El Educador

VOLUMEN XXXII, Nº 1 JULIO 2018

LEYES Y POLÍTICA

en la educación de las personas con discapacidad visual



Publicación del

ICEVI

Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual

OFICIALES PRINCIPALES

PRESIDENTE
Frances Gentle
Centro Renwick, Real Instituto para Niños Sordos y Ciegos
Private Bag 29
Parramatta, NSW 2124
AUSTRALIA
frances.gentle@ridbc.org.au

PRIMERA VICE PRESIDENTE
Praveena Sukhraj
Centro Formación Niños cON Discapacidad
CMI Building, 13A Joubert Street,
Park Town, Johannesburg
SUDÁFRICA
psukhraj@justice.gov.za

SEGUNDA VICE PRESIDENTE
Rima Canawati
Sociedad para la Rehabilitación Bethlehem Arab
P.O. Box 100, Bethlehem
PALESTINA
rima.qanawati@gmail.com

TESORERA
Nandini Rawal
Asociación de Personas Ciegas 132 Ft. Ring Road
Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
bpaiceviad1@bsnl.in

PRESIDENTE ANTERIOR
Lord Low of Dalston
Real Instituto Nacional para personas Ciegas
105 Judd Street, London
WC1H 9NE
REINO UNIDO
colin.low@rnib.org.uk

PRESIDENTE EMÉRITO
Lawrence F. Campbell
1, Center Street,
Rockland, Maine 04841
EEUU
larry.icevi@gmail.com

PRESIDENTES REGIONALES

ÁFRICA
Gertrude Oforiwa Fefoame
Asesora Global de Defensa, Sightsavers
Densu Point, P.O. Box KIA 18190
North Dzorwulu, Accra
GHANA
gofefoame@sightsavers.org

ASIA ORIENTAL
Aria Indrawati
Pertuni (Asociación de Ciegos de Indonesia)
P.O.Box 386, Jalan Raya Bogor,
Km.19 Ruko Blok Q No. 13-L,
RT01 RW04, Kramat Jati,
East Jakarta
INDONESIA
aria.indrawati@gmail.com

EUROPA
Hans Welling
D.D.D. 32
12113cr Hilversum
PAÍSES BAJOS
wellingja@yahoo.com

LATINOAMÉRICA
María Cristina Sanz
avda. 13 n 1207, flor 9 dpto. A
(1900) LA PLATA
ARGENTINA
latinoamericaicevi@gmail.com

NORTEAMÉRICA Y CARIBE
Kay Alicyn Ferrell
Profesora Emérita de Educación Especial
Universidad de Colorado del Norte. Campus Box 146
501, 20th Street
Greeley, CO 80639
EEUU
kay.ferrell@unco.edu

PACÍFICO
Ben Clare
Coordinador de Proyectos Actividades de las Islas del Pacífico Fundación Aspen
PO Box 231
Deakin West ACT 2601
AUSTRALIA
bwclare@gmail.com

ASIA OCCIDENTAL
Bhushan Punani
Asociación de Personas Ciegas
132 Ft. Ring Road, Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
blinabad1@bsnl.in

ORGANIZACIONES FUNDADORAS

Fundación Americana para Ciegos
Rebecca Sheffield
2 Penn Plaza, Suite 1102
New York, NY 10121
EEUU
rsheffield@afb.net

Escuela Perkins para Ciegos
Dave Power
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EEUU
dave.power@perkins.org

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
Kevin Carey
105 Judd Street
London WC1H 9NE
REINO UNIDO
kevin.carey@rnib.org.uk

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO GUBERNAMENTALES

Sordociegos Internacional
Bernadette M. Kappen
999, Pelham Parkway Bronx
New York 10469
EEUU
bkappen@nyise.org

Unión Mundial de Ciegos
Ajai Kumar Mittal
AICB, Braille Bhawan
Sector 5, Rohini, Delhi 110 085
INDIA
mittal24ak@gmail.com

Agencia Internacional para la Prevención de Ceguera
Johannes Trimmel
Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres
London WC1E 7HT
REINO UNIDO
jtrimmel@iapb.org

Visítenos en:
www.icevi.org

ASOCIADOS INTERNACIONALES

CBM
Lars Bosselmann
Oficina de Enlace CBM EU (EU LO) Third Floor, Rue Montoyer 39, 1000 Brusls, BÈLGICA
lars.bosselmann@cbm.org

Luz para el Mundo
Nafisa Baboo
26 Niederhofstrasse
A11-20 Vienna, AUSTRIA
n.baboo@light-for-the-world.org

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales (NABPS)
Terje Iversen
P.O. Box 5900, Majorstua0308
Oslo, NORUEGA
terje.iversen@blindeforbundet.no

Organización Nacional de Ciegos Españoles
Ana Peláez
C/ Almansa, 66, 28039
Madrid, ESPAÑA
apn@once.es

Escuela Perkins para Ciegos
Michael J. Delaney
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472, EEUU
Michael.Delaney@perkins.org

Instituto Real para Niños Sordos y Ciegos
Frances Gentle
Private Bag 29, Parramatta,
NSW 2124, AUSTRALIA
frances.gentle@ridbc.org.au

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
Kevin Carey
105 Judd Street, London WC1H 9NE
REINO UNIDO
kevin.carey@rnib.org.uk

Sightsavers
Andrew Griffiths
35 Perrymount Road
Haywards Heath
West Sussex RH16 3BW
REINO UNIDO
agriffiths@sightsavers.org

Visio
Sabine Fijn van Draat
Amersfoortsestraatweg 180
1272 RR Houses
PAÍSES BAJOS
sabinefijnvandraat@visio.org

Director Ejecutivo

Mani, M.N.G.
No.3, Professors' Colony,
SRKV Post, Coimbatore - 641 020
Tamil Nadu, INDIA
sgicevi@vsnl.net

Editora

Marianne Riggio
Directora del Programa de Liderazgo Educativo y Formación en el Campus Internacional
Perkins Internacional
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EEUU

Editor Invitado

Todd Reeves
Director Ejecutivo Escuela Overbrook para Ciegos 6333 Malvern Avenue Philadelphia, PA 19151
EEUU

Editor Adjunto

M.N.G. Mani
Director Ejecutivo, ICEVI

Comité Editorial

Frances Gentle
Kay Ferrell
M.N.G. Mani

Diseño

Secretaría ICEVI
No.3, Professors' Colony
S.R.K. Vidyalaya Post
Coimbatore - 641 020
Tamil Nadu, INDIA

Telefax : 91-422-2693414
e-mail : sgicevi@vsnl.net

CONTENIDOS

1. Mensaje de la Presidente 02

2. Mensaje del Director Invitado 03

3. ICEVI de un vistazo 04

4. Necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en entornos rurales de los Estados Unidos 07
   - *Danene K. Fast & Ann Allen*

5. III Congreso Internacional sobre Universidad y Discapacidad 14

6. Educación adecuada para niños con discapacidad visual en los Países Bajos 15
   - *Maartje Dierick & Madelon Janssen*

7. Políticas educativas para personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en la Provincia de Córdoba, Argentina: Consideraciones desde la perspectiva de las aptitudes 17
   - *Alvaro Díaz & Paula Rubiolo*

8. Oportunidades educativas equiparadas para estudiantes con discapacidad: Mirar detrás del telónen la Suprema Corte y los administradores de la escuela pública de los EEUU 24
   - *Todd Reeves & Robert S.K. Smith, Jr.,*

9. Curso de formación de intérpretes y maestros especializados para desempeñarse como guías-intérpretes y mediadores 32
   - *Shirley Rodrigues Maia, Dalva Rosa Watanabe, Vula Maria Ikonomidis, Claudia Sofia Indalecio Pereira & Susana Maria Mana Aráoz*

10. Currículo Inicial para la Preparación de Maestros 38

11. Felicitaciones a Ana y Getty 48

Miembros Internacionales

cbm · LIGHT FOR THE WORLD · ONCE · Perkins · Royal Institute for Deaf and Blind Children · RNIB · Sightsavers · The Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted · Visio

Mensaje de la Presidenta



Estimados amigos y colegas

Bienvenidos al primer número de 2018. Mientras escribo este mensaje, están en marcha los preparativos para la reunión anual del Comité Ejecutivo de ICEVI. En ella, se incluirá una revisión del progreso que hemos hecho hasta la fecha con respecto el logro de los objetivos estratégicos del cuatrienio 2017-2020. En este momento, es muy importante asimismo el tercer aniversario de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) fijados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre de 2015. Es significativo que en ellos se incluyan compromisos con la educación de las personas con discapacidad y la misión de ICEVI se ha alineado con la ambiciosa visión de la ONU de no dejar a nadie atrás.

El tema de esta edición de El Educador es "Ley y política en la educación de las personas con discapacidad visual". Se subraya así la posición de la UNESCO que sostiene que el cumplimiento del derecho humano de una educación de calidad no se puede lograr sin un fuerte marco legal y político que proporcione el cimiento y las condiciones de la prestación educativa y de su sostenibilidad. ICEVI y nuestras organizaciones asociadas tenemos el compromiso de apoyar los esfuerzos de los gobiernos nacionales y de los interesados clave en pro de la implementación de una educación inclusiva y equiparada a todos los niños y jóvenes con discapacidad visual. Respaldamos el desarrollo y la puesta en práctica de leyes y políticas nacionales de educación que respeten, protejan y satisfagan el derecho a la educación de todos los niños, incluidos los que tienen discapacidad. A nivel global, promovemos la educación inclusiva de esta población por medio de la colaboración con las Naciones Unidad, la Campaña Global de Educación, el Consorcio Internacional de Discapacidad y Desarrollo, la Unión Mundial de Ciegos y otras agencias.

Quiero agradecer a nuestra Directora de El Educador, Marianne Riggio, de la Escuela Perkins para Ciegos, y al Director Adjunto, M.N.G. Mani. También doy la bienvenida a Todd Reeves a la función de Director Invitado. Todd aporta a este número, sus antecedentes profesionales en el área legal y de liderazgo educativo, junto con su experiencia como Director Ejecutivo de la Escuela Overbrook para Ciegos.

Atentamente

Frances Gentle

Mensaje del Director Invitado



Estimados lectores:

En nombre de la comunidad de ICEVI, les presento la última edición de El Educador, con profundo agradecimiento a quienes presentaron documentos y especialmente, a los colegas que esperaron con paciencia esta publicación, originalmente programada para julio.

Se prolongó el plazo de este número a mi pedido, con la esperanza de reunir más artículos. El resultado puede reflejar muy bien el hecho de que es más fácil hablar sobre la ley y la política que escribir sobre estos temas. Diría que toda mi carrera está a la par de esto en muchos aspectos. En los veinte años transcurridos desde que me gradué en la Escuela de Leyes y la Facultad de Educación en la Universidad de Washington (EEUU), donde estudié resolución alternativa de conflictos y liderazgo educativo. Pasé los años de formación de mi carrera administrativa resolviendo controversias de la educación especial antes de que se manifestaran como litigios formales a nivel de audiencias ejecutivas y por encima de ellas, en las cortes federales. Es casi imposible captar la esencia de las preocupaciones de los padres acerca de la educación de sus hijos con discapacidad sensorial, contra el trasfondo de la labor estadística sobre el desempleo y el subempleo de las personas con ceguera y deficiencia visual, que hace bajar a la realidad. No es menos difícil transmitir los esfuerzos de los profesionales de la educación especial que interactúan con los padres para poner "esperanzas" y "confianza" donde había "miedo" y "recelo".

Los vínculos y relaciones entre quienes brindan servicios y el espectro de leyes y políticas educativas que influyen en ellos parece muy grande, pero están allí. Confío en que este número los aliente a considerar qué influencia tienen sobre todo lo que hacen en pro de sus estudiantes y les inspire esperanza y confianza con respecto a todas las personas que son ciegas o tienen disminución visual en su región y en el mundo. Quiero agradecer tanto a M.N.G. Mani (Director Ejecutivo) y a Marianne Riggio, Directora de la publicación, por la generosidad con que han compartido su tiempo y experiencias. Sin duda, merecen toda la confianza de la comunidad de ICEVI.

Con cordiales saludos,

Todd Reeves, JD / MS
Director invitado

ICEVI de un vistazo

Fundado en 1952, el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una organización internacional no gubernamental de personas y agencias que se preocupan por la equidad en el acceso a una educación apropiada para niños y jóvenes con discapacidad visual, incluidos quienes tienen sordoceguera o uno o más retos adicionales.

Entre los miembros de ICEVI se incluyen algunos de los líderes mundiales y quienes toman las decisiones sobre educación para niños con discapacidad visual. ICEVI trabaja en estrecho contacto con miembros de agencias de la ONU e internacionales, gobiernos y organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de la educación, así como con entidades de padres y personas con discapacidad. Su estructura organizativa le permite abogar, trabajar en red y compartir información a nivel global y dentro de sus siete regiones, de acuerdo con las necesidades y prioridades identificadas a nivel nacional y de la comunidad.

Los hechos

- Se estima que existen 285 millones de personas con discapacidad visual en el mundo. 29 millones son ciegos y 246 millones tienen baja visión.
- Un 90% de la población con discapacidad visual del mundo vive en entornos de bajos ingresos..
- Menos de la mitad de los niños con discapacidad visual de los países de bajos ingresos reciben educación.
- Las niñas ciegas con discapacidad visual reciben menos atención y sufren una doble discriminación
- La creciente cantidad de niños con discapacidad visual y otros retos adicionales o sordoceguera está marginada en cuanto a servicios educativos se refiere.

Nuestra misión

En reconocimiento de los permanentes desafíos globales que presenta el logro de un acceso equiparado a una educación de calidad para los millones de niños con ceguera y deficiencia visual que están fuera del sistema escolar, el Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una asociación cuya misión es promover el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los que tienen deficiencia visual.

Nuestra visión y valores

Creemos que todos los niños y jóvenes con discapacidad visual y sus familias tienen derecho a:

- Acceso y participación equitativos en toda la gama de servicios y programas educativos sobre la base de la igualdad de oportunidades;
- Recibir servicios de intervención temprana y de cuidados de primera infancia y desarrollo, así como de educación previa a la escuela primaria;
- Contar con el apoyo de maestros y otros profesionales que poseen conocimientos y destrezas en el campo de la educación de niños y jóvenes con discapacidad visual;
- Disponer de materiales educativos, métodos y programas de enseñanza de alta calidad, según las mejores prácticas y que atiendan las necesidades de aprendizaje de cada uno de los niños; y
- Vivir en comunidades libres de barreras y discriminación, en las que todas las personas sean valoradas y tengan vidas productivas, según sus aspiraciones y capacidad personales.

Nuestros objetivos

Objetivo 1 Promover el acceso a una educación de calidad de las personas con discapacidad visual incluidos quienes tengan ceguera, baja visión, sordoceguera y otros impedimentos adicionales.

Objetivo 2 Influir en los gobiernos e interesados relevantes en la puesta en práctica de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (OSD) y de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) en el área de la educación de las personas con discapacidad visual.

Objetivo 3 Mejorar el trabajo en red, el intercambio de información y la colaboración a nivel nacional, regional y global.

Publicaciones

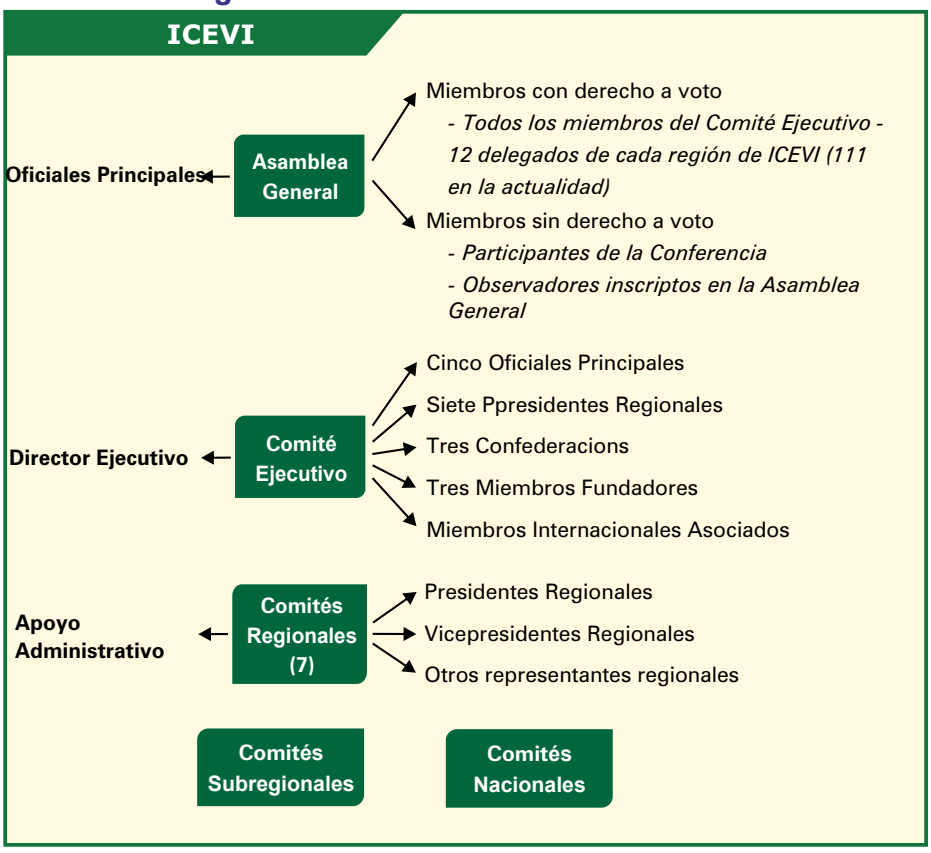
"El Educador", nuestra revista semestral, se publica en inglés y español y está disponible para su descarga gratuita en el sitio web de ICEVI, www.icevi.org. También publicamos un boletín electrónico semestral que se distribuye a 4000 personas y organizaciones. Se reciben con beneplácito nuevas suscripciones para este medio de comunicación. Para ello, pueden ponerse en contacto con el Dr. Mani, Director Ejecutivo de ICEVI, sgicevi@vsnl.net

Actividades Principales

- Campaña Global de Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) en colaboración con la Unión Mundial de Ciegos
- Proyecto de promoción de la educación superior de estudiantes con discapacidad visual de Asia Oriental, en colaboración con la Fundación Nipona

- Elaboración de una serie de conjuntos de videos en línea, gratuitos, a fin de facilitar la enseñanza eficaz de las matemáticas a estudiantes con discapacidad visual (el primer grupo de tales videos se presentará a comienzos de 2019)
- Elaboración de un currículo para la preparación de maestros con limitado acceso a formación profesional en el área de la discapacidad visual (que se pueden descargar gratuitamente del sitio web de ICEVI a una computadora o teléfono celular
- Programa de paladines nacionales, para apoyar a los jóvenes con discapacidad visual a fin de que lleguen a ser líderes, modelos de rol y mentores
- Levantamiento de datos acerca de los servicios educativos nacionales para niños con discapacidad visual
- Programas educativos de desarrollo de la capacitación
- Investigación y documentación

Estructura Organizativa de ICEVI



Necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en entornos rurales de los Estados Unidos

Danene K. Fast & **Ann Allen,** Universidad Estatal de Ohio, Estados Unidos

Introducción:

Las escuelas rurales de los Estados Unidos enfrentan retos que son consecuencia de la naturaleza de las comunidades en las que viven. Uno de los desafíos específico de estos entornos es la falta de servicios educativos para niños con necesidades especiales. En el informe de esta investigación se destaca la ley básica de educación especial en el país y los obstáculos que se oponen a satisfacer los requisitos que ella impone cuando se trabaja con un estudiante con una discapacidad de baja incidencia, específicamente con niños con deficiencia visual. Se señalan los factores que influyen en los modelos de prestación de servicios en estos casos, se concluye con una mirada al futuro y se propone una cantidad de opciones a fin de cumplir con las necesidades educativas de los estudiantes con problemas visuales en las áreas rurales de los EEUU.

Palabras clave: Educación especial, Rural, Ceguera y deficiencia visual, Servicios, Retos

Necesidades de los estudiantes con discapacidad visual en entornos rurales de los Estados Unidos

Las escuelas de las áreas rurales constituyen un alto porcentaje de las escuelas públicas del país. Estos distritos prestan servicios a extensas áreas y deben educar a muchos estudiantes (Kamrath y Cryss Brunner, 2014).McLaughlin, Huberman, y Hawkins (1997) observan que en 1993-94, casi la mitad de los distritos de las escuelas públicas comunes eran rurales y aproximadamente 8.000 de las 84.000 escuelas públicas nacionales se clasificaron como pequeñas y rurales al mismo tiempo. Estas escuelas tienen beneficios que tienden a estar encuadrados en el marco de las vivencias de las comunidades rurales en que residen; incluyen oportunidades de aprendizaje cooperativo, instrucción individualizada, fuertes relaciones, vínculos con la comunidad y altos niveles de compromiso por parte del personal (DeYoung, 1987; Kamrath y Cryss Brunner, 2014).

Las escuelas rurales también sufren desafíos que surgen de la naturaleza de sus comunidades. Uno específico dentro de estas áreas es la carencia de servicios educativos para niños con necesidades especiales. Aunque la ley federal y los estándares educativos de estado rigen los requisitos de los programas de educación especial, hay diferencias significativas en la oferta de las escuelas urbanas, suburbanas, de pequeñas poblaciones y rurales.

Ley Básica de Educación Especial

Según la Ley de Mejora de la Educación de las Personas con Discapacidad (IDEA), se identifica a la discapacidad como “una parte natural de la vida humana que no disminuye de ningún modo los derechos de cada persona a participar o contribuir a la

sociedad". Mejorar los resultados educativos de los niños con discapacidad es un elemento de la política nacional que les garantiza igualdad de oportunidades. Cualquier agencia educativa estatal o local, incluso las de los entornos rurales, que reciba asistencia de acuerdo con este subcapítulo (IDEA, Título 20 – Educación) debe "establecer y mantener procedimientos que aseguren la identificación de los niños con discapacidad y que les garanticen la implementación de salvaguardas con respecto a la prestación de una educación pública gratuita adecuada (FAPE)" (IDEA, 2004).

Antes de la promulgación de IDEA por el Congreso, las necesidades educativas de millones de niños con discapacidad quedaban insatisfechas a causa de la exclusión, la carencia de diagnóstico y la falta de recursos adecuados dentro del sistema de la escuela pública. Desde la adopción de IDEA, se garantiza a los niños con discapacidad y a sus familias acceso a la FAPE y la atención a sus necesidades individuales a través del establecimiento de un Plan Educativo Individualizado (IEP). Si bien esta ley se ha creado y puesto en práctica en muchas áreas, hay todavía retos en cuanto a la satisfacción de las necesidades, particularmente, en la áreas rurales.

Retos en cuanto a la satisfacción de los requisitos de la Ley

Uno de los mayores retos para satisfacer los requerimientos de la IDEA es la escasez de maestros de educación especial (Billingsley, 2002; Carlson, 2001; Rude, et al., 2005). Según la investigación de Rude y sus colegas (2005),desde 1980, el campo de la educación especial en los Estados Unidos creció exponencialmente, con lo que se originó la necesidad de más maestros formados para trabajar con niños con necesidades especiales. En los resultados de un estudio de necesidades personales en la educación especial llevado a cabo por Rude y sus colegas (2005), los administradores de las escuelas informan que había cargos disponibles para casi 70.000 educadores especiales en el año escolar 1999-2000, de las cuales más de 12.000 quedaron vacantes debido a la falta de candidatos cualificados. En los distritos escolares rurales, estas proporciones son más altas (Russell, Gold, y Williams, 1992), lo que indica que el desafío de cubrir puestos de maestros son especialmente críticos en tales áreas.

Además de la escasez de maestros, otro reto para las escuelas rurales es satisfacer los requisitos de IDEA en cuanto a reclutar y mantener personal de educación especial, principalmente en poblaciones de baja incidencia. Según Russell, Gold, y Williams (1992), en los Estados Unidos, hay un 20% anual de deserción que puede alcanzar rangos tan altos como desde un 30 a un 60%, especialmente en el caso del personal itinerante que puede experimentar un sentimiento de aislamiento cuando atiende a estudiantes geográficamente dispersos en un distrito escolar amplio (Ludlow, Conner, y Schechter, 2005; Westling y Whitten, 1996). En relación específica a maestros que atienden niños con discapacidad visual, con frecuencia puede suceder que haya un solo especialista en varias zonas aisladas. En muchos estados, los educadores contratados para este tipo de cargo en áreas rurales, dejan el trabajo para ir a aquellos en los que hay mayores recursos y

estabilidad (Boe, Bobbit, y Cook, 1997; Rude, et al., 2005; Rude, 2001).

Poblaciones de baja incidencia

La definición federal del término "discapacidad de baja incidencia" dentro de la educación especial incluye tres partes, a saber:

- Una discapacidad visual, auditiva o visual y auditiva simultáneamente;
- Una discapacidad cognitiva significativa; o
- Cualquier discapacidad que requiera un pequeño número de personal con destrezas y conocimientos altamente especializados a fin de que tales estudiantes reciban servicios de intervención temprana o una educación pública gratuita apropiada (IDEA, 2004).

Ninguna de las discapacidades enumeradas en la categoría de baja incidencia excede en general el 11% de la población en edad escolar en cualquier momento dado (West, 2015).

Si bien el número total de estudiantes con discapacidad de baja incidencia alcanza un pequeño porcentaje de la población en edad escolar, el derecho a recibir una educación gratuita adecuada según la normativa de IDEA permanece sin cambios para quienes tienen tales diagnósticos. Los estudios para apoyar estos casos así como la concienciación acerca de sus necesidades y las prácticas educativas que las satisfacen constituyen un área que recibe poca atención en la bibliografía de investigación (Freeman y Alkin, 2000; Lytle y Rovins, 1997; Rude, et al., 2005). Los sondeos acerca de la educación de estudiantes que son ciegos o deficientes visuales son especialmente limitados. En un esfuerzo por mejorar los servicios para tales estudiantes en las áreas rurales, el conocimiento existente debe ser compartido y es necesario completar más encuestas para abogar por las necesidades singulares de estos educandos.

Necesidades especializadas de los estudiantes con discapacidad visual

Los estudiantes con discapacidad visual tienen necesidades singulares que se extienden más allá de las de otras poblaciones de baja incidencia, incluidas la competencia en destrezas que superan los materiales comunes esenciales elaborados para todos los estudiantes en entornos educativos generales. Según la normativa, IDEA impone que se atienda a los resultados funcionales, así como a los académicos en todos los programas educativos individualizados (IPE) para estudiantes de la categoría de educación especial. Además, de atender las demandas de un currículo educativo "típico", los administradores y los miembros del equipo de IEP que brindan servicios a estudiantes con discapacidad visual, también consideran las adaptaciones que se refieren al acceso al currículo esencial expandido (ECC).

El ECC es un conjunto de destrezas especializadas diseñado para estudiantes con discapacidad visual. Como quienes son ciegos no pueden aprender a través de la observación visual de conductas no verbales, se lo planificó para darles a conocer el aprendizaje incidental. Va más allá de los componentes esenciales de matemáticas, lectura, escritura y ciencias. Se dirige a las necesidades y experiencias singulares de los estudiantes con discapacidad visual (Lohmeier, Blankenship, y Hatlen, 2009; Pugh

y Erin, 1999), y esboza los resultados funcionales de su programa educativo.

En el ECC se identifican nueve conjuntos de destrezas:

- Destrezas compensatorias (o de acceso);
- Destrezas de interacción social;
- Destrezas de recreación y tiempo libre;
- Destrezas de orientación y movilidad;
- Destrezas de vida independiente;
- Destrezas en tecnología de apoyo;
- Destrezas para la formación superior;
- Destrezas de eficiencia sensorial; y
- Destrezas de autodeterminación.

Algunas de estas áreas se explican por sí mismas. Sin embargo, las compensatorias, OyM y eficiencia sensorial pueden requerir una clarificación. Los padres, maestros y administradores deben entender lo suficiente para garantizar que se satisfagan las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con la ley.

Las destrezas compensatorias se refieren al uso de estrategias, técnicas y materiales adaptados que los estudiantes con discapacidad visual necesitan para acceder al currículo de educación general. Puede incluir métodos de lectura y escritura por medio del braille, letra impresa común con dispositivos ópticos, macrotipos y/o tecnología con salida de voz. La orientación y movilidad (OyM) se enfoca en dos componentes: el conocimiento de la propia posición, lo que incluye los cambios que se producen al moverse y el acto físico de desplazarse de un lugar a otro. Por medio de estos conceptos, las personas que tienen discapacidad visual aprenden a moverse con seguridad, eficiencia, independencia y con tanta facilidad como sea posible (Hill y Ponder, 1976; Jacobson, 2013; LaGrow y Long, 2011). La eficiencia sensorial, con frecuencia incluida en las lecciones de OyM, se ocupa del uso de la visión residual, el oído y otros sentidos para posibilitar o mejoraar el acceso al entorno.

Factores que influyen en la prestación de servicios a estudiantes con discapacidad visual

Aunque los niños con discapacidad visual puedan tener pocas o ninguna oportunidad de aprender las destrezas del ECC por medio de la observación visual, es posible que las adquieran por medio de una enseñanza sistemática (Lohmeier, Blankenship, y Hatlen, 2009). Los maestros de tales estudiantes (TVIs) y los especialistas en orientación y movilidad son profesionales acreditados con formación para atender estas necesidades específicas de su discapacidad, como parte del IEP. Sin tales servicios, quienes los necesitan quedarían en desventaja, porque no se estarían cubriendo las consecuencias funcionales de la ceguera y la deficiencia visual por quienes están cualificados para eso.

El Consejo Americano de Educación Especial Rural (2012) encontró que las escuelas rurales experimentan con frecuencia significativas dificultades para atenerse a la normativa de IDEA. Las políticas y la práctica federales actuales ponen en riesgo a los estudiantes con discapacidad y también a las escuelas que les prestan servicios. En lo que es específico de la discapacidad visual, los niños cuya vista afecta negativamente su actuación educativa pueden pasar inadvertidos o sin diagnóstico debido al escaso acceso a cuidados sanitarios y a una falta de profesionales de educación especial en las áreas rurales (Mohammad, 2007). Para

atenderlos con eficacia es crucial identificar el problema lo antes posible de modo que sus necesidades especiales queden cubiertas. Si en las escuelas rurales no se dispone de personal formado, que incluya TVIs e instructores de OyM, la identificación de tales niños y sus necesidades singulares sufren las consecuencias.

Otro factor que afecta la prestación de servicios a esta población en las escuelas rurales es el limitado conocimiento de la ceguera y la baja visión entre los administradores y los maestros locales que los atienden. Dada la investigación limitada en el área específica, no siempre se tiene conciencia de las necesidades de estos estudiantes que viven en sus distritos. Aun en los casos en que haya profesionales especializados para ayudar a crear los IEPs de cada uno, en ese entorno carecen de financiación, lo que puede tener como consecuencia que se apliquen cortes a tales servicios específicos de los alumnos con tipos de discapacidad de baja incidencia (Helge, 1986; Huebner, 1985; Jager, 1999).

Con la mira puesta en el futuro

¿Cómo se pueden cubrir las necesidades educativas de quienes tienen disminución visual en las comunidades rurales? Ciertamente, no hay soluciones simples, sin embargo, hay una serie de opciones que se pueden considerar.

La investigación actualizada de los servicios rurales es beneficiosa para determinar los próximos pasos. Los estudios nacionales realizados en el ámbito de la Oficina de Educación Especial de los EEUU en 1983 revelaron que la falta de adecuación de los fondos, las actitudes negativas hacia los estudiantes con discapacidad, el reclutamiento y permanencia de personal cualificado, la distancia entre las escuelas, lo inadecuado del transporte, la resistencia a los cambios, la provisión de servicios de apoyo y el aislamiento profesional eran todos problemas de la atención brindada a los estudiantes con necesidades especiales en las áreas rurales (Russell, Gold, y Williams, 1992). Las razones citadas en este artículo son todavía válidas más de 30 años después; es necesario llevar a cabo nuevas investigaciones que confirmen que todavía se requieren cambios permanentes para atender a los escolares con discapacidad visual en distritos rurales y para identificar sus necesidades hoy.

Solo se pueden proporcionar servicios especializados a los estudiantes con discapacidad visual si se los identifica antes como elegibles para ello, según IDEA. Si bien la investigación indica que los niños que son ciegos pueden no estar identificados en las comunidades rurales que tienen escaso acceso a servicios de salud, educación y rehabilitación, una barrera que se agrega a esta preocupación es que los contados esfuerzos cubiertos por el Departamento de Educación de los EEUU son incorrectos. Cuando se determina que un niño tiene discapacidad solo se lo puede incluir en una categoría, sin tener en cuenta la cantidad de impedimentos que experimente, lo que conduce a que se subestime la cantidad de niños con deficiencia visual en todas las áreas (Fundación Americana para Ciegos, 2009). El apoyo de los esfuerzos legislativos que promueven el acceso a servicios de salud, educación y rehabilitación en las áreas rurales, así como la inclusión en múltiples designaciones de los niños con más de una discapacidad, ayudará a mejorar tales servicios.

Se deben apoyar programas de formación universitaria de calidad que incluyan cursos y experiencia práctica para otorgar la certificación así como licenciaturas en cada área de discapacidad de baja incidencia, incluida la visual. Para aumentar el número de profesionales en el campo y reducir la escasez de personal de educación especial en todo el país, es necesario que se abarquen las zonas rurales. No se debe proporcionar una perspectiva general de todos los casos de baja incidencia, sino que se los debe mantener como programas individualizados enfocados en las necesidades específicas de los niños encuadrados en cada una de esas categorías, comprendidas también la discapacidad visual, la disminución auditiva, la sordoceguera y la discapacidad profunda. IDEA protege a todos los estudiantes con discapacidad, incluidos aquellos que se encuentran en la categoría de baja incidencia. Según IDEA todos tienen derecho a FAPE. En el caso de los alumnos con discapacidad visual, esto incluye la atención de las necesidades específicas por especialistas cualificados en la educación de este tipo de niños, lo que abarca el dominio de los estándares propios de la visión que tienen los TVIs, según el resumen del Consejo de Niños Excepcionales, Departamento de Discapacidad Visual y Sordoceguera (2016).

Se deben implementar esfuerzos nacionales en apoyo de la contratación de graduados de estos programas de formación en las áreas de alta necesidad a fin de garantizar que todos los estudiantes de las zonas rurales tengan acceso a servicios. Finalmente, los administradores de los distritos rurales tienen que estar informados de las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual, de modo que puedan abogar y apoyar el reclutamiento de profesionales con certificación para trabajar con ellos.

Aunque no haya respuestas fáciles, denunciar y reconocer los problemas que afectan los servicios para estudiantes con discapacidad visual en áreas rurales es un primer paso en la atención de sus necesidades. Los próximos deben ser el reconocimiento de la obligación de abogar por ellos y de tener incluso un sistema que forme a los administradores acerca del requerimiento de brindarles servicios adecuados, de investigar más sobre la manera de atender las carencias y apoyar la legislación dirigida al acceso equiparado de todos los estudiantes, sin tener en cuenta su discapacidad y ubicación.

Bibliografía

American Council on Rural Special Education (2012). *Special education and disability services in rural areas (Policy Brief)*. Recuperado de http://acres-sped.org/r/download/123894.

American Foundation for the Blind (2009, May). *Estimates of severely visually impaired children*. Recuperado el 15 de marzo de 2017, de http://www.afb.org/info/programs-and-services/public-policy-center/education policy/estimates-of-severely-visually-impaired-children/1235

Billingsley, B. (2002). Beginning special educators: Characteristics, qualifications, and experiences. *SPeNSE Factsheet*. Recuperado de www.spense.org.

Boe, E., Bobbitt, S., & Cook, L. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of

special and general education teachers in national perspective. *The Journal of Special Education, 30*, 371-389.

Carlson, E. (2001). *Preliminary results from the Study of Personnel Needs in Special Education (SPeNSE): Local administrators' efforts to fill job openings for special education teachers*. Documento presentado en la Conferencia de Preparación de Personal de OSEP, Washington, DC.

Council for Exceptional Children (2016). *DVIDB Initial Specialty Sets: Specialty set standards for initial licensure of teachers of students with visual impairments*. Recuperado de http://community.cec.sped.org/dvi/professionalstandards/professionalstandards

DeYoung, A.J. (1987). The status of American rural educational research: An integrated review and commentary. *Review of Educational Research, 57*, 123-148.

Freeman, S. & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education, 21*(1), 3-18.

Hill, E. & Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques: A guide for thepractitioner.* Nueva York: Fundación Americana para Ciegos.

Helge, D. (1991). *Rural, exception at risk*. Reston, VA: Consejo de Niños Excepcionales

Huebner, K. (1985). The challenges in providing appropriate educational services to rural visually impaired children and families. *Rural Special Education Quarterly, 6*(1), 3-6.

DEA (Ley de Educación de Personas con Discapacidad), 20 U.S.C. § 1400 (2004).

Jacobson, W. H. (2013). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments* (2nd Ed.). Nueva York: Imprenta de AFB.

Jager, B. (1999, March). *Educational services for students with visual impairments in rural communities: Myths and realities.* Documento presentado en la Conferencia de Educación Especial Rural para el Nuevo Milenio, 1999. Actas de la Conferencia para el Consejo Americano de Educación Especial Rural (ACRES), Albuquerque, New Mexico (pp. 413-418).

Kamrath, B. & Cryss Brunner, C. (2014). Blind spots: Small rural communities and high turnover in the superintendency. *Journal of School Leadership, 24*, pp. 424-451.

LaGrow, S. J. & Long, R. G. (2011). *Orientation and mobility: Techniques for independence*. (pp. 209-225). Alexandria, VA: Asociación para la Educación y Rehabilitación de ciegos y deficientes visuales.

Lohmeier, K., Blankenship, K. & Hatlen, P. (2009). Expanded core curriculum: 12 years later. *Journal of Visual Impairment and Blindness, 103*(2), pp. 103-112.

Ludlow, B., Schechter, J., & Conner, D. (2005). Low incidence disabilities and personnel preparation for rural areas: current status and future trends. *Rural Special Education Quarterly*, *24*(3), 15-24.

Lytle, R. & Rovins, M. (1997). Reforming deaf education: A paradigm shift from how to teach to what to teach. *American Annals of the Deaf, 142*(1), 7-15.

McLaughlin, D.H., Huberman, M.B., & Hawkins, E.K. (1997). Characteristics of small school districts (No. 97-529). Washington, DC: Centro Nacional de Estadísticas Educativas.

Mohammad, A.M. (2007). Finding children who are blind. *Community Eye Health Journal, 20*(62), pp. 30-31.

Pugh, G.S., & Erin, J. (Eds.). (1999). *Blind or Visually Impaired Students: Educational Service Guidelines*. Watertown, MA: Escuela Perkins para Ciegos.

Rude, H. (2001). *Alternative special education teacher certification: Practices and extent of need in selected states*. Longmont, CO: SServicios Educativos de Sopris West.

Rude, H., Jackson, L., Correa, S., Luckner, J., Muir, S., & Ferrell, K. (2005). Perceived needs of students with low-incidence disabilities in rural areas. *Rural Special Education Quarterly, 24*(3), pp. 3-14.

Russell, S., Gold, S.C., & Williams, V. (1992). Special education personnel: Rural administrative needs. *American Secondary Education Journal, 20*, pp. 9-13.

West, E. A. (Ed.). (2015). International perspectives on inclusive education, Volume 5: Including learners with low-incidence disabilities. Bingley, GBR: Emerald Group Publishing Limited. Recuperado de http://www.ebrary.com

Westling, D. & Whitten, T. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching positions. *Exceptional Children, 62*, 319-335.

III Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad

El III Congreso Internacional de Universidad y Discapacidad se llevará a cabo en el Complejo Cultural Deportivo de la ONCE – Paseo de la Habana, 208 – 28016 Madrid, del **15 al 18 de noviembre de 2018.**



Objetivo general del Congreso:

Conocer y analizar las últimas teorías y modelos de innovaciones educativas así como estudiar experiencias de inclusión y buenas prácticas de universidades de todo el mundo. Además, conocer los trabajos y proyectos e investigaciones más recientes y relevantes sobre universidad y discapacidad, que implican progreso en la mejora de la calidad de vida y la educación de personas con discapacidad, en cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Última plazo para inscribirse : **31de octubre de 2018.**

Quienes deseen más detalles, podrán encontrarlos en: **https://ciud.fundacionONCE.es/en/program**

Educación adecuada para niños con discapacidad visual en los Países Bajos

Maartje Dierick & **Madelon Janssen,** Royal Visio, Países Bajos
E-mail : maartjedierick@visio.org & madelonjanssen@visio.org

En los Países Bajos, se introdujo la ley de "educación apropiada" en agosto de 2014. Esta impone el deber de atender las escuelas, lo que significa que tienen la responsabilidad de brindar adaptaciones a todos los alumnos que necesitan apoyo educativo extra. A tal fin, las escuelas ordinarias y las especiales trabajan juntas en colaboración regional.

Para los niños con discapacidad visual de edad escolar, esto quiere decir que se los incluirá en la educación ordinaria siempre que sea posible. Las escuelas reciben recursos financieros para apoyar a estos alumnos a través de las instituciones de educación VIVIS. (Antes esto estaba a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia). Educación VIVIS es una colaboración entre Royal Visio y Bartiméus, organizaciones que brindan educación y cuidan de las personas con baja visión y ceguera.

Después de inscribirse en VIVIS, el estudiante con problemas visuales procede a dar una serie de pasos que empiezan con una entrevista de ingreso. Luego, lo evalúa una Comisión de Investigación que consta de un oftalmólogo, un científico especializado en comportamiento, el responsable de ingresos y un líder escolar. Debe pasar un examen oftalmológico u ortóptico, luego una valoración psicológica y finalmente, una educativa.

Entonces, la Comisión de Investigación revisa los resultados de los exámenes y determina la clasificación del problema visual del estudiante según su gravedad, lo que recibe el nombre de "acuerdo". Esta decisión y la asignación de fondos dependen de lo siguiente:

- Criterios oftalmológicos
- Restricciones y necesidades educativas
- Capacidad de acción/preguntas de la escuela
- Preguntas de los padres

Hay cuatro acuerdos posibles para los estudiantes que son ciegos o deficientes visuales:

Acuerdo	Agudeza o campo visual
Luz	Agudeza visual de lejos>0.3-⩽0.5
Estándar	Agudeza visual de lejos >0.1-⩽0.3 y/o agudeza visual aprox. ⩽0.25
Profundo	Agudeza visual de lejos >0.05-⩽0.1
Muy profundo	Agudeza visual de lejos⩽0.05 y/o campo visual ⩽ 10°

Para cada acuerdo, se asigna una ayuda económica por año escolar. La escuela debe gastarla en beneficio del estudiante al que le corresponde, por ejemplo, en la compra de materiales de

enseñanza o educativos extra. Cuando se implementa una orientación extra, por ejemplo, pre-enseñanza o aprendizaje deestrategias del uso de la vista se requiere su consideración. Pero un curso de destrezas sociales o de entrenamiento en resistencia pueden también ser útiles en el caso de estudiantes con baja visión o ceguera.

Los materiales educativos pueden cubrir una amplia gama de temas. Las escuelas tienen derecho a comprar equipos para las clases de gimnasia y balones sonoros o un chaleco fluorescente. Además, los estudiantes pueden recibir materiales de clase para promover las destrezas de movimiento fino, tales como la inserción de mosaicos o cuentas pequeñas para collares. A veces se requieren adaptaciones del entorno en el recinto o en el aula, tales como protección del sol o del resplandor, o marcas de alto contraste en las escaleras.

En ocasiones, se necesitan equipos más costosos, tales como una laptop con salida braille o una televisión lupa. En esos casos, en un entorno educativo inclusivo, la escuela está autorizada a presentar una solicitud a la Agencia de Seguros de Empleados, organismo nacional que financia la participación en la educación y en situaciones de trabajo en nombre del Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo.

También los alumnos en un entorno educativo ordinario tienen derecho al apoyo como pacientes ambulatorios de Visio y Bartiméus. La cantidad de horas de asesoramiento depende de la gravedad de la discapacidad visual. Con tal ayuda los niños con baja visión o ceguera pueden tener éxito en una escuela (primaria) de su barrio, donde disfrutan del entorno escolar natural, desarrollan un círculo creciente de amigos cerca de su casa y aprenden gradualmente a concurrir a la escuela en forma independiente.

El punto de partida es el aula de educación general si es posible y la especial siempre y cuando sea necesario.

Sitios web fuentes:

www.visio.org
www.eduvip.nl
www.passendonderwijs.nl

Artículo:
Indicatiecriteria extra middelen cluster 1 (Criterios de indicaciónde recursos adicionales).

Políticas educativas para personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en la Provincia de Córdoba (Argentina): Algunas consideraciones desde la perspectiva de las aptitudes

Alvaro Díaz & **Paula Rubiolo,** Argentina
Email: alvdiaz@yahoo.com & paularubiolo@hotmail.com

Marco legal de la Educación en Argentina

En Argentina, dos leyes nacionales constituyen el marco normativo principal para las personas con discapacidad: la Ley Nº 22.431 (1981) y la Nº 24.901 (1997). También se han promulgado otras leyes y reglamentaciones, pero el exhaustivo análisis de todas ellas excede el propósito de este artículo.

La Ley 22.431 establece un sistema de protección "integral" y ofrece una amplia unificación de políticas y recursos institucionales y económicos para personas con discapacidad. Define a sus beneficiarios como "cualquier persona que tenga un impedimento funcional físico o mental prolongado o permanente, que, en relación a su edad y entorno social, pueda implicar desventajas considerables para sus integración familiar, social, educativa o en el trabajo" (Art. 2).

Ni en esta ley ni en ninguna otra normativa se menciona específicamente a las personas con sordoceguera y/o discapacidad múltiple. En 2016, después de varios años de trabajo, una coalición de padres, profesionales y personal de Perkins Internacional presentó un proyecto de ley al Congreso Nacional. Este define y describe la sordoceguera y la discapacidad múltiple como condiciones singulares con requerimientos especiales. El proyecto se aprobó en agosto de 2017 por el Senado y según el procedimiento del Congreso, en la actualidad, está en espera de ser tratado por la Cámara de Diputados.

El sistema educativo argentino está regido por la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 (2006) que dispone que la educación antes que nada es una responsabilidad no delegable de la nación y las provincias. Son ellas las que deben proporcionar una educación amplia y de calidad permanente a todos los habitantes del país. También garantiza igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. El sistema tiene una estructura unificada que se organiza en niveles (inicial, primario, secundario, superior/ universitario) y modalidades (técnico-profesional, artística, especial, permanente, rural, intercultural bilingüe, en el hogar o en el hospital y educación en un contexto de reclusión).

En este artículo, nos enfocamos en la modalidad de Educación Especial, a la que por ley, se le asigna la responsabilidad "de

asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, temporal o permanente, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo" (Ley Nº 26.206, Art. 42). Además, el artículo 44 contiene medidas que garantizan el derecho a la educación, a la integración escolar y a la inclusión social, al permitir una amplia trayectoria educativa que es la base del acceso al conocimiento. En este marco legislativo, las políticas públicas relacionadas con la educación apuntan a "construir y mantener entornos que garanticen igualdad de oportunidades al permitir que cada estudiante, según su potencial, estilo y ritmos de aprendizaje, alcance los objetivos planeados para todos" (Gobierno de Córdoba, 2014, p. 1).

En la Provincia de Córdoba, los diseños y propuestas para los diferentes niveles y modalidades se basan en la aptitud y "potencialidad de los sujetos, cuyo desarrollo les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables" Gobierno de Córdoba, 2014, p. 2). La aptitud está asociada con los procesos social, afectivo y cognitivo que son fundamentales para el desarrollo de la persona. Se manifiesta a través del contenido educativo, y constituye la base para la elaboración de nuevos saberes, de modo que cada campo de conocimiento y espacio curricular contribuye al desarrollo (Gobierno de Córdoba, 2014). Así, la escuela como institución apoya a todos los estudiantes en la adquisición y desarrollo de las àreas que les permiten dominar destrezas y conocimientos críticos.

Las habilidades consideradas son:

- Oralidad, lectura y escritura. (Por ejemplo, organizar la comunicación; intervenir en intercambios comunicativos formales e informales tales como ideas, opiniones y propuestas; generar y organizar ideas por escrito, etc.
- Abordaje y resolución de situaciones problemáticas. (Por ejemplo, selección de procedimientos para la resolución de situacionescomplicadas,con integración progresiva de la tecnología de la información y la comunicación [TIC], etc.)
- Pensamiento crítico y creativo. (Por ejemplo, plantear preguntas y problemas, usar el potencial comunicativo de las TICs para expresar posiciones, armar propuestas, llevar a cabo intervenciones; etc.)
- Trabajo colaborativo para aprender cómo relacionarse e interactuar. (Por ejemplo, confiar en otros como punto de partida para las relaciones interpersonales, compartir la toma de decisiones y asumir las consecuencias, hacer contribuciones individuales al desarrollo de trabajo grupal, etc.)

En síntesis, el principal objetivo es reforzar los apoyos educativos para la adquisición y desarrollo de aptitudes fundamentales, de modo que todos los estudiantes puedan desarrollar su potencial, participar en sociedad y ser incluidos en ella.

Aptitudes y política pública

Al pensar en aptitudes, no se puede evitar la consideración de dónde se originó el concepto y que significado tiene en otros

contextos. La expresión Enfoque Centrado en las Aptitudes (CA) fue acuñada por el economista Amartya Sen en estudios de desarrollo. Fue ampliamente usado en particular por organizaciones internacionales, tales como el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD). El CA considera la vida "como una combinación de varias "formas de hacer y ser" (Sen, 1993, p. 31). Este enfoque subraya dos conceptos principales:

- Formas de funcionar: "las formas de hacer y ser" que la gente utiliza para vivir la realidad; y
- Aptitudes: el conjunto de funcionamientos alternativos entre los cuales la persona puede elegir uno, o una especie de "libertad para lograr la combinación de funcionamientos alternativos (o […] estilos de vida)" sustanciales(Sen, 1999, p. 75).

Para Sen y el PNUD se puede considerar "el desarrollo… como un proceso de expansión de libertades reales que la gente disfruta" (Sen, 1999, p. 3; UNPD, 1990; 2011; 2013),donde libertad se entiende como "un poder positivo o capacidad de hacer o disfrutar de algo". Sen, 2004, p. 587). Esta expansión de la libertad es tanto el fin primario como el medio principal de desarrollo (Sen, 1999; UNPD, 2011; 2016) y, por lo tanto, de la política pública (Ruger, 2009). Es entonces una cuestión de ampliar las opciones disponibles para las personas (UNPD, 2011). Al referirse a la educación, el informe 2013 del PNUD indica que "[i]nvertir en la capacidad de la gente –a través de la salud, educación y otros servicios- no es un apéndice del proceso de crecimiento sino una parte integral de él" (UNPD, 2013, p. 4).

Según estas premisas, el estado, como productor y administrador de políticas de acción pública y social (Mathos Bazó, 2005) por medio de las que actúa, "tiene la obligación de enfrentar los obstáculos creados por la sociedad, a fin de promover y garantizar el pleno respeto por la dignidad e igualdad de derechos de todas las personas" (Astorga Gatjens, 2007, p. 37; UNPD, 2013). Por eso en cuanto al enfoque centrado en las capacidades, es necesario evaluar las políticas públicas que tienen impacto en las disposiciones sociales en términos de la vida que llevan las persona (Sen, 2009).

Es posible entender las políticas públicas desde la perspectiva de CA porque estas son acciones de los gobiernos con objetivos específicos (Naveda, 2013). Las políticas están socialmente estructuradas (Weldes, 2006) y pueden tener múltiples significados (Ricoeur, 1986; 2006). En este sentido, se las ve como una interpretación de los intereses públicos en la promoción y desarrollo de las personas –en nuestro caso, las que tienen discapacidad- para permitirles lograr mejores funcionamientos y aptitudes.

Desde la perspectiva del enfoque centrado en la aptitud, entonces, las políticas públicas deben crear oportunidades sociales por la ampliación de tales aptitudesque constituyen un medio y un fin (Sen, 1992; Ruger, 2009). Así, para mejorar eficientemente la vida de las personas, las intenciones subyacentes de una política deben mejorar la justicia, como por medio del CA(Ruger & Mitra, 2015). Esto es, las políticas de educación son particularmente eficaces cuando ayudan a los niños a desarrollar sus valorados funcionamiento y

aptitudes para los objetivos de Libertad (oportunidades reales para elegir y lograr) y Logro (destrezas que una persona realmente adquiere o aplica). También son importantes los objetivos de Bienestar, como en "'lo bueno' del estado de ser de la persona" (Sen 1993, p. 36) y Agencia, definida como "lo que una persona es libre de hacer y lograr en búsqueda de cualquier objetivo y valores que considere importantes" (Sen, 1985, 203).

Por lo tanto, las políticas educativas tienen que ser reconocidas como instrumentos eficaces para desarrollar las aptitudes de las personas (libertades y funcionamientos) de modo que lo que hagan sea efectivamente por su autodeterminación. En especial, esto se torna importante en el servicio a las personas con discapacidad que limita sus actividades y restringe la participación social, que potencialmente disminuye lo que realmente pueden hacer y ser (entendidos en los términos antes descritos). El enfoque centrado en las aptitudes tiene significativos puntos fuertes para aplicarlos a la discapacidad (Qizilbash, 2006; Mitra, 2006; Trani y Bakhshi, 2009), ya que aporta una perspectiva multidimensional cuando analiza la vida humana y su heterogeneidad (Sen, 1992), incluidas la discapacidad que puede producir una gama de ventajas y desventajas.

Una mirada a la política educativa de Córdoba con la perspectiva del enfoque centrado en las aptitudes

Un plan educativo con un enfoque centrado en las aptitudes como el que se considera para todos los estudiantes en la provincia de Córdoba es extremadamente interesante.

Como indican Okkolin y otros (2018), "los sistemas educativos y las disposiciones de niveles macro a micro deben garantizar y hacer progresar "la aptitud de ser educado de cada persona" (p- 2). Sin embargo, cuando se crea un programa de educación basado en CA, que considera las necesidades individuales de todos los niños y jóvenes, debemos entender que hay retos al incrementarse las oportunidades para los que tienen sordoceguera y discapacidad múltiple.

Por eso, vale la pena plantear varias preguntas:

- ¿Promueven verdaderamente estas capacidades fundamentales el potencial de las personas para hacer frente a la realidad?
- ¿Cómo puede este enfoque implementarse realmente en la práctica diaria?
- ¿Están preparados los maestros de las escuelas y los profesionales técnicos para promover estas aptitudes en estudiantes que requieren enfoques pedagógicos complejos, entre los que se incluyen quienes tienen sordoceguera y discapacidad múltiple?
- ¿Qué preparación y disposición específicas necesitan los profesionales para hacer frente a estos retos?
- ¿Qué apoyos ayudan a los profesionales a desarrollar conocimientos y experiencia para brindar servicios a este grupo particular de personas?
- Se consideran las habilidades de los estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple para maximizar

el significado y la relevancia de los contenidos de la instrucción en la práctica diaria?

- Las estrategias de enseñanza ¿hacen posible que los estudiantes entiendan, implementen y transfieran conocimientos previos teóricos o experimentales?

Examinemos algunos problemas específicos que pueden surgir de la puesta en práctica de estas normas. Por ejemplo, con respecto a la capacidad de oralidad, lectura y escritura:

- ¿Hay estrategias y planes que apoyen la necesidad de un estudiante con sordoceguera y discapacidad múltiple de organizar su comunicación (por ejemplo, apoyada con sistemas alternativos y aumentativos)?
- Si estos apoyos no están disponibles o no son accesibles, ¿cómo sería posible para estos estudiantes intervenir en intercambios comunicativos formales e informales por medio del aporte de sus ideas y opiniones?
- Si los estudiantes demuestran la capacidad de abordar situaciones problemáticas usando tecnología de la información y la comunicación, por ejemplo, ¿están esos materiales y recursos a disposición en las aulas y en las áreas de uso común de las instituciones (comedor, baño, patio)? Esta accesibilidad es necesaria para permitir que tales estudiantes resuelvan retos cotidianos en forma autónoma.
- ¿Se consideran realmente las necesidades y características individuales y específicas?

Con respecto al objetivo de pensamiento crítico:

- ¿Se considera la voz de estos estudiantes?
- ¿Están los maestros y profesionales técnicos atentos a las formas individuales en que estos expresan sus propias ideas y pensamientos?

Cuando se considera la capacidad de trabajar colaborativamente en un equipo:

- ¿Alientan los profesionales de la educación a los estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple a interactuar con sus pares (con o sin discapacidad) en diversas escuelas y entornos comunitarios?
- ¿Promueven las instituciones pedagógicas la inclusión educativa, social y laboral de estos estudiantes?
- Su inclusión ¿es una realidad concreta?

Consideraciones finales

En esta rápida mirada a la política pública de educación de personas con discapacidad en Córdoba, hemos observado diversos retos nuevos. La perspectiva de un enfoque centrado en las aptitudes requiere intención y compromiso, pero esta intención se debe transformar en oportunidades reales. Por lo tanto, los profesionales tienen que tener acceso a medios funcionales a fin de desarrollar habilidades. Específicamente, se requieren medios apropiados para satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple en el aula, en sus hogares y en cualquier otro contexto en el cual participen o deseen participar. Se toman decisiones de formación que afectan la evolución de los estudiantes y que solo se pueden cumplir en el contexto de las demandas políticas, sociales y culturales promocionadas por el sistema educativo (Coll y Martín, 2006, en Gobierno de Córdoba, 2014). Es decir, el desarrollo de aptitudes debe impregnar la vida completa de los estudiantes,

no únicamente dentro del aula.

Para lograr este objetivo, tenemos que considerar:

- Reforzar a los maestros y equipos escolares mediante la promoción de una perspectiva inclusiva;
- Poner en práctica estrategias que desarrollen la capacidad de estos estudiantes;
- Reforzar a las familias a medida que ellos se afirmen en la lucha por sus derechos;
- Incrementar la concienciación de la comunidad para apoyar los procesos de inclusión social, recreativa y laboral; y
- Garantizar los derechos por leyes o normas eficazmente dirigidas a las necesidades de los estudiantes con sordoceguera y discapacidad múltiple.

Debemos recordar que, de hecho, "los derechos no están plenamente garantizados a menos que estén presentes las aptitudes relacionadas; de otro modo son meras palabra en papel" (Nussbaum y Dixon, 2012, p. 561, citado en Bonvin y Stoecklin, 2014, p. 1). Ciertamente, apoyar el desarrollo de todas las capacidades de los estudiantes requiere medios, intención y compromiso puestos a trabajar para beneficiarlos a ellos , a las familias y a la sociedad.

REFERENCES

Astorga Gatjens, L. F. (2007). *Guía básica para comprender y utilizar la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Managua: Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo.

Bonvin, J.-M., & Stoecklin, D. (2014). Introduction, pp.1-18. In D. Stoecklin, & *the capability approach: Challenges and prospects* (pp. 1-18). London: Springer.

Gobierno de Córdoba. (2014). Conceptos clave. In *Serie mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y ciencias: Una propuesta a partir del desarrollo de capacidades fundamentales*. Colección Prioridades Pedagógicas. Córdoba, Argentina: Ministry of Education of the Province of Córdoba, Sub Secretary of Promotion of Equality and Quality of Education. Retrieved from: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/S IPEC-CBA/Prioridades/fas%201%20final.pdf

Ley 22,431. (1981). Sistema de protección integral de discapacitados. Published in the Argentine National Government Official Gazette Nº 24632, p. 6. Retrieved from: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInter net/verNorma.do?id=20620

Ley 26,206. (2006). National Education Law. Retrieved from http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInter net/anexos/120000-124999/123542/norma.htm

Naveda, A. (2013). *Políticas públicas y el papel de organismos internacionales*. Universidad Nacional de Córdoba, Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública.

Okkolin, M., & Koskela, T., & Engelbrecht, P., & Savolainen, H. (2018). Capability to be educated—inspiring and inclusive pedagogical arrangements from Finnish schools. *Journal of Human Development and Capabilities*. https://doi.org/10.1080/19452829.2018.14 74858

Qizilbash, M. (2006). Disability and human development. Paper prepared for the 2006 International HDCA Conference, Groningen.

Ricoeur, P. (1986). Le modèle du texte: L'action sensée considérée comme un texte. En *P. Ricoeur, Du texte à l'action. Essais herméneutiques* (Vol. II, pp. 183-211). Paris: Du Seuil.

Ricoeur, P. (2006). Teoría de la interpretación. *Discurso y Excedente de Sentido*. Siglo XXI.

Ruger, J. P. (2009). *Health and social justice* (Kindle ed.). Oxford: Oxford University Press.

Ruger, J. P., & Mitra, S. (2015). Health, disability and the capability approach: An introduction. *Journal of Human Development and Capabilities, 16*(4), 473-482.

Sen, A. K. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Sen, A. K. (1993). Capability and well being (pp. 30-53). In M. Nussbaum, & A. K. Sen (Eds.), *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. K. (1999). *Development as freedom*. New York: Anchor Books.

Sen, A. K. (2004). *Rationality and freedom.* Cambridge: Harvard University Press.

Sen, A. K. (2009). *The idea of justice* (Kindle ed.). London: Penguin Books.

Trani, J.-F., & Bakhshi, P. (2009). *Lack of a will or of a way? Taking a capability approach for analysing disability policy shortcomings and ensuring programme impact in Afghanistan*. Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre.

UNPD (United Nations Development Programme)[Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas]. (1990). *Human Development Report 1990*. Oxford: Oxford University Press.

UNPD. (2011). Sustainability and equity: A better future for all. In *Human Development Report 2011*. New York: Palgrave Macmillan.

UNPD. (2013). Human progress in a diverse world: Human development report 2013. In *The rise of the south*. New York: United Nations Development Programme.

UNPD. (2016). Human development for everyone. In *Human development report 2016*. New York: United Nations Development Programme.

Weldes, J. (2006). High politics and low data. Globalization discourses and popular culture. In D. Yanow, & P. Schwartz-Shea (Eds.), *Interpretation and method: Empirical research methods and the interpretive turn*. Armonk: M. E. Sharpe.

Oportunidades educativas equiparadas para estudiantes con discapacidad: Mirar detrás del telón en la Corte Suprema de los EEUU y administradores de la escuela pública

Todd Reeves & **Robert S.K. Smith, Jr.,** Escuela Overbrook para Ciegos, EEUU
Email: todd.reeves@obs.org & rsmith@obs.org

El 22 de marzo de 2017, la Suprema Corte de los Estados Unidos proclamó un nuevo estándar legal para la provisión de una "apropiada educación pública gratuita" (FAPE). La decisión unánime en el caso de *Endrew F. versus El Distrito Escolar del Condado Douglas* (2017) afecta los servicios que las escuelas distritales deben proporcionar a los estudiantes con discapacidad. A fin de mantener su cumplimiento con la Ley de Educación de las Personas con Discapacidad (IDEA), las escuelas de distrito deben ofrecer un programa a los estudiantes de educación especial que proporcione suficiente progreso.

Antes, los distritos escolares podían brindar programas a estudiantes de educación especial que proporcionaban tan solo apenas más que un progreso mínimo. Según esta normativa de la Suprema Corte, esto no se permite más. Para cumplir con IDEA y una adecuada educación pública gratuita (FAPE), una escuela de distrito debe ofrecer programas a todos los estudiantes que permitan un progreso suficiente a la luz de las circunstancias de cada uno.

La unanimidad de la Corte y la opinión del Presidente de la Corte John G. Robert recibió la aclamación instantánea de diversos grupos de defensa.

Sin embargo, el impacto duradero de la decisión de *Endrew F*. en los logros y ubicación educativa disponible para estudiantes con discapacidad sensorial, en particular la de quienes son ciegos, deficientes visuales o tienen discapacidad múltiple, es decididamente menos clara.

Endrew F. es un estudiante con autismo cuyos padres inscribieron en una escuela especializada. Allí hizo progresos considerablemente mayores que en su ubicación anterior en la escuela pública local. El distrito escolar rechazó el pedido de los padres de reembolso de la matrícula, porque argumentaba que se había ofrecido a Endrew un programa educativo que ofrecía simplemente "más que un mínimo" beneficio educativo. Se permitía tal nivel de programación educativa en la jurisdicción del 10º Circuito del Tribunal de Apelaciones, donde residían Endrew y su familia.

La decisión Endrew F es especialmente importante para padres de niños que son ciegos o deficientes visuales. Muchos de ellos también encuentran estándares mínimos in las

escuelas públicas y procuran inscribirlos en otras especializadas, donde creen que sus hijos pueden aprovechar más las ventajas de contar con más recursos y por lo tanto, hacer más progresos. Sin embargo, la decisión de la Corte Suprema no garantiza que puedan asistir a cualquier centro educativo que maximice su potencial.

Si bien la Corte abolió el estándar "más que mínimo", no reglamentó específicamente que Endrew debiera permanecer en su entorno de escuela privada. Más bien, la corte inferior es la que tiene la responsabilidad de determinar si la escuela del distrito local puede proporcionar un programa que ofrezca progreso a la luz de las circunstancias de Endrew.

Además, la Corte no alteró los requerimientos de IDEA de educar a los estudiantes para lograr en la mayor medida posible lo mismo que alcanzan sus pares sin discapacidad, lo que comúnmente se menciona como el entorno menos restrictivo posible (LRE). El requisito LRE proporcionó ulterior justificación a la negativa permanente de la escuela del distrito de ubicarlo en una privada.

Queda menos definido cómo esta decisión afectará la posibilidad de inscripción en escuelas privadas. Los organismos representados por los administradores locales y regionales de la escuela pública se oponen con fuerza a aumentar el tan solo "más que mínimo" estándar. Esta oposición a un nivel más alto desmiente ciertas declaraciones públicas de sus propias organizaciones miembros que apoyan que los estudiantes logren su máximo potencial educativo. Dado que las escuelas distritales deben aprobar una ubicación privada si no pueden ofrecer un programa educativo apropiadamente estimulante a un estudiante con discapacidad visual, es presumible que su oposición a la posible reubicación se aproxime a una "cuestión cerrada".

La comunidad educativa de la escuela pública es contraria a los costos de la inscripción en una privada. Esto está en armonía con dos elementos de esta decisión: su falta de claridad acerca de la abolición del tan solo "más que mínimo" estándar y el permanente mandato de educar a los estudiantes en el "entorno menos restrictivo", junto con pares no discapacitados en la mayor medida que resulte apropiada. Esto deja sin resolver la perspectiva de que los estudiantes que son ciegos o deficientes visuales accedan a escuelas privadas especializadas.

Preparación del terreno para *Endrew F.*

En el meollo del caso *Endrew F*. estaba el nivel de progreso educativo que se debía proporcionar a estudiantes con discapacidad. Los niveles de tal progreso van desde tan sólo más que "*de minimis*", hasta beneficios educativos que casi maximizan el potencial de cada estudiante. Además de obligar a las escuelas distritales a educar a los estudiantes con discapacidad, la Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados (EAHCA) de 1975, exigía que las escuelas de distrito brindaran Educación Pública Apropiada Gratuita (FAPE) a cada uno, sin definir específicamente el progreso que se consideraría "apropiado".

La primera decisión de la Suprema Corte sobre la interpretación de la FAPE estándar fue la *Junta de Educación versus Rowley* (1982). La Corte determinó que la escuela de

distrito estaba proporcionando una FAPE a Amy Rowley, estudiante sordociega de cinco años, porque Amy estaba haciendo progresos educativos y avanzaba de un grado a otro, a pesar de que se le negaba un intérprete de lengua de señas. La Corte sostuvo que una escuela de distrito cumplía con el requisito de la FAPE y los procedimientos exigidos por la EAHCA cuando proporcionaba simplemente un programa educativo individualizado calculado en forma razonable para brindar algún beneficio educativo (énfasis añadido). Más aun, la Corte estableció que aunque los estudiantes con necesidades educativas especiales justifican un programa que les proporcione algún beneficio, no tienen derecho a iguales oportunidades educativas (*Junta de Educación versus Rowley, 1982*).

Desde la decisión *Rowley*, las cortes inferiores han discrepado con respecto al significado que tiene el progreso que constituye "algún beneficio educativo". Las diversas interpretaciones son críticas, porque las definiciones de alcance y calidad de los servicios varían. Algunas de ellas sostienen que los servicios educativos que brindan "beneficios razonables" satisfacen el estándar, en tanto que otras cortes inferiores determinaron que cualquier beneficio mayor que el "*de minimis*" era apropiado.

La Corte de Apelaciones del 10º Circuito, en el que residía Endrew F., adoptó esta última posición. (*Escuela urbana versus Escuela de Distrito del Condado Jefferson, 1996.*)

Las opciones ante la Suprema Corte

Después de que la Suprema Corte anunciara que oiría la apelación de los padres de Endrew por la negación de la escuela del distrito a reembolsar el gasto de la ubicación en un centro privado, por el 10º Circuito, la Asociación de Superintendentes Escolares (AASA) presentó un resumen *amici curiae* (amigos del tribunal) a la Corte. El Consejo de Administradores de Educación Especial (CASE), la Asociación Internacional de Responsables de Escuelas de Negocios (ASBO), la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Elementales (NAESP), la Asociación Nacional de Directores de Escuelas Secundarias (NASSP), la Asociación de Agencias de Servicios Educativos (AESA), la Asociación Nacional de Escuelas Federales Impactadas (NAFIS) y la Asociación Nacional de Educación Rural (NREA), se unieron a AASA. Un grupo de personas u organizaciones que no forman parte de la litigación pero que tienen interés en el resultado pueden presentar un resumen *amici*. En el suyo, la AASA abogaba por el mantenimiento de la sentencia de la corte inferior por la que se decidía que "más que *de minimis*" o "más que un mínimo" de progreso educativo satisface la expresión de "algún beneficio" del estándar de la FAPE anunciado en *Rowley*. Sin embargo, el resumen *amici* mantenía que las escuelas de distrito y su personal de enseñanza excedían el estándar más que *de minimis* (*Resumen de AASA, 2017).*

Como apelantes, los padres de Endrew, creían que para que un estudiante lograra "algún beneficio" como se requería en Rowley, la Corte debía requerir que las escuelas distritales garantizaran a cada estudiante con necesidades educativas especiales la recepción de una "oportunidad educativa considerablemente igual" a la de sus pares sin discapacidad. La

adopción de tal estándar requeriría que las escuelas de distrito gastaran considerablemente más para que ciertos estudiantes lograran lo más aproximado a su potencial, incluidos los que tienen discapacidad de la categoría de baja incidencia como la ceguera y la deficiencia visual.

El equipo legal de Endrew requirió específicamente a la Corte Suprema que aprobara la norma de "oportunidades educativas esencialmente iguales" en lugar de "oportunidades educativas iguales" por respeto a la doctrina de *stare decisis* (sentar precedente), que favorece enérgicamente a que se respete el mantenimiento de casos previos en la misma jurisdicción. En la anterior decisión *Rowley*, la Corte denegó concretamente el apoyo del Departamento de Educación por el que se brindan "oportunidades educativas iguales" a los estudiantes. El equipo legal de Endrew sabía que la Corte rechazaría de manera similar esta norma como en el caso previo, y esperaba que fuera aceptable la fórmula "oportunidades educativas esencialmente iguales". Se basaban en que la opinión del Juez Blackmun coincidía con *Rowley* que estaba en contra de la norma y demandaba oportunidades educativas esencialmente iguales para la estudiante Amy Rowley (*Junta de Educación versus Rowley*, 1982).

Al preparar la decisión del caso *Endrew F.*, la Corte pidió al Departamento de Educación de los EEUU que presentara un informe en apoyo (*amicus brief*), en el que se declarara el nivel de beneficio que recibiría un estudiante para satisfacer la norma FAPE. A pesar de abogar por la prestación de "oportunidades educativas iguales" en el anterior caso *Rowley*, el Departamento de Educación hizo un importante cambio en el de *Endrew F.* al recomendar un programa educativo que proporcione "un progreso educativo de importancia a la luz de las aptitudes y potencial educativo del estudiante" (*Endrew F. versus Escuela Distrital del Condado Douglas*, 2017). Este estándar de término medio sobrepasa el "menos que mínimo" pero no satisface las "oportunidades educativas *esencialmente* iguales".

Ocultar la pelota: Las organizaciones educativas profesionales y su compromiso con la equidad

El informe de apoyo presentado por la AASA (con el respaldo de otras organizaciones educativas profesionales) contradecía ciertas declaraciones públicas en defensa de la prestación de servicios educativos que permitieran a los estudiantes lograr su potencial. Es habitual que los autores de un resumen *amici* presenten a cada una de las organizaciones que se unen y describan concisamente su misión. Sin embargo, en el resumen *amici*, central en el caso Endrew F, las entidades no revelaron sus principios fundamentales de apoyo a brindar a todos los estudiantes una educación que satisficiera su potencial. De haberlo hecho, hubiera sido un argumento efectivo contra su propia posición legal en este caso, en el que defendían que se fijara un estándar mayor que "más de un mínimo beneficio".

Por ejemplo, en una "Declaración de Principios" del sitio web de CASE consta que "Todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad que les permita desarrollar su máximo potencial" (CASE, 2018). Igualmente, AESA señala que uno de

sus "valores y principios" es un compromiso con "… el logro de equidad en el aprendizaje por un trabajo activo a fin de eliminar la disparidad y desigualdad" (AESA, 2018).

La omisión en estas y otras declaraciones similares del informe amistoso era estratégica, porque tales afirmaciones se alineaban con la "oportunidad educativa esencialmente igual", estándar a la que se opone el informe *amici*.

¿Qué sucedió?

La Corte proclamó que la norma del "mismo beneficio" defendida en la anterior decisión Rowley, queda satisfecha cuando la escuela de distrito crea un Programa de Educación Individualizado (IEP) razonablemente calculado para brindar beneficios educativos coherentes con las circunstancias del niño. Por lo tanto, la Corte adoptó la posición apoyada por el Departamento de Educación de los EEUU (Informe para los Estados Unidos, 2017). AASA vio esto como un resultado positivo satisfecho por la mayoría de las escuelas de distrito. Para reforzar la línea en la arena trazada por AASA entre sus intereses y los de los estudiantes con discapacidad, en una nota en un blog titulado "Análisis De AASA de la decisión de Endrew" se concluye "…esta es una decisión que tanto las comunidades de discapacidad y educación (sic) pueden aceptar porque no cambia en forma radical el proceso del distrito ni socava el objetivo Parlamentario" (Pudelski, 2017).

La declaración merece una pausa en dos frentes: primero, implica que los intereses de la discapacidad y de las comunidades educativas están separados; segundo, la discutible base citada como terreno común favorece únicamente a la comunidad educativa. El Dr. Perry Zirkel, profesor emérito de educación y legislación de la Universidad Lehigh, apoyó esto en su análisis de las decisiones de los responsables en 49 audiencias en las cuales un juez citó el caso *Endrew F*. El Dr. Zirkel encontró que el 90% de tales decisiones eran ratificadas a favor de los distritos escolares (Perkes, 2018).

Endrew F., la inclusión y el estudiante que es ciego o deficiente visual

IDEA ha favorecido durante mucho tiempo la educación de los niños con y sin discapacidad, juntos, en un entorno inclusivo. Sin embargo, ni el Congreso ni las Cortes han garantizado a los primeros una oportunidad educativa igual a la de los segundos. IDEA obliga a los distritos escolares a educar a los niños con discapacidad en el entorno menos restrictivo, que permita el máximo de interacción con sus pares sin discapacidad, con apoyos y servicios suplementarios adecuados. Para la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el problema de la LRE se vincula con la cantidad de tiempo durante el cual reciben educación especial y servicios relacionados a ella en sus aulas de clase habituales (plena inclusión), en oposición a la cantidad de tiempo que pasan en algún otro entorno dentro de la escuela local. Los estudiantes con dificultades de habla o lengua y discapacidad específica de aprendizaje constituyen aproximadamente el 56% del total de la población de educación especial en los Estados Unidos y pasan una gran mayoría de su día en el aula habitual de clases. Sólo el 3,8% y el 2% respectivamente de estos estudiantes están inscriptos en escuelas especiales (Programas de la Oficina

de Educación Especial, 2017). Por tanto, relativamente el requisito de LRE no genera polémicas para la mayoría de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Por contraste, los niños con discapacidad sensorial requieren servicios altamente especializados y una consideración cuidadosa del entorno educativo más adecuado a sus necesidades, tales como los de escuelas especiales. La gama más amplia de posibles opciones de ubicación refleja la dificultad de conseguir los servicios de personal altamente formado en grandes áreas geográficas para atender a una población de estudiantes que constituyen una fracción (0,4%) de la que requiere educación especial. En 2017, más del 21% de los estudiantes que eran ciegos o deficientes visuales pasaron menos del 40% de su tiempo en el aula de educación común, o estuvieron inscriptos en escuelas especializadas a tiempo completo (Programas de la Oficina de Educación Especial, 2017). Este porcentaje es significativamente mayor para estudiantes con discapacidad visual e impedimentos adicionales. Esta categoría tiene una tasa mayor de inscripción en escuelas especializadas.

La decisión *Endrew F.*, unida al requisito de LRE, actúan juntos como una doble justificación para negar la inscripción de estudiantes que son ciegos o deficientes visuales en escuelas privadas especializadas a cargo del distrito escolar. En tanto uno de tales centros educativos brinde suficiente progreso coherente con las circunstancias del estudiante, resulta innecesaria en la práctica cualquier consideración de la LRE en relación a quien requiere tal servicio. Si una escuela de distrito no está completamente segura de que puede satisfacer el estándar de FAPE en *Endrew F.*, puede aún basar su negativa en las consideraciones de LRE, que señalan la falta de oportunidad de interacción con niños sin discapacidad en la escuela especial. Con frecuencia, la posibilidad de las escuelas especializadas para garantizar el acceso de pares sin discapacidad durante cantidades importantes de tiempo queda más allá de sus posibilidades, aunque puedan proporcionar una mayor profundidad y amplitud de servicios que incrementan los logros del estudiante.

La inclusión sin iguales oportunidades educativas ¿es una forma satisfactoria de justicia social?

Una lectura de la decisión *Endrew F.* es que, en efecto, los Estados Unidos favorecen oportunidades educativas integradas pero no equiparadas a los estudiantes con necesidades especiales. Esta interpretación lleva a un conjunto más amplio de preguntas, en primer lugar: Si el estándar de "oportunidades educativas esencialmente iguales" es un puente demasiado lejano para los estudiantes con necesidades educativas especiales, entonces ¿cómo se puede considerar que los entornos educativos que satisfacen los requisitos de LRE son verdaderamente inclusivos?

Más aun, las organizaciones profesionales educativas que firmaron el informe *amici* en el caso *Endrew F.* ¿reprimieron sus posiciones públicas y valores con respecto a la equidad en educación? ¿Lo hicieron para evitar el incremento del gasto en beneficio de un porcentaje pequeño de la población de educación especial que puede requerir entornos específicos con costos de matrícula altos? En tal caso, entonces ¿qué determina el techo de sus logros a largo plazo? ¿Está

determinado por el techo de su propio potencial o por el de una previsión presupuestaria de una escuela de distrito?

El contexto subyacente de la decisión *Endrew F*, (y de los informes *amici* relacionados), crea un entorno educativo en el cual a los niños con ceguera y deficiencia visual no se les costea una "oportunidad educativa esencialmente igual" en los Estados Unidos. Sin embargo, están protegidos en los puestos de trabajo por oportunidades de empleo equiparadas (Impulso cívico, 2018). Con un desempleo y subempleo de personas con discapacidad sensorial que sistemáticamente ronda un 70% (Erickson, Lee, y von Schrader, 2017), parece razonable que si se priva a los niños de una oportunidad educativa equiparada, difícilmente puede esperarse de ellos que disfruten de oportunidades de empleo equiparadas (añádase el énfasis).

Conclusión

Los niños con discapacidad sensorial, con o sin impedimentos adicionales, requieren con frecuencia más servicios de profesionales altamente formados para promover una transición positiva a la vida adulta. Sin embargo, los distritos escolares no están obligados a satisfacer su potencial educativo y se resisten a ubicarlos en escuelas especializadas con el apoyo de las disposiciones de LRE de IDEA. Esto trae a la vanguardia conflictos fundamentales de la identidad americana.

Los americanos hablan de la transparencia del gobierno y de los procesos legales, pero fue necesario apartarse del barniz de un poco conocido informe *amici* para exponer el limitado compromiso de varias organizaciones profesionales educativas para impulsar al máximo los logros de los estudiantes que son ciegos o deficientes visuales. Por lo tanto, queda poco margen para preguntarse por qué los padres desconfían con frecuencia de nuestras instituciones educativas, que promueven sublimes trivialidades en público, pero abogan en forma intencional por lo que es precisamente opuesto a los más altos niveles del sistema judicial.

BIBLIOGRAFÍA

AESA (Asociación de Agencias de Servicios Educativos). *About AESA*. Recuperado el 17 de julio de 2018, de http://www.aesa.us/ about/index.cfm

Junta de Educación versus Rowley, 458 U.S. 176 (1982)

Informe de AASA, Asociación de Superintendentes de Escuelas, et al. como Amici Curiaeen apoyo del demandado, Endrew F. versus Distrito Escolar del Condado Douglas. RE-1, 580 U.S. __, No 15-827 (2017)

Informe Amicus Curiae para los Estados Unidos en apoyo del Peticionante, Endrew F. versus Distrito Escolar del Condado Douglas. RE-1, 580 U.S. __, Nº 15-827 (2017)

CASE (Consejo de Administradores de Educación Especial). Acerca de nosotros. Recuperado el 17 de julio de 2018 de http:// casecec.online/ about

Impulso Cívico. (2018). *S. 1085 – 104* Congreso: Ley de Igualdad de Oportunidades de 1995. Recuperado el 17 de julio de 2018, de https:// www.govtrack.us/congress/bills /104/ s1085

Ley de Educación para Todos los Niños Discapacitados de 1975 (P.L. 94-142), 20 U.S.C §§1401 (1975)

Endrew F. versus Distrito Escolar del Condado Douglas, RE-1, 137 S.Ct. 988 (2017)

Erickson, W., Lee, C., & von Schrader, S. (2017). *Estadísticas de Discapacidad de la Encuesta de la Comunidad Americana (ACS).* Ithaca, NY: Cornell University Yang-Tan Institute. Recuperado el 17 de julio de 2018, de www.disabilitystatistics.org

Ley de Educación de Personas con Discapacidad, 20 U.S.C. §§1400 (2004)

Oficina de Programas de Educación Especial. (2017). XXXIX *informe anual al Congreso sobre la Implementación de la Ley de Educación de Personas con Discapacidad*. Recuperada el 17 de julio de 2018, de https://www2.ed.gov/about/reports/an nual/osep/2017/parts-b-c/39th-arc-for-idea.pdf

Perkes, C. (2018, May 7). *Escuelas que aun ganan la mayoría de las controversias de educación especial, incluso después de Endrew F.* Recuperado el 17 de julio de 2018, de https://www.disabilityscoop.com/2018/ 05/07/schools-still-winning-specialed/25059/

Pudelski, S. (2017, March 23). *Análisis de AASA de la Resolución Endrew F.,AASA: The Leading EdgeBlog (Blog Pionero).* Recuperado el 17 de julio de 2018, de http://www.aasa.org/policy-blogs.aspx?id=40924&blogid=84002

Urban ex rel. Urban v. Condado de Jefferson. Sch. Dist., R–1, 89 F.3d 720, 727 (10th Cir. 1996)



Curso de formación de intérpretes y maestros especiales como guías-intérpretes y mediadores

Shirley Rodrigues Maia, Dalva Rosa Watanabe, Vula Maria Ikonomidis, Claudia Sofia Indalecio Pereira, Susana Maria Mana Aráoz
Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial
Ahimsa Associação Educacional para Múltipla Deficiência
Patrocínio Software A&G e Perkins Lavelle

Introducción

En este trabajo se presentan las experiencias del curso de formación profesional de guías-intérpretes y mediadores, ofrecido por el Proyecto Puentes y Cruces del Grupo Brasil de Apoyo a los Sordociegos y AHIMSA, Asociación Educativa de Discapacidad Múltiple. Los cursos se llevaron a cabo entre mayo de 2009 y junio de 2018. Uno de los resultados más importantes de nuestra evaluación es que podemos identificar el perfil de los profesionales más adecuados para la tarea de guía-intérprete y mediador. Otro logro importante fue el código de ética para el ejercicio de estos roles. La formación profesional de guías-intérpretes y mediadores de la educación impulsa una mayor eficiencia en la inclusión de estas personas en la escuela y en la comunidad en general.

Palabras clave: Guía-intérprete, mediador, educación permanente, tecnología de apoyo.

Servicios del Grupo Brasil a las personas con sordoceguera

El Grupo Brasil es una organización no gubernamental (ONG) fundada en 1999. Se trata de una red de instituciones que brindan servicios a las personas con sordoceguera y discapacidad sensorial múltiple, así como a sus familias. Difunde información y aboga por políticas públicas que apoyen la educación, las actividades de tiempo libre, la cultura y el acceso a atención de salud y educación permanente de personas con sordoceguera, sus familias y los profesionales que colaboran con ellos.

Junto con la Asociación Educativa para la Discapacidad Múltiple – AHIMSA, el Grupo Brasil ofrece cursos de formación, educación especial y servicios educativos especializados, de evaluación y de inclusión social.

Cursos de formación para intérpretes y mediadores

En este artículo presentamos la experiencia de los cursos de formación profesional de guías-intérpretes, que trabajan con personas con sordoceguera adquirida, y de mediadores que colaboran con personas con discapacidad sensorial múltiple o sordoceguera congénita.

El público al que se dirigió la formación de guías-intérpretes fue el de maestros de personas con sordera, intérpretes de lengua de señas y maestros de educación especial que desempeñan sus funciones en salas de recursos. El curso de mediadores se diseñó para quienes brindan cuidados, asistentes educativos, maestros de educación especial que trabajan en salas de recursos, maestros de personas con discapacidad visual y sordera y los de sistemas públicos escolares municipales y estatales de educación y estudiantes de pedagogía.

Estos cursos forman parte del Programa de Puentes y Cruces que ofrece el Grupo Brasil de Apoyo a la Sordoceguera y la Discapacidad Múltiple. Inicialmente, se realizaban en tres estados: San Pablo, Mato Grosso do Sul y Bahía. Otras versiones se desarrollaron en los estados de Río de Janeiro, Paraná, San Pablo, Rondonia y Santa Catarina.

Fundamentación teórica

Cuando Helen Keller visitó Brasil en los años '60, conoció a Nice Tonhosi Saraiva, que quedó encantada al darse cuenta de que una persona con sordoceguera podía estar plenamente incluida en la sociedad. Esto fue tan inspirador para ella que fundó la primera escuela para personas con sordoceguera de América Latina. Lamentablemente, la lucha de esta población por su educación y plena inclusión no ha finalizado.

En la actualidad hay un movimiento mundial para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación y la sociedad y Brasil no es una excepción. Pero para que las escuelas responsables de esto tengan éxito, los estudiantes con discapacidad necesitan apoyo adecuado a sus necesidades. Requieren acceso y permanencia en la comunidad escolar. Entre quienes tienen discapacidad, es más probable que los que son sordociegos y multidiscapacitados encuentren dificultades para lograr estas dos cosas porque la mayoría de los educadores de las escuelas comunes no saben cómo satisfacer sus necesidades en materia de educación.

"El apoyo a una inclusión responsable" abarca acceso a tecnología de asistencia. Según el Comité de Ayuda Técnica: "La tecnología de apoyo es un área del conocimiento con una característica interdisciplinaria que comprende productos, recursos, metodologías, estrategias, prácticas y servicios que apuntan a promover la funcionalidad relacionada con la actividad y participación de las personas con discapacidad, incapacidad o movilidad reducida, al apuntar a su autonomía, calidad de vida e inclusión social" (CAT/SEDH, 2007.).

En el caso de la educación de personas con sordoceguera adquirida, el principal apoyo para una inclusión responsable es el guía-intérprete profesional, cuya asistencia es un servicio necesario según se describe en la definición de tecnología de apoyo antes citada. El guía-intérprete colabora en el trabajo y las actividades sociales y es el puente a la información y movilidad de las personas con sordoceguera. Les facilita la participación activa en las áreas de educación, trabajo y sociedad.

Según la definición del Grupo Brasil (2005), el guía intérprete tiene tres responsabilidades principales:

- Transmitir mensajes en la forma de comunicación usada por la persona con sordoceguera adquirida;
- Brindar descripciones visuales, auditivas y táctiles de las personas, entornos y objetos; y
- Guiar por medio de técnicas apropiadas para el caso.

El mediador apoya las necesidades de los estudiantes con sordoceguera congénita o con discapacidad múltiple. Su ayuda también está descrita en la definición de Tecnología de Apoyo. Según Maia, et al. (2008, página 15),

> El mediador debe proporcionar acceso a la información, entornos y materiales, con la guía del personal escolar y el maestro, de modo que pueda personalizar y/o adaptar el contenido educativo acorde con el plan y necesidades individuales del estudiante... Es consciente de un sistema alternativo y de modos individuales de la comunicación del estudiante que abarca lo receptivo y expresivo, le proporciona información conceptual y adicional acerca de lo que sucede a su alrededor para que lo comprenda plenamente. Su función implica estar siempre con él en todos los lugares a los que debe asistir y si fuere necesario, preparar y adaptar materiales de modo que pueda entender y participar en las actividades, especialmente, en aquellas de tipo escolar.

Objetivos

En vista de las necesidades de apoyo de las personas con sordoceguera adquirida y congénita y discapacidad múltiple, el Grupo Brasil desarrolló los cursos de formación para guías-intérpretes y mediadores con los siguientes objetivos:

- Llevar a cabo educación permanente en su área al guiar e interpretar a fin de apoyar los programas de inclusión;
- Promover el desarrollo de destrezas profesionales en tales tareas conpersonas con sordoceguera adquirida; y
- Desarrollar competencias profesionales para actuar como mediador con personas con discapacidad múltiple y/o sordoceguera congénita.

Método

La primera versión del curso se llevó a cabo en dos secciones. La inicial brindó un total de 80 horas de formación presencial, que abarcó clases teóricas y prácticas. Esto estuvo acompañado por 80 horas de pasantía práctica.

Inicialmente, se eligió a los participantes de estados que tienen una representación del Grupo Brasil, tales como Mato Grosso do Sul, San Pablo, Paraná, Bahía, Santa Catalina, Sergipe, Minas Gerais, Ceará o Rondonia. En total formamos 75 profesionales para el rol de Guía-intérprete y 66 para el de mediador.

Después de nuestra primera experiencia, reorganizamos el curso para incluir clases presenciales, pasantías y clases en línea. Estas últimas fueron posibles por el apoyo de

la Universidad Luterana de Brasil – Campos Ji-Paraná (ULBRA-CEULJI). El curso así reestructurado incluyó de 32 a 40 horas ce clases teóricas y prácticas, 148 horas en línea en la plataforma de ULBRA-CEULJI, y 80 horas de formación práctica.

Para la formación de guía-intérprete, la segunda versión del curso incluyó profesionales de diversas municipalidades del Estado de Paraná, que habían participado en la formación llevada a cabo en Maringá, en colaboración con su Universidad Estadual. En el caso de San Pablo, los participantes eran profesionales de la ciudad de Angra dos Reis, estudiantes de la Universidad Federal de Santa Catalina y profesionales de los estados de San Pablo, Mato Grosso, Ceará y Minas Gerais.

Para la formación de mediadores, la segunda versión del curso incluyó profesionales de la Secretaría Municipal de Educación de Ji-Paraná del estado de Rondonia, de la Secretaría Municipal de San Bernardo del Campo y de la Secretaría Estadual de Educación de San Pablo.

Con esta segunda versión, se formó un total de 127 profesionales para la función de guías-intérpretes y 155 como mediadores.

En 2016 y 2017, los cursos de guías-intérpretes fueron dirigidos por varios profesionales de los Estados de San Pablo, Paraná, Espíritu Santo y Minas Gerais y los de mediadores profesionales se ofrecieron por especialistas de Mato Grosso, Espíritu Santo, Río grande do Sul y San Pablo.

El contenido del curso para guías-intérpretes abarcó los siguientes temas:

- Aspectos generales de la sordoceguera;
- Técnicasdeinterpretación;
- Sistemas de comunicación;
- Orientacióny movilidad;
- Aspectos emocionales;
- Aspectos legales y Código de ética; y
- Sistema Braille.

Las actividades prácticas apuntaron a la formación en:

- Orientación y movilidad;
- Sistemas de comunicación y técnicas de interpretación; y,
- Audiodescripción.

El curso de mediadores incluyó:

- Aspectos generales de la discapacidad múltiple y la sordoceguera;
- Discapacidad auditiva/Sordoceguera;
- Trastornos Globales del Desarrollo;
- Discapacidadintelectual;
- Discapacidad física y discapacidad visual;
- Aspectos del desarrollo motor y postura y de orientación y movilidad;
- Alfabetización;
- Recursosparalacomunicación;
- Registros;
- Plan educativo;
- Actividades de la vida diaria y evaluación;
- Aspectos legales; y
- Legislación y ética.

Resultados

El hecho de generar un perfil de los profesionales formados para actuar como guías-intérpretes y mediadores fue uno de los resultados más importantes de la finalización de los cursos y de la evaluación de los participantes. Este perfil se desarrolló según varios criterios.

Primero, se observó la participación de los estudiantes durante las actividades prácticas con personas con sordoceguera. Nos enfocamos en analizar su forma de interactuar:

- Uso de las formas preferidas de comunicación de las personas con las cuales interactuaban;
- Uso de sus técnicas de interpretación; y
- Uso de sus técnicas de guía con vista.

En segundo lugar, analizamos las respuestas al formulario de evaluación que los estudiantes completaron al final del curso. Consideramos seriamente cuestiones como:

- Aplicación de los conocimientos y técnicas aprendidos a corto, medio y largo plazo;
- La proyección de la intervención a corto, medio y largo plazo.

Finalmente, analizamos los informes de la formación requeridos para completar curricularmente el curso. Estos estuvieron centrados en las actividades que los estudiantes propusieron para las personas con sordoceguera y la calidad de su participación e interacciones.

Otra observación importante que surgió de nuestra evaluación fue la necesidad de tener un código de ética claro, tanto para los profesionales como para quienes utilicen sus servicios. También reconocimos la importancia crítica de una buena formación para ayudar al profesional en el uso del sistema de comunicación más apropiado para la persona con sordoceguera.

Un importante resultado de esto fue la mejora de la calidad de vida de las personas con sordoceguera que participaron en la pasantía. Aproximadamente 200 fueron los que se beneficiaron con estos cursos de formación. No se trató solo de inclusión educativa sino que favoreció aspectos sociales, culturales y de tiempo libre. Comenzaron a involucrarse en el movimiento de derechos de la discapacidad y a influir en las políticas públicas. Por ejemplo, participaron en los Consejos Municipales Estaduales de Derechos de las Personas con Discapacidad y presentaron sugerencias para las conferencias nacionales.

Conclusión

La formación de Guías-intérpretes y mediadores fue necesaria para la inclusión responsable de las personas con sordoceguera y discapacidad múltiple sensorial. La preparación de maestros para la función de guía-intérprete promueve una mayor eficiencia y éxito en la inclusión de niños, adultos jóvenes y adultos en escuelas y en la comunidad en general.

También observamos que durante el curso los participantes desarrollaron diversas actividades de tiempo libre para las personas con sordoceguera y discapacidad sensorial múltiple. Muchos nunca habían tenido experiencias de ese tipo que les proporcionaran una mejor calidad de vida. Por tanto, estos profesionales que surgieron del programa de formación no solo colaboraron con la inclusión en el ámbito educativo sino también en todos los entornos sociales y potenciaron su calidad de vida.

Bibliografía

CAT/SEDH. Acta de constitución disponible en: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/corde/dpdh/corde/comite_at.asp. 2007.

Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. (2005). *Surdocego pós-linguístico*. São Paulo: Ciclo Press Gráfica &Fotolito. 2005.

Missão. Disponible en www.grupobrasil.org.br. Investigación de junio/2012

Maia, Shirley Rodrigues, et al. (2008). *Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: Um guia para Instrutores Mediadores*. São Paulo: Ciclo Gráfica e Fotolito.



Currículo inicial de preparación de maestros de ICEVI

El Comité Ejecutivo de ICEVI (EXCO), en su reunión anual de Pretoria, en febrero de 2017, creó un grupo de trabajo para atender uno de sus objetivos prioritarios para el cuatrienio: **Promover el acceso a educación de calidad para personas con discapacidad visual, es decir con ceguera, baja visión, sordoceguera y con retos adicionales**. El EXCO determinó que el primer paso sería elaborar un currículo de formación de maestros que ayudara a los países a formar maestros de estudiantes con discapacidad visual. Esta actividad apoya el cuarto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, dedicado a Educación:

> *De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos*

Y específicamente, la meta de apoyo al ODS 4,

> *De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo*

- **Responsabilidades**
- **Programas y políticas de formación de maestros en los países desarrollados**
- **Temas del currículo consensuados como recomendación para los países en vías de desarrollo**
- **Puesta en marcha del currículo para teléfonos celulares**
- **Mejores prácticas**
- **El Comité**

Responsabilidades

Nuestra meta es apoyar la participación de niños que son ciegos y deficientes visuales en el sistema educativo existente en los países que todavía no admiten a los que tienen discapacidad o lo hacen sin un sistema de apoyo de formación de maestros.

Si nuestro trabajo fuera a constituir un modelo, sería necesario imaginar un curso simple en un país en vías de desarrollo así como uno complejo en los industrializados. Nuestro foco se dirigió a las naciones con recursos limitados, con derivaciones al trabajo existente para los segundos, ya accesibles en línea, por medio de un currículo abordable con un teléfono celular.

Este trabajo no reemplaza el realizado por el cuerpo docente de instituciones de educación superior de todo el mundo. Para los que tienen los recursos para eso, los currículos existentes que se encuentran en los países desarrollados pueden servir de modelos para crear otros programas de licenciatura nuevos o mejorar los existentes que adoptan la educación inclusiva.

Muchos de los asociados de ICEVI ya dirigen formaciones a corto y largo plazo diseñadas para satisfacer las necesidades de comunidades individuales. Este proyecto tiene la finalidad de complementar el trabajo vital y permanente que ya se viene realizando.

Determinamos que había tres tipos de maestros a los que nos interesaba formar: Maestros de estudiantes con discapacidad visual para escuelas especializadas; maestros de estudiantes con discapacidad visual para escuelas inclusivas; y maestros de aula en escuelas inclusivas. Parte de nuestra tarea nos llevó, por tanto, a identificar los componentes de estos tres tipos diferentes de maestros.

Parte de nuestra preocupación fue que los maestros de educación general y los ministros de educación poseen poca experiencia con niños que son discapacitados visuales y tienen pocas expectativas con respecto a ellos. Quisimos cambiar tal percepción.

Programas y políticas de formación de maestros en los países desarrollados

Varios países y organizaciones profesionales ya tienen estándares para la preparación de maestros de estudiantes con discapacidad visual. Cuando un país tiene los recursos e infraestructura para elaborar programas de licenciatura para formar maestros, sugerimos consultar sus sitios web.

AUSTRALIA

http://www.spevi.net/standards-elaborations/ http://www.spevi.net/spevi-principles-and-practice/

INGLATERRA

https://www.gov.uk/guidance/mandatory-qualifications-specialist-teachers, in particular, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458649/VI_MQ_spec_Aug_2015_revised_FINAL.pdf [The standards themselves are in the appendix.]

Universidad de Birmingham: http://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/distance/edu/vision-impairments.aspx

UNIÓN EUROPEA

Potenciación de maestros para promover la educación inclusiva: https://www.european-agency.org/publications/ereports/empowering-teachers-to-promote-inclusive-education

Cursos ulteriores de formación para maestros que incluyen alumnos discapacitados visuales: http://www.sfs-schleswig.de/fluss/ [in four languages]

Perfil de los maestros inclusivos: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf

Formación de maestros para la inclusión en toda Europa-Retos y oportunidades: https://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities [multiple languages available]

Educación de maestros para la inclusión: Mensajes normativos clave: https://www.european-agency.org/publications/flyers/teacher-education-for-inclusion-key-policy-messages

Educación de maestros para la inclusión: Revisión de bibliografía internacional: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-international-literature-review_TE4I-Literature-Review.pdf

INDIA

El Consejo de Rehabilitación de la India (www.rehabcouncil.nic.in) es el organismo legal encargado de elaborar los currículos de formación de maestros, que garantizan el reconocimiento de los institutos de formación y universidades que desean dictar ese tipo de cursos e inscribir a los educadores especiales en el Registro de Profesionales de Rehabilitación. En India todos los institutos de formación, centros de estudios superiores y universidades están obligados a dictar únicamente cursos reconocidos, que proporcionen títulos con nomenclatura estándar cuya aprobación por el Consejo de Rehabilitación (RCI)deben solicitar antes de empezar tal formación. El RCI también introdujo el sistema de cursos de "Educación Permanente en Rehabilitación" para actualizar el conocimiento de los educadores especiales y de otros profesionales de la rehabilitación. Algunos de los sitios web útiles para la formación de maestros de estudiantes con discapacidad visual en la India son:

Cursos Universitarios Aprobados de Educación a distancia: http://www.rehabcouncil.nic.in/forms/SubLINK2.aspx?lid=844

Cursos Regulares de Formación Universitaria Aprobados: http://www.rehabcouncil.nic.in/forms/SubLINK2.aspx?lid=847

Educación Permanente de Rehabilitación en Sordoceguera http://www.rehabcouncil.nic.in/writereaddata/Topics%20on%20Deafblindness.pdf

Contenido del Curso para Obtener Diploma en Educación Especial (Discapacidad visual): http://rehabcouncil.nic.in/writereaddata/D_Ed_Spl_Ed__VI%202014.pdf

Contenido del Curso de Educación Especial de Ciegos: http://

www.rehabcouncil.nic.in/writereaddata/B_Ed_Spl_Ed(2)(1).pdf

Contenido del Curso para Obtener Diploma en Educación Especial (sordoceguera) http://rehabcouncil.nic.in/writereaddata/deddb.pdf

Contenido del Curso para Obtener una Maestría en Educación Especial: http://rehabcouncil.nic.in/writereaddata/M_Ed_Spl_Ed.pdf

Agencia Internacional para la Prevención de Ceguera

Modulo de Baja Visión para el Currículo de Oftalmología
Modulo de Baja Visión para el Currículo de Optometría
Currículo de Baja Visión para Maestros
Currículo de Baja Visión para quienes trabajan en Rehabilitación Basada en la Comunidad
Currículo de Baja Visión para Formación en Refractología

ESCOCIA

http://www.gov.scot/Publications/2007/01/29163203/1 Part 1 [carta de presentación]
http:// www.gov.scot/Publications/2007/01/29163203/2 Part 2 [propósito y principios]
http://www.gov.scot/Publications/2007/01/29163203/3 Part 3 [competencias]

ESTADOS UNIDOS

Cada uno de los Estados de este país adopta sus propios estándares para la preparación de maestros y a la mayoría de ellos se puede acceder a través del Departamento de Educación u/o sitios web de autorización a los maestros. Texas (ver más abajo) es un ejemplo de esto. Además, dos organizaciones profesionales, la Asociación para la Educación y Rehabilitación de Ciegos y Deficientes Visuales y el Consejo de Niños Excepcionales, han elaborados sus propios estándares. Hay una notable similitud entre todos ellos.

El Programa de Revisión Universitaria de AER evalúa a tales centros en cuanto a la excelencia de sus estándares en el abordaje de la preparación de profesionales para ser especialistas en orientación y movilidad, y en rehabilitación visual y como maestros:

https://aerbvi.org/resources/career-center/university-review-program/

Consejo de Niños Excepcionales

Es la mayor entidad de educadores especiales en los Estados Unidos. El nivel para sus maestros es el pilar de base de la acreditación universitaria.

Estándares de la preparación de maestros iniciales: http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/Professional%20Preparation%20Stan dards/Initial%20Preparation%20Standards%20with%20Explanation.pdf

Conjunto inicial de la especialidad Ciegos y Deficientes Visuales: http://www.cec.sped.org/~/media/Files/Standards/CEC Initial and Advanced Specialty Sets/Initial Specialty Set Blind

and Visual Impairments.pdf

Conjunto inicial de la Especialidad Sordoceguera: http://www.cec.sped.org/~/media/Files/ Standards/CEC Initial and Advanced Specialty Sets/Initial Specialty Set Deafblindness.pdf

Estándares de la preparación de maestros avanzados: http://www.cec.sped.org/~/media/Files/ Standards/Professional%20Preparation%20Stan dards/Advanced%20Preparation%20Standards%20with%20Explanation.pdf

Escuela Perkins para Ciegos

Tutoriales de preparación profesional: http://www.perkinselearning.org/topics/visual-impairment-and-blindness?gclid=CNTOwc3tjNQCFYc1aQodTFYEyQ

Enseñanza en línea: http://www.perkinselearning.org/earn-credits/online-class

Academia Perkins Internacional: http://www.perkins.org/international/academy

Autoevaluación de Maestros

http://www.teachingvisuallyimpaired.com/uploads/1/4/1/2/14122361/tvi_self_assessment.pdf

Texas [un estado a modo de ejemplo]: https://www.google.com/search?q=Ireland +teacher +standards+visual+impairment&ie =utf-8&oe=utf-8#q=dortmund+teacher +standards+visual+impairment

Temas Curriculares Consensuados que se Recomiendan a Países en Vías de Desarrollo

La tabla que figura más abajo detalla los temas curriculares identificados por más de la mitad de los miembros del grupo de trabajo como componentes esenciales del currículo de formación para (a) maestros de estudiantes con discapacidad visual en escuelas especializadas; (b) maestros de estudiantes con discapacidad visual en escuelas inclusivas; y (c) contenidos de aula para maestros de escuelas inclusivas. Si un tema en particular no llegaba a un umbral más alto que la mitad, se lo eliminó de la lista y se lo incluyó en "temas adicionales" que se encuentran después.

Temas curriculares	Maestros de DV, escuelas especiales	Maestros de DV, esc. inclusivas	Maestros de aula, escuelas inclusivas
Anatomía y fisiología del ojo:			
• Anatomía y fisiología del ojo	X	X	
• Enfermedades y afecciones del ojo	X	X	
• Afecciones visuales infantiles comunes	X	X	

Temas curriculares	Maestros de DV, escuelas especiales	Maestros de DV, esc. inclusivas	Maestros de aula, escuelas inclusivas
• Causas de discapacidad visual	X	X	
• Implicaciones funcionales de diagnósticos visuales	X	X	
Evaluación del niño			
• Comprender las evaluaciones clínicas, tests e informes de cada uno	X	X	
• Realizar evaluaciones funcionales visuales	X	X	
• Realizar evaluaciones de los medios de aprendizaje	X	X	
• Comprender cómo la discapacidad visual afecta el desempeño en tests	X	X	
Principios de óptica:			
• Dispositivos ópticos: Tipos de lentes, anteojos, lentes de contacto, bifocales, potenciadores de campo, etc., cómo usarlos	X	X	
• Dispositivos no ópticos, cómo se usan	X	X	
• Adaptaciones del entorno y la enseñanza, cómo se aplican	X	X	X
Preescolar y primera infancia (3-5 años):			
• Trabajar con las familias	X	X	
• Expectativas de los padres y apoyo	X	X	X
• Dominios afectados por la pérdida visual (motor, cognitivo, social, adaptativo)	X	X	X
• Desarrollo visual y táctil	X	X	
• Desarrollo de conceptos	X	X	X
• Importancia del juego	X	X	X
Braille:			
• Estimulación y desarrollo táctiles	X	X	
• Código, leer y escribir	X	X	
• Preparación de materiales de aprendizajes	X	X	X
Baja visión:			
• Modificaciones de impresos	X	X	X
• Adaptaciones del entorno y de la enseñanza	X	X	X
• Preparación de materiales de aprendizaje	X	X	X

Temas curriculares	Maestros de DV, escuelas especiales	Maestros de DV, esc. inclusivas	Maestros de aula, escuelas inclusivas
Abordajes de la instrucción:			
• Aprender a describir clara y eficazmente objetos y gráficos	X	X	X
• Enseñanza, equipos y modificaciones para Ciencias, Tecnología y Matemáticas	X	X	
• Otras áreas de contenido (por ej. lengua, arte, estudios sociales, historia): enseñanza, auxiliares del aprendizaje, modificaciones	X	X	
• Educación física: enseñanza, modificaciones	X	X	
Tecnología digital:			
• Opciones y usos: Hardware y software	X	X	
• Uso de internet	X	X	
• Fuentes de libros	X	X	
Orientación y movilidad:			
• Técnicas: guiar, buscar, uso de puntos de referencia	X	X	X
• Preparación de mapas, enseñanza	X	X	
• Uso de dispositivos especiales (GPS, etc.)	X	X	
Destrezas sociales:			
• Comunicación, interacción, autoestima	X	X	X
• Cuidado personal	X	X	
Educación para una carrera:			
• Destrezas pre-vocacionales	X	X	
• Destrezas de trabajo	X	X	
• Pasantías, otras formas de adquirir experiencia de trabajo	X	X	
• Modificaciones a tareas de trabajo	X	X	
Temas especiales:			
• Logros de adultos ciegos/modelos de rol	X	X	
• Albinismo	X	X	
• Sordoceguera	X		
• Discapacidad múltiple y discapacidad visual	X	X	
• Preparaciónpara los roles del adultos/relaciones	X	X	

Temas adicionales:

Los miembros del Comité sugirieron temas adicionales que no llegaron al umbral de acuerdo. Como son valiosos, se los podría considerar como secundarios a agregar al currículo a medida que madure la formación o para ofrecerlos como entrenamiento en servicio.

- Aprendizaje activo
- Modificaciones y adaptaciones de la evaluación
- Comunicación
- Discapacidad visual cortical
- Aprendizaje y enseñanza diferenciados
- Intervención temprana (nacimiento a 3 años)
- Función ejecutiva
- Expresión de sentimientos
- Estrategias de enseñanza en casos de discapacidad múltiple y visual
- Optimizar el uso de la función visual remanente
- Efectos físicos, psicológicos y sociológicos de la discapacidad
- Rol de defensa
- Integración sensorial

El currículo inicial para la formación maestros de estudiantes con discapacidad visual vía celulares

El siguiente currículo se diseñó para impulsar la formación en países que todavía no han desarrollado una infraestructura educativa o adoptado estándares para preparar maestros de estudiantes con discapacidad visual. La intención es que se haga llegar por vía de celulares. Cada tema abarca aproximadamente una hora de reflexión para quienes no tienen otro modo de prepararse, aunque también puede servir para cursos de actualización para profesionales formados. También puede emplearse como mecanismo nacional gubernamental para brindar formación de maestros en zonas rurales y comunidades remotas y se lo va a presentar a UNICEF como un abordaje innovador al currículo de formación de maestros de niños con discapacidad visual.

El énfasis del Currículo Inicial se basa más en las actitudes que en lo técnico, es decir, procura ayudar a las personas que son nuevas en la ceguera a entender las posibilidades, más que las limitaciones de la discapacidad visual. Como es el caso en cualquier curso inicial, su ofrecimiento es mejor en conjunción con alguien que tenga conocimientos sobre la ceguera, de modo que las afirmaciones se puedan explicar, desentrañar y reflexionar, examinar y considerar.

ICEVI ofrece el Currículo Inicial como un servicio destinado a estimular el pensamiento y la preparación de personas para educar a niños con discapacidad visual. Es un documento vivo que se debe revisar periódicamente para que refleje las prácticas corrientes.

DISCAPACIDAD VISUAL EN NIÑOS

- Implicaciones funcionales de la ceguera y la baja visión
- Afecciones visuales comunes en la infancia
- Exámenes visuales simples
- Evaluación de la visión funcional
- Corrección: ¿De qué se trata?
- Baja visión
- Usar la visión residual
- Deficiencia visual y discapacidad adicional

CRECIMIENTO Y DESARROLLO

- Intervención temprana
- Desarrollo de destrezas táctiles
- Juego
- Orientación para niños ciegos
- Destrezas sociales: Comunicación, autoestima, cuidado personal
- Sexo y relaciones
- Importancia de los modelos de rol

ACCESO CURRICULAR

- Evaluación de los medios de aprendizaje
- Desarrollar la alfabetización
- Aptitudes no académicas
- Ciencia, tecnología, ingeniería, matemáticas y geografía para niños ciegos
- Preparación de materiales de aprendizaje
- Adaptaciones y modificaciones

- ❍ Descripción por maestros de niños ciegos
- ❍ Tecnología digital para niños ciegos
- ❍ Destrezas pre-vocacionales para niños ciegos
- ❍ Fuentes de materiales de aprendizaje

Se pueden encontrar más detalles del currículo en el sitio web de ICEVI
www.icevi.org

Principales autores

- **Kay Alicyn Ferrell,** PhD
  Presidenta Regional de Norteamérica/Caribe, ICEVI, Estados Unidos
- **Kevin Carey**
  Real Instituto Nacional de Personas Ciegas (RNIB), Reino Unido
- **Nafisa Baboo**
  Luz para el Mundo, Austria
- **Celene Gyles**, EdD
  Vicepresidenta Regional de Norteamérica/Caribe, ICEVI, Jamaica
- **Suwimon Udom-piriyasak,** PhD
  Universidad Suan Dusit Rajabhat, Tailandia
- **Sabine Fijn van Draat**
  Koninklijke Visio, Stichting Novum, Holanda
- **Mary C. Zatta,** PhD
  Escuela Perkins para Ciegos, Estados Unidos

Felicitaciones
Ana y Getty



Ana Peláez Narváez, Miembro del Comité Ejecutivo de ICEVI en representación de la ONCE (España), fue electa para integrar el Comité de la ONU sobre la Eliminación de la Discriminación de las Mujeres. ICEVI la felicita porque en este cargo, será una voz fuerte para garantizar los derechos de las mujeres y niñas con discapacidad.



Gertrude Oforiwa Fefoame, nuestra Presidenta Regional de África ha sido elegida para integrar el Comité de la CDPD de la ONU y la felicitamos por este codiciado cargo.

La elección de Ana y Getty para estos importantes Comités de la ONU dará voz a los derechos de las personas con discapacidad visual y permitirá influir en las políticas de apoyo a los servicios educativos inclusivos de la discapacidad.

Actuales Miembros Internacionales Asociados a ICEVI

(Participan con una suscripción anual de U$S 20.000)

CBM
www.cbm.org

Luz para el Mundo
www.light-for-the-world.org

ONCE
www.once.es

Escuela Perkins para Ciegos
www.perkins.org

Royal Institute for Deaf and Blind Children

Real Instituto para Niños Sordos y Ciegos
www.ridbc.org.au

Real Instituto Nacional de Personas Ciegas
www.rnib.org.uk

Sightsavers
www.sightsavers.org

The Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted

Asociación Noruega de Ciegos y Deficientes Visuales (NABPS)
www.blindeforbundet.no

Visio
www.visio.org



ICEVI

EAST ASIA REGIONAL CONFERENCE 2018

Tema :

Educación de las personas con discapacidad visual sobre la base de los Derechos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

NOVOTEL Manila Araneta Center,
FILIPINAS

16-18 Octubre 2018