El Educador

VOLUMEN XXIII, NUMERO 1 JULIO 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@unimelb.edu.au

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
bpaiceviad1@sancharnet.in

SECRETARIO GENERAL

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

PRESIDENTES REGIONALES

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

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

AMÉRICA DEL NORTE / CARIBE
Kathleen M. Huebner
NCLVI
College of Education and
Rehabilitation
Salus University
8360 Old York Road
Elkins Park, PA 19027, USA
kathyh@salus.edu

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

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

ORGANIZACIONES FUNDADORAS

American Foundation for the Blind
Carl R. Augusto
11 Penn Plaza, Suite 300
New York, NY 10001
ESTADOS UNIDOS
caugusto@afb.net

Perkins School for the Blind
Steven M. Rothstein
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472,
ESTADOS UNIDOS
president@perkins.org

Royal National Institute of the Blind
Colin Low
105 Judd Street
London WC1H 9NE
REINO UNIDO.
colin.low@rnib.org.uk

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO-GUBERNAMENTALES

Deafblind International
Bernadette M. Kappen
999, Pelham Parkway Brons
New York 10469
ESTADOS UNIDOS
bkappen@nyise.org

World Blind Union
Maryanne Diamond
454 Glenferrie Rd
Kooyong, Vic. 3144
AUSTRALIA
maryanne.diamond@
visionaustralia.org

International Agency for the Prevention of Blindness
Christian Garms
Wilhelmstr. 31,
64625
Bensheim
ALEMANIA
chrgarms@web.de

Visítenos en:
www.icevi.org

ORGANIZACIONES NO-GUBERNAMENTALES DE DESARROLLO

Asian Foundation for the Prevention of Blindness
Grace Chan, JP,
c/o Hong Kong Society for the
Blind
248 Nam Cheong Street
Shamshuipo
Kowloon
HONG KONG
grace@afpb.hk

CBM
Allen Foster
Nibelungenstrasse 124,
64625 Bensheim, ALEMANIA
overseas@cbm.org

Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted (NABPS)
Arnt Holte
P.O. Box 5900,
Majorstua0308 Oslo
NORUEGA
arnt.holte@blindeforbundet.no

Organización Nacional de Ciegos Españoles
Enrique Pérez
C/ Almansa, 66, 28039
28039 Madrid
ESPAÑA
umc@once.es

Sight Savers International
Caroline Harper
Grosvenor Hall
Bolnore Road, Haywards Heath
West Sussex RH16 4BX
REINO UNIDO
charper@sightsavers.org

Union Francophone des Aveugles
Françoise Madray-Lesigne
5, rue Duroc, 75007,
Paris, FRANCIA
presidence@
unionfrancophonedesaveugles.fr

Vision Australia
Glenda Alexander
454 Glenferrie Rd, Kooyong
Vic. 3144
AUSTRALIA
glenda.alexander@visionaustralia.org

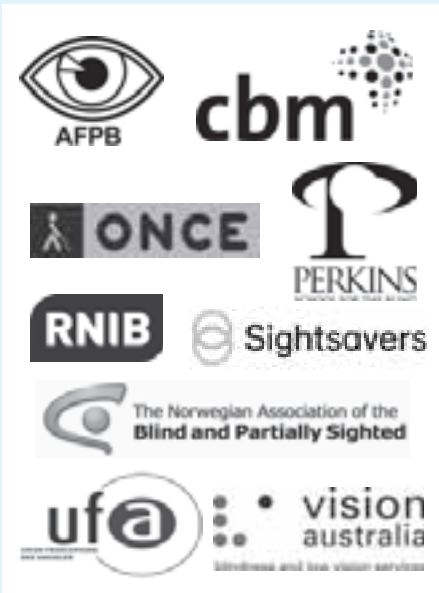
Editor
Harry Svensson
National Agency for Special Needs Education and Schools
Box 12161
SE- 102 26 Estocolmo
SUECIA

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 5
3. Mensaje de los Editores Invitados 6
4. Noticias de EFA-VI 8
5. Cambios propuestos en los Artículos de la Asociación 13
6. Escúchame!: Oyendo a niños y jóvenes con discapacidad visual
- Rory Cobb 18
7. Inclusión: Escuchamos las opiniones de niños y jóvenes en Malawi
- Paul Lynch, Steve McCall, Aaron Mapondera Mary Limpemba-Kaphwiti y Vincent Kaunda 26
8. Inclusión en Escuelas Suecas
-Annica Winberg, Anders Rönnbäck y Kim de Verdier 30
9. Promoción de la Inclusión en Matemática y Ciencia en la Educación Secundaria Regular
- Dorine in 't Veld 34
10. Cómo enseñar Matemáticas: Las preguntas más frecuentes que plantean los maestros de básica regular
- Mary Valera y Meggy Carla Acuña Alvarez 39
11. Noticias de Deafblind International 42
12. Novedades de la Federación Internacional de Deportes para Ciegos 43
13. Campaña Derecho a la Lectura de la UMC 44
14. Otorgamiento del Título Doctoral a Larry Campbell
- Kathleen Mary Huebner 46

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

Mensaje del Presidente



20 de Julio de 2010

Estimados colegas:

Este es mi último mensaje como presidente y será necesariamente un poco más extenso que lo habitual. La extensión no está relacionada con el hecho de que sea el último, sino con mi intención de utilizar esta oportunidad no sólo para agradecerles el apoyo que me han brindado durante la última década, sino también para explicarles las consecuencias imprevistas de la cancelación de la 13° Conferencia Mundial y la Asamblea General.

Los disturbios sociales en Tailandia nos obligaron a tomar la difícil decisión de cancelar la 13° Conferencia Mundial y la Asamblea General que iban a realizarse en Jomtien del 9 al 13 de agosto. Esta decisión fue especialmente difícil porque el Comité Organizador liderado por Pecharat Techavachara (Unión Tailandesa de Ciegos) y el Comité de Programa liderado por nuestra Primera Vicepresidente la Dra. Jill Keeffe estaban realizando un excelente trabajo. Sin embargo, a fines de abril y principios de mayo, empezamos a recibir una gran cantidad de mensajes indicando que las personas que tenían intenciones de participar de la Conferencia habían cambiado sus planes. Con mucho pesar, a comienzos de junio llegamos a la conclusión de que la Conferencia y la Asamblea General no eran viables y el 3 de junio tomamos la decisión de cancelarlas.

Así es amigos, este es sólo el comienzo de la historia. Las consecuencias de esta decisión tuvieron un efecto dominó.

En primer lugar, necesitábamos informar sobre nuestra determinación a cientos de miembros cuyos trabajos habían sido aceptados. Luego, debíamos diseñar un mecanismo para devolver el dinero de las cuotas de inscripción y los depósitos hoteleros a aquellas personas y organizaciones que se habían inscripto y habían abonado anticipadamente. Todo esto pudo realizarse sin grandes inconvenientes gracias a la excelente tarea del Comité Organizador, de nuestro Secretario General y nuestra Tesorera. Durante este período, la Mesa Directiva se reunió en llamadas en conferencia en forma semanal para asegurarse de que esta fase estuviera bajo control.

En segundo lugar, enfrentamos la complicada tarea de preguntarnos "¿Y ahora qué?". Como miembros activos de ICEVI sabemos que la Asamblea General de nuestra organización se lleva a cabo después de la Conferencia Mundial y es el encuentro donde se desarrollan los asuntos formales de la organización. Sin una Asamblea General, ¿cómo se elegirían los miembros de la Mesa Directiva o cómo se realizarían los cambios necesarios en nuestros Artículos de la Asociación? Por un momento, me sentí como uno de esos dictadores que se autoproclaman "Presidente Vitalicio".

Sin embargo, la Mesa Directiva continuó analizando una manera sensata de seguir adelante y luego de una minuciosa revisión de los Artículos de la Asociación y de consultar a todos los miembros del Comité Ejecutivo, llegamos a una solución. A pesar de que ninguna de las soluciones analizadas era la ideal, los puntos acordados reúnen los requisitos legales de nuestros Artículos de la Asociación y nos permitirán continuar y finalizar la administración de ICEVI antes del final del año calendario y hacerlo de una manera responsable a nivel fiscal.

Los asuntos formales de ICEVI son tratados generalmente por un grupo de 109 delegados oficiales compuesto por 25 miembros del Comité Ejecutivo actual, más 12 delegados adicionales provenientes de cada una de nuestras 7 regiones.

Nuestros Artículos de la Asociación expresan que se requiere un quórum de un tercio de los delegados para realizar una Asamblea General. Esto significa que al menos 36 personas deben estar presentes para que se constituya dicha Asamblea.

Nuestro siguiente desafío era encontrar una manera de reunir un mínimo de 36 delegados lo antes posible para llevar a cabo la Asamblea General de ICEVI. Esta tarea ha significado un gran desafío logístico, pero lo hemos logrado. Gracias a la gentil invitación del Royal National Institute of the Blind-RNIB *(Instituto Nacional Real para Ciegos)* la Asamblea General y las reuniones anexas se realizarán en Londres del 2 al 4 de diciembre.

Quisiera aprovechar esta oportunidad para brindar un especial agradecimiento a la Sra. Lesley-Anne Alexander, Directora Ejecutiva de RNIB por su ofrecimiento para ser la sede de estas reuniones y a Lord Low of Dalston por las gestiones que está realizando para que todos los participantes asistamos a una recepción en la Cámara de los Lores.

Además de los 25 miembros del Comité Ejecutivo, participarán 2 representantes adicionales de cada una de las siete regiones, lo cual hace un total de 39 delegados.

Con la finalidad de maximizar el tiempo y los recursos necesarios para organizar una Asamblea General, hemos acordado la siguiente secuencia de actividades durante los 3 días:

- un día dedicado a la reunión del Comité Ejecutivo 2010,
- un día y medio dedicado a nuestra Asamblea General donde se elegirá una nueva Mesa Directiva y se debatirán los cambios necesarios en nuestros Artículos de la Asociación y Reglamentos y

  [Nota: Los cambios sugeridos se incluyen en este número de El Educador para cumplir con el requisito de notificar con 3 meses de anticipación a nuestros miembros, tal como lo exigen nuestros Artículos de la Asociación.]
- un día y medio dedicado a la Revisión Estratégica de nuestra organización y sus Programas , liderado por un facilitador profesional.

Para que todos los Comités Regionales tengan la oportunidad de revisar con suficiente anticipación la lista propuesta de la nueva Mesa Directiva antes de nuestro encuentro de diciembre, le he solicitado a Bhushan Punani, Presidente del Comité de Nominaciones, que dicho comité concluya sus tareas antes del 1° de octubre, para que la nueva lista propuesta pueda ser distribuida entre los comités regionales y publicada en nuestro sitio web.

Les pido disculpas por esta larga explicación de la situación actual. No obstante, siempre he tratado de conducir la administración de ICEVI de la manera más transparente posible. Por lo tanto, quiero que todos sepan cómo la Mesa Directiva y el Comité Ejecutivo están manejando las consecuencias que se suscitaron a raíz de la cancelación de la Asamblea General planificada para el mes de agosto en Tailandia.

Durante la última década he tenido el placer de liderar ICEVI. Todos ustedes me han apoyado tanto durante este decenio que espero haber justificado esa confianza, y que ustedes sientan que juntos hemos sido capaces de llevar a ICEVI en una dirección positiva.

Como verán más adelante en este número de El Educador, la Campaña Global que lanzamos en nuestra 12° Conferencia Mundial en 2006 ha dado sus buenos frutos y más de 30.000 niños con discapacidad visual han asistido a la escuela por primera vez.

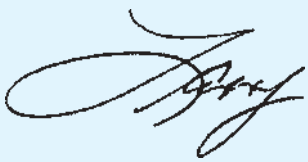
Aunque aún nos queda un largo camino por recorrer antes de alcanzar nuestro objetivo del acceso universal, dejo la presidencia de ICEVI con el convencimiento de que este impulso va creciendo y estos números se incrementarán significativamente en la próxima década. Mi reciente participación en una reunión de planificación en el West Bank de Palestina es la confirmación de que este optimismo no es inapropiado.

Son literalmente cientos de personas a las que quisiera agradecer personalmente en éste mi último mensaje como presidente. Sin embargo, no lo haré por miedo a olvidarme de alguna de ellas.

En el momento que el número de enero de El Educador ingrese a impresión, ICEVI tendrá nuevos líderes y espero que ustedes brinden a estas personas la misma calidez y el mismo apoyo que me han dado a mí y a la Mesa Directiva actual. Estoy convencido de que un cambio de líder proporcionará a ICEVI nuevas ideas y renovada energía.

Una vez más, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a todos y cada uno de ustedes por el vital apoyo entregado durante los últimos 10 años. Ahora con un poco más de tiempo para mis viajes personales y otros asuntos no les diré adiós, sino que finalizo este mensaje con la esperanza de que nuestros caminos vuelvan a cruzarse nuevamente en los años venideros.

Atentamente,



Larry Campbell
Presidente

Mensaje del Editor



Estimados lectores:

Ésta es la última vez que les escribo como editor de El Educador. En 2006, la Asamblea General de ICEVI me nombró Segundo Vicepresidente de la organización. Este cargo implica también una responsabilidad con El Educador.

Debo reconocer que he vivido cuatro años fabulosos. Con la ayuda de un grupo de editores invitados, ICEVI ha editado varios números de El Educador siguiendo temáticas específicas: baja visión, independencia, alfabetización e inclusión. Gracias a los esfuerzos de los editores invitados, Jill Keefe y Collin McDonnell, Peter Rodney, Cay Holbrook, Steve McCall y Paul Lynch, hemos podido hacer realidad esta idea temática.

También deseo agradecer a los autores de todo el mundo que han escrito artículos para El Educador. Compartiendo nuestro conocimiento podemos fomentar la educación de niños y jóvenes con discapacidad visual.

Por último, agradezco el compromiso y el entusiasmo de los miembros del Comité de Publicaciones de ICEVI: Cay Holbrook, Peter Rodney y MNG Mani. Valoramos enormemente su capacidad creativa.

Sólo una cosa me preocupa; y es la falta de comentarios directos por parte de nuestros lectores. Sabemos que mucha gente lee cada número de El Educador en nuestro sitio web. Sabemos también que hay una gran demanda para recibir las versiones impresas de la publicación. De todas maneras, necesitamos saber más para poder acercarles información que se adecue a sus necesidades.

Les pido encarecidamente que dediquen unos pocos minutos a responder nuestra encuesta para lectores por Internet. Podrán encontrarla en
http://fluidsurveys.com/surveys/brl-challenge-survey/icevi-educator-survey/

Desde ya, muchas gracias.

Atentamente.

Harry Svensson
Editor
Segundo Vicepresidente

Mensaje de los Editores Invitados





El último número de El Educador trató sobre sistemas de inclusión de todo el mundo. A pesar de las marcadas diferencias en las circunstancias de cada país, las valiosas contribuciones logradas revelan una sorprendente coincidencia en los factores necesarios para facilitar la inclusión exitosa de niños con discapacidad visual en escuelas regulares: acceso a equipamiento y recursos educativos adecuados; apoyo por parte de maestros capacitados; planificación coordinada entre las áreas de salud y educación; escuelas que acepten a los niños con discapacidad visual y que reconozcan su derecho a recibir la misma calidad educativa que sus compañeros con visión. En esta edición, seguimos centrándonos en la inclusión, pero esta vez nos alejamos de la "perspectiva del planificador", para acercarnos a la del niño y sus maestros.

Rara vez se consideran las opiniones de los niños al decidir sobre su educación. Esto resulta muy extraño, dado que en definitiva son los niños los consumidores de la educación, y quienes se ven más afectados por las decisiones sobre dónde, cuándo y cómo deben recibirla. No es lógico que queden casualmente excluidos de decisiones relacionadas con su propia inclusión.

Para los administradores, planificadores y legisladores, suele ser suficiente consultar a los padres respecto de la educación de sus hijos, y determinar qué quieren ellos para el niño. En algunos países, esto solo ya es considerado un avance radical. La exclusión de los niños y jóvenes podría deberse a la suposición de que no conocen demasiado sobre educación como para dar una opinión fundamentada, no pueden expresar de manera independiente sus necesidades educativas, y su razonamiento puede ser manipulado y condicionado por lo que oyen de los adultos. En breve, no tienen nada importante para aportar sobre el tema.

En este número, ponemos a prueba la conclusión de que los niños deben ser considerados, pero no escuchados, en el debate sobre inclusión. El artículo principal de Rory Cobb nos presenta opiniones auténticas de niños y jóvenes con discapacidad visual del Reino Unido. Queda demostrado, más allá de toda duda, que los niños con discapacidad visual tienen mucho por decir sobre sus experiencias en inclusión educativa, y que desean ser tenidos en cuenta. Investigadores de Malawi llegaron a la misma conclusión, de que en situaciones en las que sienten que su opinión es valorada, los niños con discapacidad visual pueden expresar con claridad sus ideas sobre la inclusión, y brindar impresiones únicas sobre lo que funciona y lo que no. Algo que me sorprendió al escuchar a los niños de Malawi fue comprobar que sus necesidades básicas son muy similares a las de los niños que había conocido en el Reino Unido. Desean progresar en la escuela, no quieren ser tratados de manera diferente por sus compañeros, anhelan tener una carrera profesional; es decir, desean poder demostrar lo que son capaces de hacer.

El artículo escrito por Annica Winberg, Anders Rönnbäck, ambos ciegos, y por Kim de Verdier, trata sobre un estudio longitudinal realizado en Suecia a siete niños ciegos que asisten a escuelas regulares. Se entrevistó a los niños dos veces en un año, y se les pidió que opinaran sobre la situación de sus escuelas y sobre las oportunidades que tenían de participar y ser incluidos en las actividades de clase. Lógicamente, hubo respuestas diversas, algunos niños se sentían incluidos, otros, aislados. Annica y sus colegas aprovechan convincentemente las opiniones de los niños y de los adultos que los rodean para acercar sugerencias sobre cómo fortalecer los sistemas y reducir los obstáculos que algunos niños aún deben sortear.

La igualdad en el acceso debe ser un atributo fundamental de cualquier sistema educativo que desee considerarse inclusivo. La Prof. Dorine in 't Veld nos habla sobre los diversos factores que dificultan el acceso al estudio de matemática y ciencia en Holanda de niños ciegos que asisten a escuelas regulares. En su detallado análisis, Dorine identifica debilidades sistémicas que pueden anular las ambiciones de los niños que deseen estudiar matemática y ciencia en niveles superiores. Explica excelentemente que la experiencia nacional necesaria para que los jóvenes accedan a dichas asignaturas puede transformarse rápidamente en una "víctima" involuntaria del movimiento hacia la inclusión. Afortunadamente, la situación en Holanda fue reconocida y solucionada gracias al trabajo conjunto de los maestros.

Como Dorine sugiere, en todo el mundo se vive esta ansiedad por lograr que los niños tengan acceso a asignaturas técnicas, como la matemática. En el último artículo, Mary Valera nos comenta que en Perú los maestros de escuelas primarias regulares suelen ver en la matemática una barrera clave para la inclusión de niños ciegos. La pregunta más habitual que los maestros de los servicios de apoyo para la inclusión escuchan de los maestros de clase es: "¿Cómo pueden pretender que les enseñemos matemática a niños ciegos?". Gran experta en la resolución de problemas, Mary y su equipo han hecho una lista de las principales preocupaciones expresadas por los maestros de clase, y de las prácticas soluciones que ellos les ofrecen.

En última instancia, la inclusión es un proceso permanente de desarrollo, un proceso que implica identificar y superar las barreras que inevitablemente aparecen. Lo cierto es que las personas que se encuentran más cerca de las barreras son quienes mejor pueden identificarlas. Si los administradores y planificadores desean conocer la mejor manera de incluir a niños y jóvenes en la educación, la lección de esta edición es clara: Dejemos que los niños y quienes los rodean puedan opinar, y ¡escuchémoslos!

Dr. Steve McCall y **Dr. Paul Lynch**
Editores Invitados

ICEVI le desea a la Dra. Natalie Barraga un feliz 95º cumpleaños



Querida Natalie:

Todos tus amigos, colegas y admiradores del mundo entero deseamos enviarte un cálido y afectuoso saludo en tu 95º cumpleaños. Tu trabajo pionero en el área de educación de niños con baja visión ha cambiado las vidas de cientos de niños y maestros, de una manera muy poderosa y positiva. Tu generosa dedicación a ICEVI, para el que brindaste infinidad de cursos de capacitación en todo el mundo, siempre será recordada. Te deseamos mucha felicidad y buena salud en los años venideros, y esperamos poder publicar un mensaje aún más importante en El Educador de 2015 para tu cumpleaños número 100.

Muy afectuosamente.



Larry Campbell, Presidente,
en representación de nuestros
Miembros y del Comité Ejecutivo

Foto: Gentileza de **www.aph.org**

Noticias de EFA-VI

La Campaña Global sobre Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) se está implementando en Ecuador, Etiopía, Fiyi, Honduras, Mozambique, Nepal, Nicaragua, Pakistán, Paraguay, República Dominicana y Vietnam. En China se está realizando un estudio de investigación sobre la educación de niños con discapacidad visual; y en Burkina Faso, Camboya y Palestina está en marcha el trabajo preparatorio. Contamos con datos de 7 países (Ecuador, Nepal, Nicaragua, Pakistán, Paraguay, República Dominicana y Vietnam) que implementaron la campaña en 2009 y ya tienen resultados alentadores, como se detalla debajo:

1. Grupos de Trabajo Nacional:

Los Grupos de Trabajo Nacionales de los países seleccionados se reunieron al menos 2 veces desde la implementación de la campaña.

2. Programas de concientización:

Se organizaron programas de concientización sobre distintos temas, como Educación Inclusiva, Campaña Global EFA-VI, Atención Oftalmológica Básica, Rehabilitación Basada en la Comunidad, Baja Visión, y marco legal de Educación para Todos. A los programas asistieron funcionarios del gobierno, padres y públicos en general. En la siguiente tabla se incluye información sobre los programas realizados.

Nro	País	Programas	Participantes
1	República Dominicana	6	99
2	Ecuador	12	22.311
3	Nepal	2	81
4	Nicaragua	4	Público en general
5	Pakistán	4	361
6	Paraguay	5	Funcionarios del gobierno y profesionales

3. Programas de capacitación:

Se organizaron programas de capacitación sobre distintos temas, como Baja Visión, Detección Temprana y Evaluación, Material Educativo Adaptado, Ábaco, Braille, Educación de Personas con Múltiples Impedimentos, Educación Inclusiva, Estimulación Visual, Orientación y Movilidad, Políticas de Protección a la Niñez, Rol de los Padres en la Educación de Niños con Discapacidad Visual, y Actividades de la Vida Diaria. En la siguiente tabla se incluye información sobre los programas realizados.

Nro.	País	Programas	Participantes
1	República Dominicana	24	**1067**
2	Ecuador	15	**2081**
3	Nepal	5	**90**
4	Nicaragua	15	**2700**
5	Pakistán	2	**107**
6	Paraguay	25	**692**
7	Vietnam	35	**5447**

4. Inscripción adicional:

La campaña contribuyó a la inscripción escolar adicional de niños con discapacidad visual. La siguiente tabla muestra datos detallados de cada país sobre inscripción adicional.

País	Sexo	Intervención temprana	Preescolar	Primaria	Secundaria	Educación superior	Programas para personas con MI	Total	Total general
Rep. Dominicana	Niños	46	19	105	62	0	62	294	
	Niñas	25	16	105	63	0	55	264	**558**
Ecuador	Niños	10	54	117	64	0	117	362	
	Niñas	15	30	67	36	0	99	247	**609**
Nepal	Niños	0	0	417	532	95	0	1044	
	Niñas	0	0	410	572	108	0	1090	**2134**
Nicaragua	Niños	0	21	364	21	0	25	431	
	Niñas	3	22	165	39	0	24	253	**684**
Pakistán	Niños	0	110	650	185	64	0	1009	
	Niñas	0	95	472	92	42	0	701	**1710**
Paraguay	Niños	28	35	36	23	0	40	162	
	Niñas	26	36	66	23	0	23	174	**336**
Vietnam	Niños	3594	4366	3735	2190	1700	0	11991	
	Niñas	4290	5292	3696	2553	1233	0	12774	**24765**

Publicaremos más información sobre el progreso de la campaña EFA-VI en el sitio web de ICEVI: www.icevi.org

Palestina se une a la Campaña Global EFA-VI

Informe desde Belén

Se realizó durante tres días un taller nacional de planificación intersectorial sobre educación inclusiva para personas con discapacidad visual en Belén, del 13 al 15 de julio de 2010. El objetivo del taller eran los programas para personas con discapacidad visual, como parte de la iniciativa global Educación para Todos.

La iniciativa global Educación para Todos está dirigida por la UNESCO, con el fin de alcanzar los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Como parte de este programa, la Sociedad Árabe de Belén para la Rehabilitación (BASR), CBM y el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) organizaron en Belén un taller nacional de tres días.

El propósito del taller nacional no era sólo informar o concientizar a la comunidad, sino además desarrollar un programa nacional intersectorial de 5 años para las personas con discapacidad visual de Palestina. Se identificó a los principales interesados, y se definieron y asignaron roles y responsabilidades, lo que permitió elaborar un plan de acción con una duración concreta.

La relevancia del Taller Nacional quedó demostrada por el auspicio que dieron a su organización el Ministerio de Educación y el Ministerio de Asuntos Sociales. Del taller participaron representantes del gobierno, ONGs, organizaciones de personas con discapacidad, personas con discapacidad visual, y padres de niños con discapacidad visual.

La Ministra de Asuntos Sociales, Majida Al-Masri, dio comienzo al evento con un discurso sobre el objetivo del programa: inclusión y empoderamiento de personas con discapacidad visual. Expresó claramente que el ministerio se compromete a asistir a las personas más necesitadas de la comunidad palestina.

El Dr. Jihad Zakarneh, Viceministro de Educación, declaró que la educación inclusiva es un principio que debe respetarse y promoverse; y resaltó la importancia de contar con una asociación genuina de diversas instituciones y partes interesadas. Al



final de su discurso, el Dr. Zakarneh remarcó la importancia de implementar políticas educativas nacionales basadas en los siguientes aspectos: reconocimiento del derecho de todos a la educación; amplitud y accesibilidad para todos; coordinación entre las partes interesadas; flexibilidad y adaptación del plan de estudios, de las actividades relacionadas y del proceso de evaluación, además de fomentar la creatividad de los alumnos.

Larry Campbell, Presidente de ICEVI, enfatizó que la Campaña Global sobre Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual (EFA-VI) debe convertirse en parte integral de las iniciativas nacionales de Educación para Todos, y contribuir a aumentar la inscripción en escuelas regulares de niños con discapacidad visual.

Los organizadores del Taller Nacional expresaron que los alumnos con discapacidad visual necesitan contar con un sistema educativo que satisfaga las necesidades individuales de TODOS los estudiantes, fomente la independencia, y pueda analizarse según el éxito que cada persona logre en la escuela y en su comunidad. La visión es fundamental en el proceso de aprendizaje, y es el aspecto principal sobre el que se basan la mayoría de las estrategias educativas tradicionales. Los alumnos con discapacidad visual tienen más posibilidades de desempeñarse con éxito en aquellos sistemas educativos que brinden enseñanza y servicios de apoyo adecuados dentro de un programa con amplias opciones, a cargo de personal calificado que atienda las necesidades educativas únicas de cada estudiante.

ICEVI se alegra de que Palestina sea un país seleccionado para la campaña EFA-VI.

Taller de EFA-VI sobre Atención en la Niñez Temprana y Educación de Niños con Discapacidad Visual y otras Discapacidades

Suva, Fiyi, del 5 al 9 de julio de 2010

Antecedentes de Intervención Temprana en Fiyi

Actualmente, en Fiyi hay trabajadores de campo de la comunidad que, junto con el Ministerio de Salud y la Sociedad Fiyiana para Ciegos, están en contacto con niños de 0 a 6 años. Aparentemente, los servicios para niños de esta edad no son adecuados, y el apoyo de la intervención temprana para niños pequeños y sus familias no es prioritario. El tamizaje, la identificación y la intervención se han centrado principalmente en la población en edad escolar, debido a la escasez de conocimiento y habilidades en el área de intervención temprana.

Una investigación realizada por la Dra. Ana Cama, de Fiyi, demostró con firmeza que la prevención y la concientización son áreas clave por tratar en la intervención temprana que se realice en Fiyi. Gran parte de la investigación de la Dra. Cama demostró que muchos casos de discapacidad visual en niños pequeños podrían haberse prevenido, y que hay cada vez más niños con discapacidad visual, además de otras discapacidades.

Los exámenes visuales que se usan actualmente en niños pequeños de Fiyi exigen que los niños sean capaces de combinar símbolos. Esto limita la capacidad del país de identificar discapacidad visual en niños menores de tres años, además de no poder hacerlo tampoco en niños con discapacidades adicionales, ya sean intelectuales o físicas. En 2008, el Grupo de Trabajo Nacional de EFA-VI (Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual) en Fiyi dio prioridad a la capacitación en la identificación de discapacidades visuales a una edad más temprana, para que tanto los niños como sus familias puedan beneficiarse de la intervención temprana.

Actualmente, habría un solo centro de intervención temprana, en Suva, que atiende las necesidades de niños con diversas discapacidades, como autismo y parálisis cerebral. Los niños pueden asistir a este centro con sus padres y contar con un programa educativo personalizado. Aparentemente, el centro funciona muy bien; sería maravilloso contar con más centros de este tipo en todas las islas de Fiyi.

Las creencias culturales de Fiyi influyen mucho sobre el nivel de acceso y participación de las familias en los programas de identificación e intervención temprana, y continuarán obstaculizando el acceso de niños menores de seis años y sus familias a este tipo de programas. El personal de rehabilitación basada en la comunidad (trabajadores de campo de RBC y asistentes de RBC) deberá trabajar constantemente en esta área, promoviendo y desarrollando la concientización sobre discapacidades visuales y de otro tipo, y sobre la importancia de contar con una intervención temprana adecuada.

Capacitación

El programa de capacitación de Suva se realizó entre el 5 y el 9 de julio de 2010 en la Sociedad Fiyiana para Ciegos. Las áreas de contenido cubiertas en esa semana fueron: Desarrollo Humano, Investigación en Baja Visión en Fiyi, Evaluación y Programación, Condiciones Visuales, Estrategias de Enseñanza, Ayudas para Baja Visión, Pre-Braille y Alfabetización Temprana en Braille, y Comunicación. Para acer-



car el material, se realizaron sesiones que combinaban lectura, paneles de debate, elementos audiovisuales, demostraciones y prácticas interactivas. En el último día, se les dio a los participantes la oportunidad de evaluar lo que habían aprendido y cómo podrían ponerlo en práctica. Ese día, también se creó una lista de prioridades de futuras actividades y capacitaciones para fomentar el crecimiento y desarrollo en Fiyi de programas de atención e intervención tempranas durante la niñez.



Capacitadores/facilitadores

El programa de capacitación fue coordinado y dirigido por cinco facilitadores: la Sra. Barbara Farouk, Directora de la Sociedad Fiyiana para Ciegos; la Sra. Vilisi Salafabisi, Coordinadora de RBC de la Sociedad Fiyiana para Ciegos; la Sra. Mareselina Tabailalai, Funcionaria Principal de Educación Especial del Ministerio de Educación; la Sra. Maraia Matakibau, Coordinadora de programas de CRA del Ministerio de Salud de Fiyi; y la Sra. Harzita Hashim, Coordinadora del Programa de Aprendizaje Temprano (VI) del Instituto Real para Niños Ciegos y Sordos.

Participantes

Del programa de capacitación participaron 39 personas, entre ellos: trabajadores de campo y asistentes de RBC, maestros, directores, supervisores de proyecto, padres, disertantes, doctores y personal de apoyo.

Equipamiento y recursos suministrados

Se entregaron a los participantes cuadernillos, folletos, CD-ROM y DVD sobre discapacidad visual y temas relacionados. También se incluyó un equipo para realizar exámenes visuales funcionales, y recursos para actividades con ayudas para baja visión.

Logros

Todos los participantes demostraron mucho interés por la información, y pudieron apreciar los beneficios de la intervención temprana, además de la necesidad de concientizar sobre la identificación temprana. Hubo mucho interés además en conocer sobre cómo trabajar con los niños; el video de Australia fue un recurso inestimable. Las sesiones prácticas con actividades como la realización de libros táctiles, resultaron muy valiosas, ya que los participantes pudieron llevarse los recursos. Todos comprendieron mejor los servicios de intervención temprana de los que pueden beneficiarse los trabajadores y las familias.

Recomendaciones

Al finalizar el programa de capacitación sobre Atención en la Niñez Temprana, los participantes compartieron varias recomendaciones, como realizar programas independientes de capacitación para padres, organizar talleres prácticos, impulsar la atención visual primaria, ofrecer programas de capacitación, lograr que la educación inclusiva sea parte obligatoria del plan de estudios docente, revisar la relación maestro-alumnos, y elaborar publicaciones sobre esta temática.



Cambios propuestos en los Artículos de la Asociación

El Comité Ejecutivo de ICEVI propone algunos cambios en los Artículos de la Asociación para la elección de delegados en la Asamblea General que se realizará en Londres del 2 al 4 de diciembre de 2010. Solicitamos a los electores de ICEVI que revisen los cambios propuestos y expresen sus opiniones a través de los Comités Regionales. Para facilitar la tarea, incluimos en esta sección los Artículos de la Asociación originales junto con los cambios propuestos.

ARTÍCULOS DE LA ASOCIACIÓN ORIGINALES DE ICEVI

1. Membresía:

1.1. La membresía del Consejo está abierta a cualquier persona u organización que suscriba a los propósitos del Consejo establecidos en los Artículos de la Asociación.

1.2. Los miembros deberán pagar una suscripción anual, determinada periódicamente por el Comité Ejecutivo. Las suscripciones deberán reflejar la diversidad de recursos financieros de los que dispongan las organizaciones de las distintas regiones del Consejo.

2. Estructura regional:

2.1. La estructura básica del Consejo es una estructura regional, en donde los miembros son básicamente los miembros de una región. El Comité Ejecutivo determinará la cantidad de regiones en las que se divide el Consejo, y los países que conforman cada región.

2.2. Los miembros regionales elegirán un Presidente Regional y uno o más Vicepresidentes Regionales para cada período. La extensión de un período será la establecida en los Reglamentos.

2.3. Los Presidentes Regionales serán responsables de establecer un Comité Regional con al menos 5 miembros. La representación en el Comité Regional deberá reflejar la diversidad de la región. El Ex Presidente Inmediato y cualquier miembro de la Mesa Directiva que pertenezca a la región será miembro de oficio del comité.

2.4. El Comité Regional será responsable de la planificación e implementación de las actividades regionales, y de la conducción de las actividades de la región, con el asesoramiento de los miembros de la Mesa Directiva del Consejo.

2.5 El Comité Regional tendrá autoridad para fijar una suscripción regional con el acuerdo del Comité Ejecutivo.

2.6. Las cuentas regionales auditadas se enviarán al Tesorero del Consejo dentro de los tres meses posteriores a la finalización de cada año fiscal.

2.7. Los Presidentes Regionales, junto con los cinco miembros de la Mesa Directiva, son los Miembros Directivos del Consejo.

2.8. Los Presidentes Regionales presentarán regularmente informes al presidente, de acuerdo con un calendario acordado.

2.9. Si un Presidente Regional no puede cumplir con sus obligaciones, uno de los Vicepresidentes asumirá el cargo, previo consentimiento entre ellos. En caso de que ni el Presidente Regional, ni ninguno de los Vicepresidentes puedan cumplir con dichas obligaciones, el Comité Regional, con el Presidente, tomará las decisiones sobre la continuación del trabajo en la región.

2.10. Los Comités Regionales designarán delegados con derecho a voto para la Asamblea General utilizando un proceso que respete las diversidades de cada región. En los Reglamentos, se establecerá la cantidad de delegados por región.

3. Asamblea General:

3.1. La Asamblea General se reunirá al final de cada período.

3.2. Aquellos con derecho a votar en la Asamblea General son el Comité Ejecutivo, no más de dos Vicepresidentes de cada región, y los otros delegados con derecho a voto designados por los Comités Regionales conforme al Reglamento 4.

3.3. En la Asamblea General, tendrá lugar una reunión en la que los Presidentes Regionales y los miembros de la Mesa Directiva presentarán un informe sobre las actividades realizadas durante el período anterior, y sus planes para el próximo. En la reunión, se elegirán los miembros de la Mesa Directiva del Consejo, que serán el Presidente, los Vicepresidentes Primero y Segundo, y el Tesorero. El Ex Presidente Inmediato es también un miembro de la Mesa Directiva.

3.4. La Asamblea General también podrá organizar una conferencia profesional, a la que podrán asistir quienes no sean delegados.

3.5. En una reunión de la Asamblea General, habrá quórum cuando se reúna un tercio de los miembros que tienen derecho a estar presentes y votar.

4. Comité Ejecutivo:

4.1. Las actividades del Consejo entre las Asambleas Generales serán presididas por un Comité Ejecutivo, conformado por los siguientes miembros:

a) Los miembros de la Mesa Directiva del Consejo, a saber:

- Presidente;
- Ex Presidente Inmediato (u otra persona designada por el Comité Ejecutivo si el Ex Presidente Inmediato no está capacitado o dispuesto a asistir);
- Primer Vicepresidente;
- Segundo Vicepresidente;
- Tesorero.

b) Los siete Vicepresidentes Regionales representantes de África, Asia Oriental, Asia Occidental, Europa, América Latina, América del Norte/Caribe y Pacífico.

c) Un representante de cada uno de los Miembros Fundadores del Consejo, como se detalla a continuación:

- American Foundation for the Blind (Fundación Americana para Ciegos);
- Perkins School for the Blind (Escuela Perkins para Ciegos);
- Royal National Institute of the Blind; (Instituto Real Nacional para Ciegos)

d) Un representante de cualquier organización internacional no gubernamental que apoye los propósitos y planes del Consejo, y realice una contribución financiera importante a su trabajo. El nivel de dicha contribución será determinado periódicamente por el Comité Ejecutivo, como parte de la estructura de cuotas del Consejo.

e) Un representante de cada una de las siguientes organizaciones:

- Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera;
- Deafblind Internacional (Sordociegos Internacional);
- Unión Mundial de Ciegos.

El Comité Ejecutivo también podrá invitar a sus reuniones al presidente de cualquier comité permanente o grupo de trabajo establecido por él.

4.2. El Comité Ejecutivo podrá designar, ya sea ad hoc o por el período completo, miembros adicionales con tareas especiales, quienes podrán ser invitados a participar de las reuniones del Comité Ejecutivo, pero no tendrán derecho a voto.

4.3. El Comité Ejecutivo evaluará los desarrollos regionales en cuanto a política del Consejo, objetivos globales establecidos para el período y planes regionales.

4.4. El Comité Ejecutivo revisará periódicamente el Memorándum y los Artículos de la Asociación, y los Reglamentos del Consejo.

4.5. El Comité Ejecutivo designará a los miembros de los comités de programa, nominaciones, finanzas, publicaciones y cualquier otro comité permanente global del Consejo.

4.6. Un Presidente Regional designado por el Comité Ejecutivo actuará como presidente del Comité de Nominaciones. Cuando un miembro del Comité de Nominaciones desee ser considerado para uno de los cargos de la Mesa Directiva, deberá enviar una carta de renuncia al presidente del Comité de Nominaciones, quien, por su parte, consultará al Presidente y designará un sustituto para que ocupe su lugar.

4.7. El Presidente es miembro de oficio del Comité de Programa.

4.8. El Tesorero es presidente de oficio del Comité de Finanzas.

4.9. Uno de los Vicepresidentes será miembro de oficio del Comité de Publicaciones.

4.10. El Comité Ejecutivo podrá designar personal a sueldo para promover el trabajo del Consejo.

4.11. En una reunión del Comité Ejecutivo, habrá quórum cuando se reúna un tercio de los miembros que tienen derecho a estar presentes y votar.

5. Miembros de la Mesa Directiva:

5.1. Los Miembros de la Mesa Directiva son los miembros ejecutivos del Consejo que actuarán en representación del Consejo y del Comité Ejecutivo. Deberán informar sobre sus actividades al Comité Ejecutivo y a la Asamblea General, y se reunirán cuando sea necesario. Serán necesarias tres personas para que haya quórum.

5.2. Cada uno de los miembros de la Mesa Directiva, además de las obligaciones de su cargo, tendrá responsabilidades específicas, según se acuerde de manera periódica.

5.3. Cada miembro de la Mesa Directiva está autorizado a actuar en nombre del Consejo, siempre que la acción esté en conformidad con el Memorándum y los Artículos de la Asociación, o los Reglamentos del Consejo; con su política, sus costumbres y prácticas; o con una decisión del Comité Ejecutivo o de los demás miembros de la Mesa Directiva.

5.4. Si el Presidente no pudiese cumplir con sus responsabilidades, el Primer Vicepresidente deberá asumir las responsabilidades del Presidente. Si por alguna razón no fuese capaz de hacerlo, el Segundo Vicepresidente deberá relevarlo.

5.5 El Secretario General asistirá normalmente a las reuniones de los miembros de la Mesa Directiva y del Comité Ejecutivo, a menos que se le solicite retirarse mientras se debaten asuntos relacionados con su cargo.

6. Comité Consultivo Internacional:

6.1. El Comité Consultivo Internacional es un organismo consultivo del Comité Ejecutivo. Su propósito es promover la cooperación global y los vínculos entre organizaciones mundiales que trabajan activamente en la educación de personas con discapacidad visual.

6.2. El Comité Ejecutivo deberá elaborar una lista de las organizaciones que serán invitadas a formar parte del Comité Consultivo Internacional. Estas organizaciones deberán reunir las condiciones fijadas en los Reglamentos.

6.3. El Comité Ejecutivo deberá reunirse al menos una vez en cada período con el Comité

Consultivo Internacional. En estas reuniones se debatirá la política general del Consejo, con el objeto de promover la cooperación y el vínculo con las organizaciones invitadas.

7. Duración del mandato:

7.1. Todos los directivos asumirán sus cargos al finalizar la Asamblea General en la cual fueron electos. Las elecciones o los nombramientos que tengan lugar entre asambleas generales serán efectivos de inmediato.

7.2. Todos los directivos ocuparán sus cargos hasta el final de la próxima Asamblea General, después de su elección o nombramiento.

7.3. Las designaciones con fines específicos finalizarán cuando la tarea para la que se realizaron se haya completado, pero por ninguna razón, después de finalizada la Asamblea General posterior a tal designación.

7.4 Los Presidentes Regionales y los Miembros Internacionales del Comité Ejecutivo normalmente ocuparán sus cargos por no más de dos períodos completos.

7.5 Ningún miembro de la Mesa Directiva podrá ocupar el mismo cargo por más de dos períodos completos, sin incluir cualquier parte no concluida del período de un predecesor.

8. Votaciones postales:

Las votaciones postales se pueden utilizar para decidir cuestiones que requieran la determinación de algún organismo del Consejo. Las papeletas, que indican claramente la propuesta por la que se debe votar, deberán enviarse a todas las personas que tengan derecho a votar sobre el tema en cuestión. Podrá utilizarse cualquier medio de comunicación escrita.

9. Finanzas:

El año financiero del Consejo se extiende desde el 1 de enero hasta el 31 de diciembre. Las cuentas del Consejo serán auditadas anualmente por un auditor calificado; los Miembros de la Mesa Directiva designarán un auditor externo para dicho propósito. Las cuentas auditadas deberán ser presentadas al Comité Ejecutivo, que será responsable de aprobar el informe financiero. El Comité Ejecutivo también deberá aprobar el presupuesto anual del Consejo.

10. Uso del nombre del Consejo:

El uso del nombre del Consejo con cualquier propósito, entre ellos, la recaudación de fondos, la generación de ingresos, o la producción o venta de publicaciones, ya sea iniciado o ejecutado por miembros del Consejo, sólo está permitido previa autorización por escrito de los Miembros de la Mesa Directiva.

11. Reforma de los Artículos de la Asociación y los Reglamentos:

11.1. Los Artículos de la Asociación pueden ser reformados por la Asamblea General.

11.2. El Comité Ejecutivo deberá presentar a la Asamblea General las propuestas de enmienda de los Artículos de la Asociación.

11.3. Las propuestas de enmienda de los Artículos de la Asociación se publicarán en la revista y el sitio web del Consejo por lo menos tres meses antes de la Asamblea General en la que serán debatidas.

11.4. La reforma de los Artículos de la Asociación exige una mayoría de dos tercios de los votos, ya sea de los miembros presentes con derecho a voto en la Asamblea General, o de los que lo hacen por votación postal. En cualquier caso, la propuesta sólo entrará en vigencia cuando al menos el 50% de las personas habilitadas hayan emitido voto. En caso de que hubiera votado menos del 50% de las personas habilitadas, se podrá fijar una segunda votación de la misma propuesta. Esta deberá realizarse al menos dos semanas después, pero antes de que se cumplan seis meses de la primera votación. En este caso, se deberá contar con al menos el 25% de los votos, ya sea mediante Asamblea General o por

votación postal, para que la propuesta se lleve a cabo.

11.5. El Comité Ejecutivo puede hacer modificaciones o adiciones a los Reglamentos del Consejo por simple mayoría, a partir de una recomendación de los Miembros de la Mesa Directiva que haya sido presentada al menos tres meses antes de una reunión del Comité Ejecutivo, o por votación postal. El quórum necesario para tales recomendaciones será de dos tercios. Si no hay quórum, se puede organizar una segunda votación al menos dos semanas después, pero antes de que se cumplan seis meses de la primera votación. Para la segunda votación sobre la misma propuesta, el quórum deberá ser del 50%.

11.6. Cualquier cambio en los Artículos de la Asociación, o cualquier adición o cambio en los Reglamentos, junto con el resultado de cualquier votación, se publicará, una vez acordado, en el siguiente número de la revista del Consejo, y en su sitio web.

12. Disolución del Consejo

Al momento de finalizar y disolver la compañía, las cláusulas del Memorándum de la Asociación tendrán efecto según se reproduce en estos Artículos.

13. Misceláneas:

En aquellos casos para los que no haya disposiciones claras en estos Artículos de la Asociación ni en la legislación, el Comité Ejecutivo tomará decisiones de acuerdo con el espíritu de los Artículos de la Asociación.

CAMBIOS PROPUESTOS

Se propone enmendar el Artículo 8 de los Estatutos, sobre votos postales, a fin de que quede redactado de la siguiente manera:

8. Métodos alternativos para tomar decisiones:

8.1 Previo acuerdo con el Presidente, los miembros de cualquier organismo del Consejo podrán participar de manera válida en una reunión del organismo correspondiente de manera telefónica o por video conferencia, o usando cualquier otro equipo electrónico de comunicación; siempre que todos los presentes sean capaces de comunicarse entre sí debidamente a través de dicho medio. Se considerará presente en la reunión a la persona que participe de cualquiera de las maneras mencionadas y, por ende, se la sumará al quórum y tendrá derecho a votar. La resolución fijada en cualquier reunión de dicha índole, y firmada por el presidente correspondiente, será válida y efectiva tal como si hubiera sido aprobada en una reunión convencional del mismo organismo.

8.2 Las votaciones postales se pueden utilizar para decidir cuestiones que requieran la determinación de algún organismo del Consejo. Las papeletas, que indican claramente la propuesta por la que se debe votar, deberán enviarse a todas las personas que tengan derecho a votar sobre el tema en cuestión. Podrá utilizarse cualquier medio de comunicación escrita.

¡Escúchame! : Oyendo a niños y jóvenes con discapacidad visual

Rory Cobb, Miembro de la Mesa Directiva: Educación inclusiva del RNIB (Instituto Nacional Real para Ciegos), Reino Unido

En 2008, el RNIB se embarcó en un ambicioso proyecto con cerca de 40 niños con discapacidad visual que, en su mayoría, asistían a escuelas regulares, y a los que se entrevistó para conocer sus experiencias en la escuela y sus hogares. El contenido de estas entrevistas fue editado y agrupado en distintas categorías para poder reflejar los aspectos principales de las vidas de estos niños. Se obtuvo material de audio de más de dos horas de duración, el cual se produjo luego en formato de DVD de audio bajo el título "Hear me out" (Escúchame). En este artículo, incluimos una muestra de las opiniones de los niños recogidas en las entrevistas. Si desean conocer más sobre el tema, el DVD se encuentra a la venta a través del RNIB, por separado, o dentro de un paquete junto con 'Count Me In' (Cuenta conmigo), un DVD de video que muestra las mejores prácticas de la inclusión de niños con discapacidad visual en diversos ámbitos educativos. Al final del artículo encontrarán información detallada sobre cómo comprar cualquiera de estas opciones.

Escuchar a los niños es fundamental para poder satisfacer sus necesidades. El Artículo 12 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño establece que:

"*las partes deberán garantizar al niño capaz de generar su propia opinión el derecho a expresarla libremente en todos los aspectos que lo afecten directamente; se dará a la opinión del niño la relevancia correspondiente de acuerdo con su edad y grado de madurez*".

En su introducción a la publicación del gobierno del Reino Unido 'Working Together - Listening to the voices of children and young people' (DCSF, 2008) [*Trabajemos juntos: Escuchemos la opinión de niños y jóvenes*], Jim Knight, Ministro de Escuelas, escribió:

Permitir que los niños y los jóvenes participen de las decisiones que los afectan puede fortalecer el compromiso con el aprendizaje, ayudar a desarrollar un entorno escolar más inclusivo, y mejorar la conducta y la asistencia. A través de una participación activa del alumnado, los jóvenes tienen la oportunidad de desarrollar un pensamiento crítico, además de habilidades de promoción e influencia, que ayudarán a todos los niños a alcanzar su máximo potencial.

Escuchar a los niños es el punto de inicio, en lugar de un fin en sí mismo. En la misma publicación se citó a Shier (2000), quien definió los niveles de participación de los niños según un orden ascendente:

1. Se escucha a los niños.
2. Se apoya a los niños para que expresen sus opiniones.
3. Se toman en cuenta las opiniones de los niños.
4. Los niños participan del proceso de toma de decisiones.
5. Los niños comparten autoridad y responsabilidad en las decisiones tomadas.

Este compromiso de escuchar a los niños forma parte de un proyecto más amplio de una reciente política educativa del Reino Unido, conocida como el programa 'Every Child Matters' (*Todos los niños importan*). 'Todos los niños importan' fue el nombre que se dio a un importante informe del gobier-

no de 2003 acerca de las fallas sistémicas del plan de atención de niños vulnerables. El informe definía cinco resultados claves que deben estar presentes en todos los avances futuros en los servicios para niños. Según este informe, todos los niños deberían:

- estar sanos
- vivir seguros
- disfrutar y alcanzar logros
- realizar una contribución positiva
- lograr bienestar económico.

Estos resultados se reafirman entre sí. Por ejemplo, los niños y los jóvenes aprenden y prosperan si viven sanos, seguros, y disfrutan de sus actividades. Estos cincos resultados sirven a las escuelas y autoridades locales como base para decidir sus prioridades, planificar los cambios y evaluar el impacto de su trabajo. También forman parte de los criterios de inspección de todos los servicios para niños y jóvenes. Resultó conveniente, por lo tanto, asegurarnos de que nuestras preguntas estuvieran vinculadas con estos cinco resultados, aunque decidimos no explicitarlo en el DVD para no limitar su relevancia a quienes trabajaran en otros contextos legislativos.

El RNIB ya había realizado un análisis exhaustivo de investigación en 1998 y 1999 para un informe titulado 'Shaping the Future' [*Moldeando el futuro*] (Franklin et al, 2001). Se les preguntó a más de 1.000 niños y jóvenes con discapacidad visual, o a sus padres, sobre sus experiencias, necesidades y aspiraciones. Al diseñar el actual proyecto de DVD, fuimos muy conscientes de que éste no era un estudio de investigación, porque los niños y jóvenes que participaron no fueron elegidos como muestra representativa, y el proceso de entrevistas fue en gran parte informal. La intención era simplemente captar las ideas y opiniones de un grupo de personas, como una manera de lograr que fueran escuchadas. No obstante, el proceso de entrevistas puede tener su propio efecto. Fue muy importante lograr que los niños no nos dieran las respuestas que creían que como adultos queríamos escuchar, o que sentían que serían socialmente aceptadas por sus pares. Hubo que asegurarse de que los niños comprendieran las preguntas y se sintieran capaces de responderlas abiertamente y con honestidad.

Al hablar con niños, es fundamental respetar estrictas pautas éticas. Basamos nuestro trabajo en las pautas éticas para la investigación del RNIB, las cuales derivan de aquellas de la Asociación de Investigación Social del Reino Unido (http://www.thesra.org.uk/ethical.htm), de la siguiente manera:

1. Consentimiento informado: Los participantes deben conocer claramente el propósito y las consecuencias de la actividad; como también, por qué están participando y qué se espera que hagan.

2. Participación voluntaria: Su participación debe ser voluntaria; no pueden actuar bajo ningún tipo de presión (implícita ni explícita).

3. Confidencialidad: Ningún participante estará identificado por su nombre, ni vinculado a una escuela en particular.

4. Derecho a negarse a responder alguna pregunta: Si los participantes no desean responder alguna pregunta de la entrevista, simplemente deben decirlo y el entrevistador continuará con la pregunta siguiente.

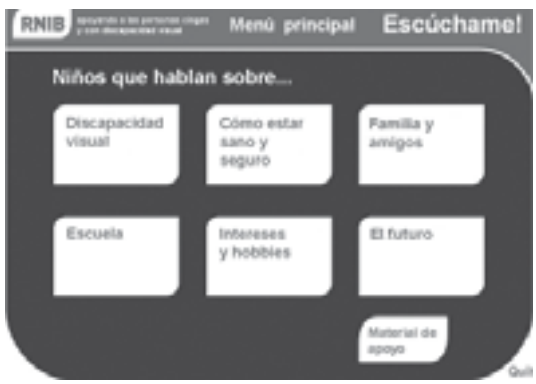
5. Derecho a retirarse de una actividad en cualquier momento: Haber aceptado participar no obliga a los participantes a hacerlo hasta el final. Si lo prefieren, pueden retirarse del proceso en cualquier momento.

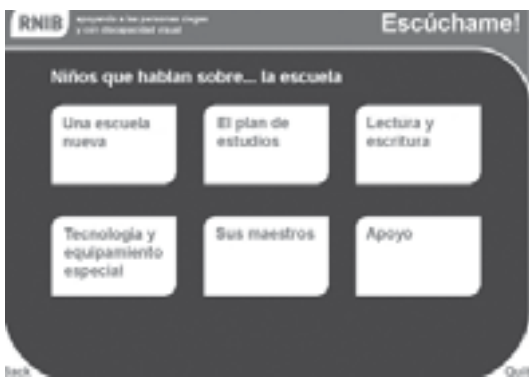
6. Protección del niño: Todas las entrevistas deben reunir los estándares de protección del niño del RNIB, además de los establecidos por la escuela/ámbito correspondiente.

También solicitamos a los padres su consentimiento por escrito de que aceptaban que sus hijos participaran de las entrevistas y sus voces quedaran gra-

badas en el DVD. Nos pareció que, para garantizar la autenticidad, las voces debían ser las de los niños, pero esto generó la inquietud de que pudieran ser identificados por quienes los conocieran. Concluimos en que este riesgo estaría minimizado por el hecho de que cada entrevista sería editada y recortada, por lo que cada «trozo» sería muy breve y estaría aislado de un contexto más amplio. Sin embargo, la preocupación por el anonimato nos hizo introducir un cambio importante en el plan. La intención original había sido incluir una serie de fotografías que aparecerían en la pantalla acompañando los recortes de audio de los niños. Si bien así el DVD hubiera sido más atractivo para los usuarios con visión, nos pareció que debilitaría notablemente las garantías de anonimato.

El diseño final de los menús del DVD está conformado por una serie de botones que ayudan al usuario a navegar por las diferentes secciones del disco. El menú principal divide el contenido en temáticas principales, y cada una de ellas está a su vez dividida en secciones individuales, como se muestra en las siguientes capturas de pantalla:





La opinión de niños y jóvenes

Resultó fácil lograr que los niños nos hablaran sobre sus vidas. Sus visiones y experiencias variaban notablemente, como es lógico en cualquier grupo de personas. El resto del artículo muestra extractos de las entrevistas transcritas. Son un buen indicativo de la diversidad de temas mencionados por los niños, aunque inevitablemente se pierde la espontaneidad de escucharlos de boca de ellos. Para eso, es necesario escuchar el DVD. Algunos de los comentarios han sido levemente modificados por razones de espacio. Los nombres usados son seudónimos.

Actitudes de la gente

Elton, 14 años
Hay un niño en mi clase que me trata fantástico. Si mis lentes se caen, es como un operativo policial; como «aléjense todos», él tiene que encontrar los lentes. Y si se pierden, me lleva directo a la unidad de necesidades especiales para que me ayuden; es genial en ese sentido. Hay más gente buena que me ayuda que la que no lo hace.

Lara, 14 años
En la escuela, la mayoría de la gente es muy comprensiva sobre mi visión, y me tratan normalmente. Algunos son un poco estereotipados, si dices que tienes una discapacidad visual, enseguida piensan que no ves nada, y listo. Algunos pueden aprovecharse de ti, pero la mayoría no lo hace.

Babette, 12 años
Algunos dicen que los niños con discapacidad visual no pueden hacer lo mismo que otra gente puede; pero muchas veces los niños con discapacidad visual pueden hacer muchísimas cosas más que lo que los demás niños piensan. No me importa lo que dice la gente; no voy a escucharlos, sólo voy a intentar ser yo misma.

Hakeem, 15 años
Una persona con discapacidad visual es igual a cualquier persona del mundo. Pensemos en lo que la

persona puede hacer, no en lo que no puede; seguramente podrá hacer mucho más de lo que pensamos.

Intimidación

Faith, 9 años
Algunas personas son muy buenas conmigo, y otros muy malos, porque a veces no quieren jugar conmigo. Porque soy ciega, algunos piensan que soy tonta, y algunas personas en esta escuela me tratan muy mal, y de verdad, lo que realmente, realmente quiero es que me traten por como soy y por las cosas buenas, y por lo que les hago o no les hago a ellos.

Hailey, 11 años
La mayoría de la gente entiende mis dificultades, pero algunos no. A veces, si alguien me molesta mucho; por ejemplo, si me dice cosas y me molesta constantemente, me altero un poco. Pero ahora he aprendido a no hacerlo. Hay que respetar a las personas que no ven bien, o que son ciegas; no hay que empujarlos ni ser desagradable con ellos. Hay que tratarlos como amigos.

Pablo, 12 años
Nunca me intimidaron por mi problema de visión. Creo que es porque mis amigos siempre me apoyan y la escuela no lo permite. Si alguien me molestara, todos mis amigos me defenderían.

Deportes

Gareth, 15 años
Me gusta andar en bicicleta tándem, porque puedes ir a muchos lugares que nunca habías ido. Yo voy en la parte de atrás del tándem y hago señales con las manos, y es bueno porque además recibes aire fresco. Cuando vas en bajada, sueltas los pedales hasta llegar abajo. No decimos nada, sólo cantamos y cosas así.

Nabil, 14 años
En Educación Física me gusta jugar al fútbol, al críquet… deportes al aire libre, en equipo. Mi vista no es un problema grande, aunque a veces lo dificulta un poco. Para que no sea un obstáculo, sólo tienes que concentrarte más en el juego.

Ian, 16 años
No tenía confianza para los deportes hasta que empecé el secundario y descubrí juegos que se adaptan a mi visión. Por ejemplo, en el goalball se usan bandas oscuras en los ojos, entonces todos ven lo mismo, y todos tienen las mismas posibilidades. Juego críquet y fútbol para ciegos recién desde el curso 11.

Lara, 14 años
Educación Física me resulta difícil por mi discapacidad visual. Cuando hay un partido, yo no juego, porque hay demasiado movimiento y no puedo ver la pelota. Puedo ver a las personas pero a veces no claramente. Los deportes no son uno de mis puntos fuertes.

Movilidad

Ralph, 7 años
La escuela puede ser un problema porque no veo muy bien, y si me concentro en una cosa, no puedo ver muchas otras cosas. Por ejemplo, si la gente avanza, no puedo verla muy bien. Muchas veces me chocan.

Caleb, 13 años
Como no parece que tengo discapacidad visual, uso este bastón para que la gente lo sepa. Es muy útil porque no tengo que explicarle a la gente; saben enseguida que tengo discapacidad visual.

Elton, 14 años
No puedo salir solo porque me tropezaría constantemente. Tengo algunos compañeros con los que saldría, pero no confío mucho en ellos porque no prestan tanta atención como otros amigos. Por eso mi vida social es un poco apagada. Sí salgo mucho con mi mamá y mi papá, y está bien, pero a veces me gustaría salir solo con mis compañeros.

Dalton, 14 años
Quiero aprender sobre transporte público, porque voy a poder ser más independiente para moverme. Mi mamá siempre quiere que sea más independiente. Algunas personas podrían ser protectoras si, por decir, su hijo tuviera una discapacidad y quisiera ser más independiente, pero mis padres no se preocupan para nada. No son para nada sobreprotectores.

Pablo, 12 años
A veces me siento frustrado por mis problemas de vista porque sé que nunca podré conducir.

Familias y amigos

Otis, 9 años
En Pakistán, la libertad es diferente; aquí me tengo que quedar en mi casa, mientras que allí puedes salir afuera y jugar, y todo. Puedes ir a cualquier lado. A mis padres les parece que Pakistán es más seguro que aquí para salir. Hay menos tráfico y no hay tanta gente.

Daisy, 15 años
Me gustaría no tener problemas de visión para ser un poco más independiente; veo a mi hermana más pequeña y pienso que ella puede salir con amigos y mis papás no tienen que preocuparse porque cruce bien la calle; o puede cocinar y ellos no se preocupan si usa cuchillos filosos.

Otis, 9 años
En la escuela tengo muchos amigos. Me gusta hablar con ellos, jugar juegos. Mis amigos no tienen que cuidarme porque realmente no lo necesito. En el patio de juegos, puedo jugar como cualquier otro.

Kai, 17 años
Evito hacer cosas para las que necesito mi vista porque, básicamente, no me gusta sentir vergüenza. Entonces, si voy a hacer algo y quedar como un tonto, prefiero no hacerlo. Quiero ser tratado como todos los demás. Cuando conozco gente, no les digo que tengo un problema de visión si no es necesario. La mayoría de mis amigos no lo saben, sólo mi mejor amigo.

Escuela

Hailey, 11 años
Pasar de una escuela primaria pequeña a una secundaria grande me da un poco de miedo porque no conoces cuáles son tus aulas ni tus compañeros, ni si son agradables o no, o si te llevarás bien con ellos. Está lleno de gente muy alta. Todo anda bien. Una vez que conoces la escuela y sabes de quién alejarte y con quién está todo bien, no hay problemas. Está bueno.

Victor, 15 años
Me gustan las clases de la escuela porque son entretenidas. Me gustan las ciencias. Me gusta trabajar con madera para poder hacer, por ejemplo, una jaula para pájaros. Uso un serrucho para cortar. Uso un martillo para clavar clavos. Tuve que usar abrazaderas para hacer los agujeros. La aprieto contra mi barriga y doy vueltas a la manija. No me corto ni nada de eso porque me ayudan.

Ian, 16 años
Mis maestros me sugirieron ideas y técnicas que puedo usar para presentar mi trabajo. Acabo de terminar mis exámenes y Arte es una de mis favoritas porque puedo mostrar mi creatividad. Hice pinturas, dibujos, muchas técnicas mixtas. Y me han anticipado una "A" para el año próximo, lo cual sería genial.

Quentin, 12 años
No necesito ayuda en música porque tocamos instrumentos. Tocamos guitarra, tambores africanos, piano y pandereta. El maestro de música escribe en el teclado letras grandes con un marcador para que las personas con discapacidad visual puedan ver las teclas que se están tocando. Es fácil para mí, y para todos.

Lectura y escritura

Quentin, 12 años
Prefiero los libros con macrotipo porque no necesito inclinarme y leer sobre la mesa. Puedo tomarlo y leer.

Hakeem, 15 años
Empecé a aprender a escribir a máquina en primer año, y ahora puedo hacerlo súper rápido para ser una persona que no ve las teclas.

Caleb, 13 años
Quiero usar mi vista, pero tengo que aprender braille también porque leo lento y si hago braille puedo acelerarlo un poco. Por eso, también tengo que aprender braille.

Samson, 16 años
Ahora estoy aprendiendo braille por las dudas me quede ciego, para saberlo antes de quedarme realmente ciego. Lo mismo pasó con la escritura a máquina. Quería prepararme, por las dudas.

Otis, 9 años
En la escuela, cuando todos miran a la pizarra *(es decir, una pizarra blanca interactiva: una gran pantalla interactiva que se conecta a una computadora y un proyector),* yo tengo un monitor que se conecta a la pizarra, para poder verla desde mi escritorio. Ahora la diferencia es que la Sra. Young no tiene que sentarse a mi lado y escribir lo que está en la pizarra. Me gusta poder estar solo, hacer mi tarea y demostrar que soy independiente.

Hakeem, 15 años
Lo único es que la máquina Perkins puede distraer mucho a los demás porque hace mucho ruido, y golpetea y tiene una campana fuerte que suena al final de cada renglón. Ahora sólo uso hojas de braille para matemática.

Warren, 15 años
Mi escritura a mano no es muy buena; usar las TICs hace que me resulte más fácil leer, y que los demás puedan leer algo que yo haya escrito.

Maestros

Pablo, 12 años
Algunos maestros pueden preparar las cosas solos, sin los maestros de apoyo, pero la mayoría no se acuerda de mí. Creo que es porque los maestros simplemente no comprenden mi problema.

Gabriela, 12 años
Por ejemplo, la maestra nunca le dio a la Sra. Crowther la máquina braille, y eso me hace enojar porque entonces no puedo hacer mi tarea y la maestra dice “Busca alguien con quien trabajar ”. Y a veces ellos prefieren trabajar solos, me parece. Eso es muy injusto.

Pablo, 12 años
Me parece importante preguntarle a la gente con problemas de vista qué necesitan o qué pueden hacer los maestros para ayudarlos, y no que los maestros hagan lo que creen que es mejor. A veces siento que los maestros piensan que saben más que yo lo que necesito. Por ejemplo, a veces el maestro dice “Puedes ver el tamaño 14, si lo hacemos más grande no entra en la página”. Si no entra en la página, no importa, porque al final, voy a ser yo el que va a leerlo, no él.

Gabriela, 12 años
A veces la gente se pone un poco nerviosa si no han trabajado con personas con discapacidad visual antes; no saben qué hacer. En realidad, no tienen que hacer nada, aunque creo que podrían preguntarme cómo pueden ayudarme.

Apoyo

Kacey, 11 años
En la escuela primaria hacía sola la mayoría de las cosas, como tener listas todas mis hojas de trabajo y mi Braillenote (*computadora braille portátil*). En cambio en la escuela secundaria me dan todo hecho. A mí me gustaba hacerlo en la escuela primaria, y me gustaría hacerlo aquí también.

Fabian, 15 años
Si tienes un asistente de apoyo, tus compañeros y tus amigos se comportan un poco diferentes en clase, porque hay un maestro extra sentado entre ellos. Me gustaría ser igual a todos los demás, tanto como sea posible, y sería bueno para el futuro también porque, si voy a la universidad, ahí no tendré asistentes capacitados.

Pablo, 12 años
A veces, en la escuela, creo que no me va tan bien como podría por mi visión. Me lleva más tiempo hacer todo. Es un proceso largo; por ejemplo, si el maestro nos pide investigar sobre algo, tengo que confiar en otra persona, y ellos eligen qué debo leer. Me gustaría poder ser más independiente. Si todo fuera de más tamaño, sería más independiente que ahora.

Intereses y hobbies

Hakeem, 15 años
También soy DJ en línea, para una estación de radio por Internet. Yo estoy a cargo del hip-hop, R'n'B, y todo eso. Como uso aparatos análogicos, no necesito nada especial. Hago todo de oído. Hay muchas formas diferentes para hacer las cosas. La pantalla táctil no es nada buena si eres ciego, porque no puedes ver dónde tocar; eso es triste porque muchas personas ciegas quedan excluidas de poder usar un montón de equipos buenos.

Fabian, 15 años
He participado de un par de obras de la escuela. Mi vista nunca es un problema, y por eso lo disfruto porque, mientras lo estás haciendo, todos están pensando en dónde están los demás. Entonces, si tienes un problema, te ayudan sutilmente, aunque si es una obra con guión o con director, sólo necesitas memorizarla.

Daisy, 15 años
Me encanta cocinar. A veces tengo miedo de cortarme, y esa es una de las principales preocupaciones de mi mamá con los cuchillos filosos y demás. A veces le digo a mi mamá: "Mami, quiero que puedas confiar en mí", y cuanto más lo hago, mejor me sale. Una de las cosas buenas de la escuela es que puedo practicar con cuchillos filosos y otros utensilios. Me dan la oportunidad de probar cosas nuevas.

El futuro

Hakeem, 15 años
Que no pueda ver no quiere decir que vaya a dejar de hacer lo que quiero hacer. Siempre he vivido con esto, «si al principio no tienes éxito, inténtalo una y otra vez». Si no tienes determinación, no llegarás lejos en la vida.

Hailey, 11 años
Tengo decidido ir a la universidad y estudiar derecho y ciencias. Al principio, quería llegar casi a Primer Ministro y trabajar hasta llegar a Primer Ministro. Quiero hacer cosas para los demás, y hacer del mundo un lugar mejor, que reciclar sea una ley y ayudar al planeta lo más posible.

Baines, 12 años
Me gustaría ser un MP (*Miembro del Parlamento*) para poder arreglar lo que esté mal en el país; creo que el país es un poco débil, no muy fuerte. Intentaría cambiar la legislación sobre discriminación de personas con discapacidades. Soy representante del consejo escolar. Lo he sido casi un año. Represento a mi curso. Resuelvo cosas sobre la escuela.

Gabriela, 12 años
Cuando termine la escuela, seré diseñadora de moda, porque me gusta diseñar, dibujar, y eso. Me gustaba diseñar telas. Me gusta la moda. Me gusta vestirme a la moda también. Julia está actualizada y me cuenta sobre las formas y los colores de las cosas; después yo lo imagino, como hago con el arte.

Quentin, 12 años
Quiero ir a la universidad y ser farmacéutico, porque me gustan las ciencias. Creo que será un poco difícil, pero me acostumbraré.

Gareth, 15 años
Quiero ser independiente. Estoy creciendo, así que tengo que acostumbrarme a hacer las cosas yo mismo. En el futuro, tal vez me case o tenga hijos, compre mi propia casa o departamento y tenga un trabajo. No sé qué tipo de trabajo, por ejemplo ser entrenador de rugby de adultos, no de niños que juegan al rugby.

Fabian, 15 años
Trabajo para Oxfam (*organización benéfica*) los sábados. Como no puedo usar la caja registradora,

trabajo en el fondo, por precaución, haciendo clasificaciones. Luego de dos meses, ya me dejan utilizar la parte informática. Ahora cargo productos por Internet, además de hacer la clasificación.

Dalton, 14 años
Si tienes discapacidad visual, debes intentar ser mejor que los demás, porque si quieres conseguir un trabajo decente, por ejemplo, frente a una persona con visión igual de inteligente que tú, es probable que elijan a la persona con visión, a menos que tengas una fortaleza particular. Aparentemente, el 98% de las personas ciegas o con discapacidad visual no consiguen trabajos decentes. Supongo que hay que intentar estar en esa minoría, en ese 2%.

Conclusión

Escuchar a los niños nos permite conocer mucho sobre sus vidas. Muchos de los comentarios de los niños entrevistados para «Escúchame» reflejan verdades esenciales sobre su educación y desarrollo mucho mejor que lo que nosotros como profesionales adultos podríamos comentar. Reunir todo este material en un DVD es una buena forma de acercarlo a una audiencia más amplia, aunque el verdadero valor radica en ponerlo en práctica y prestar atención a los mensajes que se generen.

Conjunto "Cuenta conmigo", DVD de video, y "Escúchame", CD Rom de audio
"Cuenta conmigo" es un DVD de video interactivo que muestra los principios y las prácticas de la inclusión de niños con discapacidad visual en diversos ámbitos educativos. "Escúchame" es un CD ROM de audio que complementa a "Cuenta conmigo". Aquí, niños con discapacidad visual tienen la oportunidad de hablar por sí mismos sobre sus experiencias en la escuela y en sus hogares.

Para realizar pedidos, visitar **rnib.org.uk /shop.**

Referencias

- DCSF (2008) Working together: listening to the voices of children and young people. HMSO London
- Shier H (2000) Pathways to participation: openings, opportunities and obligations *Children and Society*
- *Franklin A, Keil S, Crofts K and Cole-Hamilton I (2001) Shaping the Future. RNIB*
- UN (United Nations) (1989) *Convention on the Rights of the Child.* Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights.

Inclusión: Escuchamos las opiniones de niños y jóvenes en Malawi

Paul Lynch, Steve McCall (VICTAR), Aaron Mapondera (Instituto de Educación de Malawi), Mary Limpemba-Kaphwiti (Instituto Educativo de Necesidades Especiales de Montfort), Vincent Kaunda (Sightsavers Malawi)

Los siguientes extractos de niños hablando sobre sus experiencias de inclusión provienen de una investigación realizada por el Centro de Enseñanza e Investigación para Personas con Discapacidad Visual (VICTAR), Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, Reino Unido; por el Instituto de Educación de Malawi (MIE); y por el Instituto Educativo de Necesidades Especiales de Montfort, en Limbe, al sur de Malawi.

El estudio duró dieciocho meses y fue diseñado para identificar las "barreras" que los niños enfrentan al aprender a través del braille en escuelas regulares locales. Se realizó en Malawi durante 2008 y 2009. El proyecto se centró en ocho niños (7 de ellos, ciegos, y uno con baja visión severa) que asisten a escuelas primarias regulares en cinco distritos al sur de Malawi. Los resultados completos de la investigación se incluyen en un informe titulado "Alfabetización para Todos: Promover la alfabetización a través del tacto en escuelas regulares», que se presentó al Ministerio de Educación de Malawi en febrero de 2010.

Las citas de los niños en este artículo fueron extraídas de estudios de casos compilados en un estudio que duró dieciocho meses, en el que se analizó la enseñanza y el aprendizaje de braille tomando en cuenta a ocho niños y jóvenes de escuelas regulares de Malawi. La primera fuente de datos fueron transcripciones de entrevistas a cargo de investigadores del MIE y del Instituto Montfort, que visitaron a los niños para conocer sus opiniones sobre el aprendizaje en escuelas regulares. Todas las entrevistas se realizaron en las escuelas de los niños y fueron grabadas, transcriptas y, si era necesario, traducidas al inglés por el equipo de investigación nacional. Otras respuestas incluidas aquí fueron extraídas de entrevistas de video realizadas en escuelas braille de vacaciones a las que los mismos niños asistieron como parte de la investigación. Las respuestas de los niños más pequeños fueron en el idioma local, Chichewa, y las de los niños mayores en inglés (lengua principal de instrucción durante la segunda mitad de la educación primaria).

Se les pidió a los niños que reflexionaran sobre sus experiencias en cuanto a inclusión en sus escuelas locales, y las respuestas se agruparon en tres temáticas principales:

- Apoyo en la escuela
- Apoyo en el hogar
- Preocupaciones personales sobre su aprendizaje

Como puede verse en la tabla, la edad de los niños y jóvenes variaba de 7 a 22 años; 5 eran varones y 2, mujeres (Jessie y Liziuzayani). Los nombres de los niños han sido modificados para proteger su identidad. Cada niño recibe visitas regulares de un maestro itinerante, capacitado para brindar apoyo a niños con discapacidad visual.

Detalles relevantes sobre los alumnos

Nombre	Edad (al comienzo del estudio)	Condición visual	Clase estándar	Cant. de niños en el curso	Distrito
Mandondo	7	Ciego	1	200+	Blantyre Rural
Jessie	8	Baja visión severa	1	200+	Blantyre Rural
Liziuzayani	9	Ciega	1	175	Zomba Rural
Thambo	12	Ciego	2	275	Chikwawa
Christopher	14	Ciego	7	92	Blantyre Urban
Isaac	15	Ciego	3	287	Machinga
Azibo	16	Ciego	8	71	Blantyre Urban
Gilbert	22	Ciego	6	40	Machinga

Reflexiones sobre el apoyo escolar

Si bien los niños expresaron distintas opiniones sobre el nivel de apoyo que reciben en la escuela, en general se sentían a gusto, todos habían hecho amigos y se sentían incluidos en las actividades del recreo. Un niño comentó que al principio lo intimidaban en clase cada vez que el maestro se retiraba del curso. Sentía que lo veían como a alguien diferente, y le preocupaba no ser aceptado por sus compañeros. En este caso en particular, al conocer la situación, el maestro itinerante pudo intervenir exitosamente.

Mandondo: *Los niños se acercaban y me pegaban en la cabeza cuando el maestro se iba. Me quitaban la pizarra manual y el papel, y me gritaban.*

Entrevistador: *¿Y cómo te sentías?*

Mandondo: *Me sentía triste y deseaba pegarles.*

Entrevistador: *¿Se lo dijiste al maestro?*

Mandondo: *Le dije al Sr. C** (maestro itinerante), y él se lo comentó al maestro de clase.*

Entrevistador: *¿Todavía te molestan?*

Mandondo: *No, ya no.*

De manera similar, una de las niñas comentó que no se había sentido a gusto al iniciar la escuela, pero que ahora lo disfruta más gracias a la intervención del maestro itinerante.

Liziuzayani: *Cuando empecé la escuela, me sentía sola y no conocía a nadie.*

Entrevistador: *¿Y cómo te sentías?*

Liziuzayani: *Me sentía sola y no sabía qué hacer en clase.*

Entrevistador: *¿Quién te ayudaba en clase?*

Liziuzayani: *Mi hermana M** me ayudaba. Me llevaba al curso y al baño.*

Entrevistador: *¿Alguien más te ayudó?*

Liziuzayani: *El Sr. ** (maestro itinerante) a veces me ayudaba.*

Entrevistador: *¿Qué hizo?*

Liziuzayani: *Me acompañó a conocer al director y a otros maestros de la mañana.*

Se les preguntó a los niños sobre el rol del maestro itinerante. Todos los niños conocían bien a sus maestros itinerantes y disfrutaban trabajar con ellos. Queda claro que los maestros itinerantes colaboran en facilitar el desarrollo social y emocional, y en apoyar el progreso académico. Uno de los participantes mayores comentó cómo su maestro itinerante lo había ayudado a recuperar su autoconfianza a través de asesoramiento psicológico y clases regulares en braille.

Azibo: *Cuando perdí la visión, pensé que no podría aprender a escribir de nuevo. Me sentía inútil e incapaz de hacer nada en la escuela. Ya no quería ir a la escuela. Pero la Sra. ** me ayudó mucho. Me visitaba en casa, y me mostraba lo que ella puede hacer. Yo no sabía que podía aprender braille, y ella me enseñó a hacerlo.*

Entrevistador: *¿Cómo te sientes ahora sobre el braille?*

Azibo: *Todavía no domino perfectamente el braille, pero me esfuerzo mucho. Creo que trabajando mucho podré dominarlo. Ahora tengo una máquina braille, un ábaco para matemática, y una pizarra manual.*

Entrevistador: *¿Cuáles han sido las partes más desafiantes del aprendizaje?*

Azibo: *A veces me siento solo e incapaz de hacerlo. La Sra. ** me ayuda con la tarea de clase y a prepararme para los exámenes.*

Entrevistador: *¿Estás preparado para tus exámenes?*

Azibo: *Me estoy preparando y trabajando mucho para aprobarlos. Quiero ir a la escuela secundaria y ser locutor de radio.*

Reflexiones sobre el apoyo en el hogar

La pobreza es un obstáculo importante en la asistencia escolar y el progreso de los niños en clase. Algunos niños mencionaron el problema del hambre, y que a veces les costaba caminar hasta la escuela o mantenerse despiertos en clase por no alimentarse bien. Sin embargo, los niños entrevistados mostraban un fuerte compromiso con la escuela y no querían faltar a clase.

Mandondo: *No quiero faltar a clase porque no voy a aprender. Me gusta la escuela y quiero ir. Si tengo hambre, me siento cansado en clase y deseo dormir.*

Gilbert: *A veces no puedo desayunar, pero quiero ir a la escuela. Mi madre dice que no tiene comida, y no me deja ir a la escuela.*

Los comentarios de los niños provienen de entrevistas separadas hechas con los padres.

Madre de Mandondo: *He notado algunos cambios... no quiere faltar a clase...mantiene sus cosas en orden. Es capaz de hacer algunas tareas del hogar, como traer agua, y no quiere que lo laven. Quiere ir a la escuela, incluso si no hay comida, aún quiere ir.*

Madre de Isaac: *Isaac falta a la escuela porque en casa no hay comida ni jabón. Mi esposo no colabora en nada.*

Se les pidió a los niños que comentaran sobre las visitas de los maestros itinerantes en sus hogares. Hablaron sobre el apoyo académico adicional que recibían durante las visitas.

Isaac: *Mi maestro me escuchaba mientras yo leía una historia, y me hacía escribir algunas palabras.*

Entrevistador: *¿Te daba tarea?*

Isaac: *Me pedía que leyera mis libros y usara mi máquina braille.*

Entrevistador: *¿Qué lugar prefieres para aprender?*

Isaac: *Me gusta aprender en casa, porque es tranquilo.*

También quisimos saber más sobre el rol de los hermanos de los niños, y hasta qué punto podían ayudar a sus hermanos o hermanas. Como parte del proyecto de investigación, los hermanos recibieron enseñanza en braille básico en las escuelas braille de verano. Cinco niños hicieron comentarios positivos sobre la ayuda o motivación que recibían de sus hermanos, pero aparentemente es difícil que el apoyo sea sostenido.

Thambo: *Mi hermano me dice que vaya a la escuela y me ayuda con braille. Me ayuda a leer los libros.*

Entrevistador: *¿Te gusta aprender junto a tu hermano?*

Thambo: *A veces es bueno, pero él está siempre lejos trabajando o haciendo otras cosas. Por lo general, tengo que aprender por mi cuenta.*

Preocupaciones personales sobre su aprendizaje

Algunos niños expresaron preocupaciones sobre su educación, y sobre el nivel de apoyo con el que contaban. Todos los niños tenían alguna opinión sobre sus escuelas; e incluso uno de ellos comentó que preferiría aprender en un centro de recursos residencial para niños con discapacidad visual, aunque fuera necesario vivir lejos de su familia.

Isaac: *No tengo amigos en mi curso. Los libros son mis amigos. Me cuesta concentrarme; preferiría ir a un centro de recursos, como M**.*

Entrevistador: *¿No extrañarías tu escuela, tu casa y tu familia?*

Isaac: *Extrañaré a mi familia. (Pero) quiero aprender bien braille.*

Los niños mayores (clases estándar de 3 a 8) también eran conscientes de las barreras que sus maestros debían enfrentar día a día. Sabían que no contaban con los recursos adecuados; es decir, con los libros en braille necesarios para aprender. Percibían también que sus compañeros con visión podían leer y escribir más rápido, y sentían que una máquina Perkins los ayudaría a nivelar sus competencias de redacción.

Entrevistador: *¿Qué mensaje querrías darles a los responsables de tu educación?*

Christopher: *"Creo que el gobierno y otras personas con buenas intenciones deberían apoyar a los alumnos ciegos acercándoles recursos educativos".*

Las familias también se preocupan por el entorno educativo de sus hijos. En general, se mostraban contentos de apoyar la educación de los niños en las escuelas locales, siempre que los niños contaran con apoyo en clase y pudieran progresar. No obstante, algunas familias sienten que la educación especializada es la mejor opción a largo plazo para sus hijos.

Hermano de Azibo: *Lo pensamos, y decidimos que asista a un centro de recursos para que pueda aprender braille y tener un futuro!.*

Resumen

La investigación reveló que los niños son capaces de superar las barreras que deben enfrentar en su aprendizaje, y que a menudo lo hacen con gusto. Podrían establecerse estrategias de intervención apropiadas si se les diera a los niños la posibilidad de opinar sobre su educación ante un promotor independiente que les garantice un reconocimiento oficial adecuado.

Nuestras conclusiones señalan que todos los niños, en especial los niños mayores, deben ser consultados responsablemente, siempre que sea posible, respecto de las decisiones que se tomen en cuanto a los servicios de apoyo que necesitan. La opinión de niños y jóvenes con discapacidad visual puede ser una herramienta muy útil para evaluar la adecuación y efectividad de los servicios educativos que se les ofrecen; además de que puede servir como fuente para obtener percepciones únicas sobre los servicios y las formas en que estos podrían mejorarse.

> Las mejores y más bellas cosas en el mundo no pueden verse, ni siquiera tocarse. Ellas deben sentirse con el corazón.- *Helen Keller*

Inclusión en Escuelas Suecas

Annica Winberg (Trabajadora social), **Anders Rönnbäck** (Maestro especializado en ciegos), y **Kim de Verdier** (Lic. en Psicología) del Centro de Recursos para la Visión de la Agencia Nacional Sueca de Colegios y Educación para Personas con Necesidades Especiales.

Suecia impulsó la educación inclusiva en los años ochenta, trasladando prácticamente a todos los niños con discapacidad visual de escuelas especiales a escuelas regulares. Más de 20 años después, un equipo sueco de investigación está analizando nuevamente el sistema para intentar identificar los factores clave para una educación exitosa. Este informe fue elaborado por Annica Winberg, Anders Rönnbäck y Kim de Verdier, miembros del equipo de investigación.

Hasta 1986, había sólo una escuela especial en Suecia, a la que todos los niños con problemas de visión asistían como pupilos. La escuela cerró en 1986. Desde entonces, la mayoría de los niños con discapacidad visual asisten a escuelas regulares.

Hoy, 20 años después del cierre de la escuela especial, ¿qué hemos aprendido? ¿Hemos alcanzado con éxito el objetivo de la inclusión? Esta pregunta nos impulsó a iniciar un proyecto de investigación interdisciplinario de análisis de los factores necesarios para lograr una inclusión exitosa, desde una perspectiva pedagógica, psicológica y social. El objetivo general del proyecto ha sido profundizar nuestro conocimiento sobre cómo un alumno que usa braille puede ser incluido de la mejor manera posible en el entorno educativo y en el ámbito social del curso.

El proyecto

El proyecto consta de dos estudios. El primer estudio es exploratorio, basado en un cuestionario que se envió a todos los maestros regulares de alumnos que utilizan braille para leer en una escuela regular, en un determinado año. El principal propósito del estudio era contar con un panorama general de la experiencia de aprendizaje de los alumnos de Suecia que utilizan braille para leer. La segunda parte del estudio es un estudio de caso a largo plazo. El grupo objetivo fueron siete niños que leen en braille y que comenzaron la escuela en un entorno regular, en un año determinado; además de sus maestros, maestros de apoyo y padres. El artículo trata sobre las conclusiones del estudio de caso.

El grupo objetivo estaba formado por cuatro niñas y tres niños; cuatro eran ciegos y tres tenían visión residual. Todos asistían a distintas escuelas regulares. Algunos niños tenían un alto desempeño a nivel intelectual y social; otros presentaban cierto retraso en su desarrollo intelectual y social; y otros tenían problemas de conducta.

Se observó a los niños durante los primeros tres años de escuela. Dos veces al año se entrevistó a los niños, los maestros y los maestros de apoyo. Tres años después de que empezaran la escuela, también se entrevistó a los padres. Las entrevistas se centraron en la situación educativa de los niños y en las posibilidades que tenían de participar y ser incluidos en las actividades de clase.

Este artículo se publicó por primera vez en la revista INSIGHT, número 25, enero/febrero de 2010, ***www.rnib.org.uk/insightmagazine****. Agradecemos a los editores la autorización para poder reproducirlo aquí.*

Factores importantes para la inclusión

Factores organizacionales

En la actualidad, se espera que los maestros regulares cuenten con la ayuda de un maestro de apoyo para satisfacer las necesidades de los alumnos que utilizan braille. Los maestros asisten a cursos de capacitación en el centro nacional de recursos para niños con discapacidad visual, y también pueden recibir apoyo de asesores locales.

Los maestros que participaron del estudio sentían que era necesario contar con dos maestros a tiempo completo en el curso. “Como una de mis colegas es también una maestra capacitada, estoy tranquilo. Sé que ella puede enseñar como lo hago yo, lo que nos permite alternar los roles sin problema». Los maestros deben tener el mismo nivel de educación para que el rol del maestro y los métodos usados puedan ser flexibles. Se necesita tiempo adicional para la planificación y preparación, de manera que los alumnos que utilizan braille puedan participar de las mismas actividades que sus compañeros.

En Suecia, a partir de primer grado, se les enseña a todos los alumnos que leen en braille a usar dispositivos técnicos, como computadoras adaptadas o CCTV. Los dispositivos técnicos son herramientas importantes para lograr la inclusión, especialmente cuando son usados para fomentar la cooperación entre sus compañeros con visión. Si se los usa, particularmente a la computadora, en tareas conjuntas, se generan interesantes oportunidades para que el lector de braille pueda trabajar a la par de sus compañeros con visión.

Factores del grupo

Las relaciones de los niños con sus compañeros variaban considerablemente, tanto en calidad como en frecuencia. Las relaciones de algunos niños con sus compañeros eran iguales que las de sus compañeros con visión. Otros se sentían bastante solos o tenían relaciones asimétricas, porque los niños con visión se comportaban como “pequeños adultos” que intentaban ayudar al niño con discapacidad visual y ocuparse de él.

Aparentemente, estar en un grupo más pequeño (de dos a cuatro personas) facilitaba la comunicación entre los niños con discapacidad visual y los niños con visión. Esto resultaba evidente tanto en el entorno educativo como el recreativo. Formar parte de un grupo pequeño les permitía a los niños entender mejor lo que sucedía a su alrededor, y poder participar y contribuir en la actividad. En cuanto a las tareas de clase, las actividades en pares eran notablemente la manera más adecuada para lograr la participación de los niños con discapacidad visual.

También descubrimos que una buena manera de aumentar las posibilidades de inclusión del niño con discapacidad visual era organizar frecuentemente actividades para el afianzamiento del grupo, como talleres de teatro o de debate. Es una buena forma de lograr que el niño sea más consciente de lo que sucede entre otros niños, a fin de resolver malos entendidos y facilitar que se conozcan mejor unos a otros.

Factores individuales

Contar con habilidades cognitivas y sociales bien desarrolladas es importante para superar las dificultades generadas por la falta de visión. Para compensar la discapacidad visual, los maestros deben ayudar al niño a desarrollar herramientas adecuadas a sus necesidades.

Varios niños del grupo objetivo revelaron tener una autopercepción muy débil. Este es el comentario de un maestro sobre un alumno: “Siempre se muestra temeroso ante actividades nuevas. Dice no sentirse capaz de poder hacerlo tan bien como los demás”.

A los alumnos les costaba comentar cosas para las que son buenos, y a menudo se consideraban menos capacitados que los otros niños. Este dato es

relevante y debemos abocarnos a fortalecer la confianza personal de los niños.

Muchos niños del grupo objetivo presentaron problemas emocionales durante los primeros años de escuela. Esta experiencia está reflejada en otra investigación que señala que los niños con discapacidades presentan dificultades emocionales que surgen por ser "diferentes". Es importante ser conscientes de que estos niños son particularmente vulnerables. Los maestros y los padres deben trabajar para interpretar debidamente las conductas y reacciones de los niños, y poder darles el apoyo que necesitan.

¿Qué es lo más importante para los padres?

Para los padres era extremadamente importante contar con planificación a largo plazo en el apoyo docente. Saben lo frágil que puede ser el sistema de apoyo de sus hijos, en cuanto a personal y respaldo técnico. Lo que más preocupaba a los padres era que los maestros tuvieran la formación adecuada para su puesto de trabajo, y que fueran capaces de reconocer las necesidades especiales del niño que debían atender. Los padres son plenamente conscientes de que, en ciertos aspectos, sus hijos no tienen las mismas oportunidades que otros niños y, naturalmente, desean ofrecerles las mejores condiciones posibles para compensar esta situación.

Varios comentaron que es fundamental percibir una actitud positiva del director de la escuela, porque esto ayuda a reconocer la importancia de un entorno inclusivo. Algunos dijeron que a veces sentían que su hijo representaba una carga económica para el distrito escolar, lo cual, claro está, no es algo por lo que los padres deban preocuparse.

Experiencias de los maestros

Para todos los maestros que participaron del estudio, enseñar a alumnos que utilizan braille en una escuela regular era un desafío para su aprendizaje y desarrollo. Resultó evidente que la combinación de métodos didácticos verbales y táctiles ayuda a lograr una mayor claridad en la enseñanza, lo cual resulta positivo para todos los niños del grupo.

Algunos maestros pensaban que dar más énfasis a la interpretación verbal ayudaba a todos los niños a mejorar la comprensión del idioma. De manera similar, la necesidad de una mayor interpretación visual en el aprendizaje ayudó a los demás niños a utilizar más descripciones y adjetivos que los que probablemente habrían utilizado si no hubiera habido niños con discapacidad visual en el curso.

Además de las experiencias positivas, los maestros también resaltaron que la creación de un entorno de enseñanza óptimo genera demandas específicas sobre todos los interesados: maestros, padres, los demás niños, y el alumno que utiliza braille.

Educación inclusiva: un desafío

Deseamos resaltar la importancia de centrarse en la situación global que rodea al niño, y en los distintos factores que interactúan permanentemente entre sí para generar un entorno inclusivo exitoso. Es importante enfatizar los factores organizacionales, grupales e individuales para poder analizar la situación que rodea al niño y encontrar soluciones a los problemas.

También creemos que una inclusión exitosa requiere que se reconozcan ciertas tensiones que deben enfrentarse y equilibrarse todos los días. Por ejemplo, la necesidad del niño de contar con enseñanza personalizada, frente a la importancia de compartir suficiente tiempo con el curso para ser aceptado dentro del grupo.

En este breve resumen de resultados de nuestro estudio de caso, hemos mencionado algunos de los factores que consideramos importantes para la inclusión, aunque desde luego una inclusión exitosa presenta también muchos desafíos. Consideramos que lo principal es reconocer los desafíos que enfrentan cada alumno y cada entorno educativo, para poder lograr el máximo desarrollo del niño.

Más sobre educación y necesidades de educación especial en Suecia

- En Suecia, los maestros pueden ser maestros especializados en ciegos realizando un curso de posgrado.
- Tanto un maestro adjunto como un maestro calificado puede brindar apoyo a los niños del curso.
- Hay cerca de 3.000 niños de hasta 19 años con problemas de visión.
- Todos los años, de 10 a 15 niños se convierten en lectores de braille.
- En un curso típico de una escuela regular hay entre 20 y 25 niños.
- Aún hay algunas escuelas residenciales para niños con necesidades complejas, entre ellas, la escuela Eke, para niños que además tienen discapacidad visual.
- Los niños comienzan el nivel preescolar a los seis años, y la escuela, a los siete.
- Los niños ciegos comienzan a prepararse en lectura de braille antes de la edad escolar, mediante estimulación táctil y actividades de alfabetización. Se alienta a los padres a asistir a los cursos de braille de la Agencia Nacional Sueca de Colegios y Educación para Personas con Necesidades Especiales.
- En Suecia, los maestros de escuelas primarias suelen dar clase al mismo grupo de alumnos durante al menos tres años.

QUINTO FORO DE ÁFRICA

Llamado a presentación de ponencias

El Programa de Desarrollo Institucional (IDP) y la Unión de Ciegos de Ghana (GBU) se enorgullecen en anunciar el llamado a presentación de ponencias para el Quinto Foro de África, que se realizará en el Instituto de Ghana de Gerenciamiento y Administración Pública (GIMPA) en Accra, Ghana, del 3 al 8 de julio de 2011.

Las ponencias para este importante foro deberán basarse en la temática

'ACCEDER A ÁFRICA: Explorando el amplio beneficio de la inclusión social para todas las personas'

Las ponencias podrán durar entre diez y quince minutos. Los disertantes trabajarán en paneles de 3 o 4 personas, según el tema de sus presentaciones. Buscamos ponencias que traten sobre experiencias prácticas de la vida, acciones necesarias para la transformación social, investigación académica o desarrollo de conocimientos a partir de la implementación de programas. Además, alentamos a las organizaciones responsables del desarrollo de políticas a presentar ponencias que inviten a debatir sobre los temas en los que orientan su trabajo.

Las ponencias deberán coincidir con alguno de los siguientes sub/temas del foro:

- **La tecnología como herramienta para el crecimiento social y económico.**
- **Responsabilidad social y acceso a un entorno sostenible y facilitador.**
- **Aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidades de las Naciones Unidas. Cómo dar sentido a la Convención generando igualdad y oportunidades para las personas ciegas y con discapacidad visual.**
- **La diversidad en el ámbito de la pérdida de la visión.**

Los resúmenes no podrán superar las doscientas palabras y deberán enviarse por correo electrónico o fax bajo el siguiente título: **"Abstract for Fifth Africa Forum" (Resumen para el Quinto Foro de África)** en el campo Tema del mensaje de correo electrónico. Los resúmenes podrán presentarse **hasta el 31 de octubre de 2010**, y deberán enviarse a: aubrey.webson@perkins.org o, ongolo@africandecade.co.za, o por fax comunicándose al +1-617-923-8076 en EE.UU.

Promoción de la Inclusión en Matemática y Ciencia en la Educación Secundaria Regular

Dorine in 't Veld
Oficial de Desarrollo Profesional, Fundación Bartimeus, Holanda (**dorine@dvlop.nl**)

Introducción

En Holanda, tenemos muchos programas del gobierno para promover la especialización en matemática y ciencia de cada vez más jóvenes. Estos programas son exitosos, ya que cada vez hay más alumnos con visión, de todos los niveles, que eligen estas disciplinas. Esto es importante para nuestra economía, y además genera oportunidades laborales bien remuneradas para los alumnos.

En la última década, he hablado con muchas personas de todo el mundo sobre cómo promover la igualdad de oportunidades en matemática y ciencia para niños ciegos. Si bien cada país tiene situaciones específicas diferentes, en todas partes enfrentamos los desafíos generales en la enseñanza de matemática y ciencia a niños ciegos que se presentan en escuelas secundarias de Holanda. A menudo escucho que es imposible que los alumnos ciegos participen de las lecciones de matemática a la par de sus compañeros con visión. Esto claramente no es así; y ya es hora de que quienes tienen experiencia en la enseñanza de estas asignaturas a alumnos con discapacidad visual, unan fuerzas y compartan sus conocimientos a través de una cooperación internacional.

Existen muchas soluciones posibles, pero el problema es que muy poca gente tiene el conocimiento necesario para aplicarlas. Resulta muy difícil para los alumnos con discapacidad visual, sus maestros o padres conseguir la adaptación necesaria en la enseñanza de matemática y ciencia, y comprender todos los beneficios que la tecnología asistiva ofrece en estas asignaturas. Este verano, en la preconferencia de ICCHP en Viena, el 12 y 13 de julio de 2010, se avanzará en el análisis de este tema al introducirse una «universidad» de verano para alumnos y maestros.

Los objetivos del programa se mencionan hacia el final de este artículo, pero el argumento central se basa en que las asignaturas que los alumnos ciegos elijan para su educación secundaria o superior no deberían estar determinadas por la disponibilidad de maestros especializados o de material educativo adecuado en el área específica sobre la que deseen estudiar. Si el alumno tiene el talento y la motivación necesarios para destacarse en una asignatura, se lo debe alentar para que lo haga. De lo contrario, la "inclusión" falla para ellos y, asumámoslo, esto pasa a menudo. En la educación regular, las necesidades y aspiraciones de muchos alumnos ciegos a menudo quedan truncas en matemática y ciencia. Esto tal vez explique el creciente número de solicitudes para ingresar a escuelas especiales, como la Carl Strehl Schule, en Marburg, donde se especializan en la enseñanza de estas asignaturas a alumnos ciegos.

Situación de la educación secundaria regular en Holanda

Para poder comparar mejor la situación de sus propios países con la situación a la que hago referencia aquí, permítanme comentarles brevemente sobre la situación en Holanda.

En las escuelas secundarias regulares de Holanda, tenemos 50 alumnos de braille, y casi la misma cantidad de alumnos con muy baja visión. El porcentaje de escolaridad regular general es del 75%, aunque entre los alumnos de braille es un poco más bajo, cercano al 70%. Alrededor del 50% de estos alumnos asistirán a la universidad, mientras que el

resto recibirá formación vocacional. Esta tasa de éxito aparentemente alta debe analizarse considerando que la mayoría de los alumnos con discapacidad visual que tienen necesidades adicionales no recibe educación regular, sino que asiste a escuelas especiales.

En las escuelas secundarias, los maestros itinerantes no ofrecen educación directa a los niños. Brindan asesoramiento y apoyo educativo a las escuelas y los maestros de clase y, si es necesario, ofrecen acompañamiento social y emocional a los alumnos. Los maestros regulares participan de programas de capacitación en servicio y realizan cursos breves (a los que no siempre pueden asistir) y, si bien disponen de mucha información en línea, no cuentan con tiempo extra ni colaboración en el aula para sus alumnos ciegos.

Los alumnos de Holanda no aprenden los códigos especializados para matemática, física o química; trabajan con braille no contraído. Se alfabetiza a los alumnos usando el braille de 6 puntos y, entre los 6 y los 8 años, comienzan a estudiar con líneas braille de 8 puntos. Muy pocos alumnos aprenden la notación musical en braille y además, es muy difícil encontrar maestros de música en braille. En matemática computacional se usa la notación lineal, y se suele grabar usando un teclado "qwerty" de computadora portátil. En las escuelas secundarias, se utiliza muy poco braille impreso en relieve. Los alumnos ciegos utilizan computadoras portátiles con software de lectura de pantalla, líneas de braille efímero, salida de voz (mediante auriculares), y teclado "qwerty".

Los institutos educativos para personas con discapacidad visual cuentan con escuelas especiales y maestros itinerantes propios. Un centro nacional de recursos produce ciertos libros de texto en formatos accesibles, a los que se pueden agregar imágenes en relieve si el maestro regular o el alumno lo solicitan. A este centro también concurren alumnos con otras necesidades especiales, como problemas de lectura (especialmente dislexia). El centro se halla bastante alejado de los institutos educativos para personas con discapacidad visual.

¿Cuáles son las barreras para la enseñanza de matemática y ciencia en escuelas secundarias regulares?

Falta de tiempo para explicaciones personalizadas

Una barrera clave en la enseñanza de matemática y ciencia es la falta de tiempo para explicaciones personalizadas. A menudo, incluso maestros muy experimentados de escuelas regulares no saben cómo encarar la enseñanza de matemática a un alumno ciego. Además de su desconocimiento del braille, no disponen del tiempo necesario para explicarles de la manera personalizada que los niños precisan, o para controlar que hayan comprendido los conceptos. En Holanda, como comentamos antes, existe además el problema de la escasez de braille impreso y la falta de códigos especializados.

Actitudes negativas

Los alumnos ciegos tienen las mismas capacidades que los alumnos con visión; algunos son muy talentosos en matemática y ciencia. No obstante, muchos maestros y otros profesionales consideran que estas asignaturas no son opciones posibles para alumnos de braille; desconocen las posibilidades que un nivel más alto de matemática o ciencia puede brindarles. Eventualmente, esta actitud negativa influye sobre el pensamiento de los alumnos. Estas actitudes son producto de la ignorancia; algunas personas son incapaces de imaginar a un alumno ciego resolviendo fórmulas matemáticas, o interpretando y dibujando gráficos sin poder ver.
El artículo de Alicia Verlager, *'Making Sense of Math'[Cómo dar sentido a la Matemática]*, describe con mucha claridad los efectos de esta negatividad. En la escuela, Alicia no podía ver lo que estaba escrito en la pizarra en las clases de matemática. Su maestro la hacía sentar al frente de la clase, pero no se esforzaba por comunicarse con ella. Nos cuenta cómo se sentaba en clase, pasivamente, fingiendo que todo estaba bien y sin participar. Apenas aprobaba sus exámenes. Al comenzar la universidad, Alicia escribió: "Si bien me sentía segura sobre mis habilidades para otras asignaturas, comencé la universidad casi segura de que iba a reprobar ma-

temática. Apenas había podido aprobar los exámenes de la secundaria cuando aún podía leer texto impreso y usar un lápiz; ¿cómo demonios podría hacer matemática sin siquiera esas herramientas básicas?".

"Lamentablemente, mi ansiedad solía acentuarse con comentarios desalentadores, algunos de ellos descarados, y otros más sutiles, en forma de "consejos" de otras personas. Aún hay profesores que el primer día de clase les informan a los alumnos ciegos que "no tienen lugar en este curso", o que, "tal vez se sientan más cómodos en otro lugar".

"Hay incluso mucha gente que sostiene que las personas ciegas no pueden «hacer» matemática; se aconseja a muchos alumnos ciegos o con baja visión renunciar al requisito de matemática o sustituirlo por otro curso». En el caso de Alicia, con un poco de investigación pronto encontró una lista de famosos matemáticos ciegos, pero esto no la ayudó a saber cómo resolver los principales aspectos de su curso elemental de matemática. "Algo tan simple como interpretar un problema matemático puede resultar abrumador al principio, eso sin mencionar lograr superar un curso en el que no se puede usar calculadora".

Alicia pudo superar esta situación adoptando una actitud positiva y participando en clase, haciendo preguntas y facilitando la comunicación. Realmente 'le encontró la vuelta' a la matemática, y comenzó a escribir cuadernillos con ayudas para los maestros.

Actitudes tan negativas pueden ser muy devastadoras en alumnos de 12 a 16 años. La mayoría de los jóvenes de esa edad no son capaces de superar semejante barrera, y tal vez sientan que hacer preguntas pondrá en evidencia su falta de comprensión. Para cuando ya tienen confianza para hacer preguntas, el daño ha sido hecho y es muy difícil de subsanar.

Problemas prácticos

Esta falta de compromiso por parte de maestros y otros profesionales suele deberse a la ignorancia, aunque también existen problemas prácticos reales: la mayoría de los maestros regulares no tienen conocimiento ni experiencia en la enseñanza de matemática a alumnos de braille. A menudo se enfrentan con uno o más de estos inconvenientes:

- *No cuentan con instrucciones simples sobre cómo enseñar una asignatura en particular a su primer, y tal vez único, alumno de braille de la clase.*
- *La notación braille representa un posible obstáculo en la comunicación con maestros y compañeros con visión.*
- *Interpretar o dibujar diagramas puede generar problemas particulares.*
- *El material de enseñanza a menudo llega tarde, y muchas veces está incompleto o es inexistente.*

Es así que los maestros deben lograr superar muchos obstáculos reales antes de comenzar con su trabajo. Las condiciones varían según cada país, pero los que hemos mencionado son problemas bastante universales.

Escasez de expertos

En lo que respecta a la situación en Holanda, hay pocos alumnos en una extensión geográfica relativamente amplia, por lo que no resulta fácil acumular experiencia. En el caso de los maestros regulares, el alumno ciego de la clase suele ser siempre su primer y último alumno ciego. Los maestros pueden convertirse en expertos y, en el mejor de los casos, escribir sobre sus experiencias, pero en muy raras ocasiones podrán aconsejar o formar a otro docente. Su experiencia se desvanecerá muy rápidamente. Nuestros maestros itinerantes no tienen responsabilidades docentes, lo cual acentúa aún más la dificultad para acumular y mantener conocimiento.

Incluso en los países con sistemas que ofrecen maestros itinerantes con formación en braille para asistir a los alumnos, hay tan pocos especialistas en la enseñanza de matemática en braille que resulta difícil acceder a esta experiencia. Los alumnos de toda Europa están tan desparramados que a veces tan sólo las distancias de viaje impiden acercar el conocimiento allí donde es necesario.

A su vez, debido a las políticas de integración/inclusión, las escuelas especiales para personas con discapacidad visual de muchos países tienen cada vez más inconvenientes para conservar su experiencia curricular porque ven modificadas sus matrículas para adecuarse a alumnos con necesidades adicionales de atención o protección. Resulta excepcional encontrar alumnos que deseen estudiar matemática a un nivel superior en escuelas para ciegos y, como la cantidad de niños en estas escuelas se ve reducida y las necesidades del alumnado son cada vez más complejas, suele ocurrir que algunos maestros no tienen alumnos de braille durante varios años consecutivos. Cuando esto ocurre, las escuelas especiales dejan de ser un sitio de cultivo de conocimiento sobre las asignaturas mencionadas.

Buscar nuevos caminos

Volvamos a Holanda. A principios de la década pasada enfrentábamos los problemas mencionados. Los alumnos no aprendían ningún código matemático en braille; con suerte en la escuela primaria, el maestro itinerante enseñaba ocasionalmente ciertos signos matemáticos que aparecían en los libros de texto. El centro de recursos usaba un código matemático adaptado, pero se trataba de una versión simplificada que solía aparecer como una serie de signos y símbolos en las primeras páginas del libro de texto. Dado que los traductores de braille eran cada vez más inexpertos en el código, los signos de braille usados para ciertas funciones solían diferir de un libro a otro. El centro de recursos se estableció originalmente para producir libros de braille (en relieve), por lo que, cuando los alumnos comenzaron a demandar versiones “digitales” de los textos de matemática, solían encontrarse con material en un formato imposible de reproducir en la pantalla. Al hacer ejercicios matemáticos, muchas veces los alumnos debían desarrollar sus propios métodos para registrar el trabajo hecho en la computadora, usando un sistema de ingreso de datos mediante teclado estándar.

Como consecuencia, se creó un grupo de trabajo de maestros de matemática para desarrollar una notación que permitiera una clara comunicación del trabajo de matemática entre alumnos ciegos y con visión, y entre alumnos ciegos y maestros con visión. El problema debía resolverse urgentemente porque teníamos algunos alumnos que necesitaban poder estudiar matemática enseguida. Desarrollamos rápidamente una notación lineal llamada «Notación matemática Dedicon»
http://wiskunde.dedicon.nl/, basada en la notación que ya se usaba en programas como Maple, Mathematica, e incluso Excel.

Muchas veces, la gente que aprendió códigos braille tradicionales tiene problemas para entender cómo se puede enseñar o aprender matemática usando las nuevas tecnologías. Los códigos matemáticos tradicionales estaban basados en el braille o en la percepción táctil; quienes los diseñaron lo hicieron pensando en puntos. Con nuestra manera de trabajo, los alumnos de braille aprenden a pensar igual que los usuarios de texto impreso. No pretendemos que la notación desarrollada sea totalmente “representativa”, como los tradicionales códigos de braille; sino que nuestra notación lineal impresa tiene una base semántica o significativa. Esta notación significativa es un código simple, comprensible tanto por alumnos ciegos como por alumnos con visión, y que permite a ambos resolver juntos problemas matemáticos.

Todo un éxito: La matemática y la ciencia han vuelto a ser accesibles en la escuela secundaria; todos los años, muchos alumnos aprueban sus exámenes finales. Sin embargo, aún no estamos seguros de que esta notación lineal sea adecuada a las exigencias de un estudio de nivel universitario. Los alumnos de ciencia de educación superior utilizan un

lenguaje de computadora llamado LaTeX, que puede usarse para editar textos con fórmulas matemáticas. Se trata también de una notación lineal que los alumnos universitarios ciegos utilizan tanto para leer como para grabar sus tareas de matemática y ciencia. Nos parece conveniente capacitar a los alumnos nuevos en el uso de LaTeX antes de su ingreso a la universidad, porque actualmente se encuentran en la difícil situación de tener que leer y escribir desde el primer día en un nivel superior al de la escuela.

Sin duda, este año en Viena, durante la universidad de verano, debatiremos sobre temas interesantes como: ¿Aún son necesarios los códigos matemáticos en braille? ¿Los necesitamos en todas las etapas educativas? Los códigos en braille, ¿realmente generan grandes beneficios de enseñanza y aprendizaje?

Una «universidad" de verano para matemática y ciencia

El 12 y 13 de julio de 2010, en Viena, durante la preconferencia de ICCHP, habrá una universidad de verano para aquellos alumnos que deseen estudiar carreras relacionadas con matemática, estadística o ciencia. El programa se encuentra disponible en http://www.icchp.org/programme/summeruniversity. A través de talleres prácticos, alumnos de distintos países podrán conocer hardware y software accesibles, entre ellos, tecnologías que permiten acceder a diagramas.

Durante la universidad de verano, los alumnos podrán participar de talleres sobre LaTeX, LiTeX y Lambda. Algunos países ya usan LaTeX en escuelas secundarias, pero, al igual que los códigos matemáticos en braille, LaTeX resulta inaccesible para los maestros y alumnos con visión. Un maestro de Marburg desarrolló LiTeX, un macroprograma que permite a los usuarios escribir y resolver problemas matemáticos, y fórmulas y estructuras químicas que luego pueden ser usadas por alumnos con visión y alumnos ciegos que tengan JAWS como software de lectura de pantalla. El proyecto Lambda (http://www.lambdaproject.org/) ha diseñado un nuevo código que tanto los alumnos ciegos como los alumnos con visión pueden aprender y usar fácilmente.

Resulta alentador que más maestros que alumnos se hayan inscripto en la universidad de verano. Es perfecto. Necesitamos maestros expertos que apoyen a los alumnos de escuelas secundarias. Son ellos quienes pueden ayudarnos a hacer realidad nuestras aspiraciones en común: lograr que los alumnos ciegos tomen decisiones acordes a sus capacidades y ambiciones. Si reciben la capacitación adecuada, los maestros podrán garantizar que los alumnos con discapacidad visual no se vean excluidos, sino que puedan cooperar y participar a la par de sus compañeros con visión.

La universidad de verano no se encara como un proyecto de una única vez; se pretende que quienes asistan mantengan el contacto a través de una red que permita convertirla en un acontecimiento regular. Luego de la universidad de verano, trabajaremos para establecer una red que esté respaldada por un sitio web con información, una wiki, preguntas frecuentes y un foro para reunir experiencias y fuerzas.

Si no pueden asistir, pero desean unirse a esta iniciativa, los invitamos a conocer nuestro foro: http://www.accessipedia.info/forum. Hagamos de la inclusión una realidad. Logremos que los alumnos ciegos puedan acceder a la matemática, la ciencia y la estadística.

Cómo enseñar Matemáticas: Las preguntas más frecuentes que plantean los maestros de básica regular

Mary Valera
Coordinadora de C.E.B.E. San Francisco de Asís, Lima, Perú

Meggy Carla Acuña Alvarez
Profesora de aula en el nivel de secundaria en el Centro Educativo de Básica Regular «Nuestra Señora del Consuelo» Surco

La Matemática es una materia esencial de los estudiantes del nivel de educación primaria y secundaria en mi país, por ello el mayor reto que asume el Equipo de Apoyo a la Integración/Inclusión de los alumnos con discapacidad visual es la adaptación y diversificación de estos temas, que se realiza con la finalidad de que accedan a la escolaridad en igualdad de condiciones con sus pares.

La mayor preocupación que encontramos en los maestros de básica regular, en el caminar por la Educación Inclusiva, son los contenidos de esta materia y ha sido en algunos casos motivos de renuencia para aceptarlo en sus aulas. Sin embargo, cabe mencionar que ya existe una Ley de Educación en el Perú que obliga a todos las escuelas a abrir las puertas y aceptar a los niños sin distinción de etnia, credo o discapacidad; por ello, nuestros alumnos asisten a una escuela cercana a sus hogares.

En el transitar por las escuelas de básica regular en educación secundaria se recogieron las inquietudes que con frecuencia plantean los docentes. A continuación entregamos esta experiencia, trazando sucintamente las respuestas a los cuestionamientos con la aspiración de que sirvan como sugerencia a vuestra labor educativa.

1.- ¿Cómo trabajamos los números quebrados o fraccionarios?
Se presenta al alumno los números quebrados escritos en una tarjeta, las mismas que se muestra a sus pares. Igualmente se entrega un material tangible por ejemplo un círculo hecho de cartón (rompecabezas) dividido en 2 parte, otra en 4 y otra en 8; a cada una de las partes del círculo se pone 1/2, 1/4 ó 1/8 según como corresponda a la explicación. Al cuaderno se pega una cartulina pequeña, rectangular con divisiones en alto relieve. La maestra debe explicar la ubicación de numerador y denominador del sistema y en tinta.

2.- ¿Cómo ubica los números en la recta numérica?
Se elabora una recta numérica en alto relieve, (la línea horizontal más gruesa que las verticales) colocando los números en Braille. Para la ubicación en la recta numérica se considera que si se pide al alumno ubicar decimales con muchas cifras, la precisión no será el objetivo; sino que el alumno nos indique entre qué valores enteros se encuentran el decimal dado. Por ejemplo: ¿-3,5273 entre qué valores enteros se encuentra? El alumno responderá: entre -4 y -3.

3.- ¿Cómo se hace la comparación de estos números?
La comparación se hace primero en la recta numérica en Braille, luego se comparan los números de manera mental; al final el alumno escribe los números e indica la relación mayor, menor o igual con la simbología en Braille.

4.- ¿Cómo le enseño gráficos a mi alumno integrado/incluido?
En cuanto a los gráficos, podemos realizarlos en alto relieve, con diferentes texturas: palitos de

fósforo, lana, etc.; les explicamos la teoría y hacemos que el alumno toque el gráfico preparado con anticipación.

Con la práctica continua, en la escuela secundaria ya no es necesario para el alumno el uso de los gráficos. Sólo se le describe al alumno, en forma oral, el gráfico y él aplicará, mentalmente, la teoría aprendida (teoremas, propiedades, etc). Ejemplo: le decimos: "en un triángulo, un ángulo mide 30º y otro mide 80º, ¿cuánto mide el tercer ángulo?". El alumno responderá: "70º", porque ya aprendió que la suma de los ángulos internos de todo triángulo debe dar 180º.

5.- ¿Cómo enseñar operaciones con polinomios?

El alumno escribe los números y letras de los términos algebraicos con simbología Braille y se le enseña la teoría igual que a sus compañeros, por ejemplo: reducción de términos semejantes, adición, etc. De preferencia las operaciones deben ser con polinomios de hasta dos variables, para no complicar su resolución.

6.- ¿Cómo enseñar relaciones y funciones al alumno con ceguera?

La parte teórica no presenta ningún problema ya que existe simbología en Braille para escribirla. Para las gráficas se debe preparar gráficos de las funciones en alto relieve para que el alumno manipule; el alumno no elaborará gráficas pero puede reconocer si una gráfica es función o no. El alumno realiza la tabulación, indica el dominio y rango, indica si es relación o función.

7.- ¿Cómo enseñar ecuaciones e inecuaciones al alumno con ceguera?

El alumno escribirá en Braille algunas resoluciones como modelo, pero realizará la resolución generalmente en forma mental porque en Braille requiere mucho tiempo y espacio. El alumno puede explicar a su profesor todos los pasos realizados para resolver, y así él puede verificar si los pasos fueron los correctos o en qué pasos falló el alumno para ayudarlo.

8.- ¿Cómo enseñar la resolución de problemas con conjuntos?

Para la parte inicial de la explicación se preparan gráficos con diferentes texturas. De preferencia se deben elegir problemas con dos conjuntos, ya que los problemas con tres conjuntos requieren elaborar un gráfico que el alumno con ceguera no puede hacer solo. Para resolver los problemas con dos conjuntos el alumno lo puede hacer de forma oral o planteando ecuaciones.

9.- ¿Cómo se enseñan a un alumno con ceguera los diagramas estadísticos?

El alumno ciego no construirá tablas, pero sí se le pueden preparar tablas a partir de datos, para que reconozca las tablas estadísticas, su uso y clasificación. Las tablas deben ser de diferente textura; lana, greca, pitas (para diagramas lineales) cartulina plastificada, papel corrugado, papel de lija, etc.(para los diagramas de barra o diagrama circular), de tal modo que el alumno pueda diferenciar un gráfico de otro.

Así cuando escuche información de diagramas estadísticos, el alumno tiene la idea de que se está hablando, es decir a partir de una información dada el alumno ciego puede comprender y tener una imagen mental de cómo quedará representada esa información en diagramas estadísticos.

10.- ¿Cómo se enseñan el teorema de Pitágoras o el teorema de Tales?

Se elaboran gráficos en alto relieve para explicar la teoría. Para los ejercicios, se prepara un gráfico al que luego se le van cambiando los datos. Cuando el alumno ya tiene una representación mental de los gráficos, se le dicen los datos y él aplica las propiedades aprendidas.

Ejemplo: En un triángulo rectángulo, la hipotenusa mide 10cm y un cateto mide 8cm, ¿cuánto mide el otro cateto? El alumno aplica mentalmente el teorema de Pitágoras sin necesidad de la gráfica porque ya tiene una representación mental de un triángulo rectángulo. De igual manera se trabaja para los cuadriláteros.

11.- ¿Cómo trabajo con un gráfico que tiene muchas líneas?

Evidentemente, cuando el gráfico tiene muchas líneas internas trazadas, hacerlo en alto relieve no será de mucha ayuda para nuestro alumno con ceguera, y describírselo, tampoco; en estos casos, debemos seleccionar con cuidado aquellos gráficos que nos sirven para desarrollar las capacidades que queremos que el alumno logre, y evitar los otros gráficos engorrosos que a veces lo único que logran es la mecanización de los alumnos.

12¿Cómo enseñar la resolución de sistemas de ecuaciones con dos variables?

De preferencia se enseñan todos los métodos de resolución, el alumno copia en Braille y luego se le debe dar la libertad de escoger un método de resolución, aquel que sea de más fácil aplicación o más práctico para él.

Noticias de
Deafblind International

Stan Munroe, Director de Información de DbI

Queridos amigos:

En primer lugar, deseo presentarme como nuevo Director de Información de DbI. El traspaso de Eileen Boothroyd (Sense, Reino Unido) a la Canadian Deafblind Association (*Asociación Canadiense de Sordoceguera*, CDBA) y a mi persona ocurrió el 1 de abril de 2010. Soy parte del Consejo de DbI desde 1999, y del Comité Administrativo, desde 2008. Mi conexión con la sordoceguera comenzó al convertirme en padre de un niño sordociego a causa del síndrome de rubéola congénita. Esto nos llevó a mí y a otras personas a formar la Canadian Deafblind and Rubella Association (*Asociación Canadiense de Sordoceguera y Rubéola*) en 1975. La organización ahora se llama Canadian Deafblind Association, o CDBA. Luego de varios años de trabajo voluntario en diferentes puestos, fui contratado por la organización para distintas actividades; entre ellas: establecer un registro de las personas sordociegas, realizar un estudio de manifestaciones tardías del síndrome de rubéola congénita, gestionar la Conferencia Mundial 2003 de DbI (Mississauga, Canadá, 2003), y ahora, retirarme como Director Ejecutivo. El puesto de Director de Información representa un nuevo e interesante desafío, tanto para mí como para la CDBA, ya que nos responsabilizamos de una función muy significativa para DbI durante una importante etapa de transición.

DbI se lamenta también de que ICEVI haya tenido que cancelar la conferencia programada para Bangkok, Tailandia, durante agosto. Deseamos acompañarlos en el manejo de las diversas implicancias de la decisión tomada, en nuestro carácter de miembros. Hace algunos años, pensamos en tomar una decisión similar cuando los organizadores canadienses de la Conferencia Mundial de DbI debieron enfrentarse al temor de una epidemia de SARS. Afortunadamente, la situación no fue tan grave como la que ustedes enfrentaron este año.

En la fase activa de la planificación de nuestra próxima Conferencia Mundial, en 2011, debemos considerar también el riesgo de que se presenten situaciones que escapen a nuestro control. Durante los cuatro años del ciclo de planificación de la conferencia, hemos cambiado la sede de la conferencia a Sao Paulo (Brasil) a causa de las condiciones económicas y el temor a la violencia que representaba nuestra elección inicial de Nueva Delhi, India. Esperemos no vivir una situación similar en Brasil a medida que nos acerquemos a finales de septiembre de 2011.

Estamos contentos también porque varias de nuestras redes están organizando este año eventos especiales de nivel internacional. La Red de Comunicaciones de DbI está organizando el curso «La Magia del Diálogo» en París, Francia (finales de junio de 2010), y la Red de Sordoceguera Adquirida realizará su conferencia «Construyendo puentes, conectando personas» del 27 de septiembre al 3 de octubre en Aalborg, Dinamarca. Estos acontecimientos refuerzan el tipo de contribución que nuestras redes pueden hacer hacia la promoción de mejores prácticas entre profesionales que trabajan con personas sordociegas.

Como he mencionado antes, el programa de información de DbI se encuentra en una etapa de transición mientras estudiamos opciones que permitan mejorar la transmisión de información sobre sordoceguera entre nuestros miembros y el público en general. Esto representa también una gran oportunidad para explorar nuevas formas de colaboración entre nuestras dos organizaciones, que permitan acercar información para satisfacer la siempre creciente demanda de datos sobre personas con discapacidades sensoriales y sobre los servicios de que disponen.

Una vez más, nuestras felicitaciones por el trabajo permanente en su programa «Educación para Todos»; esperamos poder colaborar con esta iniciativa. Les deseamos mucha suerte en la organización de los próximos meses, mientras se reponen de este contratiempo.

Noticias de la
Federación Internacional
de Deportes para Ciegos

Atletas con discapacidad visual conquistan colinas y senderos de Whistler:

Informe sobre Juegos Paralímpicos de Invierno de 2010

Los Juegos Paralímpicos de Invierno de 2010 fueron inaugurados oficialmente por el Presidente del IPC, Sir Phillip Craven, ante la presencia de 50.000 entusiasmados espectadores, el 12 de marzo de 2010, en BC Place, Vancouver, British Columbia, Canadá. Las ceremonias inaugural y de cierre realmente valieron la pena y, por primera vez, se describieron ambas ceremonias.

Las personas con discapacidad visual podían solicitar auriculares. Gracias a esto, pudieron apreciar el espectacular vestuario, la osadía de las acrobacias realizadas por personas con discapacidades, y disfrutar realmente de la maravilla y la emoción del momento. Algunas disciplinas, como *sledge hockey* y *curling* incluían también comentarios por audio. Todas las actividades fueron transmitidas por IPC TV, por Internet. Esto permitió que los espectadores con discapacidad visual pudieran apreciar las minuciosas descripciones de lo que sucedía en estas competiciones de elite.

Algunos atletas ciegos o con discapacidad visual tuvieron desempeños sobresalientes. Verena Bentele (Alemania) fue la estrella del espectáculo y obtuvo 4 medallas de oro: esquí de fondo, mujeres, 15 km; biatlón, mujeres, 12,5 km; esquí clásico de fondo, mujeres, 5 km; y biatlón, mujeres, 3 km. Viviane Forest (Canadá) también sobresalió ganando 5 medallas, coronadas por una medalla de oro en esquí de travesía, mujeres. Henrieta Farkasova (Eslovaquia) tuvo un excelente desempeño: ganó 3 medallas de oro y 1 de plata en las disciplinas de esquí de travesía. Sabine Gasteiger, de Austria, fue la ganadora en slalom de mujeres. Sabine tiene 53 años. También ganó una medalla de plata en gran slalom de mujeres. Si bien Nikolay Polukhin (Rusia) no obtuvo medallas de oro, ganó 4 medallas en las disciplinas de esquí de fondo. Jakub Krako (Eslovaquia) se marchó satisfecho con sus 3 medallas de oro en disciplinas de travesía. España fue la sorpresa: Maiztegui Santacana ganó 1 medalla de oro y 2 de plata en las disciplinas de esquí de travesía.

La historia de Brian McKeever fue una de las más comentadas en Canadá. Brian había calificado para competir en el equipo olímpico canadiense de esquí de fondo, pero a último momento los entrenadores decidieron que otro integrante del equipo corriera la maratón olímpica de esquí para hombres de 50 km. Brian recordó esa decepción, y la convirtió en 3 medallas de oro en los Juegos Paralímpicos de Invierno de 2010.

IBSA se enorgullece del éxito de todos estos atletas, y de los atletas con discapacidad visual que compitieron en los Juegos Paralímpicos de Invierno de 2010. Muchos de ellos comenzaron siendo jóvenes adultos, con el apoyo de las organizaciones deportivas para ciegos de sus países. Si bien la Federación Internacional de Deportes para Ciegos celebra la excelencia, fomentamos también la participación de personas con discapacidad visual en todas las disciplinas físicas. Realizar deportes y actividad física no beneficia sólo al cuerpo, sino que además ayuda social y psicológicamente al facilitar la interacción con otros colegas con discapacidad visual.

Para obtener más información sobre la Federación Internacional de Deportes para Ciegos, visiten nuestro sitio web: **www.ibsa.es**.

Campaña Derecho a la Lectura de la UMC

Los lectores de «El Educador" recordarán un artículo anterior sobre una de las iniciativas clave incluidas en el plan estratégico de la UMC: nuestra campaña Derecho a la Lectura. La campaña tiene como objetivo acercar material impreso a personas ciegas, con baja visión y otras discapacidades visuales con la misma frecuencia y al mismo precio que al público en general.

Debemos enfrentar la realidad de que, incluso en los mercados más prósperos, menos del 5% de los libros publicados son accesibles para personas con discapacidades de lectura. La UMC está promoviendo esta campaña para acabar con la escasez de libros junto con organizaciones como la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecas, el Consorcio DAISY, ICEVI y otras. En esta campaña, resulta clave desarrollar un tratado sobre excepciones y limitaciones a la propiedad intelectual junto con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). En este artículo intentaremos explicar el propósito y las bases para el tratado, su relevancia para las personas ciegas, con baja visión y otras discapacidades de lectura y, en particular, su posible efecto en la mejora de las oportunidades educativas de personas ciegas y con baja visión.

El objetivo del tratado es crear una situación ecuánime en todo el mundo que permita a las personas con discapacidades de lectura acceder al material publicado y mejorar su participación en todos los aspectos de la vida diaria. En el tratado se establecerían excepciones limitadas en la exclusividad de los derechos de autor bajo propiedad intelectual, lo que permitiría llevar las obras a un formato accesible y distribuir copias entre personas con discapacidades de lectura. El tratado también propiciaría la exportación e importación internacional de las obras en este formato creadas según tales excepciones.

Idealmente, no sería necesario establecer un tratado si los editores publicaran en formatos accesibles que permitieran a las personas con discapacidades de lectura comprar libros en el formato que desearan. De todas formas, se necesitaría un tratado para posibilitar la adaptación de cuadros, gráficos y mapas, particularmente en los libros de texto, lo cual seguramente debería estar a cargo de agencias especializadas. Hasta que llegue el día en que los editores publiquen en formatos accesibles, precisamos del tratado para lograr compartir estos recursos en todo el mundo. Así evitaremos duplicar gastos y esfuerzos, y generaremos una mayor variedad de recursos para la educación, para un aprendizaje permanente, y para la recreación de millones de personas que ahora se ven excluidas.

La mayoría de los libros en formato accesible provienen de agencias especializadas financiadas con dinero de la caridad. En más del 90% de los casos, se utilizan excepciones a la propiedad intelectual para producir libros en formato accesible. Estos recursos son escasos incluso en países desarrollados con altos ingresos. Además, las agencias especializadas a menudo deben transcribir el mismo libro porque las excepciones a la propiedad intelectual que utilizan para la versión accesible sólo tienen alcance nacional. Para que sea posible compartir libros accesibles entre organizaciones de personas con discapacidades de lectura, y resolver los problemas mencionados, es necesario unificar las limitaciones y excepciones a las obras con propiedad intelectual. Un tratado internacional sobre excepciones a la propiedad intelectual para personas con discapacidades de lectura sería una forma efectiva de lograrlo.

Es por esto que en mayo de 2009, Brasil, Ecuador y Paraguay propusieron un "Tratado de la OMPI para mejorar el acceso a la lectura de personas ciegas, con discapacidad visual y otras discapacidades de lectura». México también se ha unido como copatrocinador del tratado. En el siguiente vínculo se incluyen copias del tratado propuesto, en varios idiomas: http://www.wipo.int/meetings/en/doc_details.jsp?doc_id=122732

También es importante mencionar que el tratado facilita que las organizaciones de personas con dis-

capacidades de lectura puedan autoabastecerse (sin perjudicar a nadie), en lugar de estar aisladas esperando recibir ayuda; una ayuda insuficiente según lo demuestra el 5% de material accesible publicado.

Aún con la mejor voluntad por parte de todos, y un gran progreso, nadie puede asegurar que, en un futuro cercano, TODOS los libros serán provistos por TODOS los propietarios de derechos para TODAS las personas con discapacidades de lectura. En los casos en que no se pueda contar con los derechos de propiedad intelectual, deberían establecerse legislaciones nacionales e internacionales que permitan a las organizaciones de personas con discapacidades de lectura editar y distribuir copias en formato accesible.

La Unión Mundial de Ciegos está negociando con los gobiernos que trabajan con la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) para establecer un tratado que mejore el acceso a los libros de las personas con discapacidades de lectura. Si la propuesta del tratado fuera legislada, sería el primer tratado sobre propiedad intelectual relacionado con los derechos de los usuarios. (Todos los demás refuerzan la protección de los titulares de la propiedad intelectual, como los editores). Esta batalla es de un gran peso político, por lo que hemos tenido que enfrentar fervientes oposiciones por parte de la mayoría de los titulares de propiedad intelectual, y de los países desarrollados.

Nuestras negociaciones incluyen conseguir que los gobiernos apoyen el tratado propuesto por Brasil, Ecuador y Paraguay en el Comité Permanente de Derecho de Autor y Derechos Conexos (SCCR) de la OMPI, en mayo de 2009. En particular, deseamos que apoyen la creación de un grupo de trabajo o una conferencia diplomática para redactar con exactitud el tratado durante 2010. Si bien hemos avanzado un poco en nuestro trabajo con muchos gobiernos, otros aún no nos apoyan y algunos titulares de derechos de propiedad intelectual, incluidos ciertos editores, ven al tratado como una amenaza. De igual manera, seguimos negociando con ellos. Consideramos que el tratado no tendría implicancias financieras negativas para los autores ni los editores, ya que son ellos quienes han decidido no publicar sus materiales en formatos accesibles.

Evidentemente, adoptar el tratado de excepciones a los derechos de autor, y el éxito de la campaña Derecho a la Lectura ayudará positivamente a mejorar la educación de los alumnos ciegos y con baja visión. Un tratado de este tipo ayudará a exigir originales totalmente formateados de los libros de texto para facilitar la adaptación a formatos accesibles. Contar con la posibilidad de compartir este material entre países mejoraría drásticamente el acceso en todos los países y, en particular, en los países en vías de desarrollo.

Las diversas opciones tecnológicas y electrónicas de comunicación han eliminado muchos obstáculos en la posibilidad de contar con material impreso accesible de manera oportuna y rentable. Ahora debemos trabajar para superar las barreras actitudinales y políticas que siguen dificultando el acceso a la educación de todas las personas con discapacidad visual. La UMC agradece el compromiso de ICEVI con nuestra campaña Derecho a la Lectura; agradeceríamos también el apoyo y la colaboración de sus miembros en las negociaciones con los gobiernos y los titulares de derechos de propiedad intelectual para acabar con la escasez de libros.



OBITUARIO

Johanna Enqvist (esposa del Sr. Harry Svensson, Vicepresidente Segundo de ICEVI) de Suecia, quien trabajó como coordinadora del Comité de Intervención Temprana de ICEVI en el período 1992-97, falleció el pasado 15 de agosto. Johanna también se desempeñó activamente en el Comité Regional de Europa de ICEVI. ICEVI desea expresar sus sinceras condolencias a la familia.

FELICITACIONES LARRY
POR EL OTORGAMIENTO DEL TÍTULO DOCTORAL

DISCURSO

LAWRENCE FRANCIS CAMPBELL

DOCTORADO HONORARIO EN LETRAS

Por

Kathleen Mary Huebner

Graduados, distinguidos invitados, familias y amigos siempre presentes, cuerpo facultativo, administrativo y personal de Salus University, tengo el honor de presentarles esta tarde al Sr. Lawrence Francis Campbell, oriundo de Boston, Massachusetts; hoy, un verdadero hombre de mundo. Salus University honra a Larry Campbell con un Doctorado en Letras.

Las universidades otorgan el Doctorado Honorario en Letras a aquellas personas que se han destacado mediante logros permanentes y contribuciones a la sociedad en el área de las humanidades. Lawrence "Larry" Campbell recibe hoy este título honorario por sus grandes logros profesionales en la educación de niños y la rehabilitación de adultos con discapacidad visual, incluso personas con múltiples impedimentos, de todas partes del mundo. Desde su graduación universitaria, Larry ha trabajado en Estados Unidos y en todo el mundo, particularmente en países en vías de desarrollo.

Luego de obtener su título en el Boston College, se unió al Cuerpo de Paz y realizó trabajo comunitario en Jamaica. Allí comenzó su compromiso con el servicio a los demás. Más tarde obtuvo la licenciatura del Boston College en Orientación y Movilidad para personas ciegas y con discapacidad visual. A partir de entonces, se volcó a trabajar para mejorar los servicios educativos brindados a niños con discapacidad visual.

Trabajó como instructor en Orientación y Movilidad, ocupó cargos administrativos en la escuela para ciegos Oak Hill School, y luego coordinó el programa de capacitación docente en Sordoceguera en el Boston College. Trabajó 10 años en Helen Keller International en





la ciudad de Nueva York, donde dirigió las iniciativas a nivel mundial en educación y rehabilitación. En 1988, se convirtió en el primer Director del Programa Internacional Hilton-Perkins, donde desarrolló, organizó y supervisó programas para personas ciegas o con discapacidad visual de África, Asia, América Latina, Europa del Este y el Caribe. En 1993, la Escuela para Ciegos Overbrook de Filadelfia contrató a Larry para administrar sus programas internacionales y dirigir la Red Overbrook-Nippon sobre Tecnología Educativa para niños con discapacidad visual.

El Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una organización no gubernamental profesional formada en 1952. Es una asociación mundial de personas y organizaciones que promueve el acceso igualitario a una educación adecuada de todos los niños y jóvenes con discapacidad visual, a fin de que puedan alcanzar su máximo potencial. El compromiso de Larry con ICEVI comenzó en los inicios de su carrera profesional. En 1992, en ocasión del 40º aniversario de ICEVI, fue nombrado Vicepresidente y, en 2000, Presidente.

En la sala museo de Salus University hay una cita de Ralph Waldo Emerson que podríamos citar hoy. "Una institución es la sombra alargada de un hombre". Al ver hoy a ICEVI, se puede reconocer rápida y claramente que bajo la conducción de Larry Campbell, ICEVI creció significativamente en tamaño, alcance, influencia, actividades, acciones, políticas implementadas y estabilidad financiera.

Durante su ejercicio como Presidente, Larry ideó y dirigió el Grupo de Trabajo Global en "Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual"; reforzó la infraestructura regional y las conferencias internacionales; y enfatizó la colaboración, las asociaciones y el reconocimiento por parte de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales.

La influencia de Larry es inconmensurable en lo que respecta a mejorar los derechos, las oportunidades educativas y las políticas globales para personas ciegas y con discapacidad visual. Henry Adams expresó: "Un maestro afecta a la eternidad, nunca sabe dónde termina su influencia". Nunca podremos medir el alcance de la influencia de Larry. Sabemos, sin embargo, que hoy hay niños, adultos y ancianos con discapacidad visual de todo el mundo que ya no se sienten despreciados, rechazados, excluidos de la educación y sin la posibilidad de vivir vidas dignas. Actualmente hay programas educativos en aldeas remotas de Asia, América Latina, África, Europa del Este, Oriente Medio, el Caribe, y otras regiones del mundo gracias al incansable trabajo, el talento, el compromiso, el liderazgo y la valorización del género humano de Larry Campbell.

Larry es hijo de los años sesenta, y ciudadano de Boston, por lo que me veo obligada a concluir con una cita del Presidente John F. Kennedy, que Larry ha aplicado en su vida:

"Consideremos a la educación un medio para desarrollar nuestras más maravillosas habilidades, porque en cada uno de nosotros hay un sueño y una esperanza personal que, al alcanzarse, generan beneficios para todos y fortalecen la nación» 25 de julio de 1961.

Typhlo & Tactus tiene alcance mundial



La organización Typhlo & Tactus (T&T) tiene como objetivo mejorar la calidad y cantidad de libros táctiles disponibles para niños con discapacidad visual. Los participantes comparten ideas, conocimientos, experiencia, y colaboran en la producción de libros de relatos simples con ilustraciones multisensoriales plenamente accesibles al tacto.

Typhlo and Tactus fue establecida en 1999 y, hasta ahora, las actividades del grupo han contado con el apoyo de subsidios de la Unión Europea (UE). Esta financiación ha restringido, en gran medida, el alcance del grupo a una cantidad limitada de países europeos. Gracias a este dinero, el grupo ha podido organizar una competencia anual europea en libros táctiles, cuyos ganadores han sido premiados con producción masiva a mano durante el taller Les Doigts Qui Rêvent [1] en Dijon, Francia.

Desde 2000, la UE ha financiado la producción de 7.689 libros táctiles, y todos se han vendido dentro de la UE, a un precio con muy alto subsidio. Además, el grupo T&T ha organizado talleres y se ha presentado en conferencias y grandes exhibiciones y ferias de libros. Su actividad ha contribuido a concientizar sobre la importancia de los libros táctiles, y ha aumentado el interés en el diseño y la producción. En 2009, el grupo presentó un compendio de artículos sobre libros táctiles y temas relacionados. *The Typhlo & Tactus Guide to Children's Books with Tactile Illustrations* (*La guía de Typhlo & Tactus sobre libros para niños con ilustraciones táctiles)* puede adquirirse a través de su editor, Philippe Claudet, Les Doigts Qui Rêvent (ver debajo datos de contacto). En el sitio web de T&T encontrarán una versión abreviada **(www.tactus.org)**.

El proyecto de la UE ha finalizado, y con él, la financiación en la producción de libros, al menos por un tiempo. Pero Typhlo & Tactus perdura, y está planificando una competencia en libros táctiles para 2011. Esta competencia estará abierta, por primera vez, a personas creativas de todo el mundo.

El grupo T&T busca ahora organizaciones de todo el mundo que deseen colaborar a nivel nacional. Esto implica promocionar la competencia, recibir las inscripciones del país correspondiente, hacer una preselección de la que participen niños y adultos ciegos, y enviar los cinco mejores libros a los organizadores de la competencia de T&T. El tipo de organización tal vez más adecuada para cumplir este rol es una biblioteca para ciegos o una organización que trabaje en la producción, la promoción o el uso de libros táctiles. En cada país habrá una sola organización para el contacto nacional con T&T.

Para obtener más información sobre las actividades del grupo Typhlo & Tactus y la competencia de 2011, pueden comunicarse con Philippe Claudet (en francés o inglés) escribiendo a **philippe.claudet@wanadoo.fr.**

---

[1] Ldqr : **Les Doigts Qui Rêvent** (Los dedos que sueñan)
Entidad benéfica desde 1994
11bis rue de Novalles, BP 93
F-21240 Talant (Dijon)
France
T : 0033 3 80 59 22 88

Encuesta de El Educador

Estimados lectores,

Estamos realizando una encuesta sobre la utilización de "El Educador" –la revista semestral de ICEVI– con el objetivo de mejorar su calidad y presentación. Les pedimos amablemente que se tomen unos minutos y completen las preguntas que figuran en la siguiente dirección http://fluidsurveys.com/surveys/brl-challenge-survey/icevi-educator-survey/. Esta encuesta nos ayudará significativamente a mejorar nuestra publicación en el futuro cercano.

Harry Svensson
Editor de El Educador
y Vicepresidente de ICEVI