 701 pudiera sentir a partir del agua la presión de aire ejercida al interior de la botella simbolizando la liberación

de lluvias, este ejercicio estuvo acompañado de explicaciones que partían desde la experiencia de la estudiante como viajes a la playa, al parque de arena del Simón Bolívar, el sentir los vientos desde su cuerpo y las sensaciones térmicas.



Foto 10 (izquierda, Materiales) 11 (centro, Instrucción para armar los materiales) y 12 (derecha, Una vez armados los materiales) De autoría propia. Materiales para actividad Vientos Monzones.

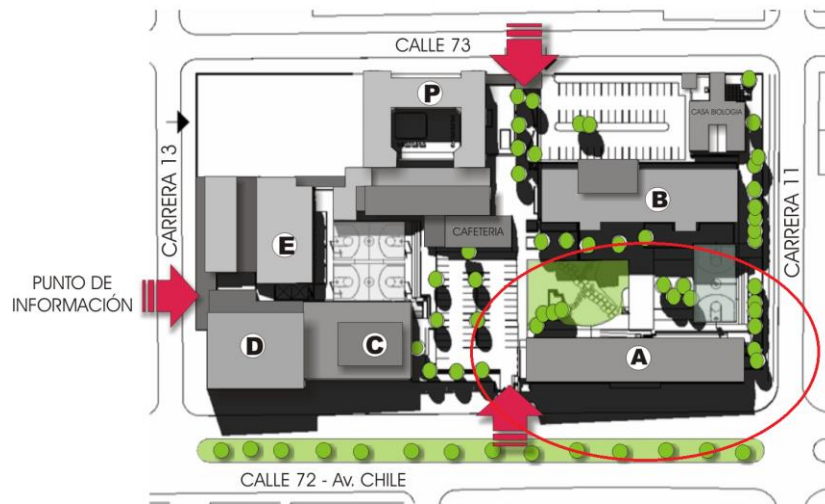
El objetivo de esta sesión fue acercar a la estudiante a la comprensión del cómo y por qué se dan estos vientos en las zonas de convergencia intertropical y estuvo de la mano con una sesión posterior que se llevó a cabo con el segundo semestre 2022 de la Licenciatura de Ciencias Sociales en la clase de Geografía física atendiendo, a la vez, la necesidad encontrada por parte de la formación docente a la que volveremos más adelante. Como resultado del uso de este material evidenciamos una apropiación al mismo por parte de la estudiante donde, se demostró el interés a la temática propuesta y, por ende, la efectividad de este.

Además, al finalizar la sesión se nos destacó que jamás había oído hablar del tema y que tampoco habría llegado a la conclusión que las cosas que sentía tenían una relación con estos fenómenos de la tierra.

Después de este ejercicio por cuestiones personales de la estudiante de 701, donde no volvió a la institución, no pudimos retomar sesiones con ella. Lo anterior, nos permitió realizar el mismo ejercicio con el estudiante de 801 partiendo de igual forma desde sus experiencias y el material propuesto para la temática, el acercamiento a este fue breve, se realizó la misma actividad donde a partir de la bomba de aire se ejerció presión al interior de la botella llena de agua lo que le causó gran impresión pues, según lo comentado, alguna vez había oído hablar del tema, pero, nunca había podido materializar tal fenómeno natural.

A partir de la experiencia con este primer material, llevamos tal temática a la universidad a través de la clase Geografía Física 2022-2. Esto con el motivo de dirigir la discusión acerca de la enseñanza de la geografía a estudiantes con discapacidad visual y como nos estamos formando para ello, la sesión inició con una breve presentación y se propuso tener un acercamiento a la condición de ceguera vendando los ojos a los profesores en formación, igualmente, realizamos la primera actividad a partir de un pequeño recorrido por el edificio A y canchas del mismo (como está señalado en rojo en la imagen) al interior de la Universidad.

## SEDE CALLE 72 (Principal)



Plano UPN Calle 72 No 11-86, tomado de:  
<http://sigan.pedagogica.edu.co/inscripciones/Ubicacion.php?ubicacion=E>.

El objetivo de esta primera actividad fue el de acercarnos como docentes a las incertidumbres de transitar el espacio cotidiano -como lo es la Universidad- sin el sentido de la vista. Como resultado del mismo, evidenciamos lo fácil que es desorientarse incluso en lugares que se recorren a diario y el miedo de transitar sin orientación alguna de alguien más.

En este punto, y aún con los ojos vendados realizamos el ejercicio de los vientos monzones con el material empleado en el colegio República de China, se realizaron cinco grupos donde cada uno experimentó a través del tacto y sonidos la presión ejercida en la botella por el aire. Al finalizar la sesión obtuvimos varias reflexiones acerca de la formación docente, algunas de estas partieron de experiencias propias con familiares en condición de ceguera, compañeros e incluso estudiantes con los que han tenido sesiones en su labor docente, aquí se señaló la ausencia de una clase que haga parte del ciclo de fundamentación o línea dentro de la licenciatura que tratará estos temas en la formación docente y el camino que aún falta a nivel educativo y nacional por garantizar el derecho a la educación de la población en condición diversa.

Por otro lado, el segundo material fue elaborado en diferentes sesiones con el estudiante de 801 y consistió en realizar el plano del primer piso del colegio a partir de materiales elegidos por el estudiante según las sensaciones percibidas en los diferentes lugares de la institución. El objetivo de este, está directamente relacionado con la necesidad de cartografiar el colegio y conocer el espacio cotidiano para poder moverse y localizarse en él, justificando a la vez su utilidad pues supone el reconocerse dentro de un espacio y garantizar la movilización que se tiene en este.

Como se mencionó en la ruta metodológica, las sesiones para la elaboración de este plano fueron diversas y partieron de charlas acerca de la institución con el estudiante, recorridos guiados por él y por nosotros (foto 13) y finalmente, las percepciones que se tienen de espacios como la enfermería, sala de profesores, tiflogía, entre otras. En cuanto a la construcción del plano, se realizó una breve descripción por parte del estudiante acerca de los lugares que puede encontrar en el primer piso, esto acompañado por la construcción de un plano diseñado en plastilina (foto 14), donde se destacó la cancha, la cooperativa, la sala de profesores, entrada y salida del colegio y sala de tiflogía, esta descripción nos permitió identificar puntos clave para el estudiante que más adelante serán destacados en el plano como puntos referencia.



Foto 13. De autoría propia. Recorrido guiado por estudiante con discapacidad visual.



Foto 14. De autoría propia. Descripción del colegio desde la perspectiva del estudiante de 801.

Materiales: Plastilina y cartón paja.

Una vez realizado esto, se tuvo la iniciativa por parte nuestra de realizar un plano (foto 15) desde lo visual de cómo es la institución, al menos el primer piso, para demostrar al estudiante una proyección aproximada a la realidad de la institución. Cabe aclarar que el plano fue realizado en relieve utilizando silicona y cartón paja pensando en la necesidad de poder interpretar correctamente el plano por parte del estudiante.

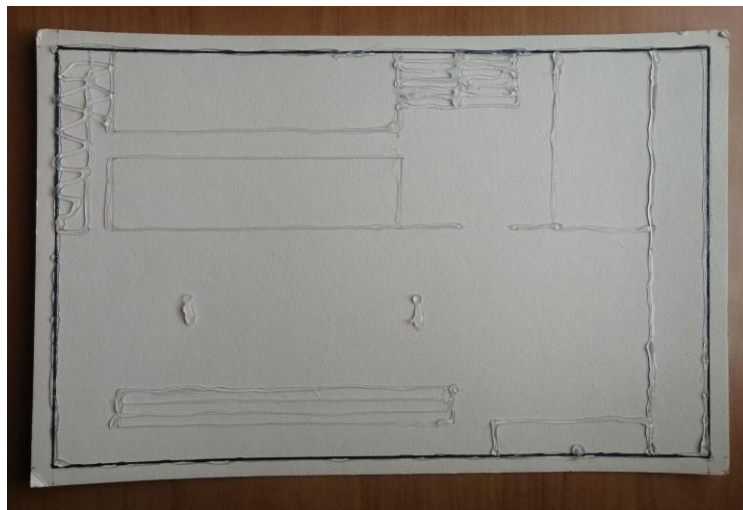


Foto 15. De autoría propia. Plano del primer piso del colegio realizado desde lo visual en relieve.

Lo anterior nos permitió recibir observaciones hechas por el estudiante sobre la no idea que tenía de las fronteras del colegio y la existencia de algunos lugares del primer piso de la institución. Esto nos animó a realizar un recorrido más detallado con el estudiante en el cual le describimos a fondo las características físicas de la institución, las cuales él desconocía, pues nadie se había atrevido a hacerlo anteriormente.

Desde este punto el estudiante empezó a compartirnos su asombro por lo nuevo que se le presenta de la institución, esto acompañado de relatos donde nos menciona que muchas veces se centra en subir y bajar las escaleras y su desconfianza a la rampa, pues para él, sus dimensiones lo afectan, confundiendo en qué piso se encuentra y en algunas ocasiones haciéndolo llegar a tropezar.

Para continuar con el ejercicio del reconocimiento del espacio cotidiano, el 20 de septiembre del 2022 se inicia la construcción de un mapa texturizado (Foto 16) del primer piso del colegio, dicho mapa abarca la totalidad de la primera planta: edificación, canchas, parqueaderos y accesos. Para poder realizar una proyección lo más fiel a la realidad posible, junto al estudiante siempre se encontraba la proyección<sup>2</sup> hecha por parte nuestra, esto a manera de apoyo y guía para el estudiante de 801 ya que, la construcción de dicho mapa se realizó a lo largo de múltiples sesiones hasta poder finalizarlo.

En el recorrido de la construcción del mapa pudimos evidenciar diferentes falencias por parte del estudiante al momento de reconocer las dimensiones de la institución, este mismo no reconocía completamente el aula de tiflogía a pesar de pasar allí una gran cantidad de tiempo y desarrollar en el mismo sitio múltiples tareas, trabajos y su vida social. En lo analizado por parte

---

<sup>2</sup> Foto 15. Plano del primer piso del colegio realizado desde lo visual.

nuestra, comprendimos que el estudiante determina su espacio cotidiano; al menos hasta ese entonces, en dos áreas en específico de la institución:

1) El tercer y cuarto piso del plantel, donde transcurren la mayor parte de las clases de su horario académico. Esto no quiere decir que no transite otros espacios, pero sus vivencias las desarrolla en mayor medida en los pisos mencionados.

2) El aula de tiflogía y parte de las canchas en el patio del colegio, esto debido a que ambos se encuentran en el primer piso de la institución. Pero el transitar estos espacios no hacía que los reconociera, pues a pesar de tener confianza en su movilidad, nos confesó que al menos en las canchas, llegaba a sentirse de cierta manera, inseguro.



Foto 16. De autoría propia. Primeros añadidos al mapa texturizado realizado en conjunto al estudiante con discapacidad visual.

Una vez realizados los recorridos para reconocer mejor su espacio en la institución, el estudiante dio mejores indicaciones para terminar de desarrollar el mapa del colegio (foto 17) desde sus vivencias y experiencias, relacionando texturas de la edificación con las texturas implementadas para la construcción del mapa.



Foto 17. De autoría propia. Resultado final en la construcción del mapa del primer piso del colegio R.C. desde la percepción del estudiante de 801. A la izquierda el mapa, a la derecha la tabla de convenciones igualmente escrita por el estudiante.

Ya finalizada la actividad, se realizó una charla con el estudiante, donde él mismo nos relató cómo este ejercicio le ha servido para movilizarse más por el patio de la misma manera que lo hace en los pasillos de la edificación, resaltó de igual manera la necesidad que tienen algunos de sus compañeros de una mejor guía para reconocer el colegio, esto más allá de lo que desarrolla la o el docente de apoyo que tiene asignado, pues en muchas ocasiones desean ser igual que sus compañeros neurotípicos y poder desplazarse con total confianza al menos en los tiempos de descanso.

Lo anterior nos lleva a plantearnos muchas observaciones, pues muchas veces la actividad extracurricular queda relegada únicamente a los docentes de apoyo, estos mismos no cuentan con

la ayuda certera de los docentes de área teniendo que sacrificar, o no, sus tiempos de descanso, comida o de trabajo burocrático.

## **Conclusiones**

La educación inclusiva presenta nuevos retos en cuanto a los procesos de aprendizaje y enseñanza se refiere, atender las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional desde la labor docente es uno de estos retos, enmarcando así un eje transversal que desde las bases que se tengan, o no, se va a incidir de manera directa en los estudiantes. Por ello, es necesario desde la profesión docente encontrar estrategias que permitan la incorporación de los estudiantes en las diferentes temáticas a tratar en clase y adquirir conciencia respecto a la manera en que se capacita para la inclusión

Lo anterior, permitiría la visibilización a los estudiantes en el aula, pero también, en la escuela. En nuestro trabajo de la enseñanza del espacio cotidiano a personas con discapacidad visual pudimos vislumbrar la poca participación que tienen algunas veces los estudiantes en su entorno, teniendo como consecuencia la frustración de no poderse mover en su espacio y lo abrumador que significa transitar entornos como el patio del colegio o los pasillos.

Si mencionamos el marco legal que se aborda en la educación colombiana frente a la educación inclusiva, dispondremos siempre de una serie de decretos, artículos y leyes que a la vista de un lector funcionarían totalmente, pero que se quedan únicamente en ello, en el papel, pues la implementación de dichas normas no termina siendo totalmente funcional, o no al menos en todas las instalaciones educativas del país. El querer ser inclusivos no significa que estemos preparados

para ello; el solo hecho de mencionar las innumerables faltas a la accesibilidad física a las instituciones, la no preparación para la atención de los diferentes trastornos y discapacidades son unos de los muchos factores del porqué es necesario preparar mejor a las instituciones y docentes tanto antiguos como los que se encuentran en formación para la educación inclusiva.

También es necesario pensar si los espacios que le damos a estos estudiantes es el adecuado, pues disponer de pupitres que limiten su espacio no es realmente útil para su vida escolar y es que esto lo pensamos no solamente para los estudiantes con discapacidad visual que ya requieren disponer de un buen espacio para utilizar la regla de escritura Braille, sino para aquellos que utilizan bastones, muletas, silla de ruedas, caminadores ortopédicos, etc.

Estos problemas también los atribuimos a la falta de recursos que tienen las diferentes instituciones que abren sus puertas a la inclusividad, pues no tienen espacios adaptados; en muchos casos la falta de ascensores es perjudicial, pero qué podemos decir de aquellas instituciones que aun teniendo estudiantes que poseen problemas sensoriales como la sordera, no disponen de un intérprete, o de aquellas instituciones que con estudiantes o personal con discapacidad visual no tiene siquiera una impresora en braille para la ayuda de la transcripción de documentos.

El cuestionar esta falta de recursos es necesaria para abordar el apoyo a estudiantes con discapacidades, estudiantes que no solo se encuentran en últimos grados de bachillerato, sino de todos aquellos que se encuentran o podrían encontrar en cursos desde transición a sexto de primaria.

Por su parte, la creación de materiales que despierten el interés de los estudiantes fue primordial para la enseñanza del espacio cotidiano pues, la utilidad del mismo se vio reflejada en la atención dispuesta por parte de los estudiantes. Al crear materiales cercanos y de fácil

reconocimiento, permitió una mayor acogida no solo a estos sino a las temáticas a trabajar ya que entrelaza materiales cotidianos con los sentidos y temáticas académicas como los vientos monzones o el reconocimiento cartográfico del espacio habitado.

Asimismo, la creación de estos con los estudiantes en los espacios escolares posibilitó un mayor entusiasmo y participación directa en su proceso de aprendizaje. Lo anterior dio como resultado la apropiación del espacio, su reconocimiento y la atención a temáticas escolares que antes pasaban de manera pasiva.

Por último, pero no menos importante, es necesario hacer un llamado a la inclusión de los estudiantes con discapacidades en nuestras aulas de clase, hacerlos partícipes de las actividades y pensar ejercicios para ellos, pues las repercusiones académicas sobre ellos pueden llegar a ser perjudiciales. Algunos casos observados en el ejercicio de práctica de este trabajo de grado se llegaron a evidenciar la promoción de curso o aprobación de nivel por “pesar” con los mismos, sin tener en cuenta que la discapacidad que pueden llegar a padecer no los hace menos frente a los demás.

El explotar todas las habilidades de los sujetos en condición de discapacidad de la mejor manera posible no solamente refleja una inclusión exitosa, sino un real compromiso por parte de los docentes y directivos de las instituciones por generar ambientes seguros, interesantes para los estudiantes y por sobre todo de desarrollo personal y profesional

A partir del proceso de investigación y construcción de materiales junto a estudiantes con discapacidad, queremos realizar unos comentarios desde la experiencia recolectada en este trabajo, pues al momento de abordar los escenarios de aula en los cuales se encuentran estudiantes con discapacidades (Sensoriales o físicas), se debe no solo observar, sino también considerar que dicho

estudiante es sintiente y tiene la capacidad y voluntad de participar al igual que sus pares, esto es, hacer un ejercicio de reconocimiento más allá del diagnóstico y de manera integral que posibilite no solo la identificación de necesidades desde sus sentires dentro del aula sino también, la inclusión de estos con sus compañeros y escenarios cotidianos en la escuela.

## **Anexos**

- **Entrevista a docente de apoyo del colegio República de China**

### **Entrevistador 1**

Inicia contándonos ¿Cómo ha sido tu experiencia como docente de apoyo en esta institución?

### **Docente de Apoyo**

La experiencia ha sido muy gratificante como docente de apoyo pedagógico. Porque he podido a través del día tras día experimentar diferentes formas de explicarle a un estudiante ciego, porque pues es el fuerte del colegio, la inclusión de estudiantes con discapacidad visual, ceguera y baja visión. Explicarle una persona con discapacidad cognitiva, con discapacidad visual la realidad del mundo porque pues la visión es como el primer medio de alcance de la información, tú ves colores, ves dimensiones, tamaños, formas y explicarle todo eso un ciego es muy complejo. Todo el pensamiento abstracto que las personas ciegas desarrollan se demora mucho tiempo en adquirirlo, debido a eso, entonces, los procesos de pensamiento de las personas ciegas en el área abstracta tardan mucho tiempo en adquirirlo. Si nosotros como docentes de apoyo tenemos que hacer un trabajo arduo. Para maximizar esa realidad a nuestros estudiantes. Y qué decir cuando los estudiantes tienen discapacidad múltiple, aparte de que son ciegos, pues tienen otras situaciones asociadas, otras discapacidades como cognitivas, físicas, mentales, se hace más complejo el trabajo.

### **Entrevistador 2**

¿Crees que los docentes de esta institución están realmente preparados para trabajar con personas no solamente con discapacidad visual, sino con cualquier tipo de discapacidad?

### **Docente de Apoyo**

Pues yo siendo educadora especial, las herramientas que nos dan en la Universidad a través de nuestra preparación como profesionales, no son suficientes. Ha habido incluso discapacidades, diagnósticos con discapacidades que nunca me enseñaron en la Universidad y me ha tocado estudiar, me ha tocado igual toca todos los días estar leyendo y andar innovando, estar como pendiente, que es lo nuevo que sale conceptos, leyes, normas para estar actualizado. Pero preparados, preparados, desafortunadamente, pues al ser un país que ve la discapacidad desde el pesar y desde la Teletón. Pues no hemos avanzado mucho, sí, a diferencia de países como en Europa, como la ONCE de la Organización Nacional de Ciegos Españoles, son unos duros y pues uno trata como de copiar modelos porque así que uno diga que preparados estamos, no, a veces desde el ensayo y el error nos ha tocado trabajar porque no hay normativas ni protocolos para muchos procederes de las instituciones, pasó algo ¿Qué hay que hacer ahí? Ni idea. Desde su intelecto y desde su experiencia. Por eso nos reunimos y decimos, en este caso, ¿qué podemos hacer? ¿Cómo nos vamos ayudando? Complementando porque no hay nada escrito, entonces entre nosotros nos ayudamos y los docentes de área hay unos que son muy comprometidos con los procesos de inclusión, como hay otros que todavía les falta un poquito más de comprensión y empatía.

### **Entrevistador 2**

En un diálogo que tuvimos con la coordinadora el año pasado nos decía que el colegio afrontó la inclusión de manera muy rigurosa, pero en diálogos con los docentes nos hemos dado cuenta de

que muchos no lo han tomado de buena manera. Por otro lado, en diálogo con los estudiantes también nos hemos dado cuenta de que muchos no sienten que los docentes hagan lo necesario, a excepción de unos cuantos. Pero viendo que realmente se le delega mucho del trabajo a los educadores especiales ¿Porqué no se piensan los docentes en ello, en la educación especial?

### **Docente de Apoyo**

Pues yo creo que es algo como muy personal, muy de disposición de cada uno de los docentes de aula. Porque, así como hay docentes que solamente piden el material para trabajar con los niños en el aula desde que este en Braille, de que tenga texturas, desde que tenga lo necesario para ellos desenvolverse, ellos sólo piden y dicen “Ok, déjame y ya es suficiente con eso”, como hay otros profes que dicen “yo no me voy a hacer cargo de él.” “Yo tengo ya mis 40 estudiantes” “Yo no sé Braille” “Yo no sé cómo abordar una persona ciega” “Yo no sé, yo no sé”, pero igual ellos todos los años reciben por parte de nosotros como docentes de apoyo las herramientas, las actualizaciones, pero si es algo más actitudinal de parte de los compañeros, entonces ya transformar eso es muy complejo porque tiene que ver con formas de ser de pensar. Entonces ahí vamos en la lucha, es una tarea ardua de todos los días poner a las personas en los zapatos de los demás. Y en hacer un trabajo articulado, no es fácil, todos los días siempre hay algo por hacer frente a todo. Y, pues, en algún momento será el colegio soñado, donde los profesores realmente se comprometan con nuestros estudiantes de inclusión.

### **Entrevistador 1**

¿Qué piensas de la señalización que se hizo hasta el año pasado después de mitad de año en Braille?

### **Docente de Apoyo**

El rector definitivamente tiene la camiseta de la inclusión puesta. Y él todo lo piensa, también en pro de nuestros chicos de inclusión. Entonces quedó muy bien diseñado el braille, bien escrito, porque tuve la oportunidad de hacer un recorrido con los estudiantes y explicarles lo que se había hecho como institución. Hacía falta hacerlo porque pues, si la cabeza no está comprometida y no tiene conocimiento, pues los pies menos. Entonces. Sí, fue un excelente trabajo que se hubiera hecho así.

## **Entrevistador 2**

Nosotros hicimos la observación a la coordinadora. A principios de año, el año pasado más o menos para estas fechas de abril porque no había señalización en braille. Aun así desde tu acercamiento con los estudiantes con discapacidades. ¿Crees que les ha sido útil a ellos?

## **Docente de Apoyo**

Sí, porque hay muchos niños nuevos. Y mientras que ellos conocen el colegio, aunque yo soy la encargada de hacer el recorrido por la institución de los niños, manejando las técnicas de subir y bajar escaleras de uso de bastón. Entonces es difícil decirle “a la derecha tiene el salón de tal profe a la izquierda está pasando al profe”. Es mucho más significativo, que si yo lo acerco, vas a leer y vas a tocar que al lado derecho de cada puerta está a la altura de tu cabeza a la altura de tus hombros, dependiendo de la estatura del niño, está la señalización en braille, el que dice “ay sí, es el 205, profesor a quién corresponde”. Entonces sí ayuda mucho y hace un espacio mucho más incluyente que si no lo estuvieran.

## **Entrevistador 1**

Piensas que le falta algo a la institución acerca del tema en cuanto a señalización.

## **Docente de Apoyo**

De pronto para los niños que usan pictogramas, si hace falta es el tema de los pictogramas. Y de baja visión que sea, pues en la letra que los niños de baja visión necesitan y falta de pintura masiva. Para que sea más accesible a ellos. Porque sordos no tenemos. A esas dos particularidades no más.

## **Entrevistador 1**

¿Piensas desde tu ejercicio docente que los estudiantes con discapacidad visual reconocen su espacio cotidiano en el colegio? Que podrían decir ¿Qué vivencias se dan en el pasillo, qué vivencias se dan en el patio de juegos, en cualquier momento del día?

## **Docente de Apoyo**

No todos, estudiantes antiguos pueden darte ideas, pero los niños nuevos les cuestan mucho trabajo el tema de la adaptación del espacio y hay que hacer constantemente ejercicios de caminar, de reconocimiento de donde estamos ahora sumamos por la escalera, bajamos por la rampa ahora, pero al revés es un ejercicio que requiere de mucho entrenamiento. Los pasos para ellos, la ubicación.

## **Entrevistador 2**

¿Qué dirías que haría falta frente al aspecto académico en general? Más allá del compromiso por parte de los docentes de área. En general.

## **Docente de Apoyo**

Planificación de los profes, no de todos. Hay profes que de pronto, pues dice, no, voy a dictar hoy formas, lo pongo en el tablero y ya, sí, pero cuando tú planificaste te exiges a traer un material

didáctico. Pero si les hace falta como más didáctica, organizarse más en las clases, como ese tema de introducir el tema de que ellos trabajen de hacer una evaluación. Organizar bien su clase.

### **Entrevistador 1**

Frente a los procesos educativos de los docentes ¿Qué crees que hace falta? En general, en la docencia, en su proceso educativo, en su proceso de formación.

### **Docente de Apoyo**

Involucrar el tema de la diversidad. Algo pasó después de la pandemia. Y una modificación conductual de los niños muy importante, nunca el colegio se había visto tan comprometido en comportamientos tan adversos. No solamente con un diagnóstico de discapacidad. Sino en temas de diversidad como reconocimiento de sí mismo, todo el tema sexual está desbordado, se ve incluso en niños de preescolar y Primaria. Acá es normal ver dos niñas en pantalón besándose.

En primaria hay unos casos bastante complejos ahí en las dinámicas familiares muy duras, entonces yo creo que es de nuestra formación como maestros nos deben preparar desde la psicología creo que le compete. El tema de la diversidad, de cómo manejar todos esos casos, de cómo tratarlos. Eh nosotros también conservar una salud mental adecuada cuando tengamos que enfrentarnos a tantas situaciones difíciles, incluso dolorosas. Porque, pues, por ejemplo, yo cuando tengo que hacer el seguimiento a familias o elaborar las guías de los estudiantes, son cosas muy complejas que a uno de verdad no lo preparan, como a usted, como docentes, se va a enfrentar a estas situaciones, a estas entonces queda uno sin piso, como ahora que voy a hacer o cómo manejar esta situación. Hace falta como esas herramientas, porque ya toda la parte teórica, de aprendizaje, por ejemplo, Braille y lengua de señas, bueno, eso se aprende. Pero el tema de aprender a uno

dominar sus emociones. ¿Cómo manejar las diferentes situaciones difíciles en los colegios? Yo creo que eso hay que enseñarlo. Muchos profesores están enfermos porque no nos enseñaron. Este colegio tiene muchos maestros demasiado estresados. Se incapacitan constantemente, es difícil el manejo con tanta diversidad. Y, de eso sí, yo creo que nos deben educar. Para enseñarnos que hacer, como manejarlo, las familias, es todo algo muy denso.

- **Entrevista a Jan Carlos, compañero en condición de ceguera de la UPN**

### **Entrevistador 1**

Cuéntanos, Jan, ¿Cómo has percibido tu espacio cotidiano a lo largo de tu vida?

### **Jan compañero UPN**

Bueno yo en principio cuando niño. Cuando empecé a tener idea de las cosas, hay que entender los contextos donde yo vivía. En principio yo vivo en un municipio muy pequeño. Que se llama la Gloria, César. Donde mi entorno y mi espacio obviamente era un entorno muy diferente y tranquilo. La humedad es muy alta, digámoslo así, las calles polvorientas. Eh cuando llovía, pues hacía mucho charco, mucho barro. En esa época yo me acuerdo que eran calles totalmente polvorientas. Difícil a veces para caminar para mí. Es por la misma condición, sí por la misma discapacidad, pues se hacía más difícil, obviamente, porque al no ver a donde estaba el charco, pues eso hacía más difícil, más compleja la situación, aparte de eso, que pues como era, o es un pueblo, donde obviamente se sabe que cuando llueve sale el temor a las culebras, los sapos y eso.

En ese sentido fue difícil, pero obviamente un entorno tranquilo en términos emocionales, pues obviamente un entorno tranquilo, se respira ese aire puro y en medio de todo trataba de jugar y a veces con el mismo charco, yo tenía carros de juguetes, obviamente y hacia carreteras y esa

cuestión y un entorno muy bonito ósea y el espacio yo me hacía ese imaginario de una carretera, ir a una ciudad, sí. Y, bueno, eso fue cuando yo tenía 10 años.

Ya cuando llegué a Bogotá pues cambió muchísimo porque ya me acuerdo tanto que llovía mucho y estaba muy encerrado, pues porque obviamente yo me acuerdo que en esa época no me podían sacar a ninguna parte por las por las dificultades que la ciudad brinda. El carro, las ciclas, la gente que va por la calle y no tiene que ver con nadie con nada, pues fue muy difícil, fue muy duro. Al sentirse en un pueblo, libre, de cierta manera porque de igual manera estaba en un municipio libre, donde mal o bien la gente vecina o los que están allí alrededor de uno, ya lo distinguen. De tal manera que al llegar a una ciudad, el espacio cambia. Porque el pueblo era espacio mío. El entorno, digámoslo así, un entorno hostil nunca lo hubo en el sentido de que, pues yo gracias a Dios, no digo que no hubo burlas y toda esa cuestión, pero bueno, con un entorno muy bueno, o sea muy tranquilo, muy bonito es eso.

## **Entrevistador 2**

¿Qué nos puedes decir de cuando llegas a la adultez?

## **Jan compañero UPN**

Bueno, digamos que tuvo una particularidad que ya estando desde los 10 a los 17 años viví gran parte aquí, entonces, logré amoldarme en su momento a la ciudad. Bueno ya el espacio, el espacio para mí ya no fue tan complejo, pues porque ya logré movilizarme y a pesar de todo, yo adquirí estabilidad a través del tacto de las calles actuación, pero el entorno ya cambió, ya el entorno no fue ese entorno tranquilo, si no ya con muchos problemas, diferentes, que ocurrieron en ese momento personales.

## **Entrevistador 1**

Tomando tu experiencia personal académica, tanto escolar como universitaria, ¿Cómo fue ese proceso con la geografía?

### **Jan compañero UPN**

Desafortunadamente yo no tuve una educación regular. Como cualquier niño, es decir, no pase por la diurna. Mi formación fue muy escolarizada, empecé a estudiar a los 26 años y obviamente por la geografía que yo me acuerdo que los profes que tuve en el colegio de la noche, fue muy, muy básica, por decir nula, casi mapas no tuve casi contactos con mapa que yo me acuerde. Sólo tuvo un contacto con mapa. En ese entonces, en ese momento que fue el mapa de Europa. Por eso bueno, logré familiarizarme más o menos como era el mapa de Europa, porque me acordé más o menos cuando empezamos con el profe Felipe, pero la verdad, la geografía en el colegio fue muy básica y fue más oral, aprenderse capitales los mapas políticos del continente, en este caso de Sudamérica. Bueno, en esa parte de América del sur, entonces fue muy básica. La verdad fue muy, pero muy básica.

## **Entrevistador 2**

¿Cómo fue ese acercamiento en la escuela a lo geográfico?

### **Jan compañero UPN**

Yo sí, me acuerdo que el mapa de Europa para que el qué me lo diseño una profesora Tiflóloga es una profe de apoyo que tiene en estos momentos lo tiene el colegio, pero en esa. Me acuerdo que el mapa de Europa así me lo hicieron, me lo diseñaron. Por ejemplo, Italia como una bota y

obviamente yo lo escribí en braille o escribir en braille una partecita donde dice Italia y Alemania, pero sí básicamente así lo diseñaron, con alto relieve, unas líneas, obviamente para identificar cada país en los montes Urales, el Cáucaso, una línea grande de los Alpes, los Pirineos, entonces son cositas, así son líneas. Me acuerdo que los montes Urales fueron una como una especie de relieve bien altos. Por lo que obviamente esos montes son altos. Los océanos, los mares, esa abstracción es que me hicieron en el mapa de Europa. Por la cantidad de países que tiene, jugaban con el alto relieve.

### **Entrevistador 1**

¿Y aún hoy en día tienes acceso a estos mapas?

### **Jan compañero UPN**

No, precisamente una vez que estuvimos en el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, un día me llamaron para adaptar mapas en braille de Colombia. Me acuerdo que me dijo “Mira que vamos a hacer la presentación del mapa de Colombia en braille”, entonces pues espero que esté de manera que los demás colegios con discapacidad visual puedan estudiarlo allá. Sí hay personas con discapacidad visual y que se interese por la geografía como tal, que obviamente deben dejar herramientas o materiales en alto relieve. Hay que entender que los mapas se encarecen, los mapas se deterioran con cualquier cosa porque dependiendo con qué material se elabore, por tal motivo a veces se hace que los mapas lo guarden en el colegio, por lo general los botan a la basura, pero bueno, esperemos a ver.

### **Entrevistador 2**

¿Tú crees que sea necesario la enseñanza de la geografía con esos mapas en relieve?

## **Jan compañero UPN**

Lo que pasa es que ustedes son muy visuales, obviamente para eso se usa la cartografía después a través del entorno visual ustedes se dan cuenta bueno, ya que le dice, mire, tal parte del país está feo, el continente es esto o el planeta es esto. Yo puedo hacerme un imaginario absurdo, abstracto, lo que sea. Pero la verdad queda uno perdido, entonces sí es importante que obviamente un niño entienda y pueda ver eso y que lo pueda enseñar y que lo pueda aprender, porque eso es parte fundamental de que el niño así vea, pero es que el niño por lo menos en tienda o en su entorno. Que haya en el salón una persona con discapacidad, sabes que desde el principio tiene la capacidad de comprender cómo tratar de ponerse en los zapatos de ellos. Desde el principio, desde el primer momento, el niño tiene que asociar el mapa con alto relieve y obviamente lo demás.

## **Entrevistador 2**

¿Como percibiste ese cambio?, por ejemplo, de la educación escolar a la universitaria, pues precisamente en este campo, en la enseñanza de la geografía. Aparte, pues de estas cositas que ya nos has venido contando.

## **Jan compañero UPN**

Muy grande, primero, porque como ya te decía, en principio la enseñanza que tuve en el colegio fue muy básica. Ah, bueno, el cambio fue muy brutal porque como ya te decía en el colegio, lo que se aprendió de Geografía y yo te digo que fue muy poquito, sinceramente fueron los conceptos, o sea que fue el meridiano de Greenwich, que fue los paralelos y los meridianos, y toda esta cuestión en la línea Ecuatorial, pero realmente que haya habido una profundización en el sentido de que uy venga varias clases se profundizó en eso, no, yo personalmente si considero que en el

colegio fue muy básico. Al llegar a la Pedagógica y, sobre todo al profundizar los temas suyos, fue muy duro, fue muy duro que Dios mío yo decía. ¿Cómo es posible entender esto entonces? Pero bueno. Y si inclusive que si uno no lo sigue repasando pues sencillo se nos olvidan otra vez, toca volver a repasarlo otra vez ya. Pero entonces el cambio fue muy fuerte, fue muy drástico. Sinceramente me sentí como un estorbo, la verdad me sentí como un estorbo porque a veces sentía que la situación en torno a mí, pero como que hay que tener que hacerlo todo, así que hay que hacerle todo a él, que esto y lo otro y a veces llego cómo a sentirse incómodo.

### **Entrevistador 1**

¿Podrías decir en que te has sentido incluido? ¿Segregado o cómo te has sentido? Tanto en el trabajo como en la Universidad.

### **Jan compañero UPN**

Bueno, en el trabajo sin duda si uno se siente a veces segregado. Pues hay compañeros que inconscientemente hacen las cosas y a veces lo dejan a uno botado. Un ejemplo, estoy abriendo puntos con ustedes en banderas y a mí me asignan el turno de salta. Entonces estoy con ustedes dos y estoy con el supervisor que se llama no sé, pongamos Daniel, pero él dice oiga me recogen las colombinas que están allá arriba y no en la oficina donde están dos y ustedes se van adelante. Usted no tiene en cuenta que yo voy para allá, pues sí, a veces actúan así, se les olvida, no sé de que uno existe. Eh digamos que en el trabajo, pues tanto en mis jefes como tal, sí, uno no se siente participativo en las decisiones que ellos toman. En la Universidad también me he sentido segregado y no lo puedo negar, a veces yo creo y siento, sentía que de pronto ustedes pensarían, bueno, alto, alto, quiere que se lo haga, que no sé, que es muy flojo, no le gusta trabajar, que si lo otro. De cierta manera uno se siente segregado cuando iban a armar grupos, cuando los profesores

como que le tocaba, por tal motivo no se sentía, bien. Y el deporte, no, en el deporte es donde más acogido me sentí porque obviamente en el deporte puesto teníamos, tenemos la misma discapacidad, tenemos la misma, esta discapacidad y la disciplina que practicaba era una. He de querer superar al otro y toda esa cuestión, pero ahí fue donde yo más me acogí que ya tuve diferencias con la entrenadora por ciertas cosas y también por una lesión grave que tuve en la rodilla. Pero ahí no, no hay, nunca me sentí como segregado ni nada por el estilo.

## **Entrevistador 2**

¿Actualmente tú cómo percibes tu espacio? Actualmente, ¿Como relacionas lo que es el espacio?, ¿cómo lo percibes en tu cotidianidad?

## **Jan compañero UPN**

Obviamente en el trabajo, pues el contexto es muy diferente porque está uno con personas, buses, carros. Cuestión, pues el espacio es un poco más complejo. El hecho de que tú tengas que convivir o estar preguntando, qué le pregunten a uno cosas y con la presión del supervisor, que si usted hace algo indebido, por ahí anda con ese miedo que le van a poner informe, foto, esa cuestión. Se supone que obviamente en la casa debe ser más tranquilo, pues ya uno llega, se cambia, se baña. Se metió a su cuarto y escuchar televisión y es un poco más que tranquilo en ese sentido, el cambio es total.

## **Entrevistador 2**

¿Y tú movilidad por la ciudad Jan?

## **Jan compañero UPN**

Mi movilidad por la ciudad es compleja, porque obviamente ustedes saben muy bien que las calles de Bogotá no son adaptadas, por lo general la gran mayoría de calles de Bogotá, los andenes llenos de huecos y obstáculos y no son obstáculos que están arreglando una cosa, entonces es muy difícil, o sea, la movilidad aquí es para nosotros muy complicada, o sea, no, se supone que hay algunas calles que sí tienen sus el alto relieve o las guías para personas con discapacidad visual, pero desafortunadamente el tema de la cultura, que eso es lo que uno se pone a analizar en otros países de Sudamérica. Hace poco escuché un reportaje que en los demás países desarrollados, ellos cuando venga una persona ciega en los semáforos se detienen, o sea, en ese sentido, son muy inclusivos.

## **Entrevistador 2**

A mí me intriga un poco como es esa forma de orientación en la ciudad que tú tienes.

## **Jan compañero UPN**

Lo que pasa es que uno en esos casos, o sea nosotros nos hacemos nuestro mapa mental, lo que pasa es que a ver cuando yo fui al instituto para adultos ciegos, que queda en la 30 con octava sur. Lo primero que nos enseñan es los puntos cardinales. Sí, tener muy claros los puntos cardinales y tener referencias hacia los puntos cardinales. Por ejemplo, hacia los cerros, obviamente el oriente hacia los cerros. El norte es hacia obviamente hacia nos decían a nosotros, haga de cuenta del portal del norte, el sur hacia Soacha y el Occidente, decía Kennedy, entonces, digámoslo así, como localidades que quedan hacia ese sector. Obviamente no tenía esa referencia. Y la parte fundamental es tener muy claro el tema de los mapas. Los semáforos, Bogotá tiene muchísimos semáforos y aparte de eso, que los semáforos la gente no los respeta. Yo me acuerdo una vez que

iba para pedagógica, iba con una señora de mala gana, me hizo estrellar contra un bolardo, quedé prácticamente arrodillado. Es un tema más cultural y que debemos mejorar como sociedad.

- **Entrevista a David, estudiante con discapacidad visual del colegio República de China**

### **Entrevistador 1**

¿Bueno, cómo te has sentido en el colegio en cuanto tu desplazamiento?

### **David, estudiante colegio R.C.**

Pues en una experiencia personal. No sé, digamos que este colegio se caracteriza por ser muy bien ubicado, digamos especialmente, estructuralmente está muy bien diseñado. Para la persona que tenga alguna dificultad visual o cualquier otro tipo de dificultad, si, en cuestión a esto, pues en este colegio se me ha hecho más fácil como movilizarme, desplazarme, a comparación de otros colegios, que las estructuras, digamos, no son como tan fiables.

### **Entrevistador 2**

Respecto a las señalizaciones en Braille y demás, ¿Tú las utilizas o no? Y si las utilizas, ¿Crees que están bien posicionadas o cambiarías algo? eso pensando también en tu vivencia personal, pero de pronto también en tus otros compañeros.

### **David, estudiante colegio R.C**

En cuestión a las señalizaciones, pienso que, las marcas que están en las puertas de los salones, las que están escritas en Braille, están muy bien ubicadas, pues porque si lo pusieran en otro lado, no sé, creo que nos perderíamos a la hora de ubicar el salón. Dos, yo creo que es fundamental, yo creo

que para la persona que no se ubica bien en el colegio a la hora de encontrar el salón es como más fácil. Sí, entonces no, no quitaría esa esa señalización no la cambiaría.

## **Entrevistador 2**

Respecto, por ejemplo, las señalizaciones que están en el piso. Que se supone que son como una cinta guía, para que puedas reconocer hacia qué lado debes caminar y además, hacia que la, digamos, se encuentran el baño y la rampa y las escaleras, bueno, etcétera. ¿Si las logradas, digamos que percibir?

## **David, estudiante colegio R.C.**

Más que cintas, no, yo cintas en el piso no he percibido. Lo único que percibo, es digamos como el cambio o el desnivel que queda entre, por ejemplo, el patio a cuando usted va a ingresar al edificio. En la textura que usted va a sentir al ingresar al edificio es más liso, más parejo, más uniforme. Pero en si cintas no las he encontrado.

## **Entrevistador 1**

Se podría decir que te guías sobre todo por la calidad del piso.

## **David, estudiante del colegio R.C.**

Exactamente por la calidad del piso y sí, más que todo por la calidad del piso.

## **Entrevistador 1**

¿En qué momento podrías decir que las señalizaciones que están en la pared que agregaron en braille te sirven a ti?

**David, estudiante del colegio R.C.**

Eh, pues no sé, digamos que cuando no hubiera un salón, no sé, estoy buscando algún salón en específico, se queda en, digamos, en el tercer piso, pero no sé cuál. Entonces empiezo a buscar ubicó el primer salón y empiezo a buscar a tocar, digamos a leer y pues ahí me voy ubicando hacia dónde tengo que coger, por ejemplo, si estoy buscando el salón 303, ubico un algún salón para leer el texto y saber si irme hacia el lado de la rampa o hacia las escaleras, porque hacia la rampa aumenta el número, digamos, sería 303, 304, pero hacia el lado de la escalera disminuye, entonces con eso podría saber hacia que la ubicarme.

**Entrevistador 2**

¿Y antes de las señalizaciones como hacías?

**David, estudiante del colegio R.C.**

Digamos que ahí es donde se pone en juego la ubicación espacial, si, se pone en juego el cómo me ubico, en lo personal yo nunca cuento los pasos, ya es más como calcular el espacio o la cantidad de espacio que existe entre las escaleras y el salón que estoy buscando, es más como un cálculo espacial.

**Entrevistador 1**

Sabemos que te mueves casi sin el bastón, pero, ¿Piensas que es la misma experiencia para ti y para tus otros compañeros con discapacidad visual?

**David, estudiante colegio R.C.**

No, yo creo que es distinto, porque yo estoy hablando a nivel personal. Y yo no puedo decir que podíamos pensar que lo mismo que yo pienso y analizo, lo van a pensar ellos, porque lo van a ver desde otra forma, desde otro punto de vista, entonces para mí es más fácil intuir el espacio, ósea calculando y para ellos sea más fácil leer las señalizaciones. Como que se pueden perder calculando el espacio. Entonces, no, yo creo que es distinto. Yo creo que cada persona lo ve de una manera muy distinta.

### **Entrevistador 1**

Intenta recordar tus primeros días en el colegio. Intentar relatarnos cómo fue la manera en que te aprendiste a mover acá en el colegio.

### **David, estudiante del colegio R.C.**

Ok digamos que bueno. La primera vez que ingresé al colegio fue para mí un laberinto total, yo no distinguía donde estaba la salida del colegio, nada, fue un espacio totalmente nuevo y algo en el cual yo tenía mucha confianza, digamos a la hora de movilizarme. Los primeros días fueron como el que me daba susto y pues yo en esos tiempos no usaba bastón. Entonces, digamos que el viejo truco de hacerse amigo de los compañeros, entonces tener a alguien ahí al lado de uno que esté dispuesto a acompañarme. Puede ser ir al baño, a no sea cualquier cosa. Yo aprendí a movilizarme por lo mismo y tanto de que yo andaba mucho con los compañeros, vaya a talado, vaya con David a orientación, coordinación y a medida que iba haciendo el recorrido con ellos, me iba como mentalizando, haciéndome un mapa mental en donde estaban ubicadas las cosas y los espacios que había entre un lugar. Entonces así fue, más o menos que yo empecé a aprender a ubicarme especialmente dentro del colegio.

## **Entrevistador 1**

¿Podrías explicarnos eso del mapa mental?

### **David, estudiante colegio R.C.**

Los mapas mentales, que una persona invidente o hasta donde yo diga que he preguntado siempre es como algo parecido, algo similar, cuando una persona invidente llega a un lugar nuevo, empieza como a mentalizarse, a dibujar dentro de su mente una figura 3d. Ejemplo, digamos que. Bueno, yo llegué acá sí hagamos el colegio por primera vez, no sé ni dónde estoy, pero mira que yo voy recorriendo en mi mente voy fabricando como un mapa, como un mini colegio en el cual en mi mente yo me voy movilizandando por los pasillos de ese mini colegio. Sí, entonces es extraño de explicar, es raro, pero a medida que yo me movilizo por el lugar que ya conozco, es como si me estuviera movilizandando en mi mente dentro de ese mapa, dentro de ese colegio, dentro de ese pasillo. Que tengo 3d en la mente, algo así parece.

## **Entrevistador 2**

Eso que ha mencionado David me recuerda mucho un video que una vez vi de una niña que va corriendo y se pierde de la mamá porque se va detrás de un perrito, de un momento a otro todo, o sea, ella está, pues visualmente lo plasman así, que está en un lugar oscuro porque ella no reconoce nada de lo que es, pero a medida que va corriendo, que va cogiendo como las paredes. Que va trasladándose en las diferentes calles. Digamos que las cosas se van iluminando, pero no se van iluminando, digamos como en su totalidad, sino solo las cosas que la niña va tocando, porque son las imágenes mentales que ella va haciendo en su cabeza y digamos que al final del video muestran algo así como es la ciudad de cómo la vemos nosotros, pero la ciudad dibujada por la niña es

totalmente diferente, pero por ser diferente no significa que no le ayude a trasladarse ni saber que esta es la calle tal, aquí queda una panadería, aquí queda no sé qué y no solamente a través del tacto, sino también a través de los colores y de las, digamos, los sonidos que perciben y demás, entonces eh, no sé si es algo similar, o sea como que esa imagen en 3d que se va formando en la cabeza también, está delimitada por las cosas que tú recorres, pero también, por ejemplo, no sé si digamos incide el olor como de algunos espacios. De pronto no sé el baño versus donde queda la cooperativa. El auditivo, por ejemplo, reconocer la cancha o, por ejemplo, la sala de profesores que me imagino se percibe auditivamente de manera diferente o la biblioteca, así mismo, la sala de informática.

### **David, estudiante del colegio R.C.**

Yo creo que coincido con algunas personas invidentes que pues dicen “No, yo fabrico un mapa mental y yo me movilizó dentro de ese mapa mental”. Pero ese mapa mental se puede dividir en dos. Para mi concepto, en dos, digamos, en las personas que alguna vez pudieron ver y otras en las que nunca pudieron ver. Porque pienso que las personas que nunca pudieron ver pudieron fabricar un mapa mental casi que con las características que dice la profe Daniella sí puede ser que ellos fabrican en su mapa mental, digamos, no esto tiene tacto, esto puede tener tal aroma, sí, pero las personas que alguna vez pudieron ver. Digamos que ellos fabrican ese mapa mental con colores, digamos que en mi caso yo puedo visualizar el patio del colegio como un rectángulo gris y el pasillo no sé azul oscuro o negro o verde, sí, entonces yo creo que esas son como las diferencias, que las personas que alguna vez pudieron ver van a mentalizar ese mapa de alguna manera y otra lo van a hacer con características muy distintas, pero igual va a ser el mismo mapa.

### **Entrevistador 1**

¿Asocias estos espacios también con tu estado de ánimo? Como ejemplo, toda la zona administrativa en la que esta rectoría y esto te hace sentir triste, te hace sentir normal, angustiado, es lo mismo con el patio, lo mismo con los pasillos.

**David, estudiante del colegio R.C.**

Sí, digamos que eso es algo que se adquiere estando dentro. Supongamos que yo estoy acá en este momento en el primer piso y digamos que yo empiezo a visualizar dentro de mi mapa dentro de mi mini colegio. Empiezo a tener como una imagen de no sé puede ser del cuarto piso. Cierto y puedo estar dentro de mi mapa, no sé pasando por el frente del salón de sociales. Y ahí yo puedo experimentar como algún tipo de recuerdo, de alguna sensación de que ahí me pudo haber pasado algo bueno o algo malo, puede tener momentos felices, tristes, si me entiendes. Pero eso solo me pasa ya habiendo estado dentro de ese espacio.

Yo no voy a poder decir yo no voy a poder sentir ningún tipo de sentimiento, no voy a poder sentir ningún estado de ánimo por lugares donde nunca he estado.

## Bibliografía

- Álvarez J. (1979). Consideraciones sobre la geografía de la percepción. *Paralelo 37*, pp 5-22.
- Bahamondes, A., & Mesina, M. (1996). Lo público y lo privado: representaciones del espacio cotidiano. *Revista Propositiones*, 27.
- Cabrera, A. O. D. L., & INSUTEC, F. D. E. S. (2013). Personas con discapacidad visual y su accesibilidad al entorno urbano. *Terevistackne*, 11(1), 48-53.
- Carreiro Otero, M., & Díaz Revilla, A. (2006). *Los espacios cotidianos: la casa y el lugar*. María Carreiro.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 1618. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Diario Oficial No. 48717
- CONAFE. (2010). Discapacidad visual, guía didáctica para la inclusión en educación infantil básica. *Consejo nacional de fomento educativo*.
- Dalkey, N. C., & Caballero, J. J. (1970). La calidad de la vida. *Revista española de la opinión pública*, (21/22), 279-293.
- Departamento Nacional de Planeación. (1997). *Normativa de Accesibilidad*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Programa%20Nacional%20del%20Servicio%20al%20Ciudadano/NORMATIVA%20ACCESIBILIDAD.pdf> Gobierno de Colombia.
- Fernández, M. L. U. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos históricos*, (25), 100-113.

- Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea. *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica*, 31.
- *Educación emocional y aprendizaje significativo*. (2019, abril 19). Mi Hijo Habla Inglés. <https://mihijohablaingles.com/2019/04/19/educacion-emocional-y-aprendizaje-significativo/>
- ICBF. (2007). Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis años con discapacidad visual.
- IED República de China. (2022) *Agenda Estudiantil 2022: 2 Marco Referencial* 19-74. Secretaría General-Subdirección de Imprenta Distrital. Bogotá D.C.
- Lache, N. M., & Rodríguez, A. C. (2010). Cotidianidad y enseñanza geográfica. *Unipluriversidad*, 10(3), 41-48.
- Lewin, K., Tax, S., Stavenhagen, R., Fals, O., Zamosc, L., & Kemmis, S. (1946). La investigación acción participativa. *Editorial Popular*.
- Ley 1680. Ley por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones. (20 de Noviembre del 2013). [https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma\\_pdf.php?i=55611](https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=55611)
- Martí, J. (2017). La investigación-acción participativa: estructura y fases.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). Decreto n° 1421 del 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Presidencia de la República de Colombia, 2017.

- Moreira A. (2012). ¿Al final, qué es el aprendizaje significativo?. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, pp. 29-56.
- Olivera Poll, A. (2013). Discapacidad, accesibilidad y espacio excluyente. Una perspectiva desde la Geografía Social Urbana.
- OMS. (2022. 13 de Octubre). Ceguera y discapacidad visual. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Paredes Pérez, J. A., & Quijano Valencia, O. (2015). Metodologías, ambientes y prácticas pedagógicas para la inclusión escolar de personas con discapacidad visual, una lectura de estudios de caso. *Plumilla Educativa*, 15(1), pp. 253–278.
- Raifur Rossi, D. (2013). La geografía en el aula: retos para una experiencia de enseñanza inclusiva. *Integración: revista digital sobre discapacidad visual*.
- Rivas, M. R. (2004). La reconstrucción del espacio cotidiano. *Cuadernos de Investigación Urbanística*, (42).
- Santana Tovar, N. A. (2021). Educar en la diversidad: una propuesta a partir de la formación de docentes en Ciencias Sociales.
- Sena, C. C. R. G., & Carmo, W. R. (2005). El uso de modelos tridimensionales en la enseñanza de Geografía para personas ciegas: una propuesta de inclusión. In *Anais do XI Simposio Brasileiro de Geografia Física Aplicada, São Paulo, SP, Brasil* (Vol. 10).
- UNIR. (2020). Metodología didáctica: en qué consiste. UNIR revista, educación.
- Yago, F. J. M. (2012). La geografía de la percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de geografía*, (55-56), 137-152.