

Experiencias

¡Yo me pido braille!

I want Braille!

I. Vecilla Rodrigo¹

Resumen

La autora presenta su experiencia sobre la introducción del código de lectoescritura braille en aulas de Educación Infantil. El punto de partida para la normalización es una cierta «discriminación positiva» del braille, para que, en el momento preciso, llegue solo, y llegue para todos los alumnos y también para los profesores. Así, en el marco de la comunicación profesional entre maestros, tutores y profesores de apoyo, podrán contrarrestarse barreras pedagógicas, como la excesiva preocupación por los contenidos o los recursos materiales. De este modo, la desmitificación del braille está en la base de los principios de la educación inclusiva.

Palabras clave

Educación infantil. Educación inclusiva. Lectoescritura braille. Actividades de divulgación.

Abstract

The author discusses her experience in introducing the Braille reading/writing code in infant school classrooms. The point of departure for normalisation is a certain «positive discrimination» in favour of Braille whose natural outcome is its timely acceptance by pupils and teachers alike. The aim is to remove pedagogical barriers, such as an excessive concern about content or material resources, through professional communication among teachers,

¹ **Isabel Vecilla Rodrigo**. Maestra del Equipo Específico de atención a alumnos con discapacidad visual de la ONCE. Dirección Administrativa de la ONCE en Salamanca. Bermejeros, 14, 37001 Salamanca (España). Correo electrónico: ivr@once.es.

tutors and support educators. Demythologising Braille lies at the root, then, of the principles of inclusive education.

Key words

Infant education. Inclusive education. Braille reading and writing. Awareness arising.

Recuerdo ahora el momento en el que escuchábamos esta entusiasta expresión a varios de los quince niños del aula de Educación Infantil de 3, 4 y 5 años, en un CRA (Centro Rural Agrupado) de nuestra provincia. Aquí los tres niveles compartían la misma clase.

Estábamos a principio de curso y, al oír la exclamación «¡Yo me pido braille!», sonriendo y con urgencia, como hacen los peques cuando algo pasa a ser un objeto de deseo que no quieren perderse de ningún modo, la tutora, la profesora de apoyo del centro (en adelante PT) y yo, nos miramos con expresión de cómplice satisfacción. Y sorpresa, pues estaba claro que ninguna de las tres esperábamos tanto «éxito»: habíamos diseñado aquella actividad grupal para presentar el código de lectoescritura braille en el aula, con el objetivo de que pasase a ser un elemento más de la vida cotidiana de la clase. Es decir, nuestro objetivo era lograr aceptación, pero, al parecer, habíamos conseguido mucho más que eso, habíamos generado entusiasmo...

Y, de pronto, esta reacción de los chicos, incluso nos complicaba la vida:

—¿Vamos a tener que enseñarles braille a todos? —me preguntó la PT, con cierto tono de alarma...

Yo sentí que, una vez más, me tocaba contener la preocupación ante un nuevo reto, otra novedad en el aula, más adaptaciones, más ajustes, más cambios, más fuentes de inseguridad para los docentes... Me imaginaba lo que estaría pasando por su cabeza: «...No sabemos, no vamos a poder, no tenemos medios, no somos especialistas...». Las mismas expresiones que surgieron cuando les informaba, hacía más o menos un mes, de que Marta, de 4 años, tenía que aprender a leer y a escribir en braille... Y ahora, tras dar un primer paso por ese camino, resultaba que no era bastante haber afrontado el reto de tener que compaginar la enseñanza de la lectoescritura tinta a

catorce alumnos con la enseñanza del braille a una de ellas: ahora resultaba que había que enseñar tinta y braille a todos..._

Y como sabía que esta nueva situación no se iba a mantener en el tiempo y que las cosas acabarían en el lugar previsto, pues siempre hay que contar con la sabiduría natural de los niños y con el lógico discurrir de los procesos de aprendizaje, enseguida la tranquilicé:

—¡No, mujer!, este impulso repentino de los niños no es más que un modo de decirnos que lo hemos hecho muy bien, y que convivirán encantados con las letras braille, que es lo que queríamos. Lo importante es que Marta lo ha escuchado y no lo va a olvidar, ahora sabe que su braille no es algo diferente y feo y raro y un juego solitario, ahora sabe que sus letras braille tienen valor entre sus amigos y, por lo tanto, ¡ella también! Ahora su diferencia ya no la desmotivará, al contrario. Y esto es lo que tenemos que mantener, nada más ni nada menos. Necesitamos este punto de «discriminación positiva» hacia el braille para empezar bien, hasta que poco a poco llegue a ser una presencia normalizada en todo el colegio, y en toda la sociedad. Piensa que las letras en tinta están en las vidas de los peques por todas partes: en sus casas —en libros y periódicos—, en la calle —en carteles y anuncios— y, por supuesto, en el cole... y por tanto, les resultan presencias familiares y apetecibles desde casi todos los espacios y desde muy chiquitos. Pero el braille apenas lo habrán encontrado en algún ascensor, o en algún envase de medicamentos, o en algún cartel de algún museo... en fin, con una presencia muy puntual, que pueden no haber llegado a apreciar nunca. Bueno, ya verás cómo las cosas evolucionan así: al principio, casi todos en la clase aprenderán las primeras letras, a la vez que Marta, luego seguirán mostrando curiosidad... puede que alguno aprenda todo el alfabeto, pero en algún momento, Marta será la única que lea braille con sus manos con total naturalidad, y esto debe seguir siendo un valor, desde el primer día, cada día y para siempre. Ese es nuestro reto. Y ya contábamos con él. Verás como todos acabaremos encantados de haber tenido esta oportunidad de conocer y normalizar algo en principio desconocido, extraño.

—¡Vale, pues mejor que sea así!

Lo que acabábamos de hacer, era presentar a toda la clase, mediante un pequeño cuento que habíamos inventado para la ocasión y algunos materiales en relieve, el alfabeto braille, como un nuevo amigo que iba a pasar con nosotros todo el curso, que incluso, probablemente, se quedara en el colegio ya para siempre...

Este alfabeto tenía la peculiaridad de ser especialmente mimoso, tanto que sus letras querían ser miradas con atención y cariño, para no confundir nunca a unas con otras, ¡por supuesto!, pero solo se podían leer si las acariciabas... Sí! Estas letras había que leerlas con los dedos, acariciándolas suavemente, una tras otra, con orden y cuidado, y también con mucha atención para no confundir a unas con otras, ¡por supuesto!

¡Ah!, pero, además, no les gustaba nada que les hiciesen cosquillas, porque con las risas se atragantaban muchísimo, y eso sucedía si las acariciabas de arriba abajo, ¡eso nunca!, había que acariciarlas de izquierda a derecha... No era fácil, pero con la práctica se podía aprender, incluso adquirir velocidad y destreza en aquella particular manera de leer acariciando letras.

Y el caso era que alguien nos había contado que los niños que no ven bien son especialmente hábiles para hacer esto, de modo que habíamos pensado invitar al tal alfabeto a nuestra clase, para averiguar si, efectivamente, a nuestra querida compañera y amiga Marta, que tiene muchas dificultades para ver las letras y algunas otras cosas, aquello le iba a gustar... Y si funcionaba, si conseguíamos que, de este modo, Marta pudiese leer con todos los demás, los mismos cuentos, dejaríamos que aquel alfabeto mimoso se quedase para siempre con nosotros.

Al ofrecerles esta historia, tan llenita de sorpresas, de posibilidades y de soluciones —aunque también de dificultades—, habíamos ganado su interés. Probablemente porque se trataba de dificultades apetecibles y superables para ellos: *leer acariciando con los dedos, con cuidado de no confundir unas letras con otras y de no hacer cosquillas*, es una propuesta que suena tentadora cuando se tienen 3 o 4 o 5 años, incluso con muchos más... De tal manera que, al preguntarles quiénes querían aprender las letras en tinta y quienes en braille, unos cuantos, entre ellos Marta, exclamaron aquello de «¡Yo me pido braille!».

Recuerdo también que en aquel momento le comenté a la tutora:

—¡Cómo me gustaría que Arancha, la madre de Marta, hubiese estado aquí, escuchando esto!

—Pues sí, si lo hubiéramos sabido, la habríamos invitado —contestó.

Pero no podíamos saberlo. Ya dice el refrán: «Nunca invites a canto de pájaro ni a gracia de niño», y si nuestra presentación del braille al grupo de niños que compartían clase y vida con la pequeña Marta no hubiera funcionado tan bien como funcionó, entonces, los reticencias de Arancha, su madre, para aceptar el braille como código de lectura de su hija, habrían crecido aún más, ¡y esto suponía un riesgo innecesario

y nada recomendable! En cambio, ahora, ya asegurada la buena acogida por los niños en el aula, a ella le llegaría la estupenda noticia directamente de boca de su hija y de sus compañeros, y de otras madres del pueblo, y esto iba a ser para ella una gran alegría, que sin duda la iba a ayudar a mirar la realidad de un modo nuevo: su hija y los demás niños y madres del aula le aportaban así ilusión, esperanza, energía... y, seguramente, de golpe, muchos miedos —a la diferencia, al rechazo, a la exclusión...— se disiparían. Porque ahora el braille era objeto de deseo para su pequeña y también para los compañeros de su pequeña. Esto es importante para cualquiera madre, porque las madres saben que es crucial para los niños ser aceptados, ser uno más, ser puestos en valor.

Y, efectivamente, estoy convencida de que estos son los pilares sobre los que hay que asentar la enseñanza de la lectoescritura braille en Educación Infantil:

1. La implicación activa y convencida de los docentes del aula.
2. La aceptación, cuando menos, de los padres del niño que va a iniciar ese aprendizaje. Y de los padres de los demás niños.
3. La acogida en el grupo de compañeros.

Y es así, no tanto por las dificultades del alfabeto y de la lectoescritura braille en sí, sino porque estamos jugando con valores vitales para todo proceso educativo y para todas las personas implicadas en dicho proceso (niños, profesionales, familia, comunidad educativa...). Es decir, porque estamos hablando de inclusión socioeducativa.

La inclusión: que pretende retomar la participación de todos los interesados y la activación de los recursos personales y materiales de todos ellos, como medio para asegurar la eliminación de barreras en el aprendizaje, en el juego y en las oportunidades de educación no formal que se generan, sin duda, en torno a cualquier centro y/o proceso educativo, para todos y cada uno de los niños.

La inclusión como proceso, centra su atención en las condiciones en las que el aprendizaje y la enseñanza se producen, por encima de resultados académicos o escolares, de modo que podamos seguir hablando de un proceso de construcción y de cambio en sentido evolutivo, tanto personal como social, sensible y flexible, que parte del reconocimiento profundo tanto de las semejanzas entre los niños —todos desean

y tienen derecho a ser felices, a experimentar ocasiones de participación exitosa y de aprendizaje, a vivirse a sí mismos como seres aceptados, reconocidos y valorados, cada cual por sí mismo, con todas sus peculiaridades—, como de las diferencias, de las diversas formas en que pueden responder a experiencias educativas formales y no formales, compartidas.

En este sentido, inclusión significa, antes que nada, reducir toda forma de exclusión, discriminación, desatención, infravaloración, desinterés o presión puntual, que se pueda interponer en el camino de la plena participación de todos, hasta lograr diluir el término de Necesidades Educativas Especiales —(en adelante NEE) que ubica la limitación de expectativas y las dificultades o carencias en un niño concreto— y sustituirlo por el de identificación de barreras contextuales que están dificultando la atención educativa adecuada a las diferencias individuales en el aprendizaje, el juego y la participación. Estas barreras contextuales pueden ser barreras culturales, pedagógicas, de interrelación, organizativas, de recursos, de gestión de apoyos...

Se entienden, así, los apoyos no tanto como una atención añadida al niño concreto, sino más bien como un cambio en el modo de planificar las actividades y procesos de enseñanza, pensando en todos los niños, siendo en todo momento conscientes de sus diferencias funcionales, motivacionales, etc. Desde esta perspectiva inclusiva, la planificación de procesos de enseñanza ha de aumentar la capacidad del centro educativo para responder a la diversidad como hecho natural y no excepcional y relativo a un pequeño número de alumnos con NEE. Hablamos, por ejemplo, de programar actividades que aumenten las habilidades y estrategias metodológicas de los profesionales para afrontar dicha diversidad, o que gestionen las actividades de enseñanza de modo que siempre caminen hacia el logro de la máxima autonomía de cada niño, evitando generar dependencias y parcelación de aprendizajes, así como situaciones de aislamiento respecto del grupo y del centro, que todavía hoy son habituales, desde un concepto de apoyo individualizado para cada niño con NEE.

Si no actuamos así, estaremos, quizá, contribuyendo a mantener las barreras para el aprendizaje y la participación, pues habremos obviado aspectos fundamentales, como son el fortalecimiento de los recursos, los conocimientos y las habilidades de los tutores y demás docentes, de modo que sientan confianza en sí mismos para llevar a cabo su labor educativa con todos sus alumnos sin excepción. Hoy día disponemos de numerosos estudios que indican que el compromiso del profesorado con la inclusión educativa emerge cuando han logrado cierto dominio en dicha experiencia

profesional, es decir, cuando han recibido información, formación, ayudas... que han ido generando redes de corresponsabilidad, previa y paralelamente al proceso de inclusión, de modo que pueden vivir dicha experiencia como un reto ante el cual la actitud personal y la profesional evolucionan positivamente. Y también nos dicen las investigaciones que lo contrario sucede cuando este aspecto no se planifica desde el primer momento como un elemento especialmente relevante del apoyo a la inclusión educativa, ya que serán los tutores quienes cada día tomen decisiones respecto a las condiciones de participación, juego y aprendizaje de todos sus alumnos: el clima de igualdad de oportunidades, el ambiente, la motivación, la puesta en valor, la calidez en la acogida a las diferencias funcionales individuales, el diseño de actividades y la creación de recursos accesibles para todos en todas las actividades de aprendizaje... son aspectos clave en la vida de un niño de Educación Infantil, y serán abordados por los profesores de modo muy diferente en función de la gestión que hagamos de esta modalidad del apoyo dirigida al equipo docente durante toda nuestra intervención.

Todo esto ha supuesto un largo camino de aprendizaje profesional y social en atención a la diversidad, desde la educación especial, más tarde la integración y la normalización, para llegar a un presente en el que el ideal posible de la inclusión siga siendo inspiración hacia nuevos planteamientos en las prácticas educativas, que pasan por considerar un diseño de la intervención en el que el núcleo ya no es el niño y sus diferencias —qué enseñar—, sino cómo, en qué condiciones y con qué recursos, empezando por identificar las barreras para un aprendizaje y una participación gratificantes para todos.

En nuestro caso, el hecho de tener que abordar la enseñanza del braille, genera en los profesores una gran inseguridad inicial, y suceden cosas como esta:

—¡Ah! Muy bien, entonces ya por fin tenemos claro que no procede seguir esperando a ver si se cura o no se cura, si ve algo o no ve nada, y cuánto ve y para qué le sirve... Ahora estamos seguros de que Marta tiene que aprender braille. Bien. Entonces tú tendrás que venir todos los días para enseñarle, ¿no? Y vosotros vais a proporcionarnos los materiales con los que irá aprendiendo, ¿no?, y habrá que valorar si es mejor dentro o fuera del aula... ¡porque aquí ninguno somos especialistas! Y habrá que elaborar un horario para que la PT y tú os suméis en el trabajo con la niña...

En estas expresiones iniciales también podemos leer una excesiva presión en relación a un elemento del currículo, los contenidos, que incluso en Educación Infantil,

aunque menos que en otras etapas educativas, afortunadamente, a veces desvía la atención respecto de otros elementos que conforman el currículo educativo.

—¡Es mucho más sencillo que todo esto! De hecho, lo más complicado ya lo habéis ido haciendo: incluir a Marta en todas las actividades, inventar estrategias para que pueda jugar y desplazarse y utilizar los materiales comunes con seguridad y placer, que todos sus compañeros entiendan y acepten que ella realiza la misma actividad pero de otra manera, o con otros materiales..., incluso, los niños se han ido dando cuenta de que deben explicarle las cosas que suceden o los objetos o los espacios o los movimientos, o... de otro modo, con indicaciones más concretas, con un vocabulario más detallado y con atributos diferentes... y lo hacen sin darse cuenta de que lo hacen, porque han recogido vuestro modelo de interacción verbal con Marta... Aquí la dinámica del aula ya ha ido enriqueciéndose y ajustándose muy bien a todos y cada uno de los niños, con todas sus peculiaridades.

—Sí, bueno, nos hemos ido dejando llevar por la intuición, lo que nos habéis ido indicando, en fin, pero enseñar braille es otra cosa!, inosotros no sabemos, no podríamos!

—No creas, en realidad el braille tiene las letras muy gordas, y lo digo tanto en sentido tanto real como figurado, iija!!

Es así: el dilema de las diferencias concierne a todo el alumnado —clase social, etnia, cultura familiar, temperamento, capacidades...—, pero se amplía sobremanera cuando se trata de alumnado con discapacidad, de tal modo que genera tensiones e inseguridades en los profesionales, que dan lugar a que no se sientan capaces de abordarlo, aunque en realidad sí disponen de recursos profesionales, pues esa atención a la diversidad es la que manejan cada día en sus aulas, muchas veces con gran maestría. Nuestro apoyo consistirá, en primer lugar, en detectar esa barrera de las dudas sobre la propia capacidad y «matizarla», para que, así, todos los recursos profesionales presentes —creatividad, comunicación, intercambio de experiencias, búsqueda constante de soluciones...— se active libre de tal bloqueo, que es el que genera la demanda de «expertos o especialistas» ajenos a la vida cotidiana del aula.

Así pues, podríamos continuar nuestra conversación planteando algunas preguntas que faciliten a los maestros de Educación Infantil explorar sus propias ideas y conocimientos sobre el tema que nos ocupa, y respecto al cual, en principio, se sitúan como desconocedores absolutos:

—¿Crees que Marta, a sus 4 años, va a necesitar aprender el alfabeto braille a un ritmo más rápido que el que tú puedas seguir? ¿Crees que Marta podrá sentirse agusto y engancharse en aprender a leer en un código que nadie más que ella conoce en el colegio? ¿Qué experiencias y actividades motivantes y de refuerzo en relación al braille se podrán llevar a cabo en un aula en la que el braille apenas tiene presencia para una alumna? ¿Será más fácil que esta necesidad de un entorno estimulante hacia la lectoescritura braille suceda si le enseña un experto externo, o si el proceso de enseñanza-aprendizaje del alfabeto se lleva a cabo de modo normalizado en el aula, con todos sus compañeros?

Las respuestas están claras para todo el mundo. Lo importante es hacer estos cuestionamientos a tiempo. Y es entonces cuando el braille llega solo y llega para todos. Y, además, está claro que el verdadero «experto» en lograr todas estas cosas, y el único que puede llevarlas a cabo en un aula de Educación Infantil, es el tutor. De modo que nosotros solo tendremos que aportar indicaciones respecto al código, sus prerequisites y requerimientos didácticos, y acompañar el proceso de inserción del braille en la organización de todas las actividades del aula. Desde un rol de soporte, a través del cual todos iremos aprendiendo cada día, braille y más cosas importantes, muchas más.

Porque el braille está ahí y es siempre el mismo, pero cada niño, cada grupo de niños, cada maestro, van a ser diferentes.

Y para continuar transmitiendo una cultura inclusiva desde el principio de nuestra intervención, capaz de reforzar la creación de un entorno que acepta, colabora y estimula, y en el que todos son valiosos, es muy importante explicar también al principio algunos aspectos del aprendizaje del braille que van a guiar la implicación activa de los profesionales, a partir de lo que ellos ya saben:

—Los prerequisites para el aprendizaje del braille como código de lectoescritura, son, en esencia, los mismos que para el aprendizaje de cualquier otro código de lectoescritura alfabético: atención, memoria, capacidad simbólica, estructuración rítmico-temporal, estructuración espacial y lateralidad, motricidad gruesa y fina, procesos perceptivos, riqueza y corrección de lenguaje oral, vocabulario, habilidades metalingüísticas y motivación. De todas estas habilidades nadie sabe tanto como vosotros, los maestros de Educación Infantil. Todo el currículo de Educación Infantil está diseñado para proporcionar a los niños estímulo y entrenamiento en estas y

otras competencias básicas que afectan directamente al ámbito de la comunicación lingüística. De modo que las adaptaciones pertinentes para hacer accesibles otra modalidad perceptiva, las actividades y los espacios necesarios en cada momento, serán solo una parte más del proceso de enseñanza y aprendizaje del braille. Y trabajando juntos, contando con la participación de todos, nos complementaremos en conocimientos y estrategias metodológicas, así que no va a resultar nada complicado. ¡Insisto, todos vamos a aprender un montón!

—Ya, pero entonces tendremos que darte la programación para que nos vayas diciendo qué quitamos, qué añadimos.

—Seguramente no se trata tanto de quitar o de añadir, y sí más bien de modificar puntualmente. Pero es una buenísima idea que revisemos conjuntamente la programación de aula para ir sustituyendo, por ejemplo, todo aquello que va encaminado a la preescritura tinta por actividades y fichas que permitan a Marta entrenar las habilidades perceptivas háptico-táctiles: sensibilidad digital, coordinación bimanual... Y para esto, en las aulas de Educación Infantil hay muchos materiales, espacios y ocasiones que ya están ahí: realizar actividades manipulativas variadas, alentar la exploración multisensorial de objetos y espacios, facilitar la representación creativa del entorno, mediante texturas, formas, volúmenes, y no solo a través del trazo y del color. Estoy segura de que ya se te están ocurriendo un montón de actividades y materiales posibles, que además van a enriquecer la experiencia y los aprendizajes de todos los demás niños del grupo, ¿no lo ves así?

—Bueno, es cierto que va dejando de resultar tan extraño, tan diferente... Lo voy viendo, digamos, posible.

—No te preocupes por la secuenciación de dificultades, la valoración de los progresos de Marta o la metodología... Estas y otras cuestiones las iremos viendo juntas en el análisis previo de la programación que ya tenéis hecha para el grupo-clase, y escribiremos una adaptación que nos vaya sirviendo de guía a todos.

—¡Uf!, más papeles, más reuniones...

—¡Ah, no!, solamente aquellas que nos sean necesarias: en las sesiones de trabajo en el aula, compartidas con todo el grupo de niños, podremos ir haciendo una observación compartida del proceso de enseñanza-aprendizaje de Marta: progresos, dificultades,

motivación, preferencias..., complementando todas las perspectivas: la vuestra, en tanto que expertos en Educación Infantil, y la nuestra, en tanto que especialistas en atención a alumnos con grave discapacidad visual. Y de ahí irán surgiendo ajustes, cambios, mejoras... Y escribiremos lo que consideremos que va a sernos útil. No suena tan mal ¿no?

—Pues, en fin, pensándolo bien, se parece cada vez más a lo que hacemos habitualmente en relación a cualquier otro alumno...

—Claro, y, como con cualquier otro alumno, habrá que empezar por presentar de modo motivante el alfabeto que vamos a enseñarle... ¿Hablamos de esto? Yo te cuento sobre el braille y tú pones la parte de motivación, porque nadie conoce como tú a este grupo de niños ni este aula.

Y así surgió el diseño de la sesión de presentación del braille al grupo.

Que, lógicamente, fue acompañada de decisiones respecto a su presencia en el aula: las puertas, las perchas, los cajones de material, el aseo, el calendario, el horario, etc., tenían ahora letras en tinta y en braille. Y todo el alfabeto se representó en macrotipo y en relieve, debajo de la pizarra, totalmente accesible a la exploración táctil de todos los niños.

Desarrollar relaciones de colaboración y valores inclusivos compartidos, a partir de los cuales el control de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de su evolución, pasan a ser una cuestión de corresponsabilidad, que conduce, sin duda, a cambios y mejoras en otras dimensiones: organizativas, de comunicación y de práctica cotidiana, etc.

Pensamos que, a través de una óptima comunicación interprofesional, podremos ir desmontando barreras pedagógicas —por ejemplo, una excesiva preocupación por los contenidos o por los recursos materiales, respecto a otros elementos del currículo— y dejando al descubierto puntos fuertes del propio contexto educativo que estaban pasando inadvertidos:

- Conocimientos y habilidades profesionales de los maestros del centro que son de extraordinario valor para el proceso de enseñanza del braille que pretendemos abordar, y que no habían sido identificados como tales.

- Recursos materiales generales ya existentes en el aula que son muy adecuados y útiles, simplemente ampliando o variando el modo de utilizarlos.
- Modelos de interacción generados en la convivencia del aula que han resultado ser muy acertados.

Así se va gestando la calidad.

Y como no podía ser de otro modo, al igual que decimos que los problemas y las dificultades parecen no venir solas, también es cierto que los buenos principios traen las manos llenas de caminos y soluciones... Y en estas andábamos cuando, en un recreo, unos días después de esta sesión de bienvenida al braille con los niños del aula, la tutora comentó:

—Bueno, tendremos que pensar también en Arancha, la madre de Marta, que sigue teniendo todas las dudas y las reticencias del mundo respecto al braille. Y en los demás padres y madres, porque ya he oído a alguno de ellos comentar que la atención «especial» que dedicamos a Marta, quizá perjudique a los demás niños!

—¡Y sí, hay que ocuparse de esto, por supuesto! Para empezar tomémoslo como una buena noticia: también nosotras hemos tenido dudas respecto a la decisión de iniciar la enseñanza del braille, así pues, es más que lógico que los padres de Marta sientan preocupación, incluso vértigo, al pensar en ello. Y respecto a los demás padres y madres, conviene considerar que es muy sano que se preocupen por lo que sucede en el aula y por la atención que reciben sus hijos. A partir de estas premisas, ayudémosles a «ver», a entender, lo que nosotras ya hemos comprendido.

—¡Sí, sí, muy bonito!, pero muchas veces padres y maestros tenemos lenguajes y miradas diferentes, no es nada fácil.

—Pero incluso en este hecho se puede ver otra ventaja: cuanta más diversidad de perspectivas, más se enriquecerá el intercambio de información, y, además, nosotras vamos teniendo cada vez más y mejor «tacto»... ¡Para algo tiene que servirnos darle vueltas y vueltas al tema de las habilidades háptico-táctiles...! En serio, creo que podemos mejorar mucho las posibilidades de aprendizaje de todos si nos planteamos las cosas como realmente son: necesitamos la ayuda de los padres y madres de

todos los niños del aula, porque ellos configuran el entorno de aprendizaje no formal, incidental, de todos ellos, donde discurre gran parte del desarrollo de sus habilidades de interrelación social, a través del juego en la calle. Aquí, en el pueblo, los niños, o están en el cole o están en las calles, de modo que en tiempo «nos gana» la calle, y en variedad y significatividad de actividades y relaciones, me temo que andaremos a la par, de manera que mejor ir juntos, sin duda. Si no intentamos recoger sus opiniones y dudas, al tiempo que les comunicamos nuestro respeto hacia las mismas y les proporcionamos información respecto a nuestros planteamientos educativos, haciéndoles sentir bienvenidos, las reticencias crecerán. Y cada vez será más difícil generar colaboración efectiva. Y, por cierto —añadí—, he vivido un par de situaciones sobre las cuales creo que deberíamos intervenir, o al menos, no permanecer indiferentes, y esto solo lo podremos afrontar con la implicación del grupo de padres y madres. Os cuento:

Hace unos días, mientras jugaba con los niños en el arenero del patio de recreo, pasó una señora del pueblo junto a la valla y se paró a mirarnos jugar. Hasta aquí, todo normal. En el grupo estaban Marta y otros tres chavales, intentábamos hacer un castillo con cubos y palas entre todos, y para Marta no era fácil... de hecho, en un determinado momento, al ir a tocar lo que ya estaba hecho, para saber dónde colocar su cubilete de arena, tiró el torreón que otro niño acababa de construir. Entonces la señora, que se había detenido a observar, dijo:

—Tú vienes a trabajar con ella, claro, pobrecita, una niña que se queda ciega.

Afortunadamente, los chavales estaban demasiado enfadados con el reciente desastre como para añadir otras preocupaciones, y parecía que aquellas palabras no les afectaban, no iban con ellos.

Pero es escalofriante pensar que algo así podrían escucharlo los padres de Marta. De hecho, puede que ya hayan tenido que oír cosas semejantes más de una vez. Incidentes así darían al traste con todas las horas de explicaciones que nosotras podamos ofrecerles respecto a los valores normalizadores del braille y lo que quieras.

Y otra más: en el camino del cole a casa, con Marta de la mano, creo que en un recorrido de unos cien metros, no más, nos habíamos cruzado con dos personas de diferentes edades, que al verla le preguntaban:

—Marta, ¿quién soy? —Y me miraban y me hacían gestos, o susurraban más bajito: «¡Ya verás!, me conoce por la voz, nada más oírme».

Marta no dijo nada, no contestó, y parecía que se enfadaba por momentos... Le pregunté si sabía quién era, y me dijo, muy seria: «Sí, es...». Insistí: «¿Entonces, por qué no le contestas?». Y ella, muy contundente, respondió: «Porque no quiero».

La entendía, pero aquello no tenía buena pinta, había que hacer algo, y presentí que no era con la niña con quién había que trabajar este asunto. Pero entonces, ¿con quién, cómo?, me preguntaba a mí misma.

Y, como era de esperar, la cosa ni había empezado aquí, ni acabó aquí, porque un tercer paseante repitió la pregunta:

—¿A que sabes quién soy, Marta?

Y entonces sí, Marta contestó como un rayo:

—Eres un burro.

La llegada a casa fue una tragedia, porque la madre se había enterado de lo sucedido y la riñó mucho, muchísimo, y Marta, desde *su intensa experiencia* de apenas 4 años recién cumplidos, solo acertaba a decir :

—iiiQue me dejen en paz!!! iiiDiles tú que no me hablen!!!

Intenté dar explicaciones que ayudasen a aquella mamá a entender la situación de otro modo, pero me parecía percibir que se sentía superada por la realidad. Y yo también, la verdad. Supongo que ambas sabíamos que no se puede cambiar fácilmente el comportamiento de los demás hacia su hija, y tampoco funcionaría pedirle a la pequeña que aguantara estoicamente aquellas situaciones, día tras día.

Aquella reprimenda era solamente una reacción rápida para salir del paso, pero no era una solución, ¡estaba claro!

Imaginé que Arancha, la mamá, estaría sumida en aquel instante en una profunda tristeza, además de una enorme impotencia, sentimientos a los que intentaba sobreponerse con aquel enfado dirigido a su pequeña.

El único alivio fue que, en algún momento, la abuela, que andaba por casa, dijo:

—¡Ya hablaré yo con Fulano!

—Reforcé aquella iniciativa, que resultaba un parche bastante valioso de momento, pero ahora os pregunto si no creéis que la solución pasa por el colegio, por reunir, efectivamente, a los padres y madres del aula y recabar su cooperación para que, en tanto que integrantes de la comunidad educativa y de la realidad y del contexto social en el que se va a desenvolver la vida de sus hijos, sean ellos los agentes de los cambios que necesitamos todos: familias, maestros, niños... Me temo que, si no lo intentamos, nos estaremos resignando a ser una especie de isla de inclusión, que empieza y acaba con el horario escolar, minimizando así nuestro potencial para llevar adelante lo que pretendemos: una feliz y efectiva convivencia de las semejanzas y las diferencias de todos en cualquier parte. El braille es una parte importante de todo esto, sí, pero ¿para qué sirve el braille

en una isla de incomprensión? Seguro que la madre de Marta se hace preguntas como esta con frecuencia.

Estos sucesos, ocurridos en el entorno del colegio —recreo, camino a casa—, no eran para echar en el olvido, pues resultaba obvio que afectarían directamente a la construcción de la autoestima, a la autopercepción, a la imagen que los demás nos devuelven respecto de quiénes somos para ellos, y crecer ahí, cuando desde las instancias educativas se trabaja para construir otras realidades sociales, no suena nada cabal, ni divertido, ni rentable siquiera, ni...

Así que me lancé a hacer una propuesta que resultó bien acogida:

—Igual si avanzamos de lo grande a lo pequeño, si ayudamos a Arancha con lo que le resulta más doloroso, si nos siente cercanos a sus sentimientos, a su realidad cotidiana, conseguiremos que pueda ubicar con naturalidad la opción del braille en el ámbito de los normales ajustes a las necesidades de su hija. Esto es lo que creo: que mientras ahora nosotras estamos pensando que «es ella, como madre, quien no comprende la necesidad del braille», ella estará sintiendo que «en el cole no la entendemos, y que aquí no tienen cabida sus verdaderos desafíos cotidianos como madre de una niña con grave discapacidad visual...».

Y de esta conversación nació, una vez más, el diseño de una primera sesión en la que compartir con el grupo de padres y madres del aula nuestras inquietudes, nuestros objetivos y retos ante ese dilema de la diferencia cuando esta es discapacidad. Y nuestra necesidad de su compromiso activo con este desafío, que incluía el braille, pero también la adaptación a otras modalidades perceptivas de materiales, juguetes, espacios, comunicación, fórmulas de interrelación personal, etc., para lograr así que Marta y cualquier otra persona con discapacidad visual grave se sintiese a gusto, segura y cómoda y valorada en aquel colegio, en aquel pueblo.

Les planteamos conversar sobre estos temas:

- Todos los niños del aula son igualmente importantes.
- Niños, padres y profesionales deseamos sentirnos positivamente valorados en nuestro cole y en nuestro pueblo.

- Todos estamos seguros de que juntos tenemos muchas más posibilidades de conseguir hacer real este deseo compartido.
- Existen muchas formas de colaborar y todas las colaboraciones son valiosas...

Aquella primera reunión dio lugar a otros encuentros y actividades conjuntas: abrió caminos a diferentes formas de colaboración colegio-familias, multiplicó pequeños cambios hacia formas de interacción más afortunadas... Pero esto ya es otra historia...

Lo que quizá sí suceda es que estas pequeñas experiencias vayan siendo las que —según revelan algunos estudios sobre la marcha de la inclusión educativa en nuestro país—, están dando lugar a que exista una amplia satisfacción en docentes, padres y alumnos respecto del trabajo y los procesos de inclusión en los centros educativos, sobre todo en la etapa de Educación Infantil y, sobre todo, en lo relativo a discapacidad visual.

¿Y por qué me he puesto a recordar todo esto ahora? Estoy preparando «las cosas», para llevar mañana al colegio, de un nuevo alumno de Educación Infantil, 3 años, un tumor, pérdida visual importante. Habrá que valorar las habilidades del niño, los recursos del colegio, los sentimientos de la familia, etc., y comunicar, ir tomando decisiones... Y de algún modo, apareció en mis manos, entre otros muchos papeles, un cuento de E. Galeano que, mezclado con los preparativos, ha provocado este efecto evocador de experiencias anteriores.

He aquí el cuento: tal vez, cuando terminen de leerlo, entiendan por qué se activaron de pronto estas vivencias...

Diego no conocía la mar.

El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba mas allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas

dunas de arena, después de mucho caminar, la mar

estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la

mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando,

pidió a su padre: —¡Ayúdame a mirar!

El libro de los abrazos, Eduardo Galeano.

Nos necesitamos todos: familias, maestros, especialistas... para llegar a apreciar la inmensidad de la vida de cualquier niño...

¿Quién sabe? Quizás los buenos principios de la educación inclusiva, y las aportaciones del braille, tengan alguna buena relación con los buenos cuentos de final abierto, con la poesía...

Bibliografía

BOOTH, T., AINSCOW, M., y KINGSTON, D. (2006). *Index para la inclusión: desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil* [formato PDF]. Bristol: CSIE.

ECHETA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M. A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., y GONZÁLEZ-GIL, F. (2009). *Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España* [formato PDF]. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

GALEANO, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Buenos Aires: Siglo XXI.