El Educador

VOLUMEN XXII, NUMERO 2 ENERO 2010

EDUCACION INCLUSIVA



Una Publicación del

Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual

MESA DIRECTIVA

PRESIDENTE

Lawrence F. Campbell
1, Center Street, Rockland,
Maine 04841
ESTADOS UNIDOS
larryicevi@hotmail.com

PRIMER VICE PRESIDENTE

Jill Keeffe
Centre for Eye Research Australia
University of Melbourne
Department of Ophthalmology
Locked Bag 8
East Melbourne 8002
AUSTRALIA
jillek

SEGUNDO VICE PRESIDENTE

Harry Svensson
Swedish Institute for Special
Needs Education and
Schools
Box 12161, SE- 102 26
Stockholm, SWEDEN
harry.svensson@spsm.se

TESORERA

Nandini Rawal
Blind People's Association
Jagdish Patel Chowk, Surdas
Marg, Vastrapur,
Ahmedabad 380 015
INDIA
iad1@sancharnet.in

Mani, M.N.G.
No.3, Professors' Colony, Palamalai Road, S.R.K.
Vidyalaya Post, Coimbatore 641 020
INDIA

PRESIDENTES REGIONALES

ÁFRICA
Wilfred Maina
African Braille Centre
P.O. Box 27715, 00506, Nairobi,
KENIA
wmaina@africanbraille

ASIA ORIENTAL
Prof. Datuk Dr. Ismail Md Salleh
International University College of
Technology
Twintech Holdings
SDN BHD (260301-A)
Level 6, Block E, Sri Damansara
Business Park
Persiaran Industri, Bandar Sri
Damansara
52200 Kuala Lumpur
MALASIA
mablind@po.jaring.my

EUROPA
Hans Welling
Visio
Amersfoortsestraatweg 180
1272 RR Huizen, HOLANDA
hanswelling@visio.org

AMÉRICA LATINA
Lucía Piccione
Urquiza 2659, 5001 Córdoba,
ARGENTINA
lpiccione@arnet.com.ar

Kathleen M. Huebner
NCLVI
College of Education and
Rehabilitation
Salus University
8360 Old York Road
Elkins Park, PA 19027, USA

Frances Gentle
The Renwick Centre
Royal Institute for Deaf
and Blind Children
Private Bag 29
Parramatta
NSW 2124
AUSTRALIA
frances.gentle

ASIA OCCIDENTAL
Bhushan Punani
Blind People's Association
Jagdish Patel Chowk,
Surdas Marg, Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
blinabad1@sancharnet.in

ORGANIZACIONES NO-GUBERNAMENTALES DE DESARROLLO

Asian Foundation for the
Prevention of Blindness
Ho
24
grace@afpb.hk

CBM
Bensheim, ALEMANIA
overseas@cbm.org

Norwegian Association
of the Blind and
Partially Sighted (NABPS)
Arnt Holte
arnt.holte@blindeforbundet.no

Organización Nacional
de Ciegos Españoles
@once.es
ternational

glenda.alexander@visionaustralia.org

Visítenos en:
www.icevi.org

Editor
Harry Svensson
National Agency for Special Needs Education and Schools
Box 12161
SE- 102 26 Stockholm
SUECIA

Editor Asociado
M.N.G. Mani
Secretario General de ICEVI

Comité Editorial
Harry Svensson
Larry Campbell
M.N.G. Mani

Comité de Publicaciones
Harry Svensson
Peter Rodney
Cay Holbrook
M.N.G. Mani

Trabajamos conjuntamente con



Impresión
FBU
Agr. Germán Barbato 1466
11200 – Montevideo
Uruguay

CONTENIDOS

1. Mensaje del Presidente 2
2. Mensaje del Editor 3
3. Mensaje de los Editores Invitados 4
4. Novedades Estratégicas de ICEVI 5
5. Noticias de EFA-VI 6
6. Política de ICEVI respecto de la Traducción de Artículos a Otros Idiomas 9
7. Vietnam: La Educación de Personas con Discapacidad Visual (2007-2015))
   - *Nguyen Duc Minh* 10
8. La Educación de Estudiantes con Discapacidad Visual en Tailandia
   - *Issavara Sirirungruang y Samart Ratanasakorn* 13
9. Políticas y Práctica en la Inclusión Educativa de Niños y Jóvenes con Discapacidad Visual en Sri Lanka y Pakistán
   - *Sumrana Yasmin, Hasan Minto, Niaz Ullah Khan, Dr. Sunil Fernando* 17
10. Reconocimiento a Pedro Zurita 22
11. Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad Visual en Irlanda
   - *Eileen Beechinor* 23
12. Impacto de la Inclusión Educativa en Niños con Discapacidad Visual en Malawi
   - *Paul Lynch y Steve McCall* 28
13. Educación de Niños con Discapacidad Visual en Japón: Situación y Problemas Actuales
   - *Hisae Miyauchi* 33
14. Noticias de Deafblind International 36
15. Novedades de la Unión Mundial de Ciegos 37
16. Noticias de IBSA 39
17. Reunión del Consejo Mundial de Braille 40
18. Novedades de la 13ª Conferencia Mundial 40

Editores Invitados: **Steve McCall** y **Paul Lynch**



4 de enero de 2010

Estimados colegas:

Permítanme comenzar deseándoles a todos un nuevo año feliz, productivo y lleno de salud.

Ha comenzado el cuarto y último año del cuadrienio actual de ICEVI, y en sólo 8 meses espero poder darles la bienvenida a muchos de ustedes a nuestra 13ª Conferencia Mundial y Asamblea General en Jomtien, Tailandia.

Hemos elegido este lugar por diversas razones, una de ellas, muy importante, es que Jomtien fue el sitio en el que Ministros de Educación de todo el mundo se reunieron en 1990 para declarar el objetivo de ‘’Educación para Todos’’ para el año 2015; objetivo que desde entonces es uno de los ocho (8) Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU.

Veinte años más tarde, nos reunimos en el mismo lugar para celebrar el progreso alcanzado, pero también para analizar por qué el progreso ha llegado a tan pocos niños con discapacidad, y para pensar en qué podemos hacer como comunidad para alcanzar en un tiempo menor la equidad educativa para todos los niños con discapacidad visual.

He escuchado que, cuanto más grandes nos hacemos, más rápido nos parece que pasa el tiempo. Supongo que estoy envejeciendo muy rápidamente porque me parece casi increíble que hayan pasado tres años y medio desde que lanzamos la Campaña Global sobre Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual, durante nuestra 12ª Conferencia Mundial, en julio de 2006.

Al dirigirme a quienes estábamos reunidos en Kuala Lumpur en ese momento, expresé que estábamos haciendo algo similar a comenzar una maratón. No obstante, advertí que si bien las maratones finalizan luego de 26 millas, nosotros no alcanzaríamos la meta final hasta que todos los niños con discapacidad visual tuvieran un acceso igualitario a la educación.

La carrera avanzó con velocidad durante 2006 y 2007. Sin embargo, a medida que avanzábamos durante 2008, apareció en el horizonte una empinada colina, en forma de crisis económica mundial. Sabíamos desde un principio que el recorrido no sería siempre parejo y nivelado. No obstante, debo confesar que no pudimos anticipar con tiempo esta colina empinada.

La subida que debimos enfrentar a fines de 2008 y durante 2009 nos ha causado dolor en las piernas y ha frenado un poco nuestra marcha, pero ha fortalecido nuestra decisión de llegar a la meta de asegurar la equidad educativa a todos los niños con discapacidad visual.

En mi opinión, uno de los factores clave de nuestro éxito para superar los obstáculos de la carrera se esconde en el interior de portada de El Educador. Allí encontrarán los nombres de nuestros nueve colaboradores internacionales, que comparten una misma visión, han acordado trabajar juntos para alcanzarla, y han mantenido su compromiso incluso durante momentos de dificultad económica. Espero que todos me acompañen en mi agradecimiento por su visión y por su compromiso con ICEVI.

Espero verlos en agosto, en Tailandia.

Como siempre,



Larry Campbell
Presidente



Durante mucho tiempo, El Educador ha sido una revista multilingüe. Durante años, nuestros colegas de América Latina han traducido al español los textos en inglés. El Educador es una fuente de información prestigiosa entre los educadores de personas con discapacidad visual de América Latina.

Gracias a muchos voluntarios de Japón, varios números también han podido llegar en japonés a nuestros colegas de dicho país.

Los números temáticos sobre baja visión, independencia y alfabetización han sido muy bien recibidos en todo el mundo. Algunos de estos artículos son tan relevantes que muchos representantes regionales y nacionales de ICEVI desean que sean traducidos en sus propios idiomas.

Al recibir este pedido, nos dimos cuenta de que ICEVI no cuenta con ninguna política respecto de la traducción de sus textos. Un autor presenta un artículo en inglés sin saber que su aporte, en forma oportuna, puede transmitirse en diversos idiomas.

Cuando el Comité Ejecutivo se reunió en diciembre de 2009, no había ninguna decisión tomada por el Comité de Publicaciones respecto de la traducción de El Educador. El Comité Ejecutivo fue quien decidió.

Desde el 1 de enero de 2010, ICEVI cuenta con una política clara de traducción.

Los Miembros de la Mesa Directiva otorgan permiso a los grupos regionales o nacionales que deseen traducir todo el contenido de El Educador. La versión traducida debe enviarse a la oficina del Secretario General de ICEVI para que sea publicada en nuestro sitio web.

El editor de El Educador puede autorizar la traducción de un artículo en particular siempre que se cumplan estas condiciones:

1 Debe aparecer una referencia clara de la fuente, es decir, de El Educador, en la primera página y en las páginas siguientes del artículo.

2 En el pie de página de la primera página debe figurar el nombre de la persona encargada de la traducción.

3 Se debe enviar una copia del artículo traducido al editor de El Educador.

Con la ayuda de la Unión Francófona de Ciegos, esperamos poder presentar en breve la versión en francés de El Educador. Usaremos una herramienta de traducción computarizada para crear un borrador en francés, que será revisado en Francia y luego devuelto para su publicación en nuestro sitio web. Al mismo tiempo, una imprenta de braille trabajará en Francia para contar con copias en braille francés. Me complace anunciar que El Educador será pronto una verdadera revista multilingüe.

Deseo agradecer a Steve McCall y Paul Lynch, editores invitados de este número, por el excelente trabajado realizado para recolectar artículos que traten sobre la inclusión en diferentes partes del mundo. La inclusión figura en la agenda de muchos países. Por lo tanto, deseamos poder contar con más artículos sobre este tema en el próximo número de El Educador, que saldrá publicado en julio de 2010.

Agradecemos el gran trabajo realizado por los editores invitados, por todos los autores y por nuestros amigos para conseguir profesionales que traduzcan El Educador a otros idiomas, y así beneficiar a un número mayor de lectores.

Atentamente,

Harry Svensson
Editor y Segundo Vicepresidente de ICEVI




En la mayoría de los países en vías de desarrollo, la promoción de la inclusión de niños con discapacidad visual en las escuelas locales refleja una necesidad práctica y no la elección de una política. Para la mayoría de estos niños, la escuela local representa su única oportunidad de recibir educación. Dejando de lado cualquier otro análisis, ningún lugar cuenta con vacantes suficientes en las escuelas especializadas para recibir a la gran cantidad de niños que actualmente no puede acceder a la educación. A un niño sin acceso a la educación, el debate sobre si ésta es mejor en las escuelas regulares o en las especializadas debe parecerle una discusión sin sentido.

Desde ya, los niños con discapacidad visual deberían tener acceso a sus escuelas locales. Pero acceder a una escuela no garantiza la inclusión. Si no es posible aprender a leer y escribir porque no se dispone de libros adecuados, o porque los maestros no saben cómo ayudar, y si, en consecuencia, se debe repetir el curso una y otra vez con niños cada vez más pequeños, tarde o temprano se pierde la motivación y se abandona la escuela, sin importar la capacidad que cada uno tenga.

En esta edición de El Educador, les hemos pedido a colegas de todo el mundo una reflexión sobre el desarrollo de la inclusión de niños con discapacidad visual en cada uno de sus países. Agradecemos a los colegas de Irlanda, Japón, Malawi, Pakistán, Sri Lanka, Tailandia y Vietnam por dedicar parte de su valioso tiempo a compartir con nosotros sus opiniones sobre cómo cada uno de sus países está llevando a cabo el desafío de ofrecer educación a todos los niños con discapacidad visual para el año 2015.

En Japón, Hisae Miyauchi nos brinda un profundo análisis sobre la aparición de un sistema en el que las escuelas especiales juegan un papel fundamental en la promoción de la inclusión a través del trabajo conjunto con escuelas locales. El hecho de que haya muchas escuelas especiales en Japón para niños con discapacidad visual permite que la mayoría de estos niños y sus familias ahora cuenten con diversas opciones educativas. Irlanda, por el contrario, sólo tiene una escuela especial para niños con discapacidad visual, y Eileen Beechinor, una maestra itinerante, nos cuenta cómo han surgido servicios itinerantes regionales para apoyar la inclusión de los niños en sus escuelas locales, y nos comenta acerca de los desafíos a los que se enfrentan.

En Pakistán, Sumrana Yasmin y otros autores nos comentan que hay alrededor de 45.000 niños con discapacidad visual severa, pero que sólo el 10% asiste a escuelas especiales. El resto asiste a escuelas locales o no recibe educación alguna. Afortunadamente, en la actualidad hay diversas iniciativas para promover la inclusión de los niños en escuelas locales. Por ejemplo, el gobierno, junto con colaboradores internacionales, ha lanzado un programa piloto de educación inclusiva en 16 escuelas del territorio capital, Islamabad; no obstante, estas iniciativas se limitan actualmente a las principales ciudades del país y al sector privado.

En Sri Lanka, Sunil Fernando nos comenta que, aunque los niveles de alfabetización y educación primaria se ubican entre los más altos de los países en vías de desarrollo, la inclusión aún está dando sus primeros pasos. Si bien algunos niños con discapacidad visual reciben su educación en escuelas locales, en su mayoría suele ser gracias a los esfuerzos personales de los administradores y maestros, y no a una política concertada de inclusión. Las 13 escuelas residenciales del país siguen siendo los principales proveedores de oportunidades educativas.

Tailandia y Vietnam nos acercan datos interesantes sobre sus esfuerzos de inclusión. En Tailandia, lugar de origen de la declaración Educación para Todos, el Ministerio de Educación ha decidido que 2.000 escuelas regulares sean los modelos de las prácticas de inclusión. Allí, la mayoría de los niños con discapacidad visual acceden a educación secundaria. En Vietnam, como resultado de las iniciativas de la EFA-VI, cerca del 70% de los niños con discapacidad visual asisten a la escuela, pero las tasas de inscripción de los niños con necesidades múltiples siguen siendo muy bajas.

En Malawi, una reciente iniciativa de investigación se concentró en la inclusión educativa de niños que utilizan braille en las escuelas locales. Allí, al igual que en muchos países africanos, las instituciones residenciales suelen considerarse los lugares predeterminados para los niños que usan braille y, si bien hay algunos alumnos en escuelas locales que usan braille gracias al apoyo de maestros itinerantes, se ha demostrado que deben enfrentar grandes obstáculos para progresar.

Al escuchar a los diversos países que contribuyen en esta edición, se observa una notable coincidencia en sus percepciones sobre lo que hace falta para que los niños con discapacidad visual puedan progresar en sus escuelas locales. Una y otra vez, los autores identifican diversas necesidades: acceso al equipamiento y los recursos educativos adecuados; apoyo de maestros capacitados; un sistema administrativo coordinado que reúna la educación y la salud a nivel local, regional y nacional para garantizar la identificación y la evaluación de los niños y la correcta distribución de los recursos; escuelas locales que acepten a los niños con discapacidades y que reconozcan su derecho a recibir la misma calidad educativa que sus compañeros. En la mayoría de estos países, las oportunidades educativas de los niños con discapacidad visual siguen estando en escuelas especiales residenciales y en centros de recursos; y sabemos, por las opiniones de nuestros autores, que estos entornos especializados desempeñan un rol fundamental en promover y facilitar los cambios que exigen las prácticas de inclusión. Irónicamente, las escuelas especiales son esenciales para promover la inclusión de niños con discapacidad visual en las escuelas locales. Compartir su experiencia es su mayor desafío.

La reunión del Comité Ejecutivo de ICEVI se realizó en las oficinas centrales de CBM, en Bensheim, Alemania, en diciembre de 2009. Debajo se detallan las novedades estratégicas de la reunión respecto de los estatutos de ICEVI.

1. El Comité Ejecutivo de ICEVI aceptó la resolución del Grupo de Trabajo Global (GTG) de la Campaña Global de EFA-VI de que el GTG se disuelva de inmediato y sus actividades sean realizadas por los siguientes cuatro comités:
    1 Promoción y Trabajo Conjunto Global
    2 Medios y Materiales
    3 Finanzas
    4 Revisión del Programa

    Se están desarrollando los Términos de Referencia de estos Comités.

2. La Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera (IAPB), ICEVI y la Unión Mundial de Ciegos (UMC) desarrollaron una Carta de Acuerdo Conjunta para trabajar juntos a nivel regional, nacional y global, bajo el estandarte de Alianza para la Visión (VA). La red de VA entrará en vigencia en Vietnam, Mozambique y Nepal, para luego expandirse a otros países. Alianza para la Visión también creará un comité apropiado para tratar el tema de la «rehabilitación» de personas con discapacidad visual.

3. El Comité Ejecutivo agradeció a la Fundación Nippon por su apoyo al proyecto de educación secundaria en Indonesia, Filipinas y Vietnam, y respaldó la nueva propuesta de extensión durante 2010-2011.

4. El Comité Ejecutivo resolvió que sólo los participantes provenientes de países de ingresos bajos, medios bajos y medios altos (según datos del Banco Mundial) serán patrocinados para asistir a la 13ª Conferencia Mundial que se realizará en Jomtien, Tailandia, en agosto de 2010. El Comité autorizó a los comités regionales a recomendar candidatos de sus respectivas regiones, siguiendo los criterios sugeridos por ICEVI.

5. El Comité Ejecutivo designó al siguiente Comité de Nominaciones para elaborar una lista de Miembros de la Mesa Directiva:

    Presidente : Dr. Bhushan Punani

    Miembros : Frances Gentle, Wilfred Maina, Monika Brenes y Arnt Holte

    El Comité de Nominaciones analizará a los posibles Miembros de la Mesa Directiva y sugerirá una lista tentativa durante la Asamblea General de ICEVI del 13 de agosto de 2010.

6. El Comité Ejecutivo designó al siguiente Comité de Reconocimientos para elegir a quienes deban ser distinguidos al cabo del cuadrienio:

    Presidente : Lucia Piccione

    Miembros : Lord Colin Low, Hans Welling, Nandini Rawal

El Comité de Reconocimientos presentará una lista de candidatos a la Secretaría a finales de julio de 2010.

La Campaña Global Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) se lanzó en julio de 2006 y el Grupo de Trabajo Global (GTG) sugirió que la campaña debería estar en marcha en 14 países seleccionados hacia fines del cuadrienio 2006-2010.
La campaña se inició en 2007 en tres países seleccionados, a saber, Vietnam, Paraguay y República Dominicana. Lo aprendido allí se está aplicando en otros países en los que se inició la campaña en 2008 y 2009. En la actualidad, las actividades de la campaña se están implementando en 12 países, en cinco regiones de ICEVI:

África	:	Etiopía y Mozambique
Asia Oriental	:	Vietnam y China
América Latina	:	Ecuador, Honduras, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana
Región Pacífico	:	Fiyi
Asia Occidental	:	Nepal y Pakistán

La campaña EFA-VI estableció principios como la generación de demanda de educación, la inclusión de la campaña EFA-VI dentro de las iniciativas generales de cada país de Educación para Todos, la provisión de los servicios de apoyo, la creación de enfoques alternativos donde sea necesario, etc. También se mencionaron como parámetros generales de éxito: aumentar la inscripción de niños con discapacidad visual, reducir los índices de deserción, disponer de servicios de apoyo y garantizar un rendimiento igual al de los niños sin discapacidades.

A nivel global se evidencia el siguiente impacto de la campaña EFA-VI.

1. La Campaña EFA-VI es reconocida como la primera iniciativa organizada en forma conjunta para luchar por la educación de niños con discapacidad visual de manera nacional e internacional.
2. Se ha tomado conciencia de la necesidad de trabajar juntos en esta iniciativa y se han sumado más organizaciones internacionales a la promoción de la campaña.
3. La campaña es reconocida por UNESCO y por UNICEF.
4. El programa insignia de la UNESCO sobre Inclusión reconoció que la campaña EFA-VI tiene potencial para ser imitada en países en vías de desarrollo y en otras áreas de discapacidades.
5. El Banco Mundial ha demostrado interés por colaborar con la campaña EFA-VI.
6. En todo el mundo está aumentando la concientización sobre la educación de niños con discapacidad visual, en lo que la campaña EFA-VI ha hecho un aporte muy importante al propagar información, en especial a través de sus publicaciones, de los libros y del sitio web de EFA-VI.
7. En los países seleccionados se percibe un aumento notable en la inscripción escolar de niños con discapacidad visual.
8. La campaña EFA-VI ha sido declarada programa oficial de la iniciativa African Decade (*Década de África*), lo que fortalece especialmente el trabajo realizado en países africanos.
9. Como resultado de la campaña, se ha creado una Alianza para la Visión de tres grandes organizaciones: la Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera (IAPB), ICEVI y la Unión Mundial de Ciegos.

Si bien el impacto global es positivo, algunas áreas todavía requieren de mucho trabajo, especialmente en la implementación. A continuación se incluyen algunas:

1. Se necesita tiempo para convencer a los gobernantes sobre la integración en los planes de gobierno de la educación de niños con discapacidades en general, y discapacidad visual en particular.
2. En algunos casos, la campaña EFA-VI fue considerada en un principio como otro proyecto de organizaciones internacionales; llevó mucho tiempo cambiar esta idea.
3. En algunas regiones aún es necesario reforzar a nivel nacional el trabajo conjunto con ICEVI y la UMC.
4. En el caso de los países de la Iniciativa por Vía Rápida del Banco Mundial, se debe poner al tanto a los gobiernos para que incluyan componentes sobre discapacidad en sus planes nacionales.
5. Lleva mucho tiempo recoger datos nacionales, especialmente respecto de inscripción, deserción, desempeño, etc., ya que se depende de la burocracia gubernamental.

Debajo se detallan las actividades de la EFA-VI, y su impacto en los países seleccionados:

- En enero de 2009, el Sr. Bernard Mogesa asumió como Coordinador Regional de la Campaña Global EFA-VI en la región de África. La Secretaría Regional se ubicó en las oficinas de la Unión para Ciegos de África, en Nairobi, Kenia.

Etiopía

- Se realizó un Estudio de Evaluación de Necesidades.
- Se organizó un taller nacional sobre EFA-VI en julio de 2009, donde se creó un Grupo de Trabajo Nacional que involucra a organizaciones de personas con discapacidad visual y gobiernos locales, a ONG nacionales y a organizaciones no gubernamentales internacionales para el desarrollo.
- Se está elaborando un plan nacional para su implementación

Mozambique

- El Coordinador Regional visitó a funcionarios del gobierno de Mozambique, y los informó acerca de la campaña EFA-VI.
- La Asociación de Personas Ciegas de Mozambique (ACAMO) desempeñó un papel importante en la organización de un taller nacional sobre la campaña EFA-VI en septiembre de 2009, al que asistieron funcionarios de varios ministerios, ONG nacionales y organizaciones no gubernamentales internacionales para el desarrollo.
- Se creó un Grupo de Trabajo Nacional, que ya ha elaborado un plan nacional preliminar.

Vietnam

- La campaña comenzó a fines de 2007.
- Se formó un Grupo de Trabajo Técnico Nacional (NTTF), con el Viceministro de Educación como Presidente.
- El objetivo del NTTF es incluir al menos 100.000 niños con discapacidad visual para el año 2010/2011, e incluir al 100% para fines de 2015.
- A comienzos del año académico 2009, 13.745 niños más con discapacidad visual fueron inscriptos en escuelas regulares.
- 3.832 maestros regulares fueron capacitados en los últimos dos años.
- En mayo de 2009 se realizó una evaluación interina de la implementación de la Campaña Global EFA-VI en Vietnam.
- Como parte de la campaña, se preparan y distribuyen libros en braille.
- Se realizó trabajo preliminar para la creación de una completa imprenta de braille de la Asociación de Ciegos de Vietnam.

China
- Está en marcha una investigación a nivel nacional para investigar los factores clave que contribuyen a una exitosa inclusión de niños con discapacidad visual.
- El Instituto Nacional de Investigación Educativa de China (CNIER) está comprometido con la investigación.
- Teniendo en cuenta las conclusiones de la investigación hacia mediados de 2010, se ampliarán las actividades de la campaña EFA-VI.

- Todos los países seleccionados de la región de América Latina se han comprometido a aumentar el acceso a la educación de los niños con discapacidad visual en al menos un 70% para fines de 2010/2011.

República Dominicana
- La campaña se lanzó a fines de 2007, pero las actividades comenzaron a principios de 2008.
- Alrededor de 2.500 niños con discapacidad visual necesitan acceder a servicios educativos.
- Se implementó un Grupo de Trabajo Nacional, representado por organizaciones voluntarias y organismos gubernamentales.
- El resultado esperado de la campaña EFA-VI para fines del cuadrienio es inscribir alrededor de 1.750 niños con discapacidad visual en el sistema educativo general.
- 70 niños más con discapacidad visual fueron admitidos en las escuelas durante 2008/2009. Se esperan más datos sobre niveles de inscripción.

Paraguay
- La campaña se lanzó a fines de 2007, pero las actividades comenzaron a principios de 2008.
- Cerca de 6.000 niños con discapacidad visual precisan acceder a servicios educativos en Paraguay.
- Se formó un Grupo de Trabajo Nacional bajo los auspicios de la Campaña Global, hacia fines de 2007.
- 249 niños más con discapacidad visual pudieron acceder a la educación en escuelas regulares durante 2008 -2009.
- De acuerdo con el plan nacional, 3.000 niños con discapacidad visual se inscribirán antes de 2010/2011.

Nicaragua
- La campaña comenzó a fines de 2008.
- La campaña se propone abarcar al menos al 70% de la población de niños con discapacidad visual antes de 2012.
- Contaremos con datos sobre niveles de inscripción hacia fines de 2010.

Ecuador
- La campaña comenzó en 2008.
- Se realizaron talleres para maestros especiales, supervisores, enfermeros, etc., sobre diversos temas, entre ellos: inclusión, niños con múltiples discapacidades, baja visión, orientación y movilidad, intervención temprana. Participaron 304 personas de estas actividades de capacitación.
- De enero a junio de 2009, se inscribieron 368 nuevos alumnos con discapacidad visual en las escuelas.

Honduras
- La campaña comenzó en 2009.
- Se formó un Grupo de Trabajo Nacional para preparar un plan nacional para la implementación.
- Se están reuniendo datos sobre inscripción de niños, capacitación de maestros, etc.

Fiyi
- La campaña comenzó en 2009.
- El Foro en Fiyi sobre la campaña EFA-VI se organizó en Suva, Fiyi, en octubre de 2008. Asistieron el Ministro de Educación de Fiyi, ICEVI, la UMC, el Foro sobre Discapacidades del Pacífico, y diversas organizaciones voluntarias.

- El gobierno de la República de las Islas de Fiyi, y la Sociedad Fiyiana para Ciegos firmaron un Memorandum de Acuerdo para que ICEVI implemente la Campaña Global EFA-VI en dicho país.
- Se están coordinando programas de capacitación para maestros de Fiyi.
- Se están creando espacios para la producción de libros en braille para que el material sea accesible a niños con discapacidad visual.
- A fin de año contaremos con datos sobre inscripción.

Nepal

- La campaña comenzó a fines de 2008.
- Se estima que hay alrededor de 30.000 niños ciegos que necesitan recibir servicios educativos. Las personas con baja visión rondarían las 200.000.
- El Grupo de Trabajo Nacional está presidido por el Director de Educación y consta de departamentos del gobierno, ONG, organizaciones de personas con discapacidad visual y universidades. La Fundación de Ankur para la Educación Inclusiva es el organismo central de la campaña.
- El resultado esperado para fines del cuadrienio es tener entre 2.000 y 2.500 niños más con discapacidad visual inscriptos en las escuelas.
- En julio de 2009, se organizó en Katmandú un taller nacional sobre EFA-VI, a modo de plan estratégico para implementar las propuestas del Plan de Implementación Nacional.

Pakistán

- La campaña EFA-VI se lanzó a principios de 2009.
- Se formó un Grupo de Trabajo Nacional (NTF), compuesto por representantes de los ministerios/departamentos del gobierno federal y de los gobiernos provinciales, por educadores de departamentos de educación especial a nivel universitario, por ONG, agencias internacionales y personas con discapacidad visual con experiencia.
- Se realizaron actividades de concientización durante 2009, y se están planificando actividades adicionales para 2010.

La implementación de la campaña durante dos años ha revelado que en cada país seleccionado se deben tratar temas únicos, por lo que un mapa estratégico común a todos los países no es de utilidad. ICEVI está abocado a documentar todas las mejores prácticas de inclusión que puedan utilizarse en otros países.

El Comité Ejecutivo de ICEVI aprobó las siguientes pautas respecto de la traducción de El Educador o sus artículos a otros idiomas:

1. ICEVI puede otorgar a un grupo regional o nacional afiliado a ICEVI el derecho a publicar una versión traducida de todo el contenido de El Educador siempre que se cumpla esta condición:
   a) Se debe enviar un archivo PDF a la Secretaría de ICEVI para que sea publicado en su sitio web.

2. ICEVI también puede otorgar a una organización externa el derecho a publicar una traducción de un artículo específico con estas condiciones:
   a) Se debe mencionar a la fuente, El Educador.
   b) Se debe incluir el nombre de la persona responsable de la traducción.
   c) Se debe enviar una copia del artículo traducido al editor de El Educador.

Instituto Nacional de Vietnam de Ciencias de la Educación, Vietnam

En 2005, el gobierno vietnamita convirtió a la educación universal primaria en una prioridad nacional, como parte de su compromiso con EPT. Todos los niños que tengan entre 6 y 14 años ahora tienen derecho a acceder a un nivel de educación primaria. Es más, el gobierno ha enfatizado que los niños con necesidades educativas especiales deben acceder a la educación sin importar su origen, nacionalidad, ni creencia religiosa. Vietnam aprobó una ley (decisión nro. 23/Q?-BGD&?T) que decreta el derecho de las personas con discapacidades a una educación inclusiva. También se ha redactado un documento que sirve como guía para ofrecer educación universal a todos los niños con discapacidades, incluidos aquellos con discapacidad visual. Esto ha ayudado a que los niños puedan acceder a una educación de buena calidad.

Hay cerca de 31 millones de niños en edad escolar (cerca del 36% de la población) en Vietnam. Durante el año lectivo 2007-2008, cerca del 96% de los niños estaban inscriptos en escuelas primarias de 55 de las 63 provincias. Recientemente, se ha producido un aumento en la educación de niños con discapacidad visual en Vietnam gracias a distintas leyes sobre educación. De acuerdo con el Instituto Nacional de Vietnam de Ciencias de la Educación (VNIES), cerca de 42.000 niños con discapacidad asistían a la escuela en 1996, pero hacia 2006 este número había aumentado a 269.000, y a más de 300.000 en 2008. Hay más de 1 millón de niños con discapacidad (4% de la población en edad escolar), de los cuales, 150.000 tienen discapacidad visual. Cerca del 40% de los niños con discapacidad visual se inscribió en la escuela durante 2008-2009. Sin embargo, la mayoría de los niños con discapacidad visual y discapacidades adicionales no asisten a la escuela. El índice de deserción entre los niños con discapacidad visual es alto, alrededor del 33%.

Los niños con discapacidad visual suelen ir a escuelas nacionales regulares o a escuelas/centros especiales, privados o de alguna ONG. Por esta razón, aún no hemos establecido una estructura de administración uniforme para la educación de estos niños.

La calidad de la educación que reciben los niños con discapacidad visual depende de diversos factores, como el entorno de aprendizaje,



la organización educativa y el nivel de cooperación que exista entre las personas y los proveedores de servicios. Ha habido un importante aumento en la promoción y la concientización en escuelas, familias y en la sociedad civil sobre el derecho de todos los niños a recibir educación, a la vez que se ha fomentado el acceso a un nivel universal de educación primaria. No obstante, aún queda mucho por hacer para convencer a la gente de que los niños con discapacidad visual pueden aprender en escuelas regulares, junto a niños con visión. De hecho, muchos no conocen la forma en que aprenden los niños con discapacidad visual. Los maestros sólo tienen conocimientos y habilidades básicos sobre cómo enseñar a estos niños; tampoco hay documentos suficientes que ayuden a maestros, padres, ni a la comunidad. En las escuelas regulares falta material de enseñanza básico, como material educativo en braille, libros en macrotipo, libros parlantes digitales, papel para braille, equipos para dibujo táctil, etc.

Si bien existe la intención de que todos los niños con discapacidad tengan acceso a una educación inclusiva, muy pocos niños con discapacidad visual están listos para comenzar la escuela a los cinco años. Esto se debe a que no han recibido la preparación necesaria para participar en actividades de enseñanza temprana junto con sus compañeros con visión.

De manera similar, las escuelas secundarias muchas veces no están preparadas para recibir a niños con discapacidad visual de niveles inferiores. Lamentablemente, muchos no pueden conseguir un trabajo luego de graduarse, aunque algunos se emplean como masajistas, cantantes o maestros. Gran cantidad de adultos ciegos siguen ganándose la vida haciendo artesanías; muchos otros dependen enteramente de su familia. Por desgracia, no hay suficiente información ni apoyo a las personas u organizaciones que ofrecen orientación vocacional y ayudan a los graduados a encontrar trabajo.

El Ministerio de Educación y Tecnología (MoET) es consciente de los desafíos que implica asegurar la educación de todos los niños con discapacidad visual, por lo que le ha solicitado al VNIES que analice la manera de establecer una estrategia para desarrollar la educación de los niños vietnamitas con discapacidad hasta el año 2015. VNIES, MoET y la Asociación de Ciegos de Vietnam (VBA) han trabajo en forma conjunta para desarrollar un plan nacional de educación para niños con discapacidad visual para 2015. Se ha formado un comité directivo nacional que brindará asesoramiento sobre la mejor forma de educar a los vietnamitas con discapacidad visual. Al mismo tiempo, el ICEVI y la UMC lanzaron un programa para garantizar la educación equitativa de todos los niños con discapacidad visual del mundo (Campaña Global EFA-VI). Vietnam ha alineado su propia campaña con los objetivos de ICEVI para convertirse en uno de los primeros países seleccionados de Asia Oriental en implementar la campaña EFA-VI.

En Vietnam, EFA-VI ha desarrollado planes de implementación para los períodos 2007-2011, y 2011-2015. Nos hemos puesto el objetivo de que todos los niños con discapacidad visual de Vietnam no sólo asistan a la escuela, sino que además reciban educación de buena calidad. El programa de EFA-VI ha establecido una lista de prioridades por cada región de acuerdo con el objetivo. Durante 2007-2009, pudimos implementar la campaña EFA-VI en 12 provincias/ciudades. Durante 2008-2009, pudimos expandirla a otras 24 provincias/ciudades. En 2010, tenemos pensado trabajar en un total de 36 de las 63 provincias/ciudades de Vietnam.

Realizamos una encuesta de base para conocer cuántos niños con discapacidad visual hay en todo el país. También deseamos identificar sus necesidades y aumentar la inscripción escolar en un cien por ciento. Pudimos recoger datos (edad, sexo, nivel de discapacidad visual, situación educativa) acerca de 14.000 niños con discapacidad visual. El análisis de los datos reveló que la cantidad de niños con discapacidad visual inscriptos en escuelas ha aumentado a

un 70%, mientras que el índice de deserción ha disminuido. Lamentablemente, aún no hemos podido establecer criterios específicos sobre cómo identificar a niños con necesidades adicionales, y que estén en proceso de recibir asesoramiento de VNIES. Claramente, muchos niños con discapacidad visual no figuran en la lista debido a la falta de cooperación entre organizaciones médicas y el sistema educativo.

Ofrecimos capacitación a 95 maestros «clave», durante 12 días, y a 2.609 maestros que trabajan con niños con discapacidad visual durante un lapso de 2 a 4 días. Si bien los cursos de formación fueron breves, los maestros pudieron aprender más sobre cómo enseñar a niños con discapacidad visual en sus localidades. Existe una unidad de estudio sobre «educación inclusiva para niños con discapacidad» dentro del programa de capacitación de maestros de educación primaria, pero pocos centros educativos le dan importancia a su contenido. Muchos alumnos graduados completan el curso sin saber en absoluto cómo enseñar a niños con discapacidad.

EFA-VI ha apoyado la publicación de 115 juegos de libros de estudio en braille para escuelas primarias. El MoET también ha impreso y apoyado la producción de 440 juegos de libros en braille para alumnos ciegos de primero y segundo grado, en Vietnam. Todos los estudiantes ciegos han recibido pautas y punzones. También hemos elaborado un modelo para equipos de dibujo táctil y hemos organizado una capacitación para ayudar a los maestros a producir material a partir de simples recursos. La mayoría de nuestro presupuesto para capacitación de maestros, material de enseñanza y aprendizaje y equipamiento proviene de donaciones particulares y de organizaciones internacionales.

Muchas familias con niños con discapacidad visual a menudo no son conscientes de la importancia de enviar a sus hijos a la escuela. Por esta razón, también hemos publicado un libro sobre la educación de niños con discapacidad visual, y documentos que permiten mejorar las habilidades de los maestros e informar a los padres sobre la mejor manera de apoyar a sus hijos en el hogar.

También organizamos dos talleres: uno, para orientar a los graduados en la búsqueda de un trabajo, y el segundo, para que profesionales compartieran sus experiencias en la educación de niños con discapacidad visual. Gracias a estas iniciativas, ha aumentado la cooperación entre personas y organizaciones para la educación de niños con discapacidad visual.

El programa actual se ampliará para garantizar que todos los niños con discapacidad visual asistan a la escuela para el año 2015. Deseamos poder identificar a la mayor cantidad de niños para incluirlos en programas de intervención temprana. También desarrollaremos recursos humanos que colaboren en la inclusión de niños con discapacidad visual apoyando a los maestros que trabajan directamente con niños de jardín de infantes y escuelas primarias. Acercaremos documentos sobre intervención temprana, tanto para los niños con discapacidad visual, como para las escuelas que los reciben. Aumentaremos la distribución de material informativo para que los padres puedan cuidar y educar a sus hijos con discapacidad visual. Estamos realizando pruebas con libros electrónicos y transcribiendo al braille libros impresos, para los estudiantes ciegos. Nuestro objetivo es que todos los niños con discapacidad visual tengan libros propios para el año 2015; estamos analizando la producción de material educativo para estudiantes con baja visión y niños con discapacidad visual que tienen otras discapacidades.

Por último, deseamos establecer una red de consulta que nos permita ubicar a los niños con discapacidad visual de Vietnam y aumentar la cooperación de los interesados en la implementación de actividades que permitan que todos los niños asistan a la escuela. Deseamos, a través de todas estas medidas, alcanzar nuestro objetivo de ofrecer educación primaria universal a todos los niños de Vietnam con discapacidad visual para el año 2015.

Ministerio de Educación, Tailandia

La educación de niños con discapacidad visual comenzó formalmente con la primera escuela para ciegos (*Bangkok School for the Blind*), establecida por una mujer estadounidense ciega, la Sra. Genevieve Caulfield, en 1939. Más tarde, organismos públicos y privados crearon más escuelas para ciegos para cubrir todas las regiones de Tailandia (Fundación Cristiana para Ciegos de Tailandia, sin fecha).

Históricamente, la educación de tailandeses con discapacidades ha sido considerada más como un acto caritativo que como un derecho humano. La Ley Nacional de Educación Primaria B.E. 2523 (1980) Sección 8 (1) establecía que los niños con discapacidades físicas o «mentales» podían quedar exentos de la educación formal (Ministerio de Educación, 1980), lo que fue usado por las partes interesadas para negar legalmente a los niños con discapacidades su derecho a acceder a la educación. Sin embargo, los niños con discapacidad visual podían recibir educación en las escuelas para ciegos. En 1956 se inició un sistema para la integración de estudiantes con discapacidad visual en las escuelas regulares que permitía a los alumnos asistir a ciertas escuelas regulares «colaboradoras», en las mismas áreas en las que se encontraban las escuelas especiales de educación secundaria o superior.

Durante los años noventa, educadores de todo el mundo fueron testigos de dos grandes sucesos internacionales que abrieron el camino hacia el reconocimiento de la educación como un derecho humano. Se trató de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien en 1990, y de la Declaración de Salamanca, de 1994. Estos hechos influyeron directamente sobre las políticas educativas de Tailandia para personas con discapacidades.

Un hito determinante para la educación de los tailandeses con discapacidades fue la promulgación de la Ley Nacional de Educación B.E. 2542 (1999) y de las Enmiendas (Segunda Ley Nacional de Educación B.E. 2545 (2002). Esta ley otorgó el derecho a las personas con discapacidades de recibir educación básica, sin excepción alguna.

> *«En lo que respecta al acceso a la educación, todas las personas gozarán de los mismos derechos y oportunidades para recibir educación básica a través del Estado durante al menos 12 años. Esta educación, ofrecida en todo el país, será gratuita y de calidad. Las personas con deficiencias físicas, mentales, intelectuales, emocionales, sociales, comunicacionales y de aprendizaje; aquellos con discapacidades físicas; los lisiados; quienes no puedan valerse por sí mismos; los indigentes y los desposeídos, gozarán de los mismos derechos y oportunidades para recibir educación básica de manera especial. La educación de las personas con discapacidad mencionadas en el segundo párrafo se ofrecerá de manera gratuita al momento del nacimiento o del primer diagnóstico…»* (Ministerio de Educación, 2002).

La Ley Nacional de Educación mencionada fue un elemento legislativo muy importante para la educación tailandesa. Establecía un parámetro general sobre cómo debía ser la educación

de los ciudadanos tailandeses que tuvieran o no discapacidades, desde los primeros años de escuela hasta la educación superior. Se ubicaba en la misma línea que «Educación para Todos». No obstante, fue necesario contar con una legislación específica para los estudiantes con necesidades educativas especiales. A principios de 2008, Tailandia aprobó la primera Ley de Educación de Personas con Discapacidades B.E. 2551. Esta ley nacional establece el modo en que los organismos públicos deben ofrecer educación especial y servicios relacionados a niños con discapacidades. Incorpora las necesidades educativas de los niños con discapacidades, desde su nacimiento o su primer diagnóstico. La ley fue considerada no sólo una ley de derechos civiles que protegía el derecho de las personas con discapacidades a recibir educación de acuerdo con lo establecido en la Ley Nacional de Educación de 1999 (Ministerio de Educación, 2008a), sino que además se la consideró un medio para la promoción de la educación inclusiva de muchos estudiantes de escuelas públicas.

Dos décadas después de la Conferencia Mundial sobre «Educación para Todos», de Jomtien, la educación de las personas con discapacidades de Tailandia ha dejado de ser caritativa para estar basada en los derechos de las personas. Se crearon 76 centros de educación especial (uno en cada provincia) bajo la supervisión de la Oficina de Administración de Educación Especial, del Ministerio de Educación. Estos centros deben ubicar a los niños con discapacidades, ofrecerles intervención temprana y transferirlos a escuelas especiales o regulares de sus comunidades. A pesar de esto, la experiencia educativa de los niños con discapacidad visual suele ser diferente.

En la actualidad, hay 12 escuelas para ciegos en Tailandia. De estas 12, dos escuelas (una en el norte y otra en el sur) son administradas por el Real Gobierno Tailandés. El resto pertenece a organizaciones caritativas o no gubernamentales. Dos importantes fundaciones caritativas para ciegos de Tailandia son los principales proveedores de educación para los estudiantes tailandeses con discapacidad visual, especialmente a través de escuelas especiales para ciegos. Los alumnos pueden asistir a estas escuelas durante varios años, hasta ser transferidos a alguna de las escuelas regulares colaboradoras que se encuentren cerca.

Anteriormente, los alumnos con discapacidad visual no tenían muchas opciones escolares aparte de las escuelas para ciegos. En los últimos años, como parte de su compromiso con «Educación para Todos», el Ministerio de Educación ha trabajado para intentar implementar la educación inclusiva a través de escuelas modelo. En 2004, el proyecto se inició con 390 escuelas inclusivas modelo en todo el país. Al año siguiente, esta cifra había aumentado a 2.000 escuelas. (Oficina de la Comisión de Educación Básica, 2005) Durante el año académico 2009-2010, se espera que la cifra ascienda a 5.000 escuelas, para recibir a más de 33.000 estudiantes con discapacidades (Ministerio de Educación, 2008b). Si bien esta cifra representa a estudiantes con distintos tipos de discapacidades, esperamos también que haya un aumento en la cantidad de «escuelas inclusivas» para alumnos con discapacidad visual.

Tradicionalmente, se creía que las ciencias eran una asignatura imposible de enseñar a los alumnos con discapacidad visual, pero este concepto se ha modificado en los últimos años gracias a la colaboración entre la Asociación de Tailandia para Ciegos, el Centro Nacional de Electrónica y Tecnología Informática, el Ministerio de Educación, las fundaciones tailandesas para ciegos, y las escuelas regulares.

Si bien el proyecto aún está en sus inicios, en 2007 se eligió una escuela privada para ciegos que se especializara en preparar a los alumnos con discapacidad visual para convertirse en científicos. Se organizaron campamentos científicos para alumnos con discapacidad visual, y se incluyó a la primera generación de estos alumnos en algunas escuelas regulares, tanto

en la capital como en las provincias. Estos alumnos recibieron clases adicionales y material de enseñanza especializado. También se capacitó a los maestros de ciencias de escuelas regulares para que puedan producir y utilizar material de apoyo para sus alumnos. Durante el último año académico (2008-2009), dos alumnos con discapacidad visual fueron los primeros en inscribirse en Informática en una de las principales universidades de Tailandia.

Dado que la educación es un derecho humano, más niños con discapacidades múltiples se han inscripto en escuelas para ciegos. Por cierto, los niños con discapacidades múltiples no se transferían a escuelas regulares, como sus compañeros con discapacidad visual. En cambio, permanecían en las escuelas para ciegos para recibir educación no formal. Aquellos que superaban el límite de edad para recibir educación formal eran enviados de vuelta a casa. A causa de esta tendencia, se ha iniciado el proyecto *'Half-way Home'*, una iniciativa entre el Programa Internacional Hilton/Perkins y la Escuela del Norte para Ciegos de la provincia de Chiang-Mai. Se ha alquilado una casa para estudiantes con discapacidades múltiples en la que puedan desarrollar sus habilidades para la vida diaria y para una vida independiente. Gracias a este proyecto, los alumnos con discapacidades múltiples han podido desarrollar habilidades básicas que les permiten vivir de manera mucho más feliz e independiente.

Tailandia ha logrado aumentar la cantidad de alumnos con discapacidad visual que pueden acceder a escuelas regulares. En cuanto a la educación secundaria, la mayoría de los alumnos puede asistir a escuelas regulares (excepto aquellos con discapacidades múltiples). Sin embargo, el nivel de educación que reciben los estudiantes con discapacidad visual en escuelas regulares se ve interrumpido por la falta de oportunidades de capacitación para los maestros que trabajan con ellos. También faltan recursos que satisfagan adecuadamente las necesidades específicas de estos estudiantes. Muchos interesados en la educación regular de Tailandia todavía asocian el concepto de «integración» con el de «inclusión». Se espera que los alumnos con discapacidad visual se adapten a la estructura existente (escuelas regulares), en lugar de lograr que las escuelas y los maestros sean más inclusivos con ellos, más allá de su condición. Los defensores de esta idea consideran que la clave para la igualdad es la «uniformidad», y no la «diferenciación», y no consideran las necesidades individuales de los alumnos.

La situación de Tailandia es similar a la de otros países en vías de desarrollo, en los que los recursos están disponibles principalmente en las áreas urbanas (Eleweke and Rodda, 2002). Más allá de las políticas actuales de Tailandia, que apoyan la educación de niños con discapacidades en escuelas de sus propias comunidades, la mayoría de los alumnos con discapacidad visual sigue estando en escuelas para ciegos como residentes y asiste a escuelas regulares durante el día.

A pesar de que el Ministerio de Educación ha emitido una reglamentación (Ministerio de Educación, 2007) con los criterios y procedimientos que deben seguirse para que los estudiantes con discapacidades cuenten con instalaciones, medios, servicios y otros elementos educativos que se adecuen a lo establecido en la Sección 10, párrafo 3 de la Ley Nacional de Educación de 1999, la medida sigue siendo insuficiente. Por ende, las escuelas para ciegos deben acercar a cada escuela regular colaboradora un maestro de recursos, equipamiento especializado, como impresoras braille (*embosser*) y software de lectura de pantalla, y material alternativo de aprendizaje, como libros de texto en braille o de audio. Las escuelas especiales funcionan ahora como centros de preparación y apoyo para la inclusión de niños con discapacidad visual en escuelas regulares (Bangkok School for the Blind, 1999).

Somos testigos de que la cantidad de niños con discapacidad visual que asisten a la escuela en Tailandia no es la misma, pero aún nos enfren-

tamos al desafío de lograr que estos niños reciban educación de calidad. Aumentar la inscripción de alumnos con discapacidad visual es sólo el primer indicador de éxito de la campaña global EFA-VI (ICEVI, 2006). Un enfoque basado en los derechos, que apunte a la educación de los niños, no sólo debe buscar lograr el máximo nivel de inscripción de alumnos en escuelas, sino que además debe concentrarse en que los niños tengan una experiencia educativa de calidad (UNICEF/UNESCO, 2007). Tailandia debe prestar más atención a las experiencias de aprendizaje de los niños con discapacidad visual, y no conformarse sólo con que haya mayor inscripción de alumnos en las escuelas. Es esencial que se cuente con un apoyo adecuado que garantice poder ubicarse al mismo nivel que los alumnos sin discapacidad (ICEVI, 2006). Esto no depende sólo de las ONG, sino de una mayor colaboración entre el gobierno tailandés y la sociedad en general.

La verdadera inclusión se logra trabajando en equipo, estableciendo un trabajo conjunto y colaborador entre educadores, otros profesionales, alumnos, familias y organismos de la comunidad. Es por eso que debe trabajarse cooperativamente, estableciendo comunidades, promoviendo y compartiendo recursos y habilidades para el beneficio de todos los alumnos con discapacidades. Además se debe contar con presupuestos adecuados que sirvan de respaldo a estos recursos.

No obstante, aunque la educación inclusiva sea fomentada a nivel internacional como la clave para lograr la Educación para Todos (UNESCO, 1994), creemos que lo mejor es ubicarla dentro del contexto de un continuo de opciones de inclusión (desde escuelas especiales hacia escuelas regulares).

Christian Foundation for the Blind in Thailand (sin fecha) History of Christian Foundation for the Blind in Thailand under the Royal Patronage of H.M. the King (artículo en línea). Disponible en: http://www.cfbt.or.th/thai/history.html Accedido el: 4 de abril de 2006.

Eleweke, C. J. and Rodda, M. (2002) 'The Challenge of Enhancing Inclusive Education in Developing Countries', International Journal of Inclusive Education, Vol. 6, No. 2, pp. 113-126.

International Council for Education of People with Visual Impairment (2006) What is EFA-VI (artículo en línea). Disponible en: http://www.icevi.org/efa/what_is_EFAVI.html Accedido el: 25 de octubre de 2009.

Ministry of Education (1980) National Primary Education Act B.E. 2523 (1980) Disponible en: http://www.lawreform.go.th/lawreform/images/th/legis/compe/th/law/2523/bb12-20-2523-001.htmOLE_LINK2OLE_LINK1 Accedido el: 27 de agosto de 2009.

Ministry of Education (2002) National Education Act B.E. 2542 (1999) and Amendments (Second National Education Act B.E. 2545 (2002), Bangkok: Express Transportation Organisation of Thailand Printing.

Ministry of Education (2007) Ministerial Regulation Specifying Criteria and Procedure for Disabled People to Receive Facilities, Media, Services and Other Educational Aids, Bangkok: Ministry of Education.

Ministry of Education (2008a) Education for Individuals with Disabilities Act B.E. 2551 (2008), Bangkok: Agricultural Cooperative of Thailand Limited.

Ministry of Education (2008b) Report on Inclusive Education, Bangkok: Bureau of Special Education Administration.

Office of Basic Education Commission, (2005) The Synthesis of Practice in Inclusive Education Leading to the Policy in Quality Education Provision for Children and Youth with Disabilities, Bangkok: Office of Basic Education Commission.

UNESCO (1994) The UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO.

UNICEF/UNESCO (2007) A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL, New York: UNICEF.

Sightsavers International, Islamabad, Pakistán

Sightsavers International, Colombo, Sri Lanka

Si bien la mayoría de los gobiernos apoyan el concepto de Educación para Todos (EPT), la inclusión, con todo lo que implica, dista mucho de ser una realidad práctica o una prioridad para varios países que se enfrentan a cuestiones más fundamentales en la lucha por que sus mínimos recursos lleguen a la mayor cantidad posible de niños. Como consecuencia, muchas veces son los niños con discapacidades quienes se quedan sin poder recibir educación básica, lo cual se refleja en el hecho de que el 90% de los niños con discapacidades en los países en vías de desarrollo no asisten a la escuela.

Según un informe conjunto elaborado por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO y UNICEF, publicado en 2006, «Niños fuera de la Escuela: Midiendo la Exclusión de la Educación Primaria», 115 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria no lo hacen, y de ellos, 40 millones (35%) no asisten a la escuela debido a una discapacidad. En comparación con los varones, las niñas con discapacidad tienen menos posibilidades aún de asistir a la escuela. Alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio depende de que se atienda a los niños vulnerables de todos los países en vías de desarrollo. Los niños con discapacidades son los más estigmatizados y excluidos de todos los niños del mundo, lo cual tiene una implicancia decisiva en los objetivos y compromisos asumidos en la agenda de desarrollo internacional, en particular los Objetivos de Desarrollo del Milenio, los de Educación para Todos y los de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Este documento analiza el entorno operativo actual de la educación de los niños con discapacidad visual de Sri Lanka y Pakistán, y resalta algunos de los éxitos y desafíos de la inclusión educativa en el marco de políticas relevantes.

En Sri Lanka, la prevalencia de la ceguera infantil es de 0,3/1.000 (Gilbert, 2008) y, de acuerdo con la población infantil actual de 5.087.817, hay cerca de 1.500 niños ciegos o con discapacidad visual grave (VA <6/60 - NPL). Existen además 3.000 niños con baja visión. Según estas cifras, hay 3.500 niños (de 5 a 15 años) que necesitan apoyo educativo. De ellos, 250 precisan de intervención educativa para personas sin visión, mientras que el resto tiene baja visión y requiere distintos niveles de apoyo educativo.

Con un índice de alfabetización del 92%, y con el 83% de la población total que ha tenido acceso a la educación secundaria (UNICEF, 2005), Sri Lanka es uno de los países en vías de desarrollo con mayor índice de alfabetización (Gunawardene, 2004). Se halla en vigencia un sistema educativo que estipula 9 años de educación obligatoria para todos los niños; el 99% de estos niños asiste a primer grado. En 1942, un comité sobre educación especial propuso amplias reformas para ofrecer a las comunidades un sistema educativo eficiente y de calidad. El Dr. C. W. W. Kannangara, antiguo ministro de educación, inició en 1945 (De Silva, 1981) un sistema de educación gratuita. No obstante, durante los años ochenta, los cambios del sistema reflejaron la separación de la administración de las escuelas entre el gobierno central y el provincial.

Actualmente existen tres enfoques para la educación de niños con discapacidades: escuelas especiales, unidades de educación especial y escuelas regulares. Las escuelas especiales son entidades no gubernamentales que reciben subsidios del gobierno. Se crearon unidades especiales como medida temporal, para preparar a los niños e incluirlos en la educación regular; aunque muy pocas veces los niños de estas unidades acceden a escuelas regulares. La realidad es que los niños suelen permanecer en estas unidades hasta los 13 o 14 años, edad en la que normalmente dejan de estudiar. Cabe destacar que hay casos de niños que han podido insertarse con éxito en escuelas regulares. Estos han sido por lo general casos específicos, posibles gracias al esfuerzo personal de maestros y funcionarios escolares.

El Centro de Educación Especial se creó dentro del Instituto Nacional de Educación (NIE) en 1988, y alcanzó el grado de Departamento en 1991. En 1992, el NIE dio comienzo a un plan de estudios para que los maestros de educación especial obtuvieran el título de Licenciado en Educación. En 1994 había 157 maestros especialmente capacitados para la enseñanza de niños con discapacidad visual; ahora son 238. Estos maestros no sólo enseñan en escuelas para ciegos, sino que visitan los hogares y asesoran a los niños con discapacidad visual y a sus familias (Gunawardana y Dhanapala, 2000).

En los últimos 5 años, los maestros de escuelas primarias recibieron durante 5 días formación sobre educación inclusiva. Esta formación se concentra en ofrecer los conocimientos básicos necesarios para identificar a un niño con necesidades educativas especiales. Se trata principalmente de un programa de concientización que ayude a cambiar la actitud de los maestros frente a niños con discapacidades. También se han realizado sesiones orientativas de un día para acercar la inclusión educativa a los administradores de escuelas.

En la actualidad, Sri Lanka cuenta con 13 escuelas residenciales para niños con discapacidad visual que reciben a casi 500 alumnos, con 101 maestros (Gunawardana y Dhanapala, 2000). Estos datos no incluyen a los niños con baja visión que asisten a escuelas regulares. Tampoco se indica qué cantidad del total de alumnos inscriptos en estas instituciones son niños con baja visión. Las escuelas especiales suelen estar mejor equipadas, con los materiales necesarios de enseñanza y aprendizaje. La mayoría de las escuelas disponen de material táctil, como libros en braille, pautas, etc. No obstante, no se dispone de la cantidad suficiente, y muchas veces se demora mucho en que el plan de estudios esté disponible en braille. Las ayudas para baja visión son cada vez más accesibles a través de la red de clínicas de baja visión, que ofrecen de manera gratuita ayudas y lentes esenciales para niños con baja visión.
Los niños con discapacidad visual rinden los exámenes del gobierno, aunque se realizan muy pocas adaptaciones en los cuestionarios de Ciencias y Matemáticas.

Sri Lanka es uno de los países seleccionados por EPT en el que el Ministerio de Educación ha desarrollado un plan nacional para EPT que contempla la educación inclusiva. Respecto de la educación inclusiva, el plan de acción EPT se concentra en la marginalización de los niños, y en la necesidad de ampliar y mejorar la seguridad y el acceso a oportunidades educativas durante la niñez temprana. Para poder implementar el plan, se están creando comités de EPT a nivel nacional, provincial, zonal, de divisiones, y escolar.

A través de reformas de la educación primaria se han desarrollado estrategias para mejorar la calidad de la educación; sin embargo, es necesario traducirlas a acciones concretas de apoyo a los niños con discapacidades. La política nacional sobre discapacidad, y la política propuesta de educación general representan el marco de trabajo necesario para la educación inclusiva, y deben ser implementadas para que los niños con discapacidades puedan gozar de su derecho a la educación.

Como parte del Plan Nacional de Pakistán para la Salud Ocular, se han establecido diversas clínicas para baja visión en todo el país, de acuerdo con el Programa Nacional para Baja Visión. En estas clínicas se brinda una evaluación integral de personas con baja visión, se recetan y ofrecen ayudas ópticas y no-ópticas para baja visión, y se asesora en aspectos educativos y de rehabilitación. Existen 24 clínicas para baja visión a nivel secundario y terciario, y 8 centros de diagnóstico para baja visión dentro del sistema de educación especial, que ofrecen servicio a cerca de 10.000 pacientes todos los años. Un tercio de estas personas son niños con baja visión que no asisten a la escuela o que luchan por permanecer en la escuela, pero muchas veces terminan abandonando. Estas clínicas y centros de diagnóstico ofrecen diagnóstico de baja visión, ayudas para baja visión, capacitación y derivación de niños a escuelas regulares con asesoramiento sobre el manejo del curso y un nivel de apoyo adicional. Las clínicas también ofrecen apoyo permanente al niño, su familia y sus maestros para garantizar que el alumno participe y acceda a las distintas oportunidades educativas. Este programa ha ayudado a conseguir el consenso entre y a través de distintos sectores, y ha servido para desarrollar los vínculos y las redes necesarios entre las partes interesadas. El proceso en sí sirvió para eliminar ciertas aprehensiones de algunos interesados, y ayudó a que quienes legislan reconocieran la efectividad de la educación inclusiva. Con esta experiencia se ha demostrado claramente que al adoptar un enfoque innovador es posible lograr que niños con discapacidad visual accedan al sistema educativo regular.

En Pakistán, la prevalencia de la ceguera infantil es de 0.7/1.000 y, de acuerdo con la población infantil actual de 64.727.742, hay cerca de 45.000 niños ciegos o con discapacidad visual severa (VA <6/60 - NPL). Existen además 95.000 niños con baja visión. Según estas cifras, hay 100.000 niños (de 5 a 15 años) que necesitan apoyo educativo. De ellos, 7.500 necesitan una intervención educativa similar a la de Sri Lanka.

La Constitución de Pakistán reconoce que la educación es un derecho fundamental de todos los ciudadanos. Por tanto, es responsabilidad del Gobierno de Pakistán ofrecer educación a toda la población. A pesar de esto, Pakistán está luchando por aumentar el índice de alfabetización actual del 56,20% (Choudhry, 2005), y la inscripción en escuelas primarias del 84% (MoE, 2008). El sector educativo de Pakistán ha experimentado problemas en el acceso y la calidad de la educación en las últimas décadas. A raíz de este fenómeno, el Ministerio de Educación ha enfatizado la necesidad de aumentar el acceso y mejorar la calidad de la educación luego del Acuerdo de Dakar. Para canalizar estos temas, ha desarrollado un Plan de Perspectiva a diez años (2001-2011) que ofrezca un esquema más amplio para el desarrollo del sector educativo del país. Además, se desarrollaron e implementaron un Programa de Reformas al Sector Educativo y un Plan de Acción Nacional integrales para alcanzar los objetivos de EPT hacia el año 2015.

En Pakistán, la educación es una responsabilidad provincial, y se ha transferido a nivel distrital luego del reciente plan de transferencia de competencias. El Ministerio de Educación Especial y Bienestar Social a nivel federal comunica políticas y pautas estratégicas a las provincias. Los niños con discapacidades acceden a la educación a través de dos sistemas: educación especial y educación regular. El sistema de educación especial abarca las escuelas residenciales

y de día. La educación especial de niños con discapacidad visual se ofrece a través de una red de 63 escuelas para personas con esta discapacidad administrada por el gobierno federal, los gobiernos provinciales y distintas ONG. En los últimos cinco años, la provincia de Punjab lanzó una iniciativa para abrir 114 escuelas para niños con discapacidades, incluidos niños con discapacidad visual. Estas escuelas funcionan a nivel subdistrital, y ofrecen transporte, material de enseñanza y aprendizaje, uniformes escolares, comida y un estipendio mensual.

En la actualidad hay cerca de 3.000 niños inscriptos en escuelas para personas con discapacidad visual, mientras que 1.300 asisten a escuelas para personas con otras discapacidades. No se cuenta con cifras sobre la cantidad de niños con baja visión que asisten a escuelas regulares, aunque se sabe, gracias a la relativamente buena cobertura de los servicios de baja visión, que una gran cantidad asiste a escuelas regulares. El concepto de educación inclusiva no es nuevo en Pakistán; los niños con discapacidad visual han aprendido siempre a la par de sus compañeros con visión en escuelas religiosas (madrassas), en las que se enseñaba teología y a memorizar el Sagrado Corán para luego comenzar a trabajar como Imams en las mezquitas. Sin embargo, el concepto actual de educación inclusiva (EI) es relativamente nuevo, y la mayoría de los centros que la ofrecen se encuentran en las principales ciudades y pertenecen al sector privado. Recientemente, la Junta Directiva Federal de Educación, del Ministerio de Educación, en colaboración con organizaciones de ayuda internacional (Sightsavers International y IDP de Noruega), lanzaron un programa piloto de EI en el territorio capital de Islamabad. Otras organizaciones, como Light for the World, Handicap International, Civil Society Human and Institutional Development (CHIP) y CHEF International, han iniciado diversos proyectos de educación inclusiva en distintas partes del país, incluidos Skardu, Jehlum, Peshawar y Muzaffarabad.

En Pakistán, tres universidades ofrecen un programa de Maestría en Educación Especial, mientras que un centro universitario de capacitación para maestros ofrece un programa especializado de Maestría en Educación de Niños con Discapacidad Visual. El Instituto Nacional de Educación Especial (NISE), creado en 1987, ofrece capacitación sobre la práctica en varias cátedras. Este instituto se especializa en la capacitación de educadores especiales y regulares respecto de estrategias de educación inclusiva. Hay 8.000 maestros capacitados en educación especial que trabajan tanto en escuelas especiales como regulares. Existen tres imprentas de braille que producen material de enseñanza, y diversas instituciones producen su propio material en una escala menor. La tecnología asistiva es cada vez más accesible, particularmente para la pequeña cantidad de estudiantes que reciben educación secundaria.

En 2000-2001, el Gobierno de Pakistán dio inicio a un Programa de Reformas del Sector Educativo (2001-2006) en concordancia con la Política Educativa Nacional 1998 – 2010, con un enfoque particular en EPT. El Informe Evaluativo 2008 de Media Década de EPT realizado en Pakistán revela un considerable progreso en varios indicadores de EPT. De todas formas, aún hay muchos desafíos por delante, y deben intensificarse los esfuerzos si desean alcanzarse los objetivos de EPT para el año 2015. Pakistán es también un país seleccionado por EFA-VI y ya se está trabajando para desarrollar un plan nacional junto con las partes interesadas. El marco de trabajo de la nueva política educativa y las estrategias aprobadas en septiembre de 2009 para la próxima década reiteran el compromiso del gobierno con la promoción de un sistema educativo inclusivo y propicio para los niños.

La educación inclusiva de niños con discapacidad visual está aún en sus comienzos tanto en Sri Lanka como en Pakistán, y la principal fuente de educación de estos niños sigue siendo la educación especial. La cobertura sigue siendo baja, y la mayoría de los niños con discapacidad visual no asisten a la escuela. No obstante, es fundamental comprender los factores que afec-

tan negativamente el entorno educativo de los niños. La pobreza, la discapacidad, el conflicto y la falta de marcos de trabajo que respalden la política son algunos de los factores clave que acentúan la exclusión. A nivel operacional, una infraestructura inadecuada, materiales de aprendizaje y habilidades docentes limitados, junto a un deficiente servicio clínico, exacerban la exclusión.

La situación educativa actual en Sri Lanka y Pakistán es diversa y se refleja en los respectivos planes de implementación y estrategias nacionales. El índice de alfabetización e inscripción en escuelas primarias de Sri Lanka es uno de los más altos en los países en vías de desarrollo; lamentablemente no podemos decir lo mismo de Pakistán, que está luchando por alcanzar sus objetivos de EPT. Tanto los gobiernos como los ministerios de educación están trabajando ante prioridades encontradas con recursos limitados, una cantidad insuficiente de maestros capacitados y un débil sistema de gestión.

Dado que Pakistán se encuentra luchando por alcanzar los objetivos cuantitativos de EPT, es poco probable que pueda avanzar hacia un programa de educación inclusiva más amplio, por lo que las intervenciones deberán ser más pragmáticas, con un enfoque en el apoyo de la política del programa, el desarrollo de enfoques escalables y la inclusión de otros participantes para garantizar que la mayor cantidad de niños con discapacidades tenga acceso a los programas educativos. Teniendo en cuenta la realidad actual, a corto plazo, la educación especial parece ser una opción viable hasta contar con un sistema educativo más amplio, cuya infraestructura permita una mayor inclusión educativa.

La educación inclusiva de niños con discapacidades, y de niños con discapacidad visual, no puede ser afrontada individualmente por ninguna de las partes interesadas. Para combatir la exclusión, es fundamental contar con el aporte de todos, como gobiernos, organismos externos a los países y comunidades. Deben fomentarse las asociaciones a distintos niveles para afrontar los temas de la política, su planificación e implementación, y así lograr una mayor coordinación del trabajo. Un enfoque colaborativo entre sectores sobre temas como salud, educación y rehabilitación puede ser un paso fundamental para la promoción de un entorno más cohesivo hacia una educación inclusiva de calidad.

La introducción de la educación inclusiva se refleja en mejoras en el desempeño escolar de todos los niños. Esto no podrá lograrse sin antes tratar el limitado acceso a infraestructura, conocimientos, tecnología asistiva, medios de aprendizaje y sistemas de evaluación. Este acceso será posible mediante marcos de trabajo que respalden la política, y a través de investigación y recursos operacionales que fortalezcan la capacidad de implementación en todos los niveles. Se necesitan ideas nuevas e innovadoras sobre asociaciones entre actores gubernamentales y externos, como ONG, asociaciones de padres y maestros, asociaciones profesionales y medios, para generar un marco de trabajo integral para el desarrollo y el fortalecimiento de sistemas inclusivos de educación que promuevan la equidad.

Choudhry. M.A. (2005) Pakistan: where and who are the world's illiterates? Informe sobre antecedentes elaborado para el Informe 2006 de Control Global de Educación para Todos: Alfabetización para la Vida., UNESCO: New York http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145959e.pdf

Gilbert, C. (2008) 'Estimated Childhood Blindness' http://www.who.int/ncd/vision2020_actionplan/documents/Estimatechildhoodblindnessfromu5mr.pdf

Gunawardana, A. & Dhanapala, T. (2009.) The Status of Low Vision in Sri Lanka;– Vision Rehabilitation: Assessment, Intervention, and Outcomes, New York, Lighthouse International

Gunawardene, C. (2004) Problems of illiteracy in a literate developing society, http://www.springerlink.com/content/rw7838w7666027h3/fulltext.pdf

MoE (2008) Education for All – Mid Decade Assessment Pakistan Country Report, Ministry of Education, Government of Pakistan



Se le otorgó a Pedro Zurita el título de Presidente Honorario del Club Italiano de Braille durante una simple y cálida ceremonia realizada el 18 de septiembre de 2009 en la oficina central de la Unión Italiana de Personas con Ceguera y Discapacidad Visual (UIC). A la ceremonia asistieron miembros directivos y personal de la UIC. Este título es una forma de reconocer las actividades que Pedro Zurita realizó durante toda su vida para ayudar a personas ciegas del mundo entero y promover el braille.

Irlanda tiene una población de aproximadamente 4,5 millones de habitantes, de los cuales 1,2 millones viven en la capital, Dublín. La población de niños con discapacidad visual en Irlanda (de 0 a 17 años) es de 1.016, según registros del Consejo Nacional para la Ceguera (NCBI), de noviembre de 2009. Muchos de estos niños viven fuera de Dublín, donde se encuentra la única escuela especial del país para niños con discapacidad visual.



El Informe del Comité de Revisión de Educación Especial (SERC) de 1993 fue el primer informe integral sobre educación especial en Irlanda que abarcaba todas las categorías de discapacidad. La política actual, junto con la educación inclusiva ofrecida, tienen sus bases en la Ley de Educación de 1998 y la legislación posterior, y han evolucionado sistemáticamente en el período actual. Los niños con necesidades especiales tienen *«el derecho a una educación adecuada en un entorno inclusivo que se centre en obtener resultados»*.[1] Con el objetivo de colaborar a que este derecho sea una realidad, la Ley de Bienestar Educativo de 2000 propone «*garantizar que todos los niños asistan a una escuela reconocida o de lo contrario reciban un grado mínimo de educación*».[2]

La mayoría de los niños con discapacidad visual de Irlanda asisten a escuelas regulares; algunos optan por una escuela especial. Quienes no pueden asistir a la escuela, por razones de salud, pueden recibir educación en el hogar, financiada por el Estado.

Los padres o tutores de niños ciegos o con discapacidad visual, que tengan o no dificultades de aprendizaje adicionales, recurren a escuelas regulares[3] para inscribir a sus hijos. La junta administrativa de la escuela toma una decisión sobre la solicitud basándose en su política de inscripción. Ante un inusual caso de rechazo de la inscripción de un niño con discapacidad visual, el padre o tutor puede apelar la decisión de la junta según la Sección 29 de la Ley de Educación de 1998.

Los Organizadores de Necesidades de Educación Especial (SENO), contratados por el Consejo Nacional de Educación Especial (NCSE), son los responsables de brindar educación adicional y otros tipos de apoyo a niños con discapacidad visual que asisten a escuelas regulares. Las acciones recomendadas por un SENO son luego sancionadas por el Departamento de Educación y Ciencias.

En Irlanda existe sólo una escuela especial para niños con discapacidad visual de 5 a 12 años, y una unidad de recursos que acompaña a una es-

[1] National Council for Special Education. Implementation Report: Plan for Phased Implementation of the Education for Persons with Educational Needs (EPSEN) Act 2004 (según se presentó al Ministerio de Educación y Ciencias el 1 de octubre de 2006, pg 92)

[2] Ley de Bienestar Educativo de 2000, 10.(1)

[3] Las áreas que corresponden a cada escuela primaria suelen estar definidas por límites distritales; el criterio para la inscripción en general debe basarse en evaluaciones justas, igualitarias y transparentes. En un segundo nivel, la elección de los padres es también un factor importante.

Opciones de escuelas especiales	Cantidad de alumnos (2009)
Escuela primaria para alumnos con discapacidad visual, Dublín	37
Unidad de recursos para niños con discapacidad visual adjunta a escuela secundaria regular, Dublín	26

cuela secundaria regular para niños con discapacidad visual de 12 a 18 años. Ambas instituciones se encuentran en Dublín.

Los niños que asisten a la escuela/unidad especial deben vivir en las afueras de Dublín para poder disponer de transporte. Se ofrece alojamiento en residencias cercanas a la escuela para quienes vivan lejos de Dublín y no dispongan de transporte. El personal de las residencias colabora para que los niños desarrollen habilidades para una vida independiente, habilidades de movilidad, de tipeo, y además los ayudan con sus tareas. Se organizan actividades extraescolares, como competencias deportivas y viajes.

El Centro de Apoyo St. Joseph, en el campus de la escuela especial, brinda servicios de terapia ocupacional, terapia del habla, fisioterapia y desarrollo de las habilidades motoras a los alumnos de la escuela. También pueden acceder a estos servicios niños con discapacidad visual que no asistan a la escuela, luego de una evaluación. Los alumnos de escuelas regulares pueden acercarse a su oficina local de salud (LHO)[4] para solicitar dichas terapias, pero suele haber largas listas de espera.

Caso uno:
Una niña de 5 años, que asiste a su escuela local, tiene dificultades físicas en su mano izquierda. Necesita aprender braille, por lo que es importante que su maestro itinerante determine si, con la ayuda de terapia, podrá usar ambas manos al utilizar braille. Al presentar la solicitud en la LHO por terapia ocupacional, le informaron a su madre que en esa área había una espera mínima de dos años. Afortunadamente, la niña pudo recibir fondos privados para acceder a la terapia.

[5]

Las derivaciones iniciales al servicio de maestros itinerantes para niños con discapacidad visual provienen de muchos sitios; el Consejo Nacional para la Ceguera (NCBI)[6] es el principal organismo de derivación. Un trabajador de recursos comunitarios contratado por el NCBI visita el hogar y aconseja a los padres o el tutor acerca de los servicios de apoyo más adecuados, incluido el de un maestro itinerante. Un oficial de movilidad del NCBI puede capacitar en el manejo del bastón a un niño que asiste a la escuela, y también puede trabajar en el hogar del niño para fomentar e inculcar habilidades para una vida independiente. El NCBI cuenta con clínicas de asistencia para baja visión, y ofrece exámenes y capacitación en Tecnología Asistiva. No obstante, la capacitación en habilidades de movilidad y para la independencia de niños entre 5 y 18 años es un área en la que se necesita personal adicional.

Caso dos:
Un niño (10 años) ciego y que asiste a una escuela regular ha aprendido braille, está desarrollando habilidades en el manejo de JAWS (software de lectura de pantalla) y es dactilógrafo al tacto. Sin embargo, le cuesta ponerse el abrigo, atarse los cordones, etc. Cuando su maestro le preguntó «¿La caja de cereales se guarda en la nevera?», no supo responder. Cada mañana encuentra su tazón lleno de cereales, por lo que no sabe dónde se guarda cada alimento en la cocina. Si bien había hablado con los padres del niño acerca de una capacitación hacia la independencia, el maestro itinerante le solicitó al trabajador de recursos comunitarios que visitara el hogar y enfatizara este tema con los padres. El éxito depende de que los padres avancen sobre este asunto.

Catorce maestros itinerantes de niños con discapacidad visual trabajan junto a estos niños en los niveles preescolar, primario y secundario en escuelas regulares de todo el país. También brindan asesoramiento y apoyo a alumnos del ter-

[4] El Comité Ejecutivo de Servicios de Salud es la autoridad sanitaria nacional, organizado en oficinas regionales.
[5] La derivación al servicio de maestro itinerante debe estar acompañada por el informe de un oftalmólogo.
[6] El Consejo Nacional para la Ceguera de Irlanda (NCBI) es una organización caritativa sin fines de lucro que ofrece apoyo y servicios en Irlanda a personas que estén experimentando la pérdida de la visión.

cer nivel y trabajan para el Departamento de Educación y Ciencias. A cada maestro le corresponde una lista de casos definida geográficamente. El maestro itinerante apoya a niños, padres, tutores, escuelas, maestros y otros profesionales que se relacionen con el niño.

Dado que la mayoría de los niños con discapacidad visual asisten a sus escuelas locales, la naturaleza y la frecuencia del contacto con el niño en la escuela dependen de diversos factores, incluidos la gravedad de la discapacidad, las necesidades de aprendizaje individuales del niño y el apoyo que reciba en la escuela.

En las visitas al hogar, el maestro conversa con padres o tutores, evalúa la visión funcional del niño y aconseja en base a esto y a asuntos relacionados con la educación.

Los maestros itinerantes trabajan en el hogar de niños de nivel preescolar demostrando enfoques apropiados de enseñanza a los padres, y asesorándolos sobre el manejo de las necesidades educativas especiales de su hijo.

Los maestros itinerantes asesoran y capacitan a los maestros en la adaptación del plan de estudios para que sea accesible a un niño ciego o con discapacidad visual. También dan clases particulares especializadas al niño y al personal de la escuela, por ejemplo en braille o en el uso de tecnología especializada. El Servicio de Apoyo a la Educación Especial y el Centro de Apoyo St. Joseph también brindan formación adicional a los maestros itinerantes y los maestros regulares.

Para garantizar el acceso al plan de estudios, el maestro itinerante tal vez recomiende diversos recursos para el niño, entre ellos:

1. Más horas de enseñanza: Un niño con discapacidad visual diagnosticada tiene derecho a 3,5 horas de enseñanza adicional.
2. Asistente de Necesidades Especiales: Se contratará a este asistente para que asista al niño en la escuela si se determina que hay temas específicos de seguridad que afecten al niño con discapacidad visual, o que el niño tiene necesidades de atención específicas. La asistencia puede ser a tiempo completo o parcial. Este asistente no está involucrado en la enseñanza.
3. Equipamiento: Se pueden dar ayudas para baja visión a los niños con discapacidad visual, por ejemplo, un telescopio (monocular) para la visión a distancia o una lupa (de diversos tipos) para la visión de cerca.
   Si estos dispositivos no son suficientes para que el niño logre tener acceso al plan de estudios, se podrá disponer de tecnología especializada, por ejemplo: circuito cerrado de televisión (CCTV), computadoras con aumento (por ej.: Zoomtext/Lunar), software de lectura de pantalla (por ej.: JAWS/Supernova), computadoras portátiles, cámaras de distancia para ver la pizarra, máquinas braille, impresoras, máquinas gráficas táctiles, calculadoras parlantes, diccionarios, equipos de cocina parlantes, etc. También se les inculca a los niños usar un soporte para libros para colocar los materiales de escritura y mejorar la visión y la postura.



Computadora portátil con cámara de distancia

   La tecnología asistiva especializada puede ser de enorme utilidad en la clase, pero se debe usar correctamente para que fomente la inclusión y no se transforme en una barrera. La cercanía de los enchufes eléctricos para estos dispositivos no debe impedir que el niño se ubique junto a sus compañeros.
4. Clases adicionales de tipeo: El Departamento de Educación y Ciencias financia hasta 20 horas adicionales de clases de tipeo.
5. Entre las consideraciones especiales para los alumnos con discapacidad visual que realicen exámenes estatales se incluye: tiempo adicional (10 min. por hora por examen), hojas en braille, con letras de mayor tamaño o modificadas, uso de computadoras portátiles, un lector que lea las preguntas, una persona para escribir las respuestas, uso de un centro diferente o uso de tecnología asistiva/ayudas para baja visión, según corresponda.
6. Formatos alternativos de material impreso: El Centro Nacional de Producción en Braille ofre-

ce libros en macrotipo, en braille o en formato de texto enriquecido. Las solicitudes de libros en formatos alternativos deben presentarse en noviembre del año escolar anterior para asegurarse de que estén disponibles para el mes de septiembre siguiente. Tal vez sea difícil de conseguir ya que muchas escuelas eligen sus libros durante la primavera.

El Estado brinda fondos adecuados para el equipamiento de las escuelas. Sin embargo, no se dispone de fondos para la reparación de esos equipos. Las autoridades escolares financian las reparaciones, lo cual no les parece apropiado a muchas escuelas, ya que cuando el niño se gradúa suele llevarse el equipamiento. Mientras un equipo está en reparación no puede conseguirse un reemplazo.

El Comité Ejecutivo de Salud y Seguridad se encarga de la financiación de equipos similares en los hogares. El NCBI tiene acceso a estos fondos; el maestro itinerante puede solicitar parte de estos fondos para que pueda usarse el equipamiento en el hogar.

Cuando un niño con discapacidad visual asiste por primera vez a una escuela, el maestro itinerante se asegura de que otros niños sean conscientes de sus necesidades. También se puede capacitar al personal de la escuela, especialmente si el niño es ciego. Algunas actividades útiles de capacitación incluyen usar una venda en los ojos, sentir el braille con los dedos o usar diagramas táctiles. Así, el personal y los niños pueden tener una idea de lo difícil que puede ser aprender sin el sentido de la vista. También puede ser útil invitar a un adulto ciego para que converse con niños y adultos.

Una maestra de una escuela a la que asistía un niño ciego le pidió a la clase (con la autorización de los padres y del niño) que sugiriera formas para incluirlo en las actividades. La maestra pensaba que, si las ideas surgían de la clase, era más probable que pudieran implementarse. Como resultado, el niño tuvo una inclusión mucho más exitosa en todos los aspectos de la vida escolar y de la clase.

En los ratos libres en la escuela, es muy útil usar juegos (serpientes y escaleras táctiles, ludo, naipes en braille, etc.) que reúnan a los niños con visión y a los niños ciegos. Desarrollar los talentos del niño ciego o con discapacidad visual, y enfatizar ante la clase lo que este niño , en lugar de lo que , promueve una integración más exitosa.

a) Ha habido avances muy importantes en tecnología que han ayudado a mejorar la inclusión de los últimos años. La tecnología actual permite el acceso a dispositivos para una visión a distancia, como pizarras, experimentos, etc. Estos equipos ahora son portátiles, lo que resulta muy útil en la escuela secundaria, dado que muchos niños se trasladan de un curso a otro. (Al plantearlo, algunas escuelas establecen un cuarto «base» para el curso con un alumno con discapacidad visual, para evitar el movimiento constante).
Con la tecnología asistiva también es posible convertir el braille en texto impreso y viceversa, así el maestro puede comprender lo que ha escrito el alumno y puede crear braille para el niño, incluso si no comprende este sistema. Los dictáfonos permiten a los niños grabar sus tareas rápidamente. Las tarjetas de memoria permiten trasladar material de la escuela al hogar con facilidad.

b) : Contar con teléfonos móviles ha permitido que padres, maestros y niños tengan mayor contacto con su maestro itinerante. Esta cercanía beneficia mucho a todos.

c) : La creciente inscripción de niños con discapacidad visual en escuelas regulares ha permitido que tanto el personal escolar como los alumnos puedan comprender mejor la discapacidad para concentrarse en la persona y no en su discapacidad.

d) : Actualmente los padres son más conscientes de las necesidades de sus hijos y disponen de información sobre la afección visual del niño, su derecho a la educación, etc. Esto también permite que el niño acceda a información sobre temas escolares a través de software de aumento/lectura de pantalla.

e) Los niños con discapacidad visual pueden disponer de clases adicio-

nales para manejar mejor aspectos complicados y desafiantes del aprendizaje.

f) : Los asistentes ahora pueden participar de cursos generales de capacitación y recibir asesoramiento por parte del maestro itinerante en las habilidades especiales necesarias para trabajar con niños con discapacidad visual/ciegos. Si bien la mayoría de estos asistentes están dispuestos a colaborar con las tareas en braille del niño, realizar diagramas táctiles y trabajar en la adaptación de materiales, esto no forma parte de sus tareas específicas de atención.

g) : Pueden participar de la educación del niño reuniéndose con el maestro de apoyo y el de la clase para debatir el Plan de Educación Individual (IEP) de su hijo.

h) : En los últimos años han mejorado mucho las modificaciones de los exámenes estatales sobre diversos temas. Antes se le permitía al alumno omitir la pregunta sobre un mapa en el examen de Geografía, pero esto reducía sus opciones. Ahora se cuenta con preguntas alternativas, para responder con palabras y no a través de diagramas o mapas. En Ciencias se han realizado modificaciones similares.

i) : Cuentan ahora con personal especializado en acceso/discapacidad para ayudar a los estudiantes con discapacidad visual. Muchos centros cumplen con un requisito de ingreso especial. Al momento de la inscripción se puede solicitar tecnología, transporte o asistencia personal. Cuantos más alumnos con discapacidad visual ingresen al nivel terciario, mayor conciencia habrá sobre sus necesidades.

Si bien Irlanda actualmente está atravesando una profunda recesión económica, la educación en general, y la educación especial en particular, siguen siendo un área prioritaria de financiamiento económico. A medida que aumente la cantidad de niños con discapacidad visual, aumentará la demanda de diversos recursos y de estructuras de apoyo, como el servicio de maestros itinerantes, el cual deberá adaptarse según corresponda.

Hay muy buena comunicación y una mejor coherencia en las tareas entre quienes trabajan con niños con discapacidad visual en escuelas regulares, ya sean financiadas por el Estado o de manera voluntaria. Se espera que en los próximos años los servicios para estos niños puedan mejorar aún más.

National Council for Special Education. Implementation Report: Plan for Phased Implementation of the Education for Persons with Educational Needs (EPSEN) Act 2004 (según se presentó al Ministerio de Educación y Ciencias el 1 de octubre de 2006, pg 92)

La Swedish Braille Authority (Autoridad Sueca sobre Braille), junto con la Universidad de Mäladalen (Suecia) invita a una conferencia sobre procesos de aprendizaje multimodal: Descubrir el mundo con los ojos, los oídos y el tacto. La conferencia se realizará en Eskilstuna, Suecia, el 21 y 22 de abril de 2010.

Para obtener más información es posible consultar:
http://www.punktskriftsnamnden.se/english/conference/

Visual Impairment Centre for Teaching and Research –VICTAR
(Centro para la Enseñanza e Investigación sobre Discapacidad Visual)
Facultad de Educación, Universidad de Birmingham, Reino Unido

Este artículo presenta brevemente algunas de las implicaciones de la inclusión de niños con discapacidad visual en el sudeste africano. Forma parte de un estudio colaborativo más amplio que investiga la inclusión educativa de niños con discapacidad visual en Malawi (*). Mencionaremos brevemente los desafíos que deben enfrentar quienes determinan las políticas al decidir la mejor forma de educar a niños ciegos en escuelas regulares.

Malawi ha tenido un fuerte aumento de la inscripción escolar luego de que en 1994 se estableciera la educación primaria gratuita. En consecuencia, ha aumentado la relación alumnos-maestro (promedio 70:1) y con esto el tamaño de los cursos (más de 200 alumnos en algunas escuelas primarias rurales), se ha producido una escasez de recursos, además de que no se cuenta con un cuerpo docente debidamente preparado. Estos factores traen aparejados un índice deficiente de desempeño académico y de finalización de los estudios (UNESCO, 2008). Además, dado el alto índice de repetición, un niño demora en promedio 12 años para completar el ciclo escolar primario de ocho años. De este modo, tan sólo el 10% de los niños de Malawi del programa Standard 6 alcanza un nivel «adecuado» de alfabetización (UNESCO, 2008). La finalización de la escuela primaria de manera exitosa (alcanzar el nivel Standard 8) se ha reducido al 40%; muchos niños abandonan la escuela antes del nivel Standard 5 (MOES, 2000).

La educación formal de niños con discapacidad visual comenzó en 1950, al establecerse la Escuela para Ciegos de Chilanga en Kasungu, a cargo de la Iglesia Reformada de Holanda, y la Escuela para Ciegos de Lulwe, en Nsanje, a cargo de la Hermandad Evangélica Africana. En 1965, con la colaboración de los Hermanos de la Inmaculada Concepción de Holanda, el Instituto Montfort creó cursos de capacitación para maestros especializados de niños con discapacidad visual. Casi al mismo tiempo, se estableció una base de recursos para niños con discapacidad visual en una escuela regular adjunta al instituto. Luego, el Ministerio de Educación estableció centros de recursos para estudiantes con discapacidad visual en 13 escuelas primarias, 15 escuelas secundarias y 7 institutos terciarios de todo el país. Estos centros siguen desempeñando un papel muy importante en la educación de niños ciegos.

Los niños ciegos suelen ingresar como pupilos en un centro de recursos adjunto a una escuela primaria; sin embargo, muchos de estos centros tienen demasiados niños, lo que resulta en una relación alumnos-maestro excesivamente alta (a veces hasta 40:2), además precisan grandes reparaciones y renovaciones (Lynch and McCall, 2007). Los centros adjuntos a escuelas secundarias cuentan con electricidad y suelen tener más material y un mayor acceso a equipos; algunos cuentan con computadoras, tecnología

(*) El estudio fue solicitado y propiciado por la Oficina de Malawi de Sightsavers International y contó con la colaboración del Centro para la Enseñanza e Investigación sobre Discapacidad Visual (VICTAR) de la Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, Reino Unido; el Instituto Educativo en Necesidades Especiales de Montfort y el Instituto de Educación de Malawi.

asistiva (software de lectura de pantalla) e impresoras braille.

En respuesta a la cantidad de niños ciegos que deben asistir a escuelas residenciales que muchas veces están lejos de sus hogares, el gobierno ha decidido aumentar la cantidad de niños con discapacidad visual que pueden recibir educación en escuelas regulares locales. En la década de los ochenta, se estableció un nuevo sistema, el Programa de Educación Integrada de Malawi (MIEP), para promover la "integración" de niños con discapacidad visual en escuelas primarias locales y así reducir la sobrepoblación de las escuelas especiales y los centros de recursos. El programa fue desarrollado por los Hermanos de Holanda, con el apoyo del Ministerio de Educación y luego de Sightsavers International.

El principal objetivo de este programa era que los niños que asistían a escuelas regulares locales contaran con apoyo y una enseñanza especializada. El MIEP actualmente funciona en nueve distritos educativos, está administrado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MoEST) y controlado a través del Centro para la Educación de Niños Ciegos del Instituto Educativo en Necesidades Especiales de Montfort. El MIEP nació como un modelo "demostrativo" que permitiera transmitir las buenas prácticas educativas en la educación de niños con discapacidad visual. Funciona en ciertos distritos, principalmente rurales, de todo el país. Los maestros itinerantes están contratados por el Ministerio, mientras que Sightsavers International brinda apoyo financiero adicional para viajes (una pequeña cantidad de dinero acordada), transporte (bicicleta) y el costo de ciertos equipos. Los maestros itinerantes son maestros de clase preparados que reciben un año más de formación intensiva en la educación de niños con discapacidad visual. Los maestros que están capacitándose deben completar un curso en braille como parte de su formación. Normalmente viajan por escuelas regulares y comunidades locales de una zona determinada ofreciendo asesoramiento a los maestros de clase y colaborando con los niños con discapacidad visual. Estudios recientes realizados en Kenia y Uganda (Lynch and McCall, 2007, 2008a, 2008b) revelan que los maestros itinerantes enfrentan desafíos particularmente importantes al colaborar con niños que utilizan braille en sus escuelas locales, debido principalmente a que se conoce muy poco acerca del braille contraído más avanzado y de la forma de alfabetizar a través de este sistema.

La Sección de Educación en Necesidades Especiales del MoEST de Lilongwe es la responsable general del programa de maestros itinerantes, pero la gestión diaria de estos maestros está a cargo del Administrador de Educación del Distrito y de los Asesores de Educación Primaria, que supervisan el modo de enseñar el plan de estudios y la administración del personal escolar a nivel zonal. Los administradores de educación de cada distrito disponen de cierta flexibilidad para administrar a los maestros itinerantes según convenga en cada distrito. El programa cuenta con diversos participantes que respaldan la educación de alumnos con discapacidad visual, por ejemplo: Unión para Ciegos de Malawi (promoción), Ministerios de Educación y Salud (habilitación y rehabilitación), Junta Nacional Examinadora de Malawi (acceso a exámenes nacionales) y organizaciones caritativas del área de Tecnología de la Información y la Comunicación y discapacidad visual (por ej.: Proyecto "Making Wonders").

El Instituto Educativo en Necesidades Especiales de Montfort capacita todos los años a cerca de 30 maestros especializados con un curso certificado en discapacidad visual. Los maestros asisten a disertaciones sobre educación inclusiva y adaptación curricular, son capacitados en orientación y movilidad, evaluación básica de la visión, actividades para la vida diaria, sistema braille y mantenimiento de la máquina Perkins.

Los asistentes tienen seis semanas de práctica docente, normalmente en el centro de recursos para niños con discapacidad visual de alguna escuela primaria. Luego de completar el curso, los maestros son designados por el MoEST a un centro de recursos, un instituto de educación terciaria o el MIEP para trabajar como maestros a tiem-

po completo de niños con discapacidad visual. Hasta hace poco, los maestros itinerantes trabajaban bajo la supervisión de maestros itinerantes coordinadores. Los maestros coordinadores son maestros itinerantes experimentados que apoyan a los maestros itinerantes dentro de una cierta zona de un distrito; no obstante, este orden en la administración funcionó hasta 2009, ya que ahora los maestros responden directamente a los administradores de educación de los distritos y a los asesores de educación primaria.

El MoEST organiza cursos de capacitación para sus maestros una vez al año, con la financiación de Sightsavers International. Estos cursos INSET (llamados recientemente de "desarrollo profesional permanente") están diseñados para refrescar/actualizar las áreas de aprendizaje cubiertas por la capacitación original de maestros especializados. No están disponibles para los maestros que ya están trabajando en centros de recursos o escuelas especiales.

El personal del Instituto de Montfort y la Sección de Educación en Necesidades Especiales están revisando sus programas de formación de maestros y desean "elevar" su programa certificado actual al grado de diploma o título para estar a la par de los sistemas de países vecinos de África Oriental y Central (como Kenia y Uganda). El Marco de Trabajo de Inversión en Políticas (2000) y el programa Educación para Todos de Malawi (2002) reconocen que es necesario contar con una mayor capacitación del personal que participe como disertante en las áreas de discapacidad y necesidades educativas especiales. Los disertantes podrían viajar a instituciones de formación de maestros en países colaboradores para compartir experiencias y conocimientos.

En las escuelas regulares, todos los maestros de nivel primario reciben una formación básica de concientización sobre la educación de necesidades especiales (normalmente un módulo) como parte de su formación antes de comenzar a ejercer. Los maestros regulares son capacitados respecto a cómo trabajar con niños con baja visión (se les indica, por ejemplo, colocar al niño en las primeras filas de la clase o cerca de una ventana, etc.), pero dependen del maestro itinerante para que dé a los niños ciegos clases especiales de lectura o escritura. El MoEST y VSO han puesto en marcha recientemente una iniciativa conjunta para producir y distribuir un "juego de herramientas para la discapacidad" a todas las escuelas primarias del país. Estas "herramientas" ayudan a lograr una mejor inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas regulares. Se sugieren estrategias generales de enseñanza para niños con baja visión, pero no se incluye asesoramiento alguno respecto del trabajo con niños ciegos.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan las escuelas primarias es garantizar que los niños ciegos tengan acceso al mismo material educativo que sus compañeros con visión, pero en formato táctil. Este desafío es aún mayor para las escuelas rurales, a las que les resulta más difícil acceder a este tipo de materiales. Estos alumnos necesitan de una alfabetización intensiva y de alta calidad a cargo de un maestro itinerante que conozca bien el braille y pueda enseñarles a leer y escribir para alcanzar un nivel adecuado de habilidades básicas durante la escuela primaria. Una manera de desarrollar buenas habilidades de alfabetización es permitir que los niños cuenten con un esquema de lectura clasificado en su lengua local. Antes del último estudio, no se contaba con un esquema semejante.

Hay tres tipos principales de equipos y materiales educativos que los niños ciegos necesitan: equipo de escritura, libros del plan de estudios en braille y libros de lectura adicionales en braille. Actualmente, pocos de estos recursos llegan a las escuelas regulares, por lo que los niños deben aprender al lado de sus compañeros con visión, sin los libros adecuados. Esto resulta frustrante en tres niveles: primero, para los maestros, a quienes se les exige cubrir el plan de estudios con todos los niños; segundo, para los maestros itinerantes , que deben brindar clases particulares de braille y, aún más importante, para los niños ciegos, que son incapaces de participar plenamente del proceso de aprendizaje.

La producción de versiones en braille de todos los libros de texto de Malawi está a cargo del

Instituto Montfort, que cuenta con una pequeña imprenta de braille. Sightsavers International ha apoyado a la imprenta de braille capacitando a un técnico en el Centro Africano de Braille de Nairobi, Kenia. También ha financiado la instalación de un nuevo equipo computarizado de braille, como una impresora braille y una computadora portátil equipada con software que convierte el texto impreso en código braille. La imprenta sólo tiene capacidad para producir una pequeña cantidad de libros a la vez. Gran parte de la producción actual depende de la financiación de colaboradores multilaterales (UNICEF) y bilaterales (Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional). El centro administra la producción de libros en braille para escuelas especiales y centros de recursos de escuelas primarias, secundarias y terciarias. El nivel actual de producción no responde a la demanda de los centros de recursos y las escuelas primarias, por lo que gran parte de la producción debe tercerizarse a una imprenta más grande de Sudáfrica. La producción de libros en braille en el Instituto Montfort se ha visto obstaculizada por prolongados inconvenientes en el suministro eléctrico, por lo que se la ha reubicado en instalaciones cercanas al centro del campus.

El costo de los materiales se agrupan en tres áreas principales: suministro de equipo de escritura (paquetes para la educación primaria, máquinas Perkins, papel para braille), nuevos libros de texto de nivel primario y libros de lectura adicionales. Todos los niños del MIEP deberían recibir un paquete para la educación primaria, con una pizarra manual, un punzón y papel para braille (costo de la unidad: $30). Los alumnos de cursos más elevados (niveles de 5 a 8) probablemente necesitarían una máquina Perkins (costo de la unidad: $450) para completar el trabajo escrito de clase y los exámenes.

El nuevo plan de estudios para la educación primaria establece una cantidad determinada de libros de texto impresos que deben ser transcriptos al braille. Algunos libros de texto de los niveles más bajos suelen tener una gran cantidad de imágenes y diagramas táctiles, por lo que deben producirse en un formato más duradero, como el braillon (un papel plástico creado especialmente para ser usado con máquinas Thermoform). Otros libros de texto sin imágenes ni diagramas pueden producirse en papel de computadora. La pequeña imprenta de braille produce todos los libros escolares de los niños ciegos. El costo por unidad de un libro en braillon (con un promedio de 50 páginas) es de unos $30, mientras que el costo por unidad de un libro con papel de computadora (con un promedio de 30 páginas) es de $15. Estos costos podrían reducirse si los libros se produjeran por cantidad en una imprenta más grande. Otra razón por la que usar braillon en los niveles inferiores es porque es más duradero y normalmente debería durar más de un año académico. La calidad de los puntos y las imágenes táctiles soportan el uso repetido. La durabilidad de la altura de los puntos hechos en papel de computadora sería mucho menor, especialmente teniendo en cuenta a los lectores principiantes que deben repetir o retroceder en la lectura muchas veces. Los libros en papel de computadora se desgastan y dañan con mucha más facilidad que los libros en braillon.

Debería desarrollarse más material de lectura en braille para complementar los libros de estudios, pero esto sería posible en colaboración con los maestros itinerantes y los niños usando braille o pizarras manuales, y simples técnicas de fijación (como broches) para reducir costos. También sería importante desarrollar las habilidades emergentes de lectura de los niños otorgándoles libros de lectura elaborados por sus maestros. Los niños también podrían escribir historias para leer y compartir entre todos. Las escuelas de vacaciones de braille para alumnos y sus maestros serían una buena oportunidad para ayudar a los niños a desarrollar y mejorar sus habilidades en braille, y para crear material de lectura adicional.

Si bien el concepto de inclusión cuenta con apoyo, se asume que los niños que requieren enseñanza en braille de Malawi deberían asistir a escuelas especiales o centros de recursos residenciales adjuntos a escuelas regulares. Pareciera que los niños ciegos que asisten a escuelas re-

gulares están allí debido a la escasez de lugares en los centros de recursos, y no porque se crea que es el entorno adecuado para responder a sus necesidades de aprendizaje. Se debe tratar seriamente la decisión de si es necesario brindar un fuerte apoyo a los niños de escuelas locales que deben aprender braille. También deben tomarse decisiones respecto del nivel de apoyo que deberían recibir las escuelas que educan a niños con discapacidad visual. Debajo se detallan algunas ideas:

- Más apoyo al personal escolar que trabaja con niños con discapacidad visual a través de programas básicos INSET de formación sobre la inclusión de niños con esta discapacidad (por ej.: uso del lenguaje, preparación del material de lectura y escritura).
- Desarrollo de estrategias de enseñanza y aprendizaje (actividades grupales y entre pares) que ayuden a todos los alumnos de la clase.
- Desarrollo de esquemas de lectura clasificados para niños ciegos que puedan ser lectores debidamente clasificados.
- Promoción del trabajo conjunto de maestros itinerantes con maestros regulares para el desarrollo de recursos de aprendizaje y técnicas de enseñanza, como el braille básico.
- Consideración del uso de escuelas braille de vacaciones o de una ubicación intensiva a corto plazo en escuelas especiales/centros de recursos para respaldar el aprendizaje de braille de los niños de escuelas regulares.
- Designación de "campeones de braille" entre los maestros itinerantes que compartieran sus experiencias con colegas menos experimentados.

Uno de los mayores desafíos que enfrentan los servicios educativos africanos para niños con discapacidad visual es la inclusión educativa de niños ciegos en escuelas locales, especialmente en zonas rurales en las que el transporte y la distribución de los equipos y los materiales son muy complicados. Los niños ciegos son particularmente vulnerables a nivel educativo; es más probable que ingresen más tarde a la escuela, que repitan cursos o que abandonen. Esto se debe principalmente a la falta de apoyo regular a través de maestros especializados en braille, a la incapacidad de contar con material educativo adecuado y a la ineficacia de los sistemas de identificación y control.

Ofrecer educación a todos los niños con discapacidad visual de África sigue siendo un sueño; los beneficios de la campaña EFAVI aún no se han experimentado en Malawi. Las escuelas locales ofrecen a muchos niños ciegos la única esperanza de recibir educación; pero no alcanza con sólo ubicar al niño en una escuela local. Estos niños precisan del apoyo de maestros que comprendan sus necesidades, necesitan disponer de material de aprendizaje adecuado y de planes de inclusión cuidadosamente ideados y ejecutados.

Lynch & McCall, 2007 Lynch, P., & McCall, S. (2007) The role of itinerant teachers. *Community Eye Health Journal, Vol. 20, (62).*

Lynch, P., McCall, S. Douglas, G. (2008a) The role of the itinerant teacher: evidencing practice in Kenya, University of Birmingham.

Lynch, P., McCall, S. & Douglas, G. (2008b) The role of the itinerant teacher: evidencing practice in Kenya and Uganda – summary report, University of Birmingham.

UNESCO (2008) EFA Global Monitoring Report: Education for All by 2015, will we make it? Oxford, UK.

El próximo número de El Educador estará dedicado al tema de la , desde la perspectiva de los estudiantes y los maestros.Solicitamos a aquellas personas interesadas en hacer aportes a este número que se contacten con el editor Harry Svensson ( ), los editores invitados Steve McCall ( ), Paul Lynch ( ) o el editor asociado M.N.G. Mani ( ).

Universidad de Tsukuba, Departamento de Ciencias Humanas Integrales, Japón

Este artículo trata sobre ciertos aspectos de la educación de niños con discapacidad visual en Japón, y presenta algunos nuevos enfoques que se están implementando en el país para solucionar estos problemas.

La educación de niños con discapacidad visual tiene un pasado comparativamente largo, con la creación de la primera escuela para ciegos en 1875. Hoy existen cinco tipos de educación para niños con discapacidad visual:

- escuelas especiales para ciegos
- escuelas especiales para niños con otras discapacidades
- clases especiales vinculadas con escuelas regulares
- apoyo de maestros itinerantes para niños de escuelas regulares
- escuelas regulares sin servicios especializados

Hay 70 escuelas para ciegos (al menos una en cada una de las 47 prefecturas), 280 clases especiales en escuelas regulares, y se ofrece apoyo de maestros itinerantes en 17 prefecturas (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, 2009).

Los niños con discapacidad visual y discapacidades múltiples suelen asistir a escuelas para ciegos o escuelas especiales para otras discapacidades. Actualmente no hay niños fuera del sistema escolar que tengan discapacidades múltiples o severas (Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología, 2009).

El objetivo de la educación de todos los niños con discapacidades se define en el artículo 72 de la Ley de Educación Escolar. Allí se establece que las escuelas deben brindar acceso equitativo al plan de estudios en áreas como lengua, matemática, ciencias, música y arte. Además, las escuelas deben formar en habilidades para la independencia y la vida diaria. Para que esto sea posible, todos los libros de texto del plan de estudios nacional están disponibles en macrotipo y en braille para los niños con discapacidad visual. También se han desarrollado ideas para transmitir el plan de estudios en base a experiencias de otros países, como el Reino Unido. Por ejemplo, a mediados de los años cincuenta, el libro de A. Wexler "Experimental Science for the Blind" [*Ciencia Experimental para Personas Ciegas*] (1961) fue muy bien recibido en Japón. En él se fomentaba la enseñanza de matemática y ciencias a niños ciegos (Toriyama, 2007). Los maestros de escuelas para ciegos deben obtener una certificación especializada en discapacidad visual, además de un diploma básico en enseñanza.

La mayoría de las 70 escuelas para ciegos cuenta con divisiones secundarias superiores que ofrecen cursos de educación general y un curso «técnico». El curso de educación general sigue el mismo plan de estudios que las escuelas secundarias, mientras que el curso técnico prepara a los estudiantes para el examen nacional, que es obligatorio para quienes desean seguir una carrera en trabajo terapéutico, como masajes o acupuntura. El curso técnico está abierto a cualquier persona con discapacidad visual que tenga un diploma de educación se-

cundaria. Japón tiene cerca de 800 inscriptos en estos cursos de formación que luego completarán el examen nacional. Si bien la cantidad de alumnos inscriptos en la división de primaria y secundaria está disminuyendo, en la división secundaria superior las inscripciones se mantienen estables.

La tabla 1 muestra la cantidad de alumnos ciegos que se gradúan de los cursos de educación general y los técnicos. Un poco menos de la mitad de los alumnos (136) que optan por la educación general siguen luego con otra formación. La categoría «hogar» se refiere a quienes se están preparando para el examen de ingreso a la universidad. La mayoría de los 74 alumnos de la categoría «instalaciones especiales» tienen discapacidades múltiples.

En cuanto a los graduados del curso técnico, el 70% consiguió empleo. Algunos son trabajadores autónomos, pero la mayoría trabaja en hospitales o clínicas privadas. La legislación aprobada en 1991 fomenta que las grandes empresas contraten a personas con discapacidad en puestos médicos o de atención de la salud.

Curso de educación general	136	43	74	5	30	288
Curso técnico	51	244	6	24	48	373
Total	187	287	80	29	78	661

Las 47 escuelas especiales para ciegos son residenciales, pero en 1990, cerca de 70 alumnos ciegos comenzaron a ser educados en escuelas regulares ubicadas cerca de sus hogares, gracias a la insistencia de padres y alumnos (escuela para ciegos adjunta a la Universidad de Tsukuba, 1996). No obstante, dado que el gobierno japonés consideraba que los niños con discapacidad visual debían ser educados en escuelas para ciegos, no se ha brindado un fuerte apoyo a los niños que optaban por escuelas regulares. Ante esta situación, muchas escuelas para ciegos han optado por un papel de «apoyo» a los niños con discapacidad visual de escuelas regulares. La tabla 2 muestra la cantidad total de niños que recibieron ayuda de escuelas para ciegos. Si se cuentan todos los niños (incluidos los casos en los que el personal escolar visita escuelas regulares para apoyar a niños con discapacidad visual, y en los que los alumnos asisten a una escuela especial para recibir apoyo), se puede ver que en 2002 el total de niños que entró en este esquema de ayuda fue de 292. Este número se había cuadruplicado a 1.353 en 2007. En muchas escuelas, la cantidad de alumnos que reciben ayuda supera a los niños inscriptos en la propia escuela.

Casos de visita de los alumnos	ciegos	54	48	50	45	110	206
	con discapacidad visual	132	165	267	235	485	539
	subtotal	186	213	317	280	595	745
Casos de visita de los maestros	ciegos	27	33	56	24	91	85
	con discapacidad visual	79	48	171	174	457	523
	subtotal	106	81	227	198	548	608

En 2007, Japón pasó de un sistema de «educación especial» formal, a uno de «educación especial de apoyo», con el que se propone fortalecer el apoyo brindado en escuelas regulares. A través de este cambio, el gobierno les exige a las escuelas especiales actuales involucrarse activamente en ampliar y mejorar sus servicios de apoyo.

1. Población cambiante
   La cantidad de niños con discapacidad visual que asisten a escuelas para ciegos alcanzó su máximo en la década de los sesenta (5.000 niños) debido al repentino aumento en la retinopatía del prematuro (RoP). Desde entonces, el índice de prevalencia ha disminuido notablemente debido al descenso de la tasa de natalidad del país y a los avances de la medicina. La cantidad de niños que asisten a escuelas para ciegos cayó a 1.164 en 2007. No obstante, la cantidad de niños con discapacidades múltiples está aumentando, y el porcentaje de niños con necesidades complejas inscriptos en escuelas para ciegos aumentó del 27% en la década de los ochenta, al 45% en 2000. En consecuencia, las necesidades de los alumnos inscriptos en escuelas para ciegos han aumentado drásticamente, por lo que los maestros han debido adaptar sus métodos de enseñanza para ajustarse a las necesidades de estos alumnos.

2.

   Todas las prefecturas de Japón han adoptado un sistema de transferencia de maestros para conservar la calidad general del sistema escolar nacional. Los maestros suelen ser trasladados a una nueva escuela cada 3 ó 6 años, lo cual perjudica el nivel de conocimiento especializado que se genera en la escuela. Además, muchas prefecturas transfieren maestros sin que importe su experiencia, ni su conocimiento del área. Treinta y cinco de las cuarenta y siete prefecturas tienen una escuela para ciegos, y es muy probable que los maestros para ciegos sean transferidos a una escuela regular. En consecuencia, el sistema de transferencia de maestros podría en realidad poner en riesgo la experiencia acumulada en las escuelas para ciegos y la continuidad de estas instituciones, que son el centro del sistema de apoyo educativo.

3.

   En los últimos años, muchas escuelas para ciegos han comenzado a ofrecer escuelas de verano abiertas para niños con discapacidad visual inscriptos en escuelas regulares. Las escuelas de verano se han organizado para ofrecer a los niños apoyo extra de maestros experimentados. Si deseamos tratar los problemas que enfrenta la educación de niños con discapacidad visual en Japón, se deben expandir los esfuerzos tanto a nivel regional como nacional.

En 2008 surgió una iniciativa nacional, "Jump to Science" (*Un salto hacia la ciencia*), en respuesta a la falta de proyectos nacionales. "Jump to Science" fue organizado para que los niños con discapacidad visual 1) disfrutaran de la ciencia, 2) desarrollaran habilidades y adquirieran la información necesaria para especializarse en los campos de ciencia y tecnología de la educación superior, y 3) conocieran a pares que comparten los mismos intereses y a adultos con discapacidad visual que trabajan activamente en este campo. En Tokio, en 2008, se realizó el primer encuentro de verano de 3 días a nivel nacional. Se invitó a 18 niños con discapacidad visual y a sus padres a participar y disfrutar de la ciencia. El proyecto ha recibido fondos durante 3 años de la Agencia de Ciencia y Tecnología de Japón. Actualmente está expandiéndose para involucrar a personas con discapacidad visual que ya trabajan en el área de la ciencia y la tecnología. Se invita a participar a maestros retirados que hayan trabajado en escuelas

para ciegos y a maestros recientemente transferidos a escuelas regulares. Así, el proyecto crece y se genera una red suprarregional de especialistas en la educación de niños con discapacidad visual. Contar con una red semejante de escuelas y regiones será clave para garantizar la continuidad de las escuelas para ciegos como centros educativos. Esperamos seguir desarrollando este tipo de iniciativas.

Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología (2009) Educación especial de apoyo. (En japonés)
Asociación Nacional de Directores de Escuelas para Ciegos (2007) La educación actual de niños con discapacidad visual. (En japonés)
Sashida, C. (2007) Empleo de personas con discapacidad visual en Japón, Discapacidad visual, 232, p.11-14. (En japonés)
Toriyama, Y. (2007) Estudio bibliográfico del proceso de desarrollo de la ciencia experimental para alumnos con discapacidad visual durante la posguerra. Ciencia para la discapacidad, 31, 137-152. (En japonés)
Escuela para ciegos adjunta a la Universidad de Tsukuba (1996). 100 años de historia de la educación para personas con discapacidad visual. (En japonés)

Noticias de

Directora de Información, Deafblind International
eileen.boothroyd@sense.org.uk

Queridos amigos:

El Consejo de DbI se reunió en septiembre en el hermoso pueblo italiano de Senigallia, frente al Mar Adriático. Por todos lados podían apreciarse los orígenes romanos, en imponentes construcciones o en el diseño de las calles. DbI, al igual que ICEVI, está tratando de que sus encuentros tengan lugar al mismo tiempo que otras reuniones con mayor número de miembros; esta vez tuvimos nuestra 7ª Conferencia Europea.

La temática «Mareas, Oleaje y Corrientes en la Investigación y la Acción» fue desarrollada por disertantes principales de Europa y todo el mundo. Siguiendo esta temática, se realizaron talleres que cubrieran los intereses de todos los participantes.

Tuvimos una preconferencia organizada por nuestra Red de Comunicaciones, que impartió un curso sobre el trabajo que viene desarrollando hace varios años. La red, compuesta por distinguidos expertos, ayudó a que durante 2 días, casi 100 personas debatieran sobre las prácticas y los enfoques exitosos para el desarrollo de la comunicación con personas con sordoceguera congénita. Para quienes deseen conocer más sobre este trabajo, y para quienes traten con personas sordociegas en el trabajo, el grupo ha resumido la esencia del trabajo en 4 cuadernillos con ejemplos en DVD para ilustrar sus ideas (viataalshop@viataal.nl).

Como organización, estamos trabajando para desarrollar aún más nuestras redes, ya que a través de ellas miembros particulares de todo el mundo, con intereses específicos, tienen la posibilidad de reunirse y compartir el trabajo que están realizando para así resolver algunos de los desafíos a los que se enfrentan. En un área con tan baja incidencia, sabemos que debemos trabajar juntos para aumentar y mejorar nuestra comprensión. Para respaldar este esfuerzo, invertiremos en nuestro sitio web para que sea un punto de contacto realmente útil tanto para los miembros como para quienes deseen informarse respecto de la sordoceguera.

Continuamos trabajando para mantenernos a la vanguardia de las políticas globales de desarrollo y deseamos poder ofrecer asesoramiento y apoyo de calidad a los países con escasos o ningún servicio.

Seguimos respaldando y admirando el trabajo realizado por los miembros de ICEVI para continuar con el programa «Educación para Todos». Como saben, estamos comprometidos con este trabajo, contentos, impresionados y hasta un poco sorprendidos por todo lo que se ha conseguido, a pesar de los problemas económicos que surgen en todos los lugares en donde se está trabajando.

¡Felicitaciones!

El año 2009 ha marcado dos hitos importantes en la historia de la UMC: el bicentenario del nacimiento de Louis Braille, y el 25º aniversario de la creación de la UMC. En números anteriores de El Educador hemos hablado de la importancia del bicentenario de Louis Braille. En este artículo nos centraremos en la UMC y resumiremos algunos logros clave durante su breve trayectoria.

La UMC se creó en 1984 con la unión de la Federación Internacional de Ciegos y del Consejo Mundial para el Bienestar de las Personas Ciegas. Sin embargo, la UMC representa a más de un siglo de cooperación global en temas de la ceguera, que se remontan a la primera conferencia internacional realizada en Viena, en 1873.

A través del liderazgo de la UMC y de la creación de su constitución, uno de sus mayores logros a la fecha ha sido el de generar un foro que dio a las personas ciegas y con discapacidad visual un lugar para hacer oír sus voces. Si bien la importancia de las organizaciones para ciegos está claramente contemplada en las estructuras de la UMC, la organización ha podido también contar con la colaboración de organizaciones de servicios y de consumidores. En 1984 contábamos con 60 países miembros; actualmente son más de 170.

Desde su fundación en 1984, la UMC ha progresado mucho hacia sus objetivos en todas las áreas de trabajo. Estos son algunos de sus logros más sobresalientes:

- Creación del Programa de Desarrollo Institucional (IDP). Gracias al apoyo de Sight Savers International y del Programa Hilton/Perkins de EE. UU., se sigue brindando formación en liderazgo y trabajando en el desarrollo organizacional de muchos países, particularmente de África.
- Organización de foros mundiales en temas como rehabilitación (Tailandia, 1994), alfabetización (Uruguay, 1996) y derechos humanos (Uruguay, 1998); además de foros para mujeres ciegas y con baja visión en 1996, 2000, 2004 y 2008, y un congreso para niños (España 2008).
- Conservación del sistema postal gratuito para ciegos. Si la UMC no hubiera intervenido ante la *Universal Postal Union* (Unión Postal Universal), este beneficio seguramente habría desaparecido.
- Eliminación de las armas láser como armas de guerra. Gracias a la intervención de nuestro comité sobre derechos humanos pudimos demostrar que las armas láser causan pérdida de la visión.
- Participación de representantes de la UMC en la redacción de una declaración sobre las aspiraciones y preocupaciones de las personas con discapacidades durante la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información.
- Rol decisivo en la iniciativa de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera (IAPB) para establecer el programa Vision2020. Este programa está vigente en muchos países y a nivel mundial, y ya ha ayudado a reducir la ceguera evitable en las regiones más vulnerables del mundo.
- Actor clave en el desarrollo y el control de las Reglas Estándar sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- Como organización no gubernamental internacional, la UMC fue una pieza fundamental en el desarrollo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades de la ONU; se trabajó para que muchos artículos de la convención incluyeran la protección de personas ciegas o con baja visión.

- Desarrollo de capacidades, particularmente, apoyo del desarrollo de organizaciones sólidas y bien estructuradas para personas ciegas y con baja visión, teniendo siempre presente que «sólo las personas ciegas y con baja visión pueden hablar en nombre de las personas ciegas y con baja visión».
- Transmisión de las vivencias en muchas áreas de la vida que afectan a las personas ciegas o con baja visión. El trabajo realizado por comités en diversos campos, como: empleo, derechos humanos, alfabetización, educación y mujeres demuestra cómo se han reflejado estas opiniones.
- Grupos especiales para tratar temas específicos que surgen de tanto en tanto, entre ellos: servicios para ancianos (mejores prácticas), indígenas, deportes y recreación (vínculo con la Federación Internacional de Deportes para Ciegos, IBSA).
- Colaborador en la campaña Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI), conjuntamente con el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI).
- Generación de becas a través de los programas WBU Hermoine Grant Calhoun y Pedro Zurita.
- Colaboración con UNICEF para garantizar que sus programas y la Convención sobre los Derechos del Niño contemplen las necesidades de niños ciegos y con baja visión.
- Iniciación de programas de formación en liderazgo para mujeres ciegas y con baja visión a nivel regional y nacional, para garantizar que puedan crecer, tomar decisiones e involucrarse con la organización que las representa en todos los niveles. Esto ha implicado cambios en las políticas y la constitución para garantizar la igualdad de género dentro de la propia UMC.
- Impulso a los fabricantes de tecnología y aparatos del hogar para que tengan en cuenta los requisitos para personas ciegas o con baja visión durante la etapa de diseño, en lugar de querer adaptar lo ya existente.
- Apoyo físico para el mantenimiento y la conservación del Museo de Louis Braille, y actividades de promoción frente al gobierno francés y la UNESCO para que su lugar de nacimiento sea declarado patrimonio mundial.
- Colaboración con la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA) y otros socios internacionales que trabajan con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) para garantizar que los libros en formatos accesibles sean compartidos entre países, para ampliar el acceso a la información por parte de personas ciegas o con baja visión.

Los logros de los últimos 25 años han permitido que nuestro trabajo continuara en tres áreas estratégicas prioritarias: representación, desarrollo de capacidades y colaboración en los recursos. Los objetivos específicos planteados para alcanzar estas prioridades se presentaron en un número anterior de El Educador, por lo que nos los repetiremos aquí.

Al llevar a cabo nuestras iniciativas y trabajar por los objetivos de nuestro Plan Estratégico, la Unión Mundial de Ciegos mantiene su compromiso de optimizar las oportunidades de cooperación con los departamentos y las agencias de la ONU, al igual que con otros colaboradores internacionales, como ICEVI, con los que está vinculada. Creemos que nuestras asociaciones y las oportunidades de colaboración han sido fundamentales para los 25 años de logros de nuestra organización, y que seguirán siendo clave para lograr cambiar el concepto de lo que significa ser ciego.

Noticias de la

«El derecho a jugar es la primera demanda del niño a su comunidad. El juego es el entrenamiento natural para la vida. Cualquier comunidad que infrinja este derecho causará un daño grave y duradero a los cuerpos y las mentes de sus ciudadanos».

(David Lloyd George, 1893 – 1945, ex Primer Ministro británico)

Alentar y ayudar a los niños a que jueguen y aprendan a ser físicamente más activos puede fomentar muchas habilidades que les serán útiles durante toda la vida. Los niños, sentados en un círculo, pasándose una pelota unos a otros no sólo desarrollan habilidades físicas, sino también la capacidad de compartir e interactuar socialmente. Ayudar a los niños ciegos a descubrir actividades físicas atractivas, y ayudarlos a realizar diversas actividades físicas, ayuda a su desarrollo integral.

«El juego debe ser desestructurado y dirigido por el niño» (UNICEF, 1998).

Los niños y jóvenes ciegos o con discapacidad visual pueden obtener muchos beneficios al jugar, realizar una actividad física o recibir educación física. Se fortalece el desarrollo óseo y muscular, se optimiza el ritmo cardíaco, la presión sanguínea y la química física; además se genera interacción social y se beneficia la autoestima y la confianza personal.

La actividad física genera la posibilidad de descargar tensiones y de tener algo que deseamos hacer. La salud de los niños mejora, y una buena condición física les otorga una herramienta más para progresar en la vida.

Los niños ciegos o con discapacidad visual a menudo necesitan más energía que los niños con visión para moverse por el mundo y vivir el día a día. Cuando un niño comienza a desarrollar una educación física, mejora su equilibrio, la conciencia sobre el propio cuerpo, las habilidades motoras, la resistencia, la coordinación, la postura y la salud en general. También les ayuda a desarrollar aceptación y sentimiento de logro. Se facilita la interacción con otras personas y se hacen nuevos amigos.

Moverse en diferentes entornos propiciará la educación física. Es bueno que exploren y se muevan en el agua, la arena, sobre piedras, y en muchos otros terrenos.

Dado que los niños con discapacidad visual tienden a moverse menos, y no pueden observar fácilmente los movimientos de otras personas, muchas veces no logran desarrollar las habilidades físicas más elementales que otros niños desarrollan naturalmente. Nunca es demasiado temprano ni demasiado tarde para ayudar a un niño o joven ciego a aprender a moverse más. Tal vez sea necesario repetir y practicar mucho para que estos niños o jóvenes desarrollen habilidades de actividad física. Para esto, es fundamental que se diviertan y disfruten de la experiencia.

La educación física implica contar con habilidades para disfrutar de actividades físicas durante toda la vida. Implica contar con las habilidades físicas y sociales básicas, y conocer el proceso de aprendizaje y desarrollo de estas habilidades. Los niños y los jóvenes deberían aprender:

- Cómo se mueven y las condiciones básicas del movimiento
- Cómo moverse con naturalidad, confianza y control
- Cómo moverse en diferentes entornos físicos, como las piedras o el agua
- Cuál es la mejor manera de realizar una actividad física
- Aspectos sociales de la actividad física

Algunas de las actividades que generan placer incluyen: aprender a correr, bailar, moverse al ritmo de la música, escalar, saltar, brincar, rodar, revolcarse, y patear, arrojar y agarrar una pelota.

Adaptado de los recursos de la Asociación de Recreación y Deportes para Ciegos de la Columbia Británica (BCBSRA).
Correo electrónico:

En la sede de ONCE ubicada en Madrid, España y durante los días 5 y 6 de noviembre de 2009 se realizó la primera reunión del Consejo Mundial de Braille (World Braille Council- WBC) reconstituido por la Unión Mundial de Ciegos. ICEVI designó a la Dra. Diane P. Wormsley como su representante en el Consejo.

El WBC se propuso las siguientes tareas y se establecieron los siguientes grupos de trabajo para:

- Examinar las diferencias entre las representaciones en las áreas de matemáticas y ciencias en diferentes países.
- Desarrollar una base de datos global sobre investigaciones internacionales existentes sobre braille y materiales educativos, disponibles para futuros investigadores y maestros.
- Desarrollar pautas para orientar a las autoridades de los países acerca del uso del braille en aquellos que no tienen organismos supervisores de braille actualmente.
- Organizar una conferencia internacional sobre braille a realizarse en Alemania en 2011.

La base de datos se focalizará en las siguientes áreas:

1. Producción de Braille
2. Enseñanza de Braille
   a. Filosofía y metodología; b. Materiales educativos
3. Actividades específicas de la investigación en las áreas mencionadas más arriba

Con respecto a la enseñanza de Braille, WBC está buscando fundamentalmente material para los siguientes grupos:

- Niños pequeños con ceguera
- Personas que hayan quedado ciegas en la adultez
- Niños con ceguera y múltiples impedimentos

Si usted conoce alguna institución, organización o universidad que pudiera producir o recolectar dichos materiales, por favor contáctese vía correo electrónico con Peter Brass,

Está en plena marcha la organización de la 13ª Conferencia Mundial de ICEVI a realizarse en Jomtien, Tailandia del 9 al 13 de agosto de 2010. A continuación les brindamos algunas novedades:

- Se han recibido más de 450 resúmenes y están siendo revisados por el Comité de Programa de la conferencia.
- La decisión con respecto a la selección de resúmenes será informada a los autores a fines de enero o principios de febrero de 2010.
- Existen cupos limitados para la subvención de personas de los países en vías de desarrollo. Uno de los criterios para la selección es la aceptación del resumen. Para obtener más información sobre este tema, por favor contacte el Presidente de cada región de ICEVI.
- La inscripción anticipada finaliza el 10 de marzo de 2010. La cuota de inscripción puede abonarse también con tarjeta de crédito.
- Ingrese en el sitio web de ICEVI para conocer más detalles sobre la conferencia.

EL COMITÉ DE RECONOCIMIENTOS INVITA A PRESENTAR NOMINACIONES

Lucía Piccione, Presidente Regional de ICEVI América Latina y poseedora del Reconocimiento Internacional a la Excelencia de ICEVI en 2006 has sido designada Presidente del Comité de Reconocimientos 2010 por el Comité Ejecutivo. Lord Colin Low (Inglaterra), Nandini Rawal (India) y Hans Welling (Holanda) conforman dicho Comité.

El Comité de Reconocimientos estará encargado de seleccionar un máximo de tres (3) personas para recibir el Reconocimiento Internacional a la Excelencia del cuadrienio. Esta distinción será entregada en la 13ª Conferencia Mundial en Jomtien, Tailandia en agosto de 2010.

Se invita a cada región de ICEVI a presentar al Comité de Reconocimientos candidatos que cumplan con los siguientes criterios:

1. que hayan realizado una contribución importante y perdurable en el campo de la educación de las personas con ceguera o con baja visión y que haya tenido un impacto mas allá de su escuela o su organización y
2. que hayan realizado una contribución importante y duradera a ICEVI.

Las nominaciones deben presentarse en un resumen que no exceda dos páginas A4 escritas a máquina con espacio simple. En este documento se debe explicar de qué modo esta persona cumple con estos requisitos y por qué merece la distinción.

Los documentos para las nominaciones deben enviarse por fax o correo electrónico a la Secretaría de ICEVI, **sgicevi@vsnl.net** - Fax: 91-422-2693414 con copia a Lucía Piccione **lpiccione@arnet.com.ar** – Fax: 54-351-4710661, antes del 31 de Marzo de 2010. La Secretaría presentará la lista al Comité de Reconocimientos apenas cumplida la fecha límite de presentación de nominaciones.