

DESARROLLO DEL NIÑO CON DEFICIENCIA VISUAL DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Marilda Moraes Garcia Bruno *

Ayola A. Palácios **

*Doctora en Educación, línea de investigación: Educación Especial; Especialista en deficiencia visual y múltipla; Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de la Grande Dorados. (Dorados, Riogrande del Sur/ Brasil); Coordinadora del Grupo de Investigaciones en Educación Inclusiva.

** Magíster en Disturbios del Desarrollo; línea de investigación: Neurociencia y educación especial; Especialista en Integración Sensorial; Profesora Invitada en Diferentes Universidades Internacionales. Consultora de la Fundación Hilton Perkins.

RESUMEN

La actual evidencia neurocientífica unida a los avances en la comprensión de la naturaleza socio-cultural del aprendizaje y el desarrollo humano ofrecen una combinación de factores que permiten un mejor entendimiento de los caminos a través de los cuales se construyen los procesos de desarrollo no solo a nivel sensoriomotor sino también a nivel de las funciones psicológicas superiores.

De esta manera, se reconoce que los procesos de aprendizaje y desarrollo del niño presentan singularidades que no pueden ser ignoradas y tampoco analizadas de forma aislada, pues, dependen de múltiples factores y no apenas del potencial y condición biológica de cada uno. En efecto, el bebe nace con una constitución biológica y una herencia filogenética que lo hacen apto para usar el lenguaje y otros instrumentos culturales, pero necesita de la presencia *del otro*, para aprender a usarlos y significarlos. Por esto, el desarrollo humano se entiende

como un proceso que depende de la participación social y cultural (VIGOTSKY, 1989; ROGOFF, 2005)

Por considerar que estos aportes son relevantes para la actual discusión sobre la inclusión social de la persona con discapacidad, se propone sustentar la importancia de la mediación social para el desarrollo del niño con discapacidad visual, fundamentados en constructos teóricos de la neurociencia y del enfoque sociocultural. Para realizar esta tarea, es importante reconocer los caminos por los cuales este niño integra y procesa las informaciones sensoriales, como desarrolla la capacidad para percibir el contraste y el movimiento, la localización y el seguimiento de objetos y personas, y como coordina los esquemas sensoriomotores, las posturas y los gestos humanos.

Palabras clave: Aprendizaje, desarrollo sensoriomotor, deficiencia visual

INTRODUCCIÓN

No es fácil aceptar que lo humano no se da en la interioridad corporal –aunque depende de ella y no existe sin en ella, sino en la dinámica de la relación [*con el otro*]. (MATURANA, 1992, p. 183).

El desarrollo del niño en situación de discapacidad, depende tanto de las características de su biología singular, como de las características históricas de la sociedad en la cual nace y vive. Este momento histórico social, va a determinar cual será su lugar en la vida y en el imaginario social, las oportunidades que tendrá para la participación cultural, los tipos de apoyo que le serán ofrecidos por los adultos y la comunidad, así como también las modificaciones y adecuaciones que la sociedad esta dispuesta a garantizar para que este niño pueda disfrutar y ejercer –en igualdad de condiciones, todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Este enfoque reclama el derecho del niño a ser diferente, como cualquier otro ser humano, y desvirtúa los enfoques de intervención dirigidos al logro de la

normalización de la biología del niño, a través de procesos terapéuticos o educativos especiales que implican un empobrecimiento de las oportunidades de relacionarse y participar de la corriente social de la vida en su comunidad; la visión del desarrollo como un proceso construido desde la mediación cultural y la relación con el otro, permite pensar que las intervenciones válidas son aquellas en las cuales se facilitan los avances del niño desde su zona de desarrollo proximal (Vigotsky, 1989; Bruner, 1984) y en los espacios de relación social entre un aprendiz (inexperto) y un adulto (experto).

De otro modo, el discutir el desarrollo como un proceso determinado por la maduración orgánica y las relaciones sociales, posibilita comprender la discapacidad y los mecanismos a través de los cuales se opera la exclusión social.

El desarrollo del niño con deficiencia visual desde una perspectiva biológica, social y cultural

Desde el nacimiento, la forma de ver y comprender el mundo es aprendida y este aprendizaje es realizado a partir de la relación con los otros. En la relación, el niño aprende quien es y cual es su lugar en el mundo. Viendo, escuchando, tocando y siendo tocado, imitando y actuando el bebe aprende los gestos y las posturas humanas, las palabras y sus significados. Moviéndose, aprende a conocer el mundo a su alrededor y los objetos que lo pueblan. Jugando descubre los objetos, y si hay alguien que le enseñe, aprenderá los nombres, los usos y las funciones de esos objetos.

Se puede decir que usando su cuerpo y sus sentidos los niños aprehenden el mundo, con los adultos aprenden a significarlo, a comprenderlo. Esta es la esencia del desarrollo y del conocimiento humano, un juego dialéctico entre lo que es sentido o vivido y lo que es simbolizado, transformado en palabras u otros símbolos (Cf. DUARTE, 2000). El desarrollo sensoriomotor, el proceso evolutivo

más importante en la infancia, es producto de este dialogo biológico-social-cultural.

En efecto, el periodo sensoriomotor es una etapa de *aprendizaje en la interacción*, en la cual, el procesamiento de informaciones sensoriales y las acciones motoras funcionales del niño, ejercen un importante papel en la organización funcional del cerebro, en el equilibrio tónico corporal, en el control emocional y la adaptación al ambiente. De esta manera, la organización e integración sensorial son fundamentales para que él aprenda a percibir-se, habituarse y responder a las interacciones con el ambiente físico y humano.

En Piaget (1978, 1973) el periodo sensorio-motor, es la fase de desarrollo infantil en la cual el niño conoce su entorno a través de las sensaciones y los movimientos. Explica que, en este periodo, hay un predominio de la construcción del grupo objetivo y de los desplazamientos a través de los sentidos y de la acción motora sobre los objetos. De esta manera, el niño construye sus esquemas de acción y descubre el placer de moverse y hacer cosas. Este autor sostiene que Inicialmente toda la acción del bebe es dirigida a su propio cuerpo, pues, no distingue su acción de los elementos sensoriales y de los objetos, pero posteriormente, descubrirá, por la manipulación, las cualidades de los objetos y esto le permitirá la diferenciación objetiva y la integración de los esquemas de acción o esquemas sensorio-motores, responsables por las conductas de adaptación dirigidas al mundo exterior. Para Piaget, este proceso depende de las habilidades innatas del niño, las cuales le permiten responder a los estímulos del ambiente, sin embargo, pese a no haber un interés manifiesto en la construcción teórica de este autor, por las cuestiones relacionadas con la participación social en el desarrollo sensoriomotor, se considera que estas interacciones están implícitas, pues los aprendizajes humanos se realizan en el contexto social.

Wallon, pone de manifiesto esta relación, pues considera que la “la existencia del hombre se despliega entre las exigencias de su organismo, que tiene en común

con otras especies animales, y las de la sociedad, que son propias de su especie” (WALLON, 1980. p. 82). Así, aunque los factores orgánicos determinan la secuencia fija que se verifica entre los *estadios* del desarrollo, ellos pueden ser modificados por las circunstancias histórico-sociales en las cuales vive cada individuo, e incluso, por la propia voluntad del sujeto.

Para Wallon (1980), la influencia del medio social se encuentra presente en el desarrollo del niño desde la adquisición de habilidades motoras básicas –como la prensión y la marcha, y será más decisiva, en la adquisición de conductas psicológicas superiores, como la inteligencia simbólica. Señala entonces que, son la cultura y el lenguaje los que ofrecen al pensamiento los instrumentos para su evolución, puesto que, la simple maduración del sistema nervioso no garantiza el desarrollo de habilidades intelectuales más complejas. Para su evolución, necesitan el *alimento cultural*, es decir, del lenguaje y del conocimiento, los cuales se construyen en la interacción con los otros. Interacción que es mediada por la corporalidad.

Bruner (1984) enfatiza el juego entre lo biológico y lo cultural y considera que “la plasticidad del genoma humano es tal, que no existe una forma única en la que el ser humano se desarrolle que sea independiente de las oportunidades de realización proporcionadas por la cultura en la que dicho ser nace y crece” (BRUNER, 1984. p. 33).

Para este autor, las condiciones variantes en el ambiente físico representan desafíos para la constitución biológica del hombre, pero estos problemas pueden ser superados gracias al aprendizaje, el cual ocurre en la relación entre un adulto (experto) que enseña al niño (inexperto) a manejar las herramientas e instrumentos culturales con los cuales transforma y trasciende su naturaleza biológica para entrar en la dimensión simbólica. Para Bruner, los problemas que el hombre debe resolver, y que de verdad importan, no son problemas individuales, son sociales. Por esto insiste en la educación como un elemento que permite la

superación; pues concibe la educación como la transmisión de conocimientos de una persona mas experta a una menos experta, y su realización supone “interacciones complejas entre el adulto y el niño antes, después, y en ausencia de cualquier tipo de escuela” (BRUNER, 1984. p. 19).

El Modelo de integración sensorial, creado por A.J. Ayres, es un constructo teórico¹, que presenta una visión del desarrollo sensoriomotor desde la perspectiva de la neurociencia social; destacando, la importancia de la comunicación entre el medio interno y externo realizada a través de los sistemas sensoriales, la acción motora-corporal y las interacciones del niño con su entorno físico y social.

Los primeros siete años de vida, casi toda la actividad del niño es parte del proceso de organizar las sensaciones en el sistema nervioso [...] Durante esta etapa, el cerebro es una máquina de procesamiento sensorial (AYRES, 1995. p. 13)

La forma como el niño procesa información sensorial se refleja en las respuestas adaptativas (*adaptive responses*). Una respuesta adaptativa es una acción en la cual el niño utiliza su cuerpo y los objetos de forma creativa, con el fin de responder a los desafíos que le presenta el ambiente (Cf. AYRES, 1995).

Antes de elaborar esta respuesta, el niño se habitúa a las sensaciones; lo cual supone, acostumbrarse a sentir el cuerpo y los estímulos que están en el ambiente para después, identificar e integrar las sensaciones en su cerebro. Este proceso es tan importante, que los seres humanos nacen con una predisposición innata (*inner center*) para buscar las sensaciones. La integración sensorial es necesaria porque lo que captan los sentidos son fragmentos de información; por tanto, el cerebro debe juntar las partes y asociarlas con otras informaciones, de diversos canales sensoriales, para construir un cuadro lo más cercano a la realidad percibida.

¹El Modelo de Integración sensorial es un *constructo teórico*, ya que trata de explicar la función y la disfunción en la integración sensorial, un proceso interno, por tanto no es algo que pueda ser directamente observable a menos que las respuesta adaptadas se produzca, o no, determinado la manera como se encaran las demandas del ambiente y las relaciones con las personas y los objetos.

El niño avanza en el conocimiento sensoriomotor cuando participa activamente en actividades cotidianas que le son significativas. Escuchando y discriminando los sonidos de las palabras aprende a hablar; dominando la fuerza gravitacional del planeta se puede erguir y caminar, sin temor; explorando los objetos aprende a usarlos, su nombre y función; Jugando con su cuerpo, descubre su límite y alcance gestual y busca formas de extenderlo, usando herramientas (llorar, señalar, pedir; usar un objeto, etc.); moviéndose aprende a orientarse en el espacio, y puede ir y venir con autonomía, sin perderse en el espacio...

En otras palabras, la respuesta adaptada permite que se adapte a las sensaciones (propioceptivas y exteroceptivas) y module su comportamiento (emocional, afectivo y motor) según las condiciones de un ambiente en constante cambio.

Por ejemplo, cuando algo roza su mejilla el bebe, se voltea; si escucha un sonido muy fuerte todo su cuerpo se tensa y se pone en alerta, después aprende a voltear la cabeza para ver que pasa; si siente el pañal mojado llora para llamar la atención y que lo cambien, después aprende a llevar las manos al pañal y trata de quitárselo y eventualmente lo hace; más adelante pide (con gestos o palabras) que lo cambien y con el tiempo aprende a mantenerse seco controlando el esfínter (CUESTA 2005).

Así, la integración sensorial facilita la evolucionan sensoriomotora desde reacciones primarias hacia comportamientos más complejos, lo cual ayuda al niño a sentirse cómodo y seguro, en control de su cuerpo y del ambiente. De ahí que, el dominio sensoriomotor dependa de la organización de las respuestas adaptativas y, en la infancia, el juego es el mejor medio para hacerlo.

Koenig (1996) argumenta que la respuesta adaptativa, es un proceso de *adaptación temporal*. Esta visión, es compartida por Bundy y colaboradoras (2002), quienes consideran que la integración sensorial no es un proceso circular (cerrado), sino que opera como un sistema abierto en espiral, que se *auto-*

actualiza, de forma que, en cada vuelta –de la espiral, se afianzan las respuestas previamente elaboradas, al mismo tiempo que se construyen otras.

De esta manera, la principal diferencia entre una respuesta adaptativa y una automática o refleja es la posibilidad de producir aprendizaje. Las respuestas automáticas permiten que el niño se adapte al medio, aquí y ahora, sobreviviendo. Mientras que, al elaborar respuestas adaptativas, el niño no se adapta simplemente al medio, procura transformarlo, modificarlo de manera ordenada, planeada y deliberada, es decir, construye su espacio e imprime un sentido a sus acciones (CUESTA 2005).

Por consiguiente, la integración sensorial como sistema abierto, se caracteriza por ser un proceso dinámico, que implica el deseo y la voluntad por alcanzar algo y para conseguirlo, el niño planea, piensa y actúa. En el transcurso de esta tarea integra e interpreta informaciones y sensaciones a través diferentes canales sensoriales, para construir y guardar una imagen de su acción y como se sintió en la ejecución.

Finalmente, la experiencia sensorial del niño es más rica en matices, cuando se tiene la posibilidad de interactuar con otros niños y varias personas adultas, en diferentes espacios.

En la interacción social, el niño aprende a significar y contextualizar sus sensaciones. Cuando un recién nacido se siente incómodo, no distingue que y donde le molesta, son los adultos que lo cuidan, quienes al nombrar lo que produce la sensación, le ayudan a localizar y distinguir sus sensaciones y la fuente que las produce. Por ejemplo, cuando el bebe llora, la mamá lo reconforta al mismo tiempo que busca lo que le incomoda al bebe, cuando lo localiza (no siempre esto es así de preciso), le dice: “estas llorando porque tu pañal esta mojado; mamá te lo va a cambiar por uno seco”. Las inflexiones en la voz de la madre, los gestos que hace, la forma como lo mira, lo toca, lo conciente mientras

le cambia el pañal, contribuyen para que él se calme, se organice, vuelva a sentirse cómodo y seguro, y le sonríe a la mamá. Mientras esto ocurre, en su cerebro y su cuerpo, quedan guardadas todas las sensaciones que se produjeron en ese encuentro con su madre. Así el bebe aprende a distinguir las sensaciones en su cuerpo y localizar las fuentes que las producen, al mismo tiempo que asocia manifestaciones emocionales y afectivas ante estas situaciones.

En conclusión, la integración sensorial, es un proceso neurológico fundamental para el desarrollo sensoriomotor, pero continua su influencia en la vida de las personas a lo largo del ciclo vital. Aunque depende del potencial biológico del niño (constitución orgánica), la capacidad para realizar integración sensorial puede ser modificada interviniendo el ambiente en donde se encuentran los estímulos. Ayres (1995) considera que cuando los niños tienen déficit en la integración sensorial, los adultos deben modificar el ambiente e incluso servir de “filtros” sensoriales, pues el cerebro se bloquea cuando hay un flujo desorganizado de informaciones sensoriales o cuando las sensaciones no son de buena calidad y por tanto no pueden ser discriminadas.

Cuando los niños presentan un comportamiento sensoriomotor desorganizado, o cuando su respuesta emocional ante las sensaciones no es coherente, esto significa que el niño va a necesitar más apoyo y mediación de los adultos para aprender a producir las respuestas adaptativas; de esta manera los problemas sensoriales no serán un obstáculo para su desarrollo. Cualquier niño, puede presentar déficit en la integración sensorial.

La discapacidad² visual no afecta de forma directa el proceso de integración sensorial. Aunque parezca paradójico, la mayoría de niños con discapacidad visual tienen un proceso de integración sensorial adecuada a su situación, es decir, procesan informaciones sensoriales por los otros canales sensoriales

² En algunos países como Brasil, se utiliza el término deficiencia visual para referirse a la persona con una discapacidad visual, por lo que en este artículo se puede presentar la utilización de uno u otro término, pero el significado es el mismo.

disponibles. Cuando el niño con deficiencia visual tiene un flujo de información sensorial organizada, su cuerpo y su mente se encuentran disponibles para producir respuestas adaptativas y aprendizajes sensoriomotores como cualquier otro niño.

Desde luego, no realizará solo, acciones motoras que impliquen la visión como elemento fundamental para su ejecución cuando esta no pueda ser sustituida por otros sentidos pero con compañía puede hacerlo. Por ejemplo, puede aprender a montar en una bicicleta pero para andar en ella, necesitará hacerlo en la compañía de alguien que la dirija, lo cual es solucionado cuando se adapta la bicicleta de uno a dos asientos (bicicleta tipo tandem). De esta manera, con adaptación en la bicicleta y mediación social, el niño con deficiencia visual puede tener la experiencia de lo que se siente al montar en una bicicleta. Y así, hay miles de ejemplos, de cómo las actividades sensoriomotoras pueden ser realizadas por este niño, incluso las que implican la visión. Siempre que exista interés en modificar los objetos y las formas de pensar, el aprendizaje y desarrollo de este niño no se verá limitado.

Por otro lado, existe una minoría de niños con deficiencia visual que tienen problemas para modular la información sensorial y en estos casos, su comportamiento desorganizado les impide relacionarse con el ambiente y las personas y por tanto los procesos de mediación se complican. En estos casos, los niños mejoran si ellos reciben atención especializada y sus padres son informados y asesorados para que puedan ayudar a su niño a aprender a realizar integración sensorial que contribuye al aprendizaje sensoriomotor y todo lo que este implica para el desarrollo integral de éste niño.

De forma particular, al hablar del desarrollo del niño con deficiencia visual, las diferentes concepciones de desarrollo aquí presentadas, aunque de forma breve, son las principales fuentes a partir de las cuales sustentamos que los atrasos en el desarrollo sensoriomotor del niño con deficiencia visual no son inherentes a su

condición biológica marcada por la falta de un órgano sensorial, ellos son consecuencia de la falta de mediación social, los prejuicios y la no disponibilidad de ayudas técnicas especiales y adaptaciones específicas en el ambiente y los objetos.

Durante muchos años, se ha centrado la atención en el niño y su deficiencia, pero no se han operado las transformaciones sociales y culturales necesarias para que este niño tenga garantizado, por derecho, su lugar como cualquier otro aprendiz, lo que significa velar porque las condiciones para su aprendizaje se ajusten a las necesidades específicas derivadas de su condición. Esto quiere decir que nadie en esta, o cualquier otra sociedad humana, puede cruzarse de brazos ante los desafíos que la instrucción de este niño nos presenta en un mundo en el cual, la información se transmite en formato visual.

Siempre se cuestiona la capacidad del niño con deficiencia para usar diferentes objetos de la cultura y se entiende como lógico que ellos sean inaccesibles a esta población; así, casi nunca se pone en tela de juicio, los juguetes, los juegos, los libros, los parques, el cine, los utensilios de la casa, que son inaccesibles para estos niños; que niño con los ojos vendados puede ir al parque del barrio y disfrutar de los juegos que hay allí? Como hace el niño que no ve para disfrutar de los libros infantiles y disfrutar de la magia que ellos despiertan si todos vienen en formato impreso? ¿Cómo puede este niño ir venir y acceder a todos los espacios de la escuela con estos cambios sin previo aviso y se llenan de obstáculos físicos?

Se hace necesario un cambio en las actitudes y en nuestra visión del niño en situación de discapacidad. El no puede ser dejado a su suerte porque queramos o no, este mundo le pertenece tanto como a nosotros. Pretender que él se desarrolle y aprenda en solitario es una actitud inhumana, porque los seres humanos somos sociales, por naturaleza. En el aislamiento no hay aprendizajes humanos.

Proponemos trascender la visión de la compensación natural planteada por Diderot (1749)³ en las “Cartas sobre la educación de los niños ciegos para los que ven” en la cual sustentaba que los niños ciegos presentan un aumento natural de la capacidad auditiva y táctil; lo cual contrasta con la visión de Vigotsky:

El niño con *defecto*⁴ no es indispensablemente *un niño deficiente*. El grado de su anormalidad o normalidad depende del resultado de la compensación social [...] en resumidas cuentas, el defecto por si solo, no soluciona el destino social de la personalidad, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica (VIGOSTKY, 1989. p. 10)

Su planteamiento sobre la compensación social, fue revolucionaria en el principio del siglo pasado, y sigue vigente, casi un siglo después.

Para el pedagogo, es decir, para la persona que se aproxima del niño ciego con intención de educarlo, existe no tanto la ceguera como un hecho directamente biológico, como las consecuencias sociales de este hecho, las cuales hay que tener en cuenta (p. 43) ,

Es claro e innegable, que en la educación de este niño, existen necesidades específicas que hay que atender, lo más temprano posible, utilizando medios especializados, acordes con la situación. Pero sin asumir posiciones segregacionistas. De esta manera, los programas especializados y los profesionales que allí trabajan, al igual que la familia del niño, deben evitar la trampa del deseo de curar primero el defecto, *en el niño con defecto*, para después integrarlo al mundo que lo rodea; pues de esta manera, la educación del niño se reduce a la corrección del defecto (educación terapéutica), dejando de lado sus inmensas potencialidades y las profundas capas de salud psíquica (Cf. VIGOSTKY, 1989. p.49).

Finalmente, ver la inclusión social de este niño como un desafío cultural, permite cuestionar las creencias, actitudes y valores y redimensionar las prácticas sociales.

³ Citado en Bruno, 2001. Ver referencias.

⁴ Vigotsky usa este término para señalar que algo en la biología del niño no esta funcionando bien (1989. p. 10)

Bruno (1996, 2001, 2003, 2005), Desde una concepción sociocultural del aprendizaje y el desarrollo viene realizando importantes aportes para la comprensión del aprendizaje y desarrollo del niño con deficiencia visual, los cuales pueden servir para todos los niños. Ella señala que los programas de intervención temprana no pueden limitarse al entrenamiento visual, señala:

La primera infancia de los niños exige cariño y cuidado. Pero para que la persona humana realice plenamente su potencial, debe haber también, desde el nacimiento, un proceso educativo que ayude a construir sus estructuras cognitivas. Educación infantil, es mucho más que *cuidar de los niños*. Es abrir e ellas los caminos de la ciudadanía (BRUNO, 2003. p. 1)

Al hablar de inclusión escolar y social los planteamientos de esta autora Brasileña indican que se deben tomar medidas para que los alumnos con deficiencia visual tengan acceso, desde la educación infantil, hasta la superior, al Sistema de Educación Regular; beneficiándose del currículo común a los demás alumnos, así como de acciones pedagógicas específicas y sistemas de apoyo cuando lo requiera. (Cf. BRUNO, 2001).

Considera que la comunidad escolar debe movilizarse a fin de garantizar que este alumno tenga acceso a los aprendizajes académicos, se apropie del conocimiento y disfrute de la convivencia social con sus pares. Así mismo, ve la inclusión compartida entre la familia, la escuela, los centros especializados y la comunidad. En este contexto, propone la creación de Redes de Apoyo a la Inclusión; esta es una iniciativa de acción social, de carácter intersectorial, a través de la cual se generan estrategias y se disponen recursos, investigación, desarrollos tecnológicos, y otras acciones dirigidas a apoyar el ingreso, la permanencia y la calidad de la inclusión escolar y social de este niño. Los Centros de Apoyo Pedagógicos y los Centros de Recursos, serian dos iniciativas dentro del marco de esta Red.

De esta manera se ha discutido el aprendizaje y el desarrollo como eventos socioculturales, y dentro de esta lógica conceptual consideramos que los atrasos

en el desarrollo del niño con deficiencia visual son una condición inherente a la falta de la visión. El desarrollo sensoriomotor, puede acontecer sin atrasos siempre que, el grupo social se interese por hacer las modificaciones y ajustes en el entorno físico para darle posibilidades a este niño de explorar y conocer su entorno. Y sobre todo, cuando este niño es *mirado, cuando él importa para alguien en su entorno social.*

Se ha puntualizado la importancia del aprendizaje en relación, del aprendizaje social como condicionante del desarrollo de cualquier niño, llegando a ser vital, para el niño en situación de discapacidad o vulnerabilidad por situaciones orgánicas, psíquicas o sociales. Pensamos que el desarrollo del niño con deficiencia visual, es diferente, de una manera que no es negativa, por el contrario, la diferencia y la diversidad enriquecen nuestra cultura, en la medida que nos plantea retos que llevan a ver la realidad desde otros ángulos, pero esto sucede, “solamente en la medida en que aceptemos la legitimidad de la biología del otro, [para] a poder darnos cuenta del espacio posible de encuentro con él, en su legitimidad y no en su negación” (MATURANA, 1992. p. 263).

El aprendizaje y desarrollo del niño con deficiencia visual plantea innumerables interrogantes a padres, maestros, profesionales de la medicina y de las terapias; todos debemos permanecer alertas ante cualquier intento de reducir este niño a su deficiencia, mediante la utilización de mecanismos de caracterización y evaluación; o a través de la utilización de intervenciones que reducen la educación al *entrenamiento motor o sensorial.* ,

CONSTRUIR Y HABITAR UN CUERPO QUE NO SE VE

Para que pueda ser he de ser de otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son yo si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
(OCTAVIO PAZ, 1990, p.252)

Al hablar de desarrollo sensoriomotor se hace referencia al cuerpo. Razón por la cual, este ha sido un tema de estudio interdisciplinar (filosofía, psicología, neurología, psicoanálisis, pedagogía, sociología, terapia ocupacional, educación física, fisioterapia, entre otras). Todas estas disciplinas se preocupan por conocer el funcionamiento del cuerpo y su constitución como eje de la personalidad y del psiquismo humano. Esto explica la variedad de conceptos utilizados para referirse al proceso por el cual el cuerpo deviene como tal. Denominaciones que van desde “la imagen de si mismo” (Bogaert), imagen espacial del cuerpo (Pick), esquema postural, esquema postural (Head), la imagen de nuestro cuerpo (Lhermitte), hasta el concepto de “imagen corporal” postulado por el psicoanálisis y el de “esquema corporal” introducido por la neurología. Sin duda, cada uno de estos términos, refleja el nivel de comprensión teórica alcanzado en cada época y la visión social sobre el cuerpo. Actualmente, el termino que mas se usa es el de “corporalidad” el cual habla de esta realidad fenomenológica que es el propio cuerpo.

El cuerpo se construye. Y esta construcción se elabora desde una sensación corporal difusa hasta un todo que puede aislarse en distintos componentes – cabeza, brazos, tronco, piernas, manos, dedos; sin perder por ello su condición de todo. Es a partir de las experiencias sensoriomotoras y de relación con los otros que se constituye la imagen corporal. Por esto, cuando se dice que cada niño debe estructurar su cuerpo, formar una imagen de si mismo, esto no quiere decir, “hacerlo en solitario” o simplemente desarrollar su potencial biológico.

El psicoanálisis ha postulado que el cuerpo para ser, necesita ser mirado, deseado, tocado por el otro, es decir, el cuerpo primero se constituye en el plano de lo social y después en el nivel personal. A partir de esta experiencia (simbiótica) con el otro, el niño aprende a diferenciarse y constituirse como sujeto.

De nuevo, las vivencias sensoriales son una vía para la toma de conciencia del estar en el mundo, y el cuerpo es la esencia a partir de la cual se alcanza una coherencia entre el pensar, el sentir y el hacer. La corporalidad es el elemento

inicial de la diversidad de la experiencia humana, desde el ámbito de lo sensorial (formas, colores, movimientos, sentimientos) hasta las expresiones emocionales, afectivas y cognitivas.

Esto lleva a pensar que al faltar la visión, es importante mantener una preocupación por lo corporal, y no solo centrarse en el ojo, el entrenamiento visual y la simple compensación sensorial de un órgano por el sobre-entrenamiento de otro.

Para construir el cuerpo, es necesario un trabajo sistemático fundamentado en diversas sensibilidades, vivencias y conciencia del propio cuerpo. Al plantearse este proceso como un aprendizaje en relación y en convivencia, a través de experiencias significativas y en contexto, el niño con deficiencia visual puede construir un esquema corporal sin los vacíos, atrasos, retardos, que se diagnostican en esta población y los cuales de forma errada se atribuyen al problema visual.

Es fundamental que los profesionales que trabajan con este niño, y especialmente el educador físico, rescaten el sentido integral del cuerpo y del movimiento, para que su acción no sea una propuesta de *entrenamiento sensoriomotor*. En este sentido, Vigotsky enfatiza que “tanto el desarrollo como la educación del niño ciego tienen que ver, no tanto con la ceguera en si misma, como con sus consecuencias sociales” (Vigotsky, 1989. p. 10). Para la educación física, esto implica trascender la visión clínico-terapéutica cuando atienden a los niños o la tendencia de alejarlos de la clase de educación física, de los deportes.

El cuerpo es presente, y a la vez guarda las memorias de nuestra historia personal y social; los temores y certezas, sufrimientos y alegrías, los gestos amorosos y las marcas del desprecio; la salud y la enfermedad:

Hay un ir y venir de gente que pasa al lado del bulto sin detenerse. El bulto llora. Desde hace siglos que llora y nadie lo oye. Él es el único que oye su llanto. Se ha

extraviado en un mundo que es, a un tiempo, familiar, remoto, íntimo e indiferente. No es mundo hostil: es un mundo extraño, aunque familiar y cotidiano, como las guirnaldas de la pared impasible, como las risas del comedor. Instante interminable: oírse llorar en medio de la sordera universal... No recuerdo más. Sin duda mi madre me calmó: la mujer es la puerta de reconciliación con el mundo. Pero la sensación no se ha borrado ni se borrará. No es una herida, es un hueco. Cuando pienso en mí, lo toco; al palparme, lo palpo. Ajeno siempre y siempre presente, nunca me deja, presencia sin cuerpo, mudo, invisible, perpetuo testigo de mi vida. No me habla pero yo, a veces, oigo lo que su silencio me dice: esa tarde comenzaste a ser tú mismo; al descubrirme, descubriste tu ausencia, tu hueco: te descubriste. Ya lo sabes: eres carencia y búsqueda (OCTAVIO PAZ, 1993. p.14-15)

Sabemos que vivimos una cultura que ha idealizado el cuerpo perfecto y los ejercicios son el camino para lograrlo, y es desde estas posiciones que la singularidad de cada ser se vulnera; todos los avisos, propagandas nos recuerdan que nuestro cuerpo no es perfecto, debemos mejorarlo, y muchos educadores físicos refuerzan este discurso, con lo cual la esencia de la *educación* se limita.

Consideramos que este profesional es primordial en la infancia, para ayudar al niño a desarrollar su pleno potencial a través de un esquema corporal que sustente sus aspiraciones. Con un educador físico, interesado en educar, los niños con deficiencia visual, aprenden a moverse mejor en el espacio, a usar su cuerpo de forma más eficiente, desarrollan su potencial cognitivo y lo que es mejor, alcanzan la autonomía para ir y venir.

Sobre todo, es un error creer que la educación de este niño debe ser impartida *exclusivamente* por especialistas, en lugares distantes de su comunidad, fuera de los parques y del patio de juegos de la escuela. Pero dirá usted, yo no sé como hacerlo! no estoy preparado! no soy especialista!

Bueno, eso indica que su profesión necesita adecuarse a los cambios sociales para cumplir su objetivo. Que espera para hacerlo, exija de su universidad los elementos para cumplir su misión, sea creativo supere los límites de su formación profesional, sea inclusivo.

Ese es su próximo desafío y el tema de un próximo encuentro

¿Puede un niño con deficiencia visual construir y habitar un cuerpo que no ve?
¿Puede moverse y saltar, jugar a la pelota, corretear sus compañeros?
Nuestra respuesta es un SI rotundo; si él puede y quiere, pero necesita de oportunidades y de mediación. La próxima vez que se encuentre con un alumno con deficiencia visual, piense en esto antes de marginarlo de su clase.

Campo Grande - Matogrosso del Sur/ Brasil

Medellín – Antioquia/ Colombia.

Septiembre de 2007

REFERENCIAS

AYRES, A.J. (1995) *Sensory integration and the Child*. Los Angeles, Western Psychological Services.

BRUNER J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. España. Alianza Editorial.

BRUNO, M.M.G. (1996) *O desenvolvimento integral da criança com deficiência visual: da intervenção precoce à integração pré-escolar*. São Paulo. LARAMARA.

_____ (2003) *Saberes e Práticas da inclusão. Dificuldades de comunicação e sinalização*. Brasília MEC/SEESP.

_____ (2001) *Programa de Capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Deficiência Visual*. Vol. 1 y 2. Brasília: MEC/SEESP.

_____ (2005). *Avaliação de crianças com baixa visão e múltipla deficiência: adaptação e criação de instrumentos*. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.

BUNDY A.C, LANE S.J, MURRAY E.A. (2002) *Sensory Integration: theory and practice*. Philadelphia. F.A Davis Company. 2ª edición.

CALVO-LLENA M.T., CAÑAS R.M. (2004) *Valoración de la sensoriomotricidad en la evaluación psicológica*. EN: LÓPES P.J. E NUEZ A.G.B (org) Manual de Atención Temprana. Madrid. Psicología/Pirámide.

COBO A. D. e BUENO J..S. (1994) *Motricidad y deficiencia visual*. EN: *Deficiencia visual: aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga. Algibe.

CUESTA PALACIOS, A. (2005) *Respostas Electrodérmicas em crianças com deficiência visual e desordem na modulação sensorial*. Tese de Maestria. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo –Brasil.

DUARTE J.F. (2000) *Porque arte-educação?* Campinas –São Paulo. Papirus Editora. 11ª Edição.

LEONHARDT, M. (1992) *El bebé ciego primera atención um enfoque psicopedagógico*. Barcelona Masson.

_____ (2004) *Escala Leonhardt: Pautas de desarrollo de niños ciegos (0-21 años)*. EN LÓPES P.J. E NUEZ A.G.B(org) Manual de Atención Temprana. Psicología/Piramide, Madrid,

FRAIBERG, S. *Ensayos sobre la ceguera*, London, Press, 1977. Trad. Suzana Crespo, Argentina.

GAGLIARD H. (2004) “Estudo do equilíbrio estático da criança deficiente visual”. *Temas sobre desenvolvimento*, vol.13, n.77 São Paulo.

GUYTON A. C. E HALL J E (2002) Tratado de fisiologia médica. Rio de Janeiro, Koogan.

HYVÄÄRINEN, L. (1988) *O desenvolvimento normal e anormal da visão*. Tradução Silvia Veitzman, Santa Casa de São Paulo.

KOENIG, K.P. (1996) "Adaptability: The Bridge of the Behavior". *Sensory Integration Quarterly*, Torrance, 14-18.

MATURANA H. (1992) *El sentido de lo humano*. Chile. Hachete/ Comunicación. 3º Edición.

PAILLARD J (1980) « Lê corps situe el lê corps identifié ». *Revue medicale de la Suisse Romande*. 129-141.

PIAGET, J. (1978) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro. Zahar.

_____ (1973) *Biologia e Conhecimento. Ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes..

PONTY, M. (1990) *Curso de Filosofia e Linguagem*. Campinas. Papirus.

PAZ, O. (1990) *Libertad bajo palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1993) *Itinerario*. México: Fondo de Cultura Económica.

PRECHTL H. (2001) "Role of vision on early motor development: lessons from the blind". *Develop.Med.Child.Neurol.* v.43,p.198-201.

RODRIGUES D. (2000) *Corpo, espaço e movimento: A representação espacial do corpo em crianças com paralisia cerebral*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação científica.

ROGOFF B. (2005) *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre. Artmed.

SPITZ, R. (1946) *The psychoanalytic Study of the Child*.

OLIVEIRA, M. C E SIMÃO R. (2003) "Integração Sensorial". IN TEIXEIRA est all. *Terapia ocupacional na reabilitação física*. São Paulo Roca.

VIGOTSKY, L.S. (1989) *Obras Completas. Tomo Cinco: Defectologia*. Habana. Editorial Pueblo y Educación.

WALLON, H. *Origem do pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1995.

_____ (1980) *Psicología del niño: una concepción dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid. Pablo del Rio Editor.