El Educador

VOLUME XXXII, N° 1 JULIO 2017

TRANSICIÓN a la Vida Adulta



Una publicación del

ICEVI

Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual

OFICIALES PRINCIPALES

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

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

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

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

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

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

PRESIDENTES REGIONALES

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

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

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

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

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

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

ASIA OCCIDENTAL
Bhushan Punani
Fundación Médica Aspen
132 Ft. Ring Road, Vastrapur
Ahmedabad 380 015
INDIA
blinabad1@bsnl.in

ORGANIZACIONES FUNDADORAS

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

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

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

ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO GUBERNAMENTALES

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

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

Agencia Internacional de Prevención de la Ceguera
Peter Ackland
Escuela de Higiene &Medicina Tropical de Londres,
Keppel Street,
London WC1E 7HT
REINO UNIDO
packland@iapb.org

Visítenos en:
www.icevi.org

SOCIOS INTERNACIONALES

CBM
Lars Bosselmann
CBM EU Liaison Office (EU LO)
Third Floor, Rue Montoyer 39,
1000 Brussels, BÉLGICA
lars.bosselmann@cbm.org

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

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

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

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

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

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

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

Visio
Marten de Bruine
Amersfoortsestraatweg 180
1272 RR Houses
PAÍSES BAJOS
martendebruine@visio.org

Director Ejecutivo

Mani, M.N.G.
5030, 3rd Floor, Sreevatsa Centre,
G.N. Mills PO, Coimbatore - 641 029
Tamil Nadu, INDIA
sgicevi@vsnl.net

Editora

Marianne Riggio
Directora
Programa de Liderazgo Educativo y Entrenamiento Internacional Relacionado al Campus
Perkins Internacional
175 North Beacon Street
Watertown, MA 02472
EE.UU.

Editor Asociado

M.N.G. Mani
CEO, ICEVI

Comité Editorial

Marianne Riggio
Lord Low of Dalston
M.N.G. Mani

Diseño e Impresión

Secretaría de ICEVI
5030, 3rd Floor
Sreevatsa Centre
Mettupalayam Road
G.N. Mills Post
Coimbatore - 641 029
Tamil Nadu, INDIA

Telefax : 91-422-2648104
e-mail : sgicevi@vsnl.net

ÍNDICE

1. Mensaje de la Presidente 02
2. Mensaje de la Editora 04
3. ICEVI de un vistazo 05
4. Preparándose para el Éxito: Emparejando las Habilidades de los Estudiantes con el Empleo 16
   - *Jaqueline Gomez Trujillo*
5. Transición a la Adultez: La Historia de Precy y sus Productos Preciosos 20
   - *Ampy B. Pelaez*
6. Programa de Pre-Empleo de Perkins: Programación de Transición para Estudiantes con Discapacidad Visual 23
   - *Jessica Erlich Brown, Kate Katulak & Teri Turgeon*
7. Un Abordaje Inclusivo para la Educación Comunitaria y las Personas con Discapacidades Severas o Múltiples. 27
   - *Martina Celizić*
8. Un cambio de mirada de los procesos de Transición a la Vida Adulta en Chile 31
   - *Oriana Donoso Araya*
9. Habilidades Sociales y Transición a la Vida Adulta: Preparando a Jóvenes con Discapacidad para el Mundo del Trabajo 35
   - *Rocio Lopez Masis*
10. Primera Experiencia de Vida Independiente en un Hogar Grupal para Adultos Jóvenes con Discapacidad Múltiple en Argentina 39
    - *Graciela Ferioli, Paula Rubiolo & Aurea María Soza*
11. Entrenamiento de Transición en África Oriental: El Desafío 45
    - *Rose Ciesla & Lisa A. Jacobs*
12. Abuso Sexual y Acoso de Niñas con Discapacidad Visual en la Ciudad de Dhaka 47
    - *Diba Hossain & Rayhan ara Zaman*
13. Ficha Técnica de ICEVI 52

Miembros Internacionales

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

Mensaje de la Presidente



ICEVI es la organización mundial más importante que actúa en el ámbito correspondiente a la educación de niños y jóvenes con ceguera, baja visión sordoceguera, y discapacidad visual con discapacidades adicionales. La misión de ICEVI es promover el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas con discapacidad visual. A nivel mundial y dentro de sus siete regiones, ICEVI trabaja de cerca con la Unión Mundial de Ciegos, la Agencia Internacional para la Prevención de la Ceguera, Sordociegos Internacional, las agencias de las Naciones Unidas, organizaciones internacionales miembro, organizaciones de padres y de discapacidad, y proveedores de servicios gubernamentales y no gubernamentales para niños con discapacidad.

El Comité Ejecutivo de ICEVI (EXCO) llevó a cabo una reunión de planeamiento estratégico a principios de 2017 y preparó una agenda audaz de objetivos prioritarios y actividades para el cuadrienio 2017-2020. El plan estratégico enfatiza conectar y apoyar a los miembros, socios e interesados; acelerar el intercambio de conocimiento e innovación; proporcionar experticia técnica en el campo de la educación para niños y jóvenes con discapacidad visual; y fomentar y apoyar a los gobiernos y a los involucrados en la educación en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas y la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La construcción y el fortalecimiento de sociedades mundiales es esencial para lograr el crecimiento en las tasas de culminación de la educación de niños y niñas con discapacidad visual, desde la infancia temprana y los niveles pre-escolares hasta la educación superior. El Consorcio Internacional para la Discapacidad y el Desarrollo (IDDC) destacó el impacto positivo de la educación inclusiva de discapacidad en los resultados sociales, académicos, de salud y económicos de niños con discapacidad, sus padres y comunidades, y gobiernos nacionales. Sin embargo, UNICEF ha reportado recientemente que 25 millones de niños en edad escolar (6-15 años) no están escolarizados debido a la violencia y el conflicto en zonas de guerra a lo largo de 22

países. Este grupo representa el 22% de todos los niños de edades entre 6-15 años, e incluye un número desproporcionado de niños con discapacidad. La situación es aún más exacerbada por el decaimiento de fondos mundiales y nacionales para la educación y la ayuda humanitaria para educación, como se reportó en el informe de la IDDC #CostingEquity lanzado a fines de 2016 - ver https://iddcconsortium.net

En un tono más positivo, uno de los privilegios de ser la Presidente de ICEVI es la oportunidad que presenta para trabajar con los líderes en educación, profesionales y padres apasionados por los derechos a la educación de los niños con discapacidad, y que generosamente contribuyen con su conocimiento y experticia para lograr la Misión de ICEVI y sus objetivos prioritarios. Para conocer los logros de este increíble grupo de personas, los refiero a la sección "ICEVI de un vistazo" en este número.

El cargo de Presidente de ICEVI incluye la participación activa en los Comités de expertos de ICEVI que abordan las áreas estratégicas de gobernanza, comunicación, publicaciones, matemáticas, tecnología, educación superior y empleo, y capacitación docente. El Comité de Expertos en Entrenamiento Docente, bajo el liderazgo de la Prof. Kay Ferrell, ha desarrollado un innovador Currículum de Entrenamiento Docente para apoyar la matriculación en educación de niños con discapacidad visual en países que todavía no educan niños con discapacidad, o que lo hacen sin un sistema de apoyo de entrenamiento docente. Se están llevando a cabo las preparaciones para presentar el Currículo ante UNICEF para que los Funcionarios de UNICEF pongan a prueba en los países en desarrollo. Una vez completado, el currículo de entrenamiento docente estará disponible en formato HTML en el sitio web de ICEVI para descargar y suministrarse a través de teléfonos móviles.

Esta es una época intense y excitante para ICEVI, reforzando y construyendo nuestro compromiso para lograr resultados de educación equitativa y de calidad para las generaciones actuales y futuras de niños y jóvenes con discapacidad visual. Espero con ansias poder actualizarlos acerca de nuestros objetivos estratégicos y actividades en publicaciones futuras.



Frances Gentle
President, ICEVI

Mensaje de la Editora



Estimados colegas y amigos,

Desde el momento en el que nace un niño con discapacidad sus padres se preocupan inmediatamente acerca de la vida adulta que tendrá el niño. Los servicios que nosotros proporcionamos a los infantes y niños son tan buenos como los resultados de vida que promueven. ¿Tendrán relaciones sociales significativas? ¿Tendrán oportunidades para hacer contribuciones significativas? ¿Tendrán tiempos de ocio para disfrutar? ¿Podrán ser tan independientes como les sea posible?

En este número de El Educador leerán muchas historias inspiradoras de miembros de la familia y de profesionales que han realizado progresos muy creativos para asegurarse que los adultos jóvenes con discapacidad visual, muchos con discapacidad múltiple y sordoceguera, tengan oportunidad de tener una vida adulta muy feliz y satisfactoria. Al leerlas, estoy segura que serán impactados por un profundo respeto hacia el individuo.

Mirando adelante hacia el próximo número, esperamos saber de muchos de ustedes acerca del trabajo que están realizando para promover la inclusión de niños y adultos ciegos, con discapacidad visual y sordoceguera. En este número queremos expandir la noción de inclusión que no solo se refiere a las escuelas sino que en realidad abarca toda la vida de la persona. El tema será ***Inclusión en el hogar, la escuela y las comunidades.***

Como siempre, estoy inspirada, como todos los que leen esta publicación, por la creatividad y pasión por mejorar las vidas de los individuos y movilizar la aceptación de la sociedad y el apoyo a las personas con discapacidad.

¡Disfruten!

Marianne Riggio

Marianne Riggio
Editor

ICEVI de un Vistazo

Revisión Estratégica de ICEVI

El Comité Ejecutivo de ICEVI (EXCO) llevó a cabo su reunión de Plan Estratégico 2017-2020 en Pretoria, Sudáfrica en febrero 2017 en conjunto con la reunión de EXCO anual. Los miembros revisaron los objetivos estratégicos y logros 2012-16 de ICEVI en el contexto de las perspectivas y abordajes internacionales a la educación de niños con discapacidad visual, y establecieron los siguientes objetivos estratégicos para 2017-20.

Objetivo Estratégico 1: Promover el acceso a una educación de calidad para personas con discapacidad visual incluyendo aquellos con ceguera, visión parcial, sordoceguera y discapacidades adicionales.

Las actividades que se conducirán para realizar este objetivo son las siguientes:

1. Desarrollar un currículo modelo para entrenamiento docente
2. Desarrollo de Herramientas de Evaluación para los Países en educación nacional de niños con discapacidad visual
3. Documentación de buenas prácticas
4. Promover el uso de la Tecnología
5. Mejorar el sitio web de ICEVI para una mejor difusión de la información
6. Traducción de los Documentos de ICEVI a idiomas regionales
7. Producir publicaciones de ICEVI

Objetivo Estratégico 2: Influenciar a los gobiernos y a los principales involucrados para la implementación de los ODS y la CDPD en el área de la educación de las personas con discapacidad visual.

Las siguientes medidas serán tomadas para lograr el Objetivo 2:

1. Preparar un inventario de los recursos existentes de ICEVI
2. Organizar programas de capacitación de Líderes Nacionales
3. Explorar la posibilidad de reclutar una persona que realice trabajo de incidencia

Objetivo Estratégico 3: Mejorar el trabajo en red y el intercambio de información a nivel nacional, regional y global

Este objetivo se logrará llevando a cabo las siguientes acciones:

1. Desarrollo de software para el Mapeo de servicios de los Socios, incluyendo locación regional y beneficiarios del servicio
2. Desarrollo e implementación de una estrategia de comunicación
3. Representación de ICEVI en las reuniones de Naciones Unidas que aborden la educación de niños con discapacidad

También se preparó una matriz de seguimiento para monitorear el progreso de las actividades 2017 de ICEVI para lograr los tres objetivos estratégicos y habrá más actualizaciones publicadas en el sitio web de ICEVI www.icevi.org a intervalos regulares.

Informes Regionales de ICEVI

A continuación se encuentran los hitos clave de las actividades conducidas en las regiones de ICEVI entre enero y junio 2017 y se mencionan también en los informes algunas de las actividades venideras.

África

- ICEVI África comenzó a trabajar en eKitabu, una compañía que organiza la Competencia Nacional de Ensayos Digitales en Kenia desde el 2017 para incluir estudiantes con discapacidad visual en sus competencias ya que en el pasado no estaban incluidos. Con la participación de ICEVI África, la competencia se extendió a los estudiantes con discapacidad visual que presentaron 60 ensayos en Braille. Esto se considera un paso hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en las actividades regulares.
- Están en marcha una serie de discusiones acerca de la iniciativa de tecnología para África. Las discusiones incluyen representantes de ICEVI Internacional, ICEVI África y el Consorcio DAISY así como también algunas otras partes interesadas. ICEVI África es representado en las discusiones por su Presidente y Vice Presidente. Se preparó el borrador de una nota conceptual y se están explorando las posibles fuentes de financiamiento.
- Todavía no comenzó el compromiso con la Unión Africana. Sin embargo, la Presidente es una instructora en la sección BRIDGE CRPD-SDG. Como la Educación es uno de los fuertes pilares en la formación, los 31 auto-representantes que son parte de esta iniciativa esperan contribuir significativamente en los niveles nacionales influenciando en la educación para todos incluyendo los estudiantes con discapacidad visual.
- Se completaron las negociaciones de alianza con AFUB durante la primera mitad del 2017 y un Convenio de Colaboración se ha desarrollado. Una Campaña Conjunta de Estrategia Africana para la Rectificación del Tratado de Marrakech también se ha desarrollado, y un financiamiento inicial para trabajar con 6 países durante el año 2017 ha sido asegurado. Los componentes principales de la Estrategia son; ratificación del Tratado de Marrakech; su domesticación a través de la revisión de la ley nacional de propiedad intelectual; y puesta a prueba de iniciativas para demostrar los beneficios del Tratado. En mayo, el Vice Presidente de ICEVI África participó en el entrenamiento organizado por la UMC para la capacitación de las Personas de Referencia del Tratado Marrakech y actualmente lidera la parte correspondiente de ICEVI de la iniciativa.
- ICEVI busca establecer líderes nacionales que consisten en profesionales jóvenes ciegos y con baja visión que servirán como modelos a seguir para la incidencia en las mejoras de la calidad de la educación para estudiantes con discapacidad visual en sus países. El primer equipo de líderes

nacionales se estableció en Kenia en junio de 2017 y consiste de veinte exitosos jóvenes ciegos y con visión parcial. En junio, el equipo visitó la Escuela Secundaria Thika para Ciegos donde dieron charlas motivacionales a los estudiantes.

- Se inició el proceso de registración de ICEVI África. Kenia fue seleccionado como el país donde se registrará y se está preparando la documentación pertinente. Se espera que la registración se realice a fin de año.
- El Comité de Gestión de ICEVI África tuvo dos de las cuatro reuniones anuales programadas. Estas incluyeron una reunión presencial que se llevó a cabo en Pretoria, Sudáfrica en abril y una reunión virtual que tuvo lugar en agosto 2017.

Asia Oriental

- La presidente regional y la mayoría de los miembros del Comité Ejecutivo Regional participaron de la Conferencia Internacional de SEAMEO – SEN (Organización Regional de Centros de Educación Especial de los Ministerios de Educación del Sudeste Asiático) en Kuching, Malasia en julio 2017.
- El primer programa de líderes nacionales que involucró 30 jóvenes con discapacidad visual se organizó en el Centro de Recursos para Ciegos, Filipinas en junio 2017. El programa fue un gran éxito y los participantes han resuelto formar un grupo de presión para influenciar a los Gobiernos y otros actores clave para aumentar las oportunidades de educación y empleo para personas con discapacidad visual.
- ICEVI también apoyó la realización de la 5to Congreso Nacional de Padres de PAVIC involucrando padres de personas con discapacidad visual de las Filipinas. La Dra. Frances Gentle, Presidente de ICEVI participó en esta conferencia en mayo de 2017.
- La presidente regional asistió a la reunión de coordinadores de ICEVI y la Fundación Nippon para Educación Superior que tuvo lugar en Kuching Malasia el 2 y 3 de agosto 2017.
- La región de Asia Oriental de ICEVI organizará una conferencia regional en Septiembre / Octubre 2018 en Manila, que tendrá como anfitrión a Recursos para Ciegos, Filipinas. Más detalles de la conferencia estarán disponibles pronto.

Europa

- La Reunión de Junta de ICEVI Europa tuvo lugar del 20 al 22 de abril de 2017 en Leuven Bélgica, donde se discutieron asuntos organizativos, junto con la participación de ICEVI Europa en los Programas y Redes Europeas. También tuvo lugar la última Reunión del Comité de Programación de la próxima Conferencia de ICEVI Europa. Se dedicó un momento de silencio en memoria de la Presidente de ICEVI Europa, Panagiota (Betty) Leotsakou, quien falleció el 6 de enero de 2017.

- La Dra. Andrea Hathazi, Coordinadora del Boletín Informativo de ICEVI-Europa, en cooperación con la Sra. Mary Lee, Editora del Boletín Informativo de ICEVI-Europa y el Sr. Peter Teplicky, Webmaster de ICEVI Europa, publicaron y distribuyeron online una edición del Boletín en abril 2017. Un Boletín

especial de la Conferencia también se distribuyó en mayo de 2017.

- El Webmaster de ICEVI Europa está en la última etapa del re-lanzamiento de un nuevo y completamente accesible sitio web de ICEVI Europa. Aún más, en cooperación con la Dra. Andrea Hathazi, el Sr. Marian Padure, y el líder del Grupo de Interés de ICT de ICEVI Europa han generosamente dedicado tiempo y esfuerzos en crear y actualizar la nueva página de Facebook, https://www.facebook.com/icevieurope/
- La mayoría de los esfuerzos de la Junta de ICEVI-Europa durante el período enero - junio se enfocaron en las preparaciones finales para la 9na Conferencia de ICEVI Europa: Empoderados por el diálogo, que tuvo lugar entre el 2 y el 7 de julio de 2017 en Bruges, Bélgica. La 9na Conferencia de ICEVI Europa fue organizada por ICEVI-Europa en cooperación con el Comité Organizativo Belga, BLL (Blindenzorg licht en liefde), Spermalie y Centrum Ganspoel. La temática de la conferencia fue "Empoderados por el Diálogo". El programa de la conferencia fue basado en el Marco de Calidad de Vida y sus ocho dominios que proporcionaron indicios de la calidad de vida de un individuo en tres áreas amplias pero relacionadas: Independencia, Participación social y Bienestar.
- Durante la 9na Conferencia de ICEVI Europa en Brujas, se reunió la Asamblea General, se realizaron las elecciones/re-elecciones de los nuevos Miembros de Junta de ICEVI- Europa y todos se juntaron para discutir la mejora de las políticas de la nueva Junta electa.
- Las Reuniones de los Grupos de Interés Profesionales de ICEVI-Europa tuvieron lugar el 4 de julio de 2017, durante la 9na Conferencia de ICEVI Europa en Brujas. Las reuniones, que se ajustaron al título y temática de la conferencia, fueron interactivas y permitieron discusiones interesantes. Un miembro de la junta de ICEVI-Europa también asistió a cada Reunión de los Grupos de Interés y tuvo una consulta previa con el Líder del respectivo Grupo de Interés Profesional, para preparar la reunión.
- Durante la Asamblea General en Brujas, tuvo lugar la Presentación de los Premios de ICEVI-Europa 2017. La Junta de ICEVI-Europa decidió orgullosamente continuar con la tradición de presentar una distinción a los individuos y organizaciones que han realizado una mejora significativa a la calidad de vida de las personas con discapacidad visual. Los receptores del Premio de ICEVI-Europa 2017:
  1. Panagiota (Betty) Leotsakou, fallecida
  2. Perkins Internacional
  3. Elizabeth (Kate) Chapman

Latinoamérica

- ICEVI fue registrado como entidad legal en la región Latinoamérica y la Resolución N°557/2016 del 7 de noviembre de 2016 del Ministerio de Relaciones Exteriores del Uruguay reconoce a ICEVI Latinoamérica como una organización regional parte del Consejo Internacional para la Educación de las Personas con Discapacidad Visual. En febrero de 2017 la región abrió su Cuenta Bancaria Institucional en tres monedas: Dólares, Pesos, y Pesos uruguayos.
- Se llevaron a cabo visitas de difusión en los siguientes países: Argentina, Brasil, Chile, Cuba, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Uruguay.

- La Campaña EFA-VI se desarrolla activamente en República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Paraguay, y actividades de capacitación se están llevando a cabo de la manera prevista de acuerdo al plan de acción de cada país. La región también llevó a cabo actividades de formación en México y Perú, dirigidas a docentes, profesionales y familias.
- De acuerdo al 2do Objetivo Estratégico de ICEVI Internacional, se están identificando y entrenando jóvenes líderes (o "campeones"). Un ejemplo de esto es una actividad llevada a cabo en Tabasco, México donde dos líderes fueron entrenados en el campo de la educación inclusiva, y replicarán su entrenamiento en el resto del país.
- ICEVI Latinoamérica posee una Página de Facebook: ICEVI Latinoamérica, una cuenta de Twitter: @ICEVI_LA, y la región ya ha distribuido su primer Boletín informativo que se publicará dos veces al año, y a través de estas estrategias la región distribuirá la información de todas las actividades de ICEVI Latinoamérica. También hay un formulario online accesible para afilarse a la organización.
- Se participó en actividades de entrenamiento durante el Congreso de RIADIS en Cuba; durante el Congreso de Sordoceguera organizado por la Asociación de Padres de Argentina; en la Reunión de Mujeres Ciegas organizada por FAICA; y la región planea participar del Curso "Universidad y Discapacidad" organizado por FOAL y AECID en Uruguay en octubre; y en el Congreso de Rehabilitación Basada en la Comunidad en Ecuador en noviembre.
- Se firmaron Convenios de Colaboración entre ICEVI Latinoamérica y la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC), Fundación Once para América Latina (FOAL) y la Red Latinoamericana de Organizaciones No Gubernamentales de Personas con Discapacidad y sus Familias (RIADIS).
- Se planea llevar a cabo un Congreso conjunto con ULAC en 2020 en educación inclusiva y realizar Asambleas Conjuntas, replicando el modelo de Asamblea Conjunta de ICEVI Internacional y la UMC. La región ya ha lanzado la convocatoria para postulaciones de país sede en las subregiones de Centroamérica y Andina.
- Ha creado un grupo de trabajo conjunto con miembros de ULAC e ICEVI Latinoamérica que busca reactivar las imprentas braille nacionales evaluando la producción braille y proporcionando capacitación si fuera necesario.
- Se participó en la Reunión de Patronato de FOAL en Madrid y en un encuentro de voluntarios de FOAL dispuestos a realizar programas de entrenamiento en Latinoamérica, que tuvo lugar en Sevilla. FOAL, AECID e ICEVI Latinoamérica están planeando llevar a cabo un Seminario de Entornos Educativos de Interacción Social, en Cartagena de Indias, Colombia, para representantes de los 19 países de la región que tendrá lugar en diciembre. El Seminario abordará los campos de educación física, clase de arte, recreación, tecnología, etc., y será dictado por voluntarios de FOAL y representantes de ICEVI Latinoamérica.

Norteamérica y Caribe

En respuesta a la resolución de la reunión de Revisión Estratégica de ICEVI que tuvo lugar en Pretoria en febrero de 2017, la Presidente Regional encabezó un comité para desarrollar un currículo modelo para docentes para facilitar la inclusión de niños con discapacidad visual en programas educativos. El currículo ya ha sido preparado y ha circulado entre los académicos y miembros del Comité Ejecutivo de ICEVI para sus contribuciones.

Se llevaron a cabo varias teleconferencias para fortalecer la colaboración entre ICEVI y la UMC en la región.

Pacífico

- En enero 2017, la Conferencia del bienal de Educadores del Pacífico Sur en Discapacidad tuvo lugar en Brisbane, Queensland, Australia. La temática de la conferencia de SPEVI fue Alumbrando en Educación de la Visión. Otro aspecto importante de la conferencia fue el Día de Padres, donde los padres de niños con discapacidad visual se reunieron y las presentaciones se enfocaron en el rol de los padres en la educación de la visión. ICEVI fue representado en la conferencia por Ben Clare, Presidente Regional y la Dra. Frances Gentle, Presidente de ICEVI. ICEVI también está representado en el Comité de Dirección de SPEVI.
- En febrero, ICEVI fue representado en la 5ta Conferencia de Discapacidad, que tuvo lugar en Apia, Samoa. Organizada por el Foro de Discapacidad del Pacífico y financiada por el Departamento Australiano de Relaciones Exteriores y Comercio, esta conferencia se enfocó en el 10mo aniversario de la CDPD y mirando más allá hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En el cierre de la conferencia, el Presidente regional condujo un taller de entrenamiento por parte de ICEVI e invitado por la Organización de Ciegos de Samoa, un nuevo grupo formado por samoanos ciegos y con baja visión enfocado en el acceso igualitario a la educación para todas las personas ciegas a lo largo del país.
- En mayo 2017, Ben Clare, Presidente Regional viajó a Papúa Nueva Guinea y dictó el primer taller de entrenamiento en mantenimiento de máquinas braille, presentado por parte de ICEVI y Soluciones Perkins. Gracias a CBM y al Departamento Australiano de Relaciones Exteriores y Comercio por su apoyo también. Los tres aprendices fueron extraídos de la Unidad Nacional de Servicios de Callan, un ministerio especial de Christian Brothers Oceanía que proporciona varios servicios para personas con discapacidad en Papúa Nueva Guinea, incluyendo apoyo escolar para estudiantes ciegos y con baja visión. El taller de entrenamiento de 1 semana fue muy exitoso y resultó en la reparación de 16 máquinas que estuvieron inoperantes por muchos años. Estas máquinas ahora están nuevamente en circulación y están siendo utilizadas por estudiantes que asisten a la escuela y a la Universidad de Goroka.
- En julio 2017, ICEVI asistió a la Sociedad para Ciegos de Fiyi con la producción de los exámenes escolares en braille. La Sociedad para Ciegos de Fiyi existe desde principios de los años 70's y ofrece un amplio rango de servicios para la población ciega y con baja visión de Fiyi e islas cercanas del Pacífico. Dentro de la Sociedad está la Escuela para Ciegos de Fiyi que tiene aproximadamente 20 estudiantes inscriptos directamente y otros 16 estudiantes más que estudian en escuelas regulares a lo largo del país. La Sociedad es el único proveedor de servicios de este tipo en Fiyi.

- ICEVI Pacífico asistió al Instituto de Tecnología de Kiribati con la inscripción de estudiantes con discapacidad. El Instituto de Tecnología de Kiribati (KIT, por sus siglas en inglés) es una facilidad de entrenamiento vocacional financiada por el gobierno donde se ofrecen varios cursos que van desde automotores a IT y hospitalidades. A través de una sociedad extensa con los colegios de Educación Terciaria y Posterior (TAFE, por sus siglas en inglés) en Australia, KIT puede graduar estudiantes con calificaciones que son totalmente reconocidas y respaldadas en Australia e Internacionalmente.
- En línea con la política de educación inclusiva del Ministerio de Educación de Kiribati, KIT ha reconocido la necesidad de inclusión de personas con discapacidad en cuantos cursos y áreas de estudio sea posible. La participación del Presidente Regional en KIT comenzó el año pasado mientras era voluntario en Kiribati por seis meses en la Escuela y Centro de Kiribati para Niños con Necesidades Especiales (KSCSSN, por sus siglas en inglés), la única facilidad de este tipo en el país.
- ICEVI Pacífico busca extender la participación de las personas con discapacidad en los cursos de KIT, no limitados a la Escuela Especial, sino incluyendo el grupo de incidencia nacional, conocido como Tetoa Matoa (TTM.) Muchos miembros de TTM expresaron su deseo de estudiar en KIT y han estado presionando al Ministerio de Educación por varios años por la inclusión como parte de la política de educación inclusiva por la cual TTM fue consultado ampliamente.
- Los estudiantes con discapacidad auditiva están a punto de comenzar cursos de carpintería en KIT. Estos estudiantes están altamente instruidos, habiendo estudiado en Fiyi y perteneciendo al primer club de sordos de Kiribati.

Asia Occidental

- UNESCO Nueva Delhi organizó una reunión del Grupo de Trabajo Inter-agencias en Gandhinagar en India el 18 de mayo de 2017. El foco de la reunión fue aumentar la coordinación, sociedad entre los departamentos y a través de los sectores para promover los derechos de los niños con discapacidad a una educación de calidad. ICEVI fue representado en la reunión por el Presidente Regional y la Tesorera.
- Bhushan Punani, Presidente de ICEVI Asia Occidental y Bipin Mehta, Gerente de Educación Inclusiva, BPA fueron invitados por UNICEF para llevar a cabo un Taller de 2 días para Coordinadores del Distrito SSA para el monitoreo de la educación inclusiva en Bihar. El propósito del Taller fue sensibilizar a los Coordinadores del Distrito en Inclusión Educativa con respecto a las necesidades especiales de los niños con discapacidad que han sido inscriptos en las escuelas regulares.
- Bhushan Punani condujo el entrenamiento de 2 grupos de Coordinadores de RBC de Jan Vikas Sansthan en Varanasi. El entrenamiento incluyó una sesión de monitoreo y manejo de proyectos de RBC, entendimiento del Acta de los Derechos de las Personas con Discapacidad 2016, educación inclusiva y componentes del Acta de Derechos a la Educación, 2009.
- Amar Jyoti, una de las organizaciones líderes en la India en la promoción de la inclusión educativa, organizó un Taller de Vinculando la Investigación, Política y Práctica en el campo de la educación de niños con discapacidad en Nueva Delhi el 9 de agosto de 2017. El Taller fue conducido por la Sra.

Nidhi, Facultad de la Universidad de Cambridge y la Sra. Anupam Ahuja de NCERT.

- UNESCO, Delhi organizó la Reunión de Consulta Nacional de Promoción del Derecho a Educación de Calidad para Niños con Discapacidad en Nueva Delhi el 23 de agosto de 2017. Bhushan Punani representó a ICEVI Asia Occidental en esta reunión.
- La región organizará una conferencia nacional en conjunto entre ICEVI y Sense Internacional India en diciembre 2017. En conjunto con esta conferencia se organizarán una reunión de los Oficiales Principales y el Programa Nacional de Líderes.

Reunión de la Campaña Global por la Educación

La Campaña Global por la Educación (GCE, por sus siglas en inglés) sostuvo una reunión de dos días el 22 y 23 de febrero de 2017 en Londres involucrando las ONGs internacionales y las Coaliciones de Educación del Norte con el tema "Fortaleciendo el movimiento educativo y planeando conjuntamente para 2017". Los participantes incluyeron coaliciones miembro de GCE en Europa y Norteamérica, ONGs Internacionales miembro de GCE incluyendo ICEVI, organizaciones involucradas en las campañas de educación incluyendo Malala Fund, miembros de IDDC, Guardias de los Derechos Humanos, y representantes invitados de la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés), la Educación No Puede Esperar y la Comisión de Finanzas de Educación. Los objetivos de la reunión fueron (a) planear una campaña de financiamiento de educación efectiva y de gran repercusión en 2017, (b) fortalecer el movimiento mundial de educación, y (c) prepararse para la Semana de la Acción Mundial por la Educación en 2017.

La Dra. Frances Gentle y la Dra. Praveena Sukhraj-Ely representaron a ICEVI en la reunión de GCE, y extendieron el agradecimiento de ICEVI a David Archer y la Junta de GCE por un evento informativo.

Seminario de Educación de Sudáfrica

ICEVI condujo el Seminario de Educación de Sud África en conjunto con Blind SA, el Departamento de Educación de Gauteng y la Escuela Prinshof para Ciegos en Pretoria. El seminario tuvo lugar en la Escuela Prinshof durante febrero 2017, con el personal y estudiantes de Prinshof que ofrecieron una cálida bienvenida a los 132 participantes. Los participantes incluyeron educadores de centros de educación temprana, escuelas, colegios y universidades; oficiales del departamento de educación y gobierno de Gauteng; representantes de organizaciones no gubernamentales; proveedores y socios. El tema del Seminario fue "Implementación de educación inclusiva para estudiantes ciegos y con visión parcial en Sud África: Una realidad o un sueño", y el plenario y sesiones concurrentes abordaron los siguientes temas:

- La experiencia Sudafricana y sus desafíos
- Sinergias entre los roles del Departamento de Educación, las escuelas especiales, las escuelas regulares, los equipos de apoyo basados en los distritos, maestros y padres, orientación y movilidad, y servicios de apoyo
- Desarrollo en la infancia temprana
- Entrenamiento docente y apoyo y el rol de la capacitación de los maestros itinerantes, facilitadores y ayudas docentes
- Braille, DAISY – Libros de texto accesibles, material de aprendizaje para el apoyo docente (LTSM) y otros materiales de aprendizaje, dispositivos de asistencia y tecnología regular adaptada
- Enseñando a los estudiantes sordociegos o con discapacidad múltiple cuya discapacidad principal es la discapacidad visual

El Seminario fue un gran éxito y proporcionó la oportunidad para que los miembros del Comité Ejecutivo de ICEVI contribuyan con su experticia y perspectiva mundial en la educación de niños con discapacidad visual. ICEVI también ha sugerido que foros similares sean organizados en conjunto con sus futuras reuniones, lo que dará una oportunidad para interaccionar con educadores y profesionales a nivel nacional.

Talleres de Educación Inclusiva en Sudáfrica

Frances Gentle, Presidente de ICEVI fue invitada por Educación Inclusiva Sudáfrica (IESA, por sus siglas en inglés) para llevar a cabo dos talleres en Ciudad del Cabo en la temática de "incluir niños con discapacidad visual en los entornos pre-escolares y escolares" el 18 y 19 de febrero de 2017. Los talleres se enfocaron en los abordajes inclusivos para modificar el currículo, enseñanza pedagógica y entornos educativos para niños y jóvenes con discapacidad visual. Los 115 participantes incluyeron educadores y padres de niños con discapacidad visual de edad pre-escolar y escolar matriculados en escuelas regulares y especiales, junto a oficiales del gobierno, terapistas, asesores de apoyo escolar, y psicólogos. Las actividades prácticas incluyeron técnicas de guía vidente, utilización del sentido kinestésico con actividad física para promover el desarrollo de conceptos y el aprendizaje, y la utilización del tacto como una técnica de enseñanza. ICEVI agradece a Caroline Taylor y al equipo de IESA por facilitar los talleres.

ICEVI en la Reunión de CCNGO/EFA

La Consulta Colectiva de ONGs en Educación (CCNGO, por sus siglas en inglés) se estableció por el Sector Educativo en 1984 como un mecanismo para facilitar el diálogo entre UNESCO y las

La Consulta Colectiva de ONGs en Educación (CCNGO, por sus siglas en inglés) se estableció por el Sector Educativo en 1984 como un mecanismo para facilitar el diálogo entre UNESCO y las organizaciones no gubernamentales (ONGs) en el tema de alfabetización. El rol de CCNGO se ha expandido desde el lanzamiento del movimiento Educación para Todos (EFA, por sus siglas en inglés) en Jomtien en 1990, un movimiento que ha sido la base de la campaña global EFA-VI de ICEVI-UMC desde el 2006. El CCNGO/EFA es ahora el mecanismo clave de UNESCO para el diálogo, reflexión y sociedad con las ONGs y la comunidad global de educación en relación a la implementación del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 para la educación y el Marco de Acción para la Educación 2030. En adelante, la campaña EFA-VI de ICEVI estará alineada de cerca con el ODS4 y el Marco de Acción.

Abajo resumimos las acciones clave de la reunión de Siem Reap:

1. Cambio del nombre CCNGO/EFA a CCNGO/Educación 2030, para reflejar la absorción del movimiento EFA en el Marco de Acción para la Educación 2030.
2. Elección del Grupo de Coordinación CCNGO para 2017-18, que consiste de Puntos Focales regionales e internacionales y Miembros directamente elegidos.
3. Lanzamiento de un documento de resultados titulado "CCNGO/Educación 2030 Declaración de la Reunión Mundial", que incluye recomendaciones generales, acciones para la sociedad civil, y recomendaciones para los miembros CCNGO.

La reunión cerró con un agradecimiento a los organizadores: UNESCO y a la Alianza de ONGs para la Educación del gobierno de Camboya (NEP).

Participación en el 5to Congreso de Padres, Filipinas

ICEVI fue uno de los co-auspiciantes del 5to Congreso de Padres Defensores de los Niños con Discapacidad Visual Inc. (PAVIC, por sus siglas en inglés), en Metro-Manila Filipinas, del 12 al 14 de mayo 2017.

PAVIC fue fundada en 1999 por alrededor de 12 padres de niños con ceguera, baja visión, y discapacidad visual con discapacidades adicionales. La Misión de PAVIC es "incidir activamente por todos los niños con discapacidad visual proporcionando apoyo a sus familias y promoviendo alianzas con las instituciones sociales que resulten en concientización, aceptación y acceso".

El tema del 5to Congreso de Padres fue "Conectando a las familias hacia la equidad y el acceso", y las sesiones plenarias abordaron los temas de crianza de un niño con discapacidad visual, accediendo a una educación de calidad y servicios gubernamentales, y salir al mundo. ICEVI fue representado por la Dra. Frances Gentle y se unió a los 150 padres y otros interesados que viajaron desde una amplia área geográfica para asistir al Congreso. Un componente importante

del Congreso fue el análisis situacional de los servicios a lo largo de las Regiones de Filipinas y el planeamiento de acciones para 2017. A través de estas actividades, los padres de cada región se unieron para compartir las alegrías y desafíos de ser padres, y planear colaborativamente actividades específicas de la región que producirán resultados tangibles para los niños. El proceso de planeamiento fue empoderarte y constructor de amistades, con los nuevos y los reelectos delegados del Congreso apoyándose mutuamente.

PAVIC es una organización no gubernamental con un Consejo de Administración que consiste de miembros voluntarios. PAVIC trabaja de cerca con Recursos para Ciegos Inc. (RBI) y otras organizaciones nacionales para proporcionar seminarios y talleres para padres, y ofrece un evento deportivo nacional altamente exitoso cada año para niños con discapacidad visual. El Presidente de PAVIC, el Consejo y los Miembros juegan un rol vital en crear concientización en el público acerca de las necesidades de educación y bienestar de los niños con discapacidad visual en las Filipinas, y a través de sus esfuerzos, la membrecía de PAVIC ha crecido a 710 padres a diciembre 2016.

ICEVI reconoce que PAVIC es un excelente ejemplo del poder potencial de los padres y la importancia de la sociedad padre-educador para promover el derecho a la educación y calidad de vida de niños con discapacidad visual desde el nacimiento a la adultez. Alentar a las Organizaciones de Padres es un componente vital de las actividades de ICEVI e ICEVI busca el apoyo de PAVIC en promover organizaciones de padres en otros países en la región de Asia Oriental. ICEVI también planea asistir a PAVIC en preparar publicaciones de “Tips para Padres en la crianza de niños con Discapacidad Visual” y en preparar materiales audiovisuales.

Preparándose para el Éxito: Emparejando las Habilidades de los Estudiantes con el Empleo

Jaqueline Gomez Trujillo, Maestra de Educación Especial, ASOMAS, México
E-mail : jakygo@hotmail.com

Alfonso tiene 17 años y es activo, inteligente, responsable, trabajador, y guapo, y le gusta mucho la música. Vive cerca de la Ciudad de México en la municipalidad de Naucalpan. Alfonso es un estudiante de la Asociación Mexicana Anne Sullivan IAP (ASOMAS), una institución dedicada a la educación de niños y adolescentes con sordoceguera o discapacidad múltiple.

El camino de Alfonso ha sido largo y arduo. Nació en septiembre de 1999 con ceguera y retraso psicomotor debido a la prematuridad. Los primeros años de su vida fueron difíciles porque tuvo muchas cirugías oculares y largos períodos en el hospital. Su familia solo escuchó pronósticos desalentadores para su único hijo.

Pero un día Alfonso comenzó a prosperar. Empezó a ganar peso y crecer. Ya no necesitó el tanque de oxígeno, y no hubo más cirugías oculares.

Después de sus aventuras médicas, Alfonso recibió apoyo y ayuda de muchos especialistas: pediatras, intervencionistas de estimulación temprana y comunicación, y trabajadores sociales. Cada uno brindó un gran aprendizaje y experiencias positivas a la vida de Alfonso. El cambio que trajeron fue como la primera luz en una serie infinita de luces.

Los nuevos aprendizajes, terapias, y consejos llevaron a los padres de Alfonso a buscar una escuela para él. Lo llevaron al CAM 14 (Centro de Atención Múltiple) en la municipalidad de Naucalpan. Cuando Alfonso llegó, todavía no caminaba, pero tenía un gran interés en explorar y descubrir todo lo que sus manos tocaban. En el CAM 14, sus piernas comenzaron a ganar fuerza, su cuello y tórax se alinearon, y dio sus primeros pasos. Caminó sosteniéndose de los muebles, paredes, y su mejor apoyo, los brazos de su mamá y su papá.

Los padres de Alfonso son sus maestros más entusiastas, y siempre están listos para afrontar nuevos desafíos con él. Mientras continuaban la búsqueda de la escuela correcta para su hijo, se encontraron con algunas que no estaban preparadas para ayudarlo. Conocieron profesionales con poca empatía, poco conocimiento de la discapacidad visual, y una actitud crítica acerca de las posibilidades de Alfonso.

Sus padres nunca se rindieron, y un poco antes de su quinto cumpleaños, comenzaron la aventura psicológica de entrenarlo para ir al baño. Su padre es conductor de taxi, y llevo a Alfonso consigo así podía llevarlo al baño puntualmente.

Los padres de Alfonso decidieron registrarlo en CAM en Polanco, donde su padre podía apoyarlo más. El asistió a la maestra en muchas actividades diversas, pero la atención y el abordaje no cumplieron las expectativas. Los padres de Alfonso decidieron inscribirlo en primer grado en la escuela donde trabajaba su madre. La experiencia socio-afectiva para Alfonso fue bastante enriquecedora ya que interaccionaba, jugaba, y trabajaba con otros niños de su edad. Sin embargo, la escuela no pudo cumplir con las necesidades de Alfonso en cada una de sus áreas de desarrollo. Afortunadamente, las autoridades de la escuela ayudaron a encontrar una escuela con maestros especializados y experticia en educación para niños ciegos.

A los nueve años Alfonso ingresó a CHIPI: Centro de Habilitación e Integración para Personas Invidentes IAP. Aquí comenzó a consolidar el proceso de autonomía e independencia, como comer solo e ir al baño. Alfonso mostró un gran interés por la música, y se convirtió en parte de la banda escolar y otro grupo llamado Estudiantina.

En 2013, Alfonso tenía 13 años, con buenas habilidades básicas. Era capaz de aprender actividades nuevas, y le daba la bienvenida a los cambios y nuevas experiencias. La familia decidió inscribirlo en ASOMAS, que estaba más cerca de su hogar. Aquí demostró su habilidad para moverse de un lado a otro, seguir instrucciones simples, expresar sus necesidades básicas, como comer y utilizar el baño. ¡Casi todo sin ayuda! Tolera las fiestas, el ruido, y los grupos grandes. Él sigue la secuencia de un ritmo musical.

Alfonso superó algunos desafíos. Mostraba ansiedad al oír algunos ruidos como la licuadora, el taladro, o una aspiradora; a veces incluso era auto-agresivo. Trabajo con estas cuestiones, y pronto aprendió a respirar profundo para calmar sus nervios. Habló de la situación, y utilizó la licuadora para la clase de cocina. De a poco aprendió a tolerar más el estrés sin alterarse.

Para el 2016 había avanzado mucho en sus habilidades de comunicación, cognitivas, sociales y de movilidad, así que fue elegido para trabajar tres días a la semana en el grupo de Transición a la Adultez, donde participó en dos proyectos vocacionales. Durante el primer trimestre, de septiembre a noviembre, colaboró en hacer “kits para el baño.” Demostró una gran habilidad en lijar y pintar los pequeños tubos de cerámica que eran parte de los kits. Luego el grupo elaboró jabones hechos a mano, enrolló pequeñas toallas de cara, y llenó botellas con jabón líquido. En el Segundo trimestre, de diciembre a febrero, crearon bolsas y mascaras terapéuticas. El grupo limpió y pesó las semillas, las mezcló con las hierbas aromáticas, y rellenó las bolsas y máscaras.

En los días que el grupo no estaba trabajando en sus proyectos vocacionales, trabajaban en el salón de clases. Aprendieron y reforzaron habilidades comunicativas, y el reconocimiento del día, mes, y año. También trabajaron en habilidades académicas funcionales, elaborando simples recetas culinarias.

El personal observó a Alfonso en sus clases de música, plástica y yoga, evaluando su proceso de aprendizaje e identificando sus potenciales y debilidades. Estuvimos de acuerdo con los padres de Alfonso en que

él definitivamente tenía la capacidad de mejorar estas habilidades, y colaboramos para crear objetivos de aprendizaje apropiados para la edad para el año académico. Al comienzo del año escolar trabajamos en la autonomía e independencia de Alfonso en las áreas de comunicación, terapia física, y terapia ocupacional.

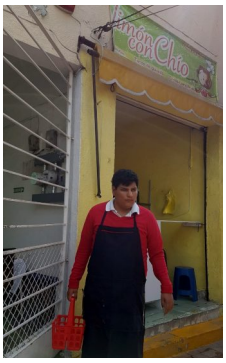
Buscamos una actividad vocacional que utilice todos los aprendizajes previos de Alfonso y las experiencias significativas. Consideramos trabajos dentro de la institución, como sacar la basura, vaciar los tarros de basura de las aulas, o empacar papas y caramelos para la venta. Sin embargo, nuestro objetivo era fomentar la autonomía, independencia, habilidades de movilidad, de comunicación y sociales de Alfonso. Queríamos integrar sus habilidades cognitivas y de aprendizaje previas en un nuevo espacio, así que buscamos un trabajo fuera del campus cerca de la escuela ASOMAS.

Fuimos puerta a puerta en el barrio, contándoles la historia de Alfonso y cómo la participación de una persona con discapacidad en una comunidad puede beneficiar tanto al individuo como a la sociedad. Uno de los comerciantes con los que nos reunimos era el dueño de un restaurant llamado Limón y Chio. Hablamos de la misión y programas de nuestra institución, nuestras horas de escuela, y la población con la que trabajamos. El dueño se interesó bastante, pero tenía algunas dudas acerca de las actividades y horas de servicio.

Después de nuestra conversación, le dimos al dueño y al personal un cuestionario, del cual aprendimos que muchos de ellos no tenían conocimiento acerca de la discapacidad múltiple.

¿Cómo deberían ser tratados? Una de las preguntas fue si le darían el trabajo a una persona con discapacidad múltiple. Dijeron SI con una sonrisa en sus rostros. Me fui a ASOMAS con gran emoción y orgullo.

El próximo paso fue determinar las actividades laborales que Alfonso podría hacer en el



restaurant. Una opción fue lavar y pelar vegetales y frutas. Sin embargo, hubiera sido complicado instalar las adaptaciones físicas que se necesitan en la cocina, y la variedad de vegetales podía ser desafiante. Otra opción era lavar platos, pero las horas no eran compatibles con el cronograma escolar de Alfonso. La mejor actividad era poner las mesas, lo cual podía hacer antes que el restaurant abriera. Los objetos le eran familiares a Alfonso: mesa, mantel, vasos, cuchillos, tenedores, cucharas, y servilletas. El espacio era amplio, así que decidimos hacer una actividad con los mozos del restaurant. Tenían que poner la mesa, ¡pero con los ojos cubiertos! El resultado fue fabuloso; los comentarios fueron admirables y repletos de empatía. Los mozos fueron comprensivos pero dijeron que se sintieron raros al hacer la actividad.

El gran día cuando Alfonso empezó a trabajar estuvo repleto de emociones, comenzando



con el momento en que le dijimos que estaba yendo al lugar donde trabajaría todos los martes. ¡Parecía nervioso! Cuando llegamos al restaurant se mantuvo atento, escuchando los sonidos que lo rodeaban.

Cuando el dueño lo saludó, Alfonso solo le dio un apretón de manos, pero no respondió verbalmente. Cuando se le presentó el resto del personal solo esbozó una pequeña sonrisa. Recorrió el lugar lenta y atentamente, reconociendo el entorno. Todo estaba listo para la presentación de Alfonso.

El día que comenzamos a enseñarle su trabajo a Alfonso, comenzamos poniendo dos mesas en una práctica coactiva. Posicionamos un mantel grande y luego uno pequeño, cuatro vasos, cubiertos, servilletas, platos, y cuatro sillas. Como predijimos, Alfonso tuvo una gran respuesta. Pasaron varios días y mejoramos el proceso. Adaptamos su delantal con espacios para cuchillos, tenedores y cucharas.

Creamos una canasta con cuatro espacios para transportar los vasos, y armamos una mesa de servicio donde él junta todo antes de poner la mesa. Alfonso se encontró con nuevos sonidos como la licuadora Waring, que toleró sin problemas. Un miembro del personal siempre lo acompaña al restaurant, y en el camino él expresa verbalmente sus referencias de orientación: autos, bache, calle, etc. Cuando llega al restaurant, Alfonso dice amablemente, “Buenos días.”



Cuando termina su trabajo dice con entusiasmo, “Monedas.” ¡Está ansioso de llegar a este punto! Alfonso es entusiasta y responsable, y realmente disfruta su trabajo. Todos los días intenta mejorar sus movimientos, trabaja para seguir una secuencia en el proceso, e interacciona con diferentes personas. Controla y maneja sus



emociones, y utiliza habilidades básicas para contar (uno a uno) al poner los cubiertos y los vasos en cada mesa.

Sin duda esta ha sido una gran experiencia para Alfonso. Él está motivado, su contribución es importante, y se lo reconoce por su contribución en el mundo fuera de la escuela. Ha mostrado una gran habilidad en manejar el frágil cristal de los vasos, adaptándose a las nuevas experiencias de limpiar mesas, y presentando todas las cosas necesarias en el momento y lugar correctos. Interactuar con el personal y los clientes en el restaurant ha sido muy positivo, tanto para Alfonso como para las personas que lo conocieron.

Muchas personas piensan que la inclusión en la comunidad y los trabajos competitivos para personas con sordoceguera y/o discapacidad múltiple son imposibles. Esta creencia es común, no sólo entre los empleadores y el público general, pero a veces incluso entre los proveedores de servicios sociales. Muy a menudo la gente cree que una persona sordociega, particularmente si hay otra discapacidad, no puede trabajar en un empleo competitivo. Los profesionales experimentados saben que estas creencias son falsas, y que las personas con sordoceguera, con o sin otra discapacidad, tienen el derecho y la habilidad para ser incluidos en la sociedad y en el mundo del empleo.

Transición a la Adultez: La Historia de Precy y sus Productos Preciosos

Ampy B. Pelaez, Filipinas

Mi nombre es Ampy B. Pelaez, madre de Precy Pelaez, una emprendedora de 20 años cuyo pequeño negocio se llama Productos Preciosos. Precy nació con retinopatía del prematuro, lo que le causa desafíos globales significativos y ceguera. Ella es mi hija mayor, y tiene tres hermanos menores. Este artículo es acerca del recorrido de Precy a la adultez.

Recibiendo Apoyo en los Primeros Días

Vivimos en Metro Manila, la capital de Filipinas, donde tenemos acceso a los servicios de apoyo. Incluso con apoyo, nuestra travesía de criar a Precy fue desafiante. Como padres de una niña con desafíos significativos, a menudo experimentamos emociones encontradas. A veces nos encontramos perdidos, sin saber cómo criar a nuestra niña.

Sin embargo, también tenemos mucha suerte de haber encontrado proveedores de servicios sobresalientes como Recursos para Ciegos (RBI), que nos guía y dirige mientras criamos a Precy. Cuando ella era pequeña recibió servicios de intervención temprana en RBI. Participó en terapia ocupacional y del habla de varios centros de rehabilitación por 16 años. También nos beneficiamos de los Centros de Terapia en Filipinas, y del Consejo Nacional para Personas con Discapacidad, una agencia de apoyo del gobierno que asiste a personas con discapacidad. Yo soy miembro de Padres Defensores de los Niños con Discapacidad Visual (PAVIC), que se convirtió en nuestra familia ampliada. Sin todos estos apoyos, no puedo imaginar donde estaríamos hoy.

Situación de Empleo para Adultos con DMDV

A pesar de estos apoyos, cuando Precy cumplió 18, nos encontramos en una etapa de transición. Necesitábamos comenzar a preparar a Precy para la vida adulta, una vida propia sin sus padres a su lado todo el tiempo. A esta edad, sus compañeros estaban planeando sus vidas después de la secundaria. Algunos de ellos hablaban de matricularse en la universidad. Con las limitaciones de Precy, yo ya había aceptado el hecho de que no tendría a un nivel superior de educación. Necesitaba pensar en un emprendimiento que le funcione mejor a ella.

Filipinas tiene leyes comprehensivas anti-discriminación que protegen los derechos de las personas con discapacidad. A pesar de estas políticas, aún hay un gran hueco cuando los chicos cumplen 18. Cuando los estudiantes dejan la escuela, dejan todos los servicios de apoyo disponibles para los niños con discapacidad. Es muy difícil buscar empleo o un programa para adultos con discapacidad múltiple y discapacidad visual (DMDV). Para un individuo como Precy, no hay programas que se acomoden a sus necesidades y la ayuden a encontrar un

sostén de vida fiable. El costo económico y emocional de apoyar a un adulto con necesidades significativas es una carga para muchas familias en las Filipinas.

Cómo Comenzó Productos Preciosos

Un par de años atrás, RBI y PAVIC se asociaron con Perkins Internacional para llevar a cabo un seminario en la creación de ciertos programas de transición para niños con DMDV. El entrenamiento se enfocó en conocer las fortalezas e intereses de nuestra niña, y permitir que esto nos guíe en nuestra planificación. Mi esposo y yo asistimos a este seminario, junto con la cuidadora de Precy y su maestra de educación especial, Srta. Evelyn Matienzo. Aquí es donde obtuvimos la idea de trabajar juntos para preparar a Precy como emprendedora. Este fue el comienzo de Productos Preciosos.

Evaluamos las habilidades de Precy, y nos dimos cuenta cuanto amaba mezclar líquidos. Así que empezamos a hacerla mezclar varios líquidos para obtener detergente líquido casero, acondicionador para la ropa, limpiador multi-uso, y colonia para bebes. Los envasamos y vendimos a nuestros amigos y vecinos. Tuvieron éxito, y de a poco empezamos a vender al amplio mercado. Desde el comienzo, añadimos algunos productos más, incluyendo exfoliantes corporales, geles ambientales, jabones de baño herbarios, y mascarillas. Precy mezcla toda la materia prima en un contenedor durante sus horas de trabajo. Esta actividad de crear productos le sirve como terapia ahora que es adulta.

A Dónde Vamos Desde Aquí

Productos Precios no es el producto final de nuestro trabajo. Al contrario, soñamos que sea un catalizador para la incidencia en empleo y en la creación de programas de transición para individuos con DMDV. Esperamos que los productos de Percy hagan que el público comprenda que los individuos como Percy pueden ser miembros productivos de la sociedad.

Actualmente, no hay oportunidades de empleo para adultos con discapacidad múltiple. Esperamos que Productos Preciosos pueda proporcionar oportunidades de vida para individuos con discapacidad visual y otras discapacidades, y que más emprendimientos crezcan en este contexto.

En una Nota Más Personal

Me gustaría aprovechar esta oportunidad para agradecer a Perkins Internacional por su sociedad con RBI y PAVIC, proporcionando un apoyo invaluable para niños con MDVD en las Filipinas. Particularmente agradezco a la Sra. Deborah Gleason, Coordinadora Regional de la región Asia & Pacífico de Perkins Internacional, y la Sra. Ami Tango-Limketkai, Coordinadora del Proyecto del trabajo de Perkins Internacional en las Filipinas. Sentí su amor así como su compromiso para mejorar las vidas de todos nuestros niños. Esto me ha inspirado a contemplar posibilidades para mi hija.

Espero que Precy, a través de Productos Preciosos, pueda alcanzar las vidas de los individuos con DMDV así como las de otros miembros de la sociedad. Por último es importante para mí decir que la ceguera de Precy no será un impedimento para cumplir todos sus sueños.

Nuestro anterior presidente de las Filipinas dijo esto:

"Nuestro Gobierno prometió un crecimiento inclusivo para el pueblo Filipino. Muchas personas toman esto en el contexto económico –proporcionar oportunidades para los pobres– pero cuando prometemos crecimiento inclusivo, se lo prometemos a todos los filipinos, incluyendo aquellos quienes, en virtud de ciertas limitaciones, tienden a ser percibidos como incapaces de contribuir a la sociedad. Esto no es necesariamente un modo de pensar que se origina en la crueldad, pero uno que quizás se deriva de la ignorancia y de nociones incorrectas. Y esto es algo que nosotros queremos modificar, porque sabemos que perpetuar este prejuicio significa no solo privar a las personas con discapacidad de sus derechos, sino lo que es más importante, privarlos de sus sueños." (Aquino, 2011)

Mabuhay! (¡Vive!)

Aquino, B. (2011). President Aquino's Speech at the Asia-Pacific Community-based Rehabilitation Congress, November 29, 2011. Official Gazette. Obtenido de: http://www.officialgazette.gov.ph/2011/11/2 9/speech-of-president-aquino-at-the-2nd-asia-pacific-community-based-rehabilitation-congress-november-29-2011/

ICEVI

Education : Every Child's Right
EFA-VI
2030
Global Campaign on Education For All Children with Visual Impairment

World Blind Union

UNA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN ES UNA INVERSIÓN EN EL FUTURO DE UN NIÑO



¿Me ayudarías a apresurar el día en el que no exista ningún niño ciego sin educación?

- Helen Keller

Programa de Pre-Empleo de Perkins: Programación de Transición para Estudiantes con Discapacidad Visual

Jessica Erlich Brown, Directora de Educación Auxiliar, Programas de la Comunidad
Kate Katulak, Maestra de Discapacitados Visuales & **Teri Turgeon,** Director, Programas de la Comunidad *Escuela Perkins para Ciegos, Estados Unidos*

Introducción

En el 2015 el censo de Estados Unidos informó que solo el 40% de los adultos con discapacidad visual en edad productiva tenían empleo, comparado con el 72% de la población total de adultos en edad productiva en América. Dada esta información alarmante, nosotros en la Escuela Perkins para Ciegos hemos reafirmado nuestro compromiso para identificar y combatir las causas de este desempleo. Bajo la dirección del Director Ejecutivo y Presidente Dave Power, Perkins ha introducido recientemente iniciativas que se enfocan en la educación de transición y de profesión para individuos ciegos o con discapacidad visual. Un ejemplo de esto es el Programa de Pre-Empleo (PPE), un taller de 10 sesiones que enseña a adultos jóvenes las habilidades que necesitan para tener éxito en su lugar de trabajo. Lanzado en enero de 2016 y continuando el próximo semestre, PPE es un programa de preparación para el trabajo con una estructura única que apresta a los participantes para obtener y mantener un trabajo lucrativo.

Escuela Perkins para Ciegos

Establecida en 1829 como la primera escuela para ciegos en los Estados Unidos, Perkins tiene una larga historia de programas innovadores y una extensa influencia en el campo de la ceguera. La escuela es reconocida en el área metropolitana de Boston, pero su impacto se extiende más allá de los servicios educativos en el campus. Además de la inscripción en nuestro campus principal en Watertown, Massachusetts, de estudiantes de entre 3 y 22 años de edad en la Escuela Primaria, Secundaria y Programas de Sordoceguera, Perkins proporciona servicios directos e indirectos a individuos ciegos, sordociegos y con discapacidad visual a lo largo de Nueva Inglaterra. En el año fiscal 2016, los servicios fuera del campus de Perkins llegaron a más de 500 niños de 0 a 3 años a través de nuestro Programa de Infantes y Niños Pequeños, y a unos 350 estudiantes adicionales a través de nuestros maestros fuera del campus. En los últimos seis años, nuestro programa internacional, Perkins Internacional, ha aumentado el alcance a niños, adultos, educadores, y cuidadores en un 78%. Soluciones Perkins proporciona tecnología de asistencia a más de 23.000 individuos, permitiéndoles vivir la vida de manera más independiente. Con el desarrollo del Programa de Pre-Empleo, Perkins continúa nuestra misión de fomentar el cambio.

El equipo

El PPE se concibió como una respuesta a las encuestas a los clientes llevadas a cabo por nuestro departamento de marketing para identificar las brechas en los servicios de Perkins y nuestras áreas circundantes de

alcance. No nos sorprendió descubrir la falta de educación de transición para estudiantes con discapacidad visual dentro del ámbito de la escuela pública. Entendiendo que el mercado meta va más allá de los estudiantes en el campus, el programa fue situado dentro del departamento de Programas Comunitarios, y bajo su director, Teri Turgeon. Turgeon también supervisa los Programas de Infantes-Niños Pequeños y de Sociedades Educativas, y encabeza otras iniciativas. Los Cursos Breves de Difusión para los estudiantes de escuelas públicas se enfocan en las áreas del Currículo Expandido y en las oportunidades de socialización con compañeros con discapacidad visual. Los Servicios de Vida en la Comunidad proporcionan apoyo a adultos con sordoceguera y discapacidades adicionales.

En el verano de 2015, Turgeon y el Director Ejecutivo Power reunieron un equipo central. Este incluyó a la Dra. Karen Wolffe, una experta líder en el campo de transición y ceguera. Ella es autora de más de siete libros relacionados, incluyendo Skills for Success (Habilidades para el éxito) y Transition Tote System: Navigating the Rapids of Life (Kit de Sistema de Transición: Navegando por los Rápidos de la Vida). La Facultad de Perkins, junto con la Dra. Wolffe, desarrollaron el contenido y la estructura del curso, mientras que Patrick Ryan, Supervisor de Divulgación de los Programas Comunitarios, lideró los esfuerzos de reclutamiento. Jessica Erlich Brown, Sub-directora de Educación de los Programas Comunitarios, y Kate Katulak, Maestra de Estudiantes con Discapacidad Visual, condujeron el programa como co-facilitadoras.

Brown y Katulak alternaron el liderazgo de los roles de enseñanza, dependiendo del tema. Brown trajo más de 10 años de experiencia como docente de discapacidad visual y administradora de programas. Katulak, que es ciega ella misma, ofreció una perspectiva del mundo real y estrategias para superar las dificultades en la búsqueda de empleo con discapacidad visual. Por ejemplo, habló de la vez en que fue rechazada de una entrevista en el momento en el que el empleador vio su bastón.

El PPE fue diseñado específicamente para jóvenes y adultos jóvenes con discapacidad visual que intentan entrar al ámbito del empleo competitivo. En otoño de 2015, el equipo se enfocó en reclutar participantes y finalizar el currículo. Manuales para los estudiantes en letra aumentada y braille se crearon integrando una variedad de materiales del campo de la transición. El kit de transición de Wolffe, así como el Instituto Real Nacional para Ciegos, proporcionaron el material primario, junto con fuentes en línea incluyendo el sitio web Career Connect de la Fundación Americana para Ciegos.

El lanzamiento del Programa de Pre-Empleo se realizó en enero de 2016 en nuestro campus de Watertown. Con una clase inaugural de 13 estudiantes, el personal de los Programas Comunitarios se preparó para la primera de diez sesiones que se extendieron hasta mayo. Junto con los co-facilitadores, el personal incluyó un especialista en tecnología de asistencia y un maestro asistente. Además de habilidades pre-ocupacionales tradicionales, como técnicas para entrevistas y métodos de búsqueda de empleo, el programa enseñó a los estudiantes-candidatos a empelo cómo lidiar con los obstáculos únicos para aquellos con discapacidad. Conocer a profesionales con discapacidad visual y aprender cómo utilizar las redes sociales como plataformas para el proceso de búsqueda de empleo añadió motivación y practicidad al programa.

Estructura del Programa

El curso tuvo tres secciones principales, centrándose la primera parte en la autoconciencia y la exploración de carreras. Los estudiantes participaron en actividades para obtener un mayor entendimiento de sus habilidades e intereses relacionados a diversos ámbitos profesionales. La parte dos se enfocó en habilidades de búsqueda de empleo, permitiendo a los estudiantes explorar las técnicas para encontrar un empleo, proporcionándoles a la vez los materiales necesarios. El tercer segmento conectó lo que los estudiantes aprendieron enfatizando las estrategias para aplicar sus nuevas habilidades. Cada sesión comenzó con un café y conversación, emulando la atmósfera de trabajo y la experiencia de socialización.

El contenido fue dictado a través de lecciones de una hora seguidas de un componente de laboratorio informático, donde los participantes perfeccionaron sus habilidades tecnológicas y desarrollaron una presencia en línea para futura inserción laboral. A través de herramientas de evaluación en línea, los participantes generaron un código para asistirlos en la búsqueda de ámbitos de estudio y empleos que coincidan con sus personalidades. Luego analizaron sus perfiles de empleo y posibles desafíos que pudieran enfrentar en sus iniciativas laborales. Las mañanas concluyeron con paneles de discusión organizados en congruencia con los temas de las sesiones. Estos foros proporcionaron una oportunidad para que los estudiantes realicen preguntas relacionadas al empleo de profesionales con discapacidad visual, así como también a expertos en contrataciones y especialistas en empleo.

La Sociedad de Negocios Perkins (PBP, por sus siglas en inglés), una alianza de Perkins y algunas de las empresas más reconocidas de Massachusetts, apoyó el esfuerzo, y sus miembros brindaron experiencias del mundo real a los paneles de discusión y llevaron a cabo las entrevistas a los participantes. Los miembros de la PBP están comprometidos a derribar las barreras en el empleo y a expandir las oportunidades para individuos ciegos o con discapacidad visual. La reunión de los participantes del PPE y los empresarios de Boston le dio importancia al programa, corroborando el material de enseñanza de Brown y Katulak. Los miembros de la PBP hicieron eco de la importancia de las habilidades de entrevista, la calidad de las cartas de presentación, y de la conveniencia de los seguimientos post-entrevista.

Entre las sesiones, los estudiantes utilizaron Yammer, una red social para negocios, para discutir y expandir lo que aprendieron durante los talleres. Se eligió Yammer específicamente por su accesibilidad a los lectores de pantalla y su atractivo para los empleadores potenciales. El sitio ofreció un foro para discusiones, compartir información, y un medio para que los participantes y los facilitadores se conecten fuera de las clases.

Composición de los estudiantes

De los 15 estudiantes originales, 13 completaron el programa. Cinco de los estudiantes leían braille; tres eran totalmente ciegos, y siete tenían baja visión. De los 13 participantes, nueve seguían una trayectoria académica mientras que cuatro eran funcionalmente académicos. Dos estaban inscriptos en la Universidad mientras que el resto eran estudiantes de secundaria, dos de los cuales eran estudiantes del campus de Perkins. Tres eran o habían sido estudiantes del Programa Comunitario, 12 pertenecían a escuelas públicas de Massachusetts y uno viajaba desde

Maine. Los medios de transporte utilizados para trasladarse a las sesiones variaron. Tres estudiantes utilizaban el paratránsito, nueve fueron transportados por miembros de la familia, y el estudiante de Maine tomaba un vuelo corto y un taxi de manera independiente para asistir a la mayoría de las sesiones. Había disponibles dos tipos de certificados; nueve estudiantes finalizaron todos los requerimientos del curso y obtuvieron un certificado de cumplimiento, y los cuatro estudiantes restantes recibieron un certificado de asistencia.

Objetivos del Programa

Cada estudiante dejó el PPE con un plan de acción personalizado (desarrollado por sí mismo), detallando una estrategia de uno a tres años para una futura inserción laboral. El programa dejó a los estudiantes mejor equipados para una entrevista laboral; cada uno preparó un discurso, una declaración de discapacidad, y practicaron las preguntas más frecuentes en una entrevista. Los participantes mejoraron sus habilidades de incidencia, mientras aprendieron cómo y cuándo revelar una discapacidad en el ámbito de una entrevista laboral. Los estudiantes cultivaron sus redes personales y mejoraron su confianza en emprender más oportunidades laborales.

Resultados

El programa piloto proporcionó un entorno seguro para que los estudiantes con discapacidad visual aprendan las habilidades necesarias para el éxito en sus lugares de trabajo. A lo largo del taller de 10 semanas de duración aprendieron a trabajar en red y profundizar las relaciones entre los pares. Los simulacros de entrevistas finales individuales se enfocaron en trabajos a los que los estudiantes aspiraban en los próximos dos años. Un estudiante ganó una pasantía de verano en el simulacro de entrevista final. Dos participantes del PPE participaron luego del programa de verano de Extensión de Perkins de cinco semanas de duración Mundo del Empleo. Luego de reflexionar sobre su currículum limitado, una estudiante expandió su experiencia con una pasantía de verano como recepcionista. Uno de nuestros participantes más jóvenes (menos de 16 años) se postuló a varios empleos durante el verano, pero se encontró con barreras relacionadas a la edad. Él re-enfocó sus esfuerzos hacia el trabajo voluntario, y planea emprender trabajo pago el próximo año.

Conclusión

El programa PPE está diseñado para contrarrestar las dificultades que encuentran las personas con discapacidad visual y ceguera a la hora de buscar empleo. El abordaje dual del PPE de enseñar explícitamente habilidades de preparación para el empleo al mismo tiempo que afrontar los desafíos únicos para aquellos con discapacidad visual, dio a los estudiantes una base sólida y un plan de acción; las herramientas para el éxito. Mientras nos preparamos para el próximo semestre del PPE, estamos revisando nuestro currículo, procesando las solicitudes, y programando los ponentes. Este programa, como todos los programas de Perkins, mantiene nuestra misión en la vanguardia de nuestros esfuerzos: la Escuela Perkins para Ciegos es una organización progresiva, multifacética que trabaja a lo largo del mundo para preparar a los niños y adultos jóvenes ciegos o sordociegos con la educación, confianza y habilidades que necesitan para realizar su potencial completo.

Un Abordaje Inclusivo para la Educación Comunitaria y las Personas con Discapacidades Severas o Múltiples

Martina Celizić, Mali dom-Zagreb, Centro de Rehabilitación Educativo, Croacia.
Email : martina@malidom.hr

Introducción

Naciones Unidas desafía a todas las naciones a mejorar las oportunidades para las personas con discapacidad. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artículo 19) establece: "La educación inclusiva requiere el reconocimiento del derecho de las personas con discapacidad a vivir dentro de la comunidad y disfrutar de inclusión y participación en la comunidad. También exige el reconocimiento de la igualdad del derecho de las personas con discapacidad a la vida familiar, o, de lo contrario, al cuidado alternativo dentro del ámbito comunitario". En 2016 la Convención agregó énfasis en el derecho a una educación inclusiva.

Mientras que muchas sociedades han progresado en la inclusión de las personas con discapacidad de aprendizaje en varios ámbitos de la vida, para las personas con las discapacidades más severas o discapacidades múltiples persisten muchos obstáculos. Los profesionales en los campos de la salud, rehabilitación, y educación se ven desafiados a ampliar sus perspectivas y aumentar las posibilidades de participación y actividad.

Para una inclusión exitosa de las personas con discapacidades severas, se necesitan cambios en diferentes niveles – cambios en las competencias de los profesionales, cambios al nivel de los proveedores de servicios, y cambios a nivel de la comunidad.

El Modelo para una Educación Inclusiva en la Comunidad (MINCE, por sus siglas en inglés) es una iniciativa de siete naciones dentro del Programa Europeo Erasmus+. El objetivo del programa MINCE es aumentar la conciencia de la sociedad acerca de las necesidades de las personas con discapacidades severas: intelectual, sensorial múltiple, motora, comunicativa, y/o de salud. MINCE ofrece herramientas de educación informal e ideas prácticas para implementar sistemáticamente un modelo social de pensamiento y acción. Mali dom-Zagreb de Croacia contribuye con su amplia experiencia a proporcionar servicios para personas con discapacidad sensorial y discapacidades adicionales. Este artículo explorará el proyecto MINCE y algunos de sus resultados intelectuales.

El Modelo para una Educación Inclusiva en la Comunidad (MINCE)

El Modelo para una Educación Inclusiva en la Comunidad es una colaboración de organizaciones educativas y de atención a la discapacidad de siete distintos países de Europa: Austria, Bulgaria, Alemania, Croacia, Polonia, Portugal, y Eslovenia. Establecido en noviembre de 2015, el proyecto está programado para continuar hasta octubre de 2017.

El objetivo del proyecto de MINCE es aumentar la participación de personas con discapacidad en la comunidad. Para lograr este objetivo, los participantes del proyecto han desarrollado pautas prácticas de acción para crear umbrales bajos, servicios de aprendizaje de calidad para este grupo de personas altamente diverso. El grupo meta de personas incluye a aquellos con discapacidad intelectual, sensorial (visual, auditiva, sordoceguera), motora, y de salud, todas las cuales requieren un amplio apoyo de por vida.

La educación inclusiva comunitaria tiene el objetivo de crear programas educativos para ciudadanos en la comunidad en la cual la institución de atención a la discapacidad está situada. MINCE alienta a los receptores de los servicios y a las personas con discapacidad a participar en el desarrollo de los módulos de formación. El principio central de MINCE es la participación voluntaria. Solo las personas con discapacidad que sean voluntarias para convertirse en mediadores entre sus pares participarán en la formación.

Los seis productos desarrollados dentro del marco de acción del proyecto MINCE incluyen:

- Currículo para pares educadores (incluyendo una versión de fácil lectura)
- "Dar un Paso Adelante" – pautas de fácil lectura y audiolibro para pares educadores
- Currículo para trabajadores en atención a la discapacidad
- Pautas para instituciones de atención a la discapacidad
- Recopilación
- Película MINCE.

El Currículo y las Pautas "Dar un Paso Adelante" para Pares Mediadores

El Modelo para una Educación Inclusiva en la Comunidad incluye pares mediadores, un abordaje que tiene sus raíces en el Movimiento de Auto Incidencia sueco y americano de los 80s. Los Pares Mediadores son personas con discapacidades leves o discapacidades de aprendizaje. Debido a sus propias experiencias con las intervenciones institucionales en sus actividades, barreras, y discriminación en la vida diaria, están habilitadas de manera única para entender y representar los intereses de las personas con discapacidades más severas. MINCE ha desarrollado un modulo de formación para estos pares mediadores, ayudándoles a desarrollar habilidades para cumplir un rol mediador entre los intereses y necesidades de las personas con discapacidad severa y la sociedad.

Los temas del Currículo para Pares Mediadores del MINCE fueron elegidos en base a los aportes de los grupos foco convocados por todas las organizaciones asociadas. Los participantes de los grupos foco fueron adultos y personas jóvenes con discapacidades intelectuales. Los temas incrementan el conocimiento y habilidades de los participantes, y les enseñan cómo impartir este conocimiento a las partes interesadas. Además, los pares mediadores aprenden cómo observar y evaluar las propuestas de la comunidad para una inclusión exitosa.

El Currículo ofrece siete sesiones de capacitación, que incluyen talleres con ejercicios, juegos, y discusiones grupales. Las sesiones de formación cubren los siguientes temas:

- Esencia de la medicación de los pares;
- Representación de los intereses propios y los intereses de las personas con discapacidades intelectuales severas;
- Comunicación y escucha activa;
- Información pública y privada;

- Toma de decisiones;
- Comunidad;
- Participación y evaluación.

El Currículo para Pares Mediadores se acompaña de "Dar un Paso Adelante", una serie de pautas que ofrecen materiales de fácil lectura y un diario de aprendizaje para alumnos. Estas dos guías (El Currículo MINCE para Pares Mediadores, y las Pautas MINCE para Pares Educadores) están disponibles en formatos de fácil lectura y audio.

Para este proyecto MINCE, Mali dom-Zagreb y la Asociación para Auto-Incidencia, ambos en Zagreb, establecieron una relación cooperativa por primera vez. Trabajamos con un grupo foco de cuatro personas con discapacidad intelectual y sus asistentes, todos los cuales tienen una larga experiencia en la auto-incidencia. Todas las organizaciones asociadas a MINCE llevaron a cabo grupos foco, y sus devoluciones fueron integradas en la versión final del Currículo para Pares Mediadores.

Estos grupos foco fueron muy exitosos, y de ellos nació la idea de futuras sociedades. A través del intercambio entre organizaciones que tienen experiencia en la auto-incidencia, la planificación centrada en la persona, etc., vemos muchas posibilidades futuras para expandir las oportunidades para las personas con discapacidad. Vemos grandes oportunidades para promover los servicios de transición a la adultez para personas jóvenes con discapacidades sensoriales y discapacidades múltiples severas. Al momento, hay muy pocos servicios u oportunidades en Croacia para personas con discapacidades severas después de los 21 años de edad.

El Currículo para Trabajadores en la Atención a la Discapacidad y Pautas para las Organizaciones de Atención a la Discapacidad

De acuerdo con el modelo del MINCE, los proveedores de servicios, que incluyen profesionales, organizaciones de atención a la discapacidad, y centros de rehabilitación, son vistos como una conexión entre las personas con discapacidades severas y la sociedad. Para alentar a la inclusión social, estos profesionales necesitan competencias que no forman parte de su educación formal o capacitación previa.

Estas competencias requieren conocimientos y formación para entender la diversidad, manejar la discriminación, los métodos apropiados de intervención, y competencias para participar activamente en el desarrollo de una sociedad inclusiva. MINCE ha desarrollado un currículo para trabajadores de la atención que enseña estas competencias requeridas. Adicionalmente, MINCE ha desarrollado pautas que guían a las instituciones de atención a la discapacidad para ajustar sus servicios existentes para fomentar la inclusión de personas con discapacidades severas, y expandir las oportunidades de aprendizaje para las comunidades.

Sesenta y cinco profesionales participaron en los grupos foco, desde distintos trasfondos, incluyendo talleres, servicios domiciliarios, servicios ocupacionales, y servicios de cuidados intensivos. Ellos trajeron experticia y conocimientos multidisciplinarios, como maestros de educación especial, trabajadores sociales, psicólogos, fisioterapeutas, terapistas ocupacionales, y gestores. Los grupos foco consideraron las competencias clave necesarias para promover la inclusión de las personas con discapacidades severas por parte de los profesionales, las organizaciones y la comunidad.

El Currículo para Trabajadores en Atención a la Discapacidad, y las Pautas para las Organizaciones de Atención a la Discapacidad abordarán algunas de estas competencias, como:

- Calidad de vida para las personas con discapacidades severas;
- Competencias en diversidad;
- Motivación de los padres y familiares;
- Pensamiento centrado en la persona.

Conclusión

Los resultados más importantes del programa educativo MINCE en Mali dom-Zagreb son el incremento en la participación y en las actividades para personas con discapacidades sensoriales y adicionales. Este incremento llamó al planeamiento sistemático y la expansión de opciones de aprendizaje en la comunidad. Mayores excursiones comunitarias incluyeron visitas a diferentes entornos, como mercados y librerías, y participación en eventos de comunidades locales, tanto en los vecindarios como en la más amplia ciudad. Estas acciones construyen un puente hacia un mejor entendimiento entre nuestros estudiantes y sus vecindarios. Adicionalmente, alienta a nuestros estudiantes a sentirse cómodos y aprender en entornos típicos, donde se necesitan realmente las habilidades. Esto muestra cómo los servicios educativos y de rehabilitación pueden estar integrados en la vida de una comunidad cerrada, y como una organización puede abrir sus puertas.

La innovadora contribución del proyecto MINCE es en la promoción de la inclusión social de personas con discapacidades severas – personas que previamente no recibían mucha atención. El Modelo de Educación Comunitaria Inclusiva empodera a los pares mediadores y a los profesionales para convertirse en un nexo entre las personas con discapacidades severas y la comunidad. Su valor es altamente práctico, con módulos de formación que enseñan las habilidades necesarias para fomentar la educación de personas con discapacidades severas. La recopilación de buenas prácticas que serán ofrecidas a través del proyecto MINCE, pueden ayudar a alentar a los profesionales y a las organizaciones a superar las barreras en la inclusión social de personas con discapacidades severas.

La conferencia final donde todos los productos serán presentados tendrá lugar en Graze en septiembre 2017. Se puede encontrar más información sobre el proyecto MINCE y sus productos en su sitio web: www.mince-project.eu

.

Un cambio de mirada de los procesos de Transición a la Vida Adulta en Chile

Oriana Donoso Araya, Master en Currículo, Especialista en Discapacidad Visual, UMCE, **Chile**

En los países de América Latina, incluido Chile, la mirada hacia las personas con discapacidad ha sido paternalista, creyendo que estas son vulnerables y por ende requieren ser protegidas, es así como la ceguera asociada a otra discapacidad impacta aún de mayor forma y se acrecienta esta mirada lastimera.

Durante siglos el acceso de las personas ciegas a la cultura, la educación y la integración social ha sido limitada, en las recientes décadas esto se ha modificado gracias a una mejor valoración de las personas que presentan ceguera o baja visión en el mundo, ya que algunas de estas se han destacado como poetas, músicos o pensadores, que se elevaron sobre su discapacidad, o bien porque perdieron la vista una vez adultos, o bien porque han formado parte de familias de entornos privilegiados para su tiempo: Homero, Dídimo, John de Luxemburgo, en la Argentina, los escritores Jorge Luis Borges y Ernesto Sábato y José Felicianoy Andrea Boccelli. Personajes públicos que han influido en valorar las capacidades de aquellos que las dan a conocer.

Además recién en las últimas décadas, con la llegada de las TIC y los sistemas de audiolectura digitales se abren posibilidades para un acceso realmente masivo y universal que garantice el derecho humano de acceso a la cultura a los casi 300 millones de discapacitados visuales.

Fundamentos Legales de la Transición

En el 2007 el gobierno de Chile ratificó la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (Naciones Unidas). Desde entonces, Chile se esfuerza en reconocer y honrar los derechos humanos de las personas con discapacidad. El Artículo 19 establece el derecho a "vivir en forma independiente y ser incluidas en la comunidad." Esto llama a una plena inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad, pudiendo elegir dónde y con quién vivir, y teniendo acceso a servicios de apoyo en el hogar y en la comunidad. En consecuencia, Chile aprobó leyes asegurando estos derechos (ver Notas al pie).

Educación para la Transición

La transición como un proceso complejo que comenzó a utilizarse en la década de los 80 en Estados Unidos se refiera a la situación que presentan los jóvenes con necesidades educativas especiales cercanos a finalizar el proceso educativo. En Chile, como en el resto de Latinoamérica, existen pocas oportunidades para la inclusión plena en la comunidad, y aún menos para la inclusión laboral.

En el trabajo de transición es importante tener presentes estos derechos humanos y principios de equidad de oportunidades: el derecho a la educación, vida independiente, calidad de vida, auto-determinación, inclusión familiar, e inclusión social.

Los años de transición a la vida adulta son un período fundamental en la vida de todo individuo, particularmente para las personas jóvenes con discapacidad. Jane Everson (1995) relaciona este concepto con la acción de "cruzar un río". Este proceso debería iniciarse de los 12 a 16 años, y crear un trabajo colaborativo permanente entre el profesional, el estudiante y la familia.

En este período de la educación, los estudiantes y sus familias exploran el desarrollo profesional y la participación en la comunidad. Todas las partes deben entender la importancia de la autodeterminación, la auto-promoción, la ciudadanía, y el servicio en la comunidad para el estudiante. Para apoyar este aprendizaje, los educadores utilizan el trabajo en equipo, la resolución de problemas, las modificaciones curriculares, y apoyos a los comportamientos positivos.

La autonomía personal es uno de los aspectos más importantes en el desarrollo de las personas. Para las personas con discapacidad, es necesario adaptar sus necesidades personales, pero es especialmente importante recordar que los obstáculos y condiciones limitantes más grandes son creados por la propia sociedad. Con adecuaciones, asistencia y cambios sociales, estos individuos tienen la capacidad para disfrutar de una vida independiente.

La participación de los padres en el proceso de transición y el planeamiento de los programas individuales de los adultos con necesidades educativas múltiples y aquellos con sordo ceguera es primordial para el éxito y desarrollo de los mismos.

El educador y los profesionales que trabajan con estudiantes con discapacidad deben plantearse que este es un proceso que empieza en edades tempranas. El currículo debe apoyar el desarrollo habilidades de comunicación básicas para la interacción social. Los niños necesitan participar en la comunicación en contextos naturales, por ello es que la participación en sus comunidades es importante. La raíz de la independencia radica en dominar las alternativas de traslado independiente, habilidades de de automanejo autónomo, de toma de decisiones, de empoderamiento, de autodeterminación, y de control y cuidado personal. Todas estas habilidades deben desarrollarse desde etapas tempranas, y son vitales para terminar con la alarmante estadística que en Chile El 71% de las personas que presentan algún tipo de discapacidad no trabaja.

También es significativo que el MINEDUC se basa en el Diseño Universal de Aprendizaje, que respalda el acceso y participación de todos y todas. Este es un enfoque inclusivo a la educación, que suprime las barreras al aprendizaje y la participación. Este diseño incorpora a las personas con necesidades educativas múltiples, incluidas aquellas que presentan sordoceguera, al mundo de la vida adulta y el trabajo.

Equipo de Transición a la Vida Adulta

El Equipo de Transición a la Vida Adulta está conformado por el joven, su familia, profesionales de distintos ámbitos y un maestro que facilita el proceso. Todos los miembros se enfocan en acompañar al joven en su proceso de transición hacia la vida adulta. Juntos elaboran un Plan de Transición, constituyen un conjunto de servicios necesarios, y coordinan las actividades requeridas. El objetivo es apoyar el desempeño funcional y académico del estudiante.

En los EEUU., el distrito escolar es el primer contacto para la aplicación de cualquier servicio de transición. A través de una asociación coordinada y en colaboración con la escuela y agencias de la comunidad, el joven empezará a recibir los servicios de transición a la edad de 16, que deben ser actualizados anualmente. A partir de entonces su educación formal incluye un foco en un futuro de empleo y opciones de vida independiente en la comunidad. Este foco está "orientado a los resultados", en términos cuantitativos que se pueden medir.

El estudiante y el equipo desarrollan un Programa Educativo Individual (PEI) que determina las actividades más importantes / estrategias que se abordarán en un año escolar. Al terminar cada año escolar el equipo evalúa lo logrado, y refina los objetivos y estrategias para el futuro. Entre lo evaluado se tiene en cuenta las necesidades actuales y futuras del joven, las economías emergentes, las preferencias e intereses cambiantes. Este modelo de planeamiento centrado en la persona se enfoca en el estudiante. El equipo docente, la familia, y los profesionales forman un equipo interdisciplinario que apoya el aprendizaje y desarrollo del estudiante.

Rol de las Agencias Educativas y de otras Agencias en Chile

Es un acierto que en Chile se reconozca legalmente a las discapacidades múltiples y a la sordoceguera como discapacidades únicas, pero existe la necesidad de una mejor articulación sistemática entre los ministerios de Educación, Salud y Trabajo. Existe la necesidad particular de asesoramiento sobre pensiones y responsabilidades cívicas.

Existe la necesidad de que en la ley de educación se incorpore la transición como parte del proceso de formación de los estudiantes con discapacidad. La tarea de educar es compleja y está llena de incertidumbres, y el mayor reto es atender a la diversidad del alumnado. Incluso respaldados por la normativa o la experiencia propia o ajena, estamos aún buscando las respuestas al problema que encontramos en las aulas. Aún así, los docentes necesitan modelos heurísticos para las situaciones complejas que encuentran los estudiantes con discapacidades múltiples. De lo contrario, no hay progreso o crecimiento mesurables.

En Chile es necesario que en cada institución, un equipo de profesores y profesoras, trabajen juntos para buscar respuestas ante el problema de la transición a la vida adulta. Los equipos necesitan basarse en su práctica diaria, analizándose a sí mismos, los objetivos de los estudiantes, y sus fortalezas. La mejor respuesta a la diversidad de necesidades será aquella que se dote de soluciones creativas, contextualizadas y basadas en la colaboración.

En este contexto, el mejor papel de los ministerios será el de facilitadores, apoyando la más amplia autonomía posible en la gestión de los centros y promoviendo la igualdad de oportunidades. Porque cada institución, cada profesor o profesora y cada estudiante son únicos, los elementos de un programa educativo específico también serán únicos. Al mismo tiempo, se debe establecer un abordaje comprensivo, para que las familias, los propios estudiantes y el profesorado participen como equipo, decidiendo en los temas que son importantes para la educación de todos y todas.

Referencias:

Everson, J. (1995). Supporting Young Adults Who Are Deaf-Blind in Their Communities: A Transition Planning Guide for Service Providers, Families, and Friends (Apoyando a los adultos jóvenes sordociegos en sus comunidades: una guía de planemaiento de transición para proveedores de servicios, familias y amigos). Baltimore: Paul H. Brookes.

United Nations. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol (Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Fcultativo). Obtenido de: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf

NOTAS AL PIE

En el 2016 la Ley N° 20.422 plantea:

Artículo 3: Vida Independiente: El estado que permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Artículo 4: "Los programas destinados a las personas con discapacidad que ejecute el Estado, deberán tener como objetivo mejorar la calidad de vida, principalmente, a través de acciones de fortalecimiento o promoción de las relaciones interpersonales, su desarrollo personal, la autodeterminación, la inclusión social y el ejercicio de sus derechos (…) El Estado priorizará la ejecución de programas, proyectos y la creación de apoyos en el entorno más próximo a las personas con discapacidad que se pretende beneficiar".

Oferta 2016 de Servicios de Apoyo en Chile

Plan de Apoyos Adicionales y Continuidad – Financiamiento de asistentes personales, asistentes de traslado y/o intérpretes de lengua de señas para favorecer la inclusión de estudiantes de educación superior.

Plan de Tránsito a la Vida Independiente – Modalidad Colectiva: Financiamiento de servicios de apoyo y/o adaptaciones del entorno entregados por una institución a personas entre 18 y 59 años.

Modalidad Individual: Financiamiento de asistentes personales, asistentes de traslado y adaptaciones del entorno para favorecer el desempeño laboral de personas entre 18 y 59 años.

En Chile los recursos del estado son otorgados a partir de los 18 años, situación que es insuficiente, ya que la etapa de la transición a la vida adulta debe partir antes de esa edad.

Transición a la Vida Adulta y las Habilidades Blandas, un complemento para la formación para el trabajo de los jóvenes con discapacidad.

Rocio Lopez Masis, Consultora en transición, San José, Costa Rica.
Email : rociolopezm.cr@outlook.com

Según el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas (sin fecha) "se denomina juventud a un momento de la vida humana que se extiende desde la dependencia de la infancia hasta la independencia de la adultez". Mientras que la mayoría de las sociedades definen la juventud como el período entre los 15 y los 24 años, puede comenzar tan pronto como a los diez años y extenderse hasta los treinta y dos. Es difícil de definir concretamente, ya que depende de la madurez física, psicológica, la formación, las relaciones sociales, la posibilidad de incorporarse al mercado laboral y a los criterios culturales de una determinada comunidad.

Lo que no varía para cada persona joven es la importancia de la auto-determinación - la habilidad de poder decidir que va a hacer en su futuro, de acuerdo a sus expectativas personales, sociales y ocupacionales. La auto-determinación está estrechamente ligada a la historia personal de cada quién, así como a la percepción por parte de la sociedad del estatus y habilidades de la persona. Estas historias y fuerzas se van conformando paulatinamente desde la infancia mediante la interacción con los demás, la vida en comunidad y los patrones culturales, sociales, económicos y políticos.

Una transición exitosa promueve el auto-estima, la seguridad y la participación activa en la toma de decisiones. Fomentar las actitudes de cooperación a través de la participación en las actividades sociales y comunitarias fortalece la conciencia de pertenecer a un grupo. Esto apoya la elección ocupacional del joven, y el sentido de utilidad y autoestima que emana de sentirse miembro de una familia y de la sociedad.

Es importante poner especial énfasis en los programas orientados a la preparación de jóvenes con discapacidad para la vida adulta en general. Esta educación de transición apoya el desarrollo hacia la etapa adulta y la autonomía, ayudándolos a definir su propio proyecto de vida, elegir los apoyos apropiados y lograr su participación plena en todos los ámbitos de la sociedad. La auto-determinación es esencial para estos objetivos, y debe comenzar a una edad temprana, idealmente a partir de los 12 años (Fundación ONCE y Perkins Internacional, 2014).

Sin embargo, muchos sistemas educativos se han orientado a las habilidades académicas y ha dejado en un nivel menor las habilidades para la vida y las demandas del mundo del trabajo actual. Esto queda plasmado en una publicación que realizó en el año 2012 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID),

acerca del empleo en América Latina, en donde se indica que existe una brecha muy grande entre lo que requiere el mercado laboral y las habilidades adquiridas en la escuela secundaria.

Para las personas que tienen alguna condición de discapacidad estas opciones se han visto aún más limitadas. Existen barreras sociales y una falta de acceso a la educación y a la formación para el trabajo. También se encuentran con la percepción errónea de una niñez prolongada y la carencia de apoyos ligados al desempeño personal como persona adulta. Esto surge no solo de su juventud, sino de una serie de actitudes sociales ligadas a aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) indica que "Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad". Aún más, los estados deben "permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua."

Costa Rica, en el año 2012 aprueba leyes para promover la igualdad de derechos para las personas con discapacidad, apoyando adaptaciones que les permiten participar en pie de igualdad en entornos inclusivos y accesibles. El Plan Nacional de Inserción Laboral para la Población con Discapacidad tiene el objetivo de "lograr el empleo pleno productivo y trabajo para todos, incluyendo mujeres y jóvenes" (PNUD 2012). Esta iniciativa es liderada por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, en conjunto con la Organización Internacional del Trabajo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, e instituciones públicas y privadas.

El objetivo del Plan Nacional de Inserción Laboral para la Población con Discapacidad es "potenciar el perfil de empleabilidad de las personas con discapacidad mediante la gestión de procesos de formación, dirigidos a desarrollar competencias básicas requeridas para su participación en el mercado laboral". Para promover el entrenamiento y la formación de los jóvenes en condición de discapacidad, el Consejo de la persona Joven y la Universidad Nacional de Costa Rica unieron esfuerzos. Juntas, estas agencias han desarrollado cursos de formación para competencias básicas vinculadas con el mundo del trabajo (habilidades blandas).

Las habilidades blandas incluyen "saber ser" y los atributos personales y sociales requeridos en un buen desempeño en el trabajo. Estos atributos exigen el entendimiento de las actitudes y comportamientos apropiados para las circunstancias, toma de decisiones, iniciativa, perseverancia, autoconfianza, comunicación asertiva, manejo de las relaciones interpersonales, trabajo en equipo, planificación, organización, capacidad de riesgos y compromisos, entre otros.

Los participantes adquieren o fortalecen los conocimientos sobre su persona, y aprenden a entender el mundo del trabajo y su entorno. Ellos ponen en práctica los conocimientos adquiridos y analizan su desempeño personal, social y laboral. El programa está diseñado por módulos y se basa en el abordaje "centrado en la persona", con cinco ejes programáticos: entrenamiento, negocios inclusivos, inserción

laboral, iniciativa empresarial y gobernanza. El estilo de enseñanza enfatiza "el aprendizaje colaborativo", tomando en cuenta las características del grupo en general, así como las características personales y necesidades de apoyo de los participantes.

El programa presenta cinco módulos:

Módulo 1: ¿Quién soy? ¿Qué quiero? ¿Hacia dónde voy?

Objetivo específico: Reconocerme como persona adulta con derechos, deberes y un proyecto de vida.

Módulo 2: ¿Quiénes me rodean y cómo me relaciono con ellos?

Objetivo específico: Relacionándome con mi entorno inmediato.

Módulo 3: ¿Conozco el mundo del trabajo? ¿Qué quiero hacer? ¿Tengo las habilidades para conseguir y mantener un empleo?

Objetivo específico: Vinculándome con el mundo del trabajo .

Módulo 4: ¿Cómo me desempeño en un puesto de trabajo?

Objetivo específico: Desempeñándome efectivamente en el mundo del trabajo.

Módulo 5: ¿Qué he aprendido? ¿En qué he cambiado? ¿Cuál es mi plan de acción?

Objetivo específico: Reflexiono y analizo los conocimientos y experiencias adquiridos para tomar decisiones a futuro.

El programa de siete cursos fue desarrollado por un equipo de cinco educadores especiales que han laborado en la Universidad Nacional de Costa Rica. Entre el 2013 y 2016, 180 personas con diferentes condiciones de discapacidad física, sensorial, intelectual y psicosocial han completado el programa. Ellos han tenido éxito en encontrar oportunidades y pasantías en el mercado laboral. Estos resultados han alentado al gobierno a expandir este programa a más regiones en Costa Rica.

En noviembre del 2015, el Ministerio de la Cultura y Juventud de Costa Rica publicó un documento resultante del curso, Formación por Competencias Vinculadas con el Mundo del Trabajo (Habilidades Blandas) para Jóvenes con Discapacidad. Esto divulga el entrenamiento de transición que ha tenido éxito apoyando a los jóvenes con discapacidad que se embarcan en la vida adulta.

Como conclusión personal…

Todos los seres humanos tenemos derecho a definir nuestro propio proyecto de vida en búsqueda de la realización personal, social y laboral. La felicidad es un derecho y… si y solo sí, se logra si se tiene la posibilidad de poder tomar decisiones personales, sociales, y ocupacionales por uno mismo.

La Transición a la Vida Adulta es un proceso de vital importancia. Es fundamental conformar un equipo de apoyo que respete el derecho de los jóvenes a poder decidir. Nadie aprende y madura por medio de signos o palabras únicamente; la vivencia, las experiencias y el contacto con la realidad son nuestros mejores maestros en la vida.

La elección de una labor y llevar una vida productiva requieren de experiencias ocupacionales reales. Experimentar, sentir, hacer, equivocarse y volverlo a intentar… solo así los jóvenes estarán seguros si esa es la elección correcta en ese momento.

A lo largo de la vida las personas consideran muchas oportunidades y experimentan varios procesos de transición y desafíos. Lo importante es contar con las herramientas que ayudan a tomar las decisiones correctas de acuerdo a las circunstancias y a la etapa que se vive.

Bibliografía:

Inter-American Development Bank. (2012). Disconnected: Skills, Education, and Employment in Latin America. Obtenido de: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36714455

Ministerio de Cultura y Juventud, Consejo de la Persona Joven. (2015). Curso de Formación por Competencias vinculadas con el Mundo del Trabajo (Habilidades Blandas) para Jóvenes con Discapacidad. Mundo creativo: San Jose, Costa Rica.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (2012). Plan Nacional de Inserción Laboral para las personas con discapacidad en Costa Rica. Obtenido de: https:// www.definici ónabc.com/general/joven.php

Perkins Internacional & FOAL (2014). Transition to adult life for youth with multiple disabilities and deaf. Latin America. (Transición a la Vida Adulta para jóvenes con discapacidad múltiple y sordoceguera. Latino Amperica). www.perkins.org/recursosbiblio/TRANSICION.pdf https://es.scribd.com/document/226867994/Revista-Educar-Habilidades-Blandas-

United Nations. (2008). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Obtenido de: https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html

United Nations Department of Economic and Social Affairs. (Undated). Definition of Youth. Obtenido de: http://undesadspd.org/Youth.aspx

Primera Experiencia de Vida Independiente en un Hogar Grupal para Adultos Jóvenes con Discapacidad Múltiple en Argentina

Graciela Ferioli, Representante Regional para América Latina y el Caribe - Perkins International. Email : Graciela.ferioli@perkins.org

Paula Rubiolo, Coordinadora de la residencia 2010-2011. Consultora en Transición - Oficina Regional - Perkins International. Email : paula.rubiolo@perkins.org

Aurea María Soza, Representante Legal Institución Sullai. Córdoba Argentina- Coordinador de la Residencia. E-mail: aureasoza@hotmail.com

En este artículo se comparte nuestra experiencia desde 2011, cuando comenzamos a desarrollar un hogar grupal para jóvenes adultos con sordoceguera y discapacidad múltiple en Córdoba, Argentina.

El proyecto de hogar grupal comenzó identificando la necesidad de servicios de transición para adultos jóvenes con discapacidades múltiples. Profesionales del área en Argentina, de Perkins Internacional, y de la Fundación ONCE para América Latina (FOAL) se reunieron con los padres. Este equipo produjo un documento de transición que ha servido como nuestra guía (FOAL & Perkins Internacional, 2013).

Al establecer un hogar grupal, nuestra primera tarea fue clarificar los objetivos y principios que guían la implementación de los servicios de transición a la vida adulta. Las autoridades gubernamentales provinciales argentinas apoyaron el proyecto, y se firmó un convenio entre Perkins Internacional y el Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Córdoba.

Nuestras pautas para el proyecto de hogar grupal se basaron en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2008). Incorporamos aspectos fundamentales de la Convención como:

- Diseño Universal, que proyecta el diseño de ambientes, procesos, servicios, instrumentos, dispositivos y herramientas para que sean accesibles para todas las personas.
- Inclusión social, participación plena en la vida educativa, social, económica, política y cultural. Esto incluye acceso al mercado de trabajo, a la educación, a las tecnologías de la información, a los sistemas de salud, a los derechos legales, a la protección social, y a la seguridad social que posibiliten una vida plena para todos.

Nuestro compromiso con una accesibilidad e inclusión plenas nos guió para desarrollar este proyecto. Las agencias de gobierno, FOAL, y Perkins Internacional cooperaron para capacitar a los diferentes actores de los municipios y agencias de la provincia. Esto aseguró que entendieran el concepto de Transición y la importancia del trabajo colaborativo en equipo. Este trabajo fundamental apoyo nuestro plan de crear

una residencia con el modelo de hogar grupal para jóvenes y adultos. El proyecto fue un trabajo colaborativo entre la Subsecretaría de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia - Disabilidad División, FOAL, Sullai Civil Association, y Perkins Internacional.

Dentro de los servicios a la comunidad disponibles en nuestra provincial existen las instituciones educativas, centros de día, y centros de adultos. Estos proveedores apoyan la preparación para la vida adulta de personas con discapacidad, y una residencia grupal completó el rango de servicios. La residencia da continuidad al proceso de vida independiente, creando la oportunidad para estos jóvenes de usar sus habilidades en formas reales y funcionales en su vida diaria.

Para los adultos con discapacidad múltiple, la capacidad de vivir fuera de la familia fomenta el auto-estima y el empoderamiento de sus vidas. Esto requiere equipos colaborativos que integran los deseos de los jóvenes, sus familias, redes de apoyo personal, profesionales, y miembros de la comunidad.

El proceso de crear un hogar grupal fue posible porque se considera al **entrenamiento** como uno de los **pilares fundamentales** para la sostenibilidad del proyecto. Esta capacitación fue proporcionada a:

- Autoridades, para asegurar la sostenibilidad del proyecto;
- Personal de la residencia, para proporcionar un servicio adecuado a las necesidades de los residentes y;
- Miembros de la familia, para acompañar el proceso como parte del equipo colaborativo.

Otro de los pilares para garantizar la sostenibilidad del servicio es el trabajo cooperativo con las familias. Para que las familias puedan apoyar a las jóvenes y tener acceso a una vida fuera del hogar familiar, es necesario iniciar y avanzar hacia la autonomía desde una edad temprana. El trabajo colaborativo entre la escuela y la familia se hace indispensable para fomentar la interdependencia y la autodeterminación de cada niño o joven. Este cimiento ayuda a los jóvenes a adaptarse a su nuevo hogar, con su mayor independencia y responsabilidades.

> *Como mamá, me permití expandir los lazos de mi hija más allá de la familia desde temprana edad ... con su primera cuidadora, con su escolarización, su participación en el centro para adultos. Fue un desafío para mi "despegarme" de ella. Tuve que superar miedos y confiar en su habilidad de relacionarse con otros. -- Aurea, madre de cuatro hijos: Caro, Rupe, Juan Manuel y Victoria. Rupe, nació hace 34 años con sordoceguera y múltiples discapacidades*

En Argentina, existe una gran variedad de diferencias culturales de las familias, motivadas por diversos aspectos - geográficos, sociales, económicos, religiosos, entre otros. Esto puede incluir una variedad de actitudes hacia la discapacidad y hacia un miembro de la familia con discapacidad. El estilo de vida particular de cada familia influye en el comportamiento de quienes la integran. Por lo tanto, es fundamental trabajar en equipo para diseñar el mejor servicio de vivienda para cada joven adulto; cada residente aporta sus propios valores, costumbres y cultura. Además, cada uno de ellos tiene sus propias necesidades,

fortalezas, recursos e intereses que deben ser considerados al planificar su vida en su nuevo hogar.

Es importante que los profesionales respeten la necesidad de los padres a mantener su identidad como padres, dándoles la bienvenida como miembros participantes de la comunidad. Sin embargo, gran parte del estrés observado en los padres de niños con discapacidad múltiple es resultado del agotamiento físico. Ellos han tenido la responsabilidad de cuidar a su hijo 24 horas al día y año tras año. Esta situación contribuye a perder la perspectiva de las propias necesidades. El servicio de residencia permite a la familia, y en particular a los padres, recuperar espacios y actividades. En definitiva, pueden comenzar de nuevo a disfrutar ser personas con su propio poder de autodeterminación.

> *Como familia, desde el nacimiento de Rupe, buscamos orientación para su educación... después de haber pasado las etapas médicas no encontramos servicios adecuados. Debido a ello en 1994 fundamos una escuela especial. A medida que crecía, los servicios: un centro de adultos y una residencia también fueron surgiendo. La idea de una residencia nació después de un viaje a los EE.UU., donde pudimos experimentar los servicios post-escolares que existían.* N*uestro mayor deseo fue que mi hija fuera lo más independiente posible. Logramos llevar a cabo este proyecto con la voluntad de muchas personas....*
> ***-- Aurea***

Nos llevó un gran trabajo y colaboración organizar, implementar y mantener el servicio de residencia. Al trabajar juntos, desarrollamos principios guía que nos ayudaron a funcionar como un equipo:

- Responder a las necesidades de los usuarios;
- Mantener coherencia entre lo que se propone y lo que se puede lograr; y
- Permanecer realistas acerca de la realidad organizativa con su entorno micro y macro.

También es necesario definir los roles, funciones y responsabilidades de quienes forman parte de este servicio. El comité directivo guía el proceso de toma de decisiones, como la administración de la residencia y las relaciones entre los interesados y los miembros del equipo.

El servicio de residencia se basa en los reglamentos nacionales e internacionales; la Ley Nacional N° 26378 en cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Estas pautas son la base para definir y regular la residencia, donde los jóvenes adultos son considerados como ciudadanos con derechos respecto a su autodeterminación. Ellos tienen acceso a las adaptaciones necesarias que contribuyan a su plena inclusión social.

Bajo este marco filosófico y jurídico hemos creado un modelo de servicio centrado en los residentes, ofreciéndoles a cada uno de ellos una experiencia de vida interdependiente. Es eficaz con el uso de varios soportes, determinados por la perspectiva y metodología que cada residente requiere. Los soportes son tanto humanos, con una persona referente que

vive con el grupo, terapéuticos, y asistentes; como materiales, con el uso de la tecnología y adaptaciones de acceso.

Después de 6 años de operación, hemos aprendido mucho. Como equipo, estudiamos los aspectos teóricos de las propuestas de vida independiente consideradas por diferentes autores y organizaciones en otros países. Estas teorías nos proporcionaron la base del proyecto de creación d servicios, y se reflejan en nuestra práctica diaria.

Mientras que el modelo "hogar grupal" es reconocido internacionalmente, es novedoso en nuestro país. Necesitamos diferenciar el grupo de los orfanatos, que son el modelo grupal tradicional en nuestra comunidad. Para establecer la singularidad del modelo de hogar grupal, enfatizamos:

- La individualidad del proceso (ej. toma de decisiones de los jóvenes sobre lo que quieren para su vida, las actividades que quieren hacer, entre otros);
- El lugar de presencia de las familias y su implicación en las acciones cotidianas;
- Las características del hogar grupal son determinadas por los deseos de los residentes, sus características personales, y sus necesidades. Por esta razón, es necesario tener un personal capacitado que pueda interpretar esos deseos y necesidades.

  Hace más de dos años, mi hija declaró claramente que no quería seguir asistiendo al centro de adultos donde participó... pudimos interpretar esa comunicación corporal no verbal, gestual... y ahora vive en la residencia. Ella tiene un programa individualizado, de acuerdo a sus necesidades e intereses. Con el apoyo de una cuidadora decide realizar actividades como nadar, caminar, ir de compras, comer helados, e ir a sus lugares favorito: Mc Donalds, el cine, etc. ***– Auri***

Aprendimos la importancia de crear, como equipo colaborativo, un código de convivencia que involucre a todos los actores: jóvenes, familias, coordinadores y cuidadores.

El rol del coordinador es vital y fue delineado más claramente con el paso del tiempo. Hoy, después de este proceso de 6 años, sus características y funciones pueden ser claramente indicadas:

- Tener conocimientos de gestión para monitorear el funcionamiento de la residencia, el cumplimiento de su misión, su metodología, y valores filosóficos;
- Promover el proceso de transición personal – guiando a los residentes a desarrollar una vida adulta y participar en la comunidad, de acuerdo a sus características personales, intereses y posibilidades;
- Coordinar la capacitación del personal, relacionada con las necesidades específicas de la población con sordoceguera y discapacidad múltiple;
- Promover la comunicación y coordinación del equipo, con las familias, los profesionales y los miembros de la comunidad;
- Gestionar, apoyar, contener, conciliar, y orientar, con una actitud de disponibilidad.

Los cuidadores que actualmente trabajan en el servicio fueron seleccionados exhaustivamente, valorando su estabilidad emocional y sus capacidades personales como pro-actividad, así como también:

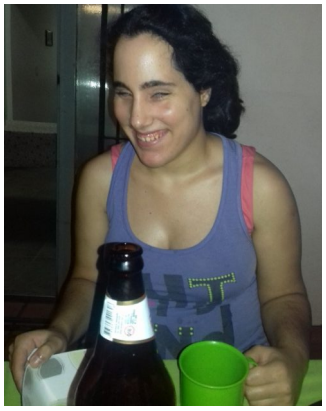
- Posibilidad de crear relaciones positivas con los residentes y las familias;
- Capacitación en acción. Los cuidadores aprenden sobre las características y necesidades de las jóvenes a medida que se conocen, conviviendo cotidianamente y creando un vínculo emocional.

"Mi hija es feliz e independiente, con los apoyos necesarios" – ***Áurea***

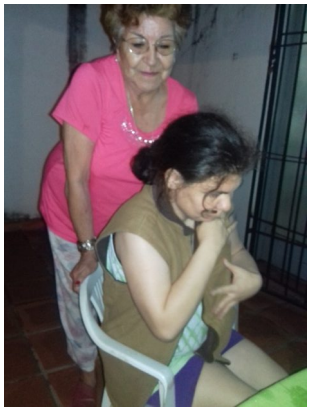
Como profesional que trabaja con jóvenes, familias y profesionales en servicios de transición, en diversos contextos e instituciones de la Argentina, quiero tomar las palabras de colegas que, a partir de su experiencia en España, expresan: "Debemos tener en cuenta que lo que queremos crear es un servicio de vivienda y como tal será una CASA, su casa, para una persona o grupo de personas. Por eso no debemos dejar de lado, sino más bien poner primero la autodeterminación y la participación activa de las personas que vivirán en esa casa, dentro de sus posibilidades y con los apoyos necesarios ... tenemos que conocer su opinión sobre dónde van a vivir, con quién vivirán y cómo vivirán, para lograr una vida de calidad para la persona." (FEAPS)

– ***Paula Rubiolo,*** *Consultora en Transición, Perkins Internacional*

Algunas imágenes de nuestra historia y nuestro trabajo:











Bibliografía:

FEAPS (2007) Reporting Bills: Guide to creating a community home. Obtenido de: http://www.feaps.org/servicios/documentos/guia_vivienda.pdf

Fundación ONCE para América Latina, & Perkins International. (2013). *Transicion a la vida adulta de jovenes con discapacidad multiple y sordoceguera – America.* Obtenido de: http://www.perkinsla.org/recursosbiblio/TRANSICION.pdf

United Nations. (2008). Convention on the rights of persons with disabilities. Obtenido de: http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf



Entrenamiento de Transición en África Oriental: El Desafío

Rose Ciesla, Consultora, Perkins Internacional, Estados Unidos
Lisa A. Jacobs, Coordinadora del Proyecto, Ver es Creer, Perkins Internacional, Estados Unidos.

Las transiciones son un desafío para cualquiera. Este es particularmente el caso para los estudiantes con discapacidad múltiple y discapacidad visual que avanzan desde la escuela a la vida adulta en la comunidad. En África Oriental, el proyecto Ver es Creer reduce el estrés de estos estudiantes y sus familias en Tanzania, Uganda, y Kenia. Cada uno de los países organizó un programa de entrenamiento de tres días para educadores y familias.

Este programa fue apoyado por el proyecto de transición de Perkins Internacional, y fue financiado por Standard Chartered Bank. Todo el entrenamiento en los tres países debía estar completo en tres semanas. ¡Así comenzó el desafío para los consultores de Perkins Internacional en África Oriental!

Durante la fase de preparación del programa Ver es Creer, investigamos muchas publicaciones. Creamos una publicación de la Escuela Perkins para Ciegos que nos dio una base para el proyecto: Aprendizaje Permanente Total: Preparándose para la Transición--Un Currículo para Todos los Estudiantes con Discapacidades Sensoriales. Este currículo explora diferentes maneras de evaluar las habilidades necesarias para su futuro desarrollo. Las evaluaciones se enfocan en habilidades prácticas en muchas áreas de la vida, como el trabajo, la comunicación, el comportamiento, las habilidades físicas/motoras, las habilidades de movilidad, organización, seguridad, encontrar empleo, dinero, y habilidades sociales.

Durante las capacitaciones Ver es Creer, nos basamos en estas áreas claves de desarrollo. Como entrenadores, familias y educadores, trabajamos juntos para desarrollar una lista de habilidades y expectativas específicas para cada país, reflejando sus expectativas culturales únicas. Encontramos a este proceso muy valioso y productivo, preguntándonos constantemente por qué enseñamos los que enseñamos, por qué le asignamos a los estudiantes una actividad particular, y cómo esta habilidad afecta su futuro. Este abordaje logró que todos trabajáramos juntos; pensando, discutiendo, e identificando habilidades que prepararán a los estudiantes para su vida adulta.

Utilizamos el concepto Planificación Centrada en la Persona (también conocido como Planificación del Futuro Personal) en nuestras capacitaciones. Los participantes trabajaron en parejas para participar en entrevistas de práctica, seguidas de discusiones grupales productivas. Esto ayudó a los alumnos a identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes con discapacidades múltiples, particularmente en dichos entornos de entrevistas.

Basándose en el concepto de que la transición tiene lugar a lo largo de nuestras vidas, el personal de Perkins Internacional dio a los participantes una variedad de experiencias interactivas y estrategias. Aprendieron como entrevistar eficientemente a los estudiantes y padres, cómo aportar ideas sobre las habilidades que los estudiantes necesitan para la transición, y cómo trabajar en red con los grupos de recursos en su país. Las habilidades que identificaron serán de ayuda para los maestros y familias a la hora de planear la transición con los estudiantes.

Durante el entrenamiento, los participantes crearon folletos informativos específicos para cada país. Estos incluyeron todas las áreas claves del currículo expandido, y listaron las habilidades prácticas para la vida necesarias para ser adultos exitosos. Estas listas pueden usarse como una herramienta de evaluación y colaboración. Algunos asociados colaboraron con el desarrollo de los folletos: CBM Internacional, SENSE Internacional, Rotary Internacional, y los Ministerios de Educación y Salud. Estas agencias colaboradoras llevaron a cabo presentaciones acerca de los recursos disponibles a través de sus organizaciones, y una lista de estos recursos se incluyó en los folletos.

Los participantes crearon planes de acción para cada escuela, incorporando el conocimiento y las habilidades obtenidas de la formación. Esbozaron programas de planificación de transición completos, y crearon planes para adaptar la escuela y el entorno laboral para sus estudiantes con discapacidad visual y sordoceguera. Los ejemplos de los planes de trabajo incluyen llevar a cabo visitas a los hogares, llevar a los estudiantes al mercado para que usen dinero, y utilizar habilidades de comunicación y movilidad para conectar a los niños con los recursos locales. Estos planes de acción servirán de mucho para mejorar las habilidades de los maestros y la calidad de la instrucción. El nuevo abordaje creará apoyo para los estudiantes y sus familias.

El personal de Perkins Internacional encontró profundamente gratificante trabajar con los educadores y las familias en los países de Tanzania, Uganda, y Kenia. Su entusiasmo para servir a los jóvenes con necesidades especiales fue inspirador. Encontramos unos pocos desafíos, y pudimos superarlos juntos. Los participantes, juntos, crearon folletos de planificación de transición específicos de cada país que se expandirán y cambiarán junto con el trabajo y oportunidades para los estudiantes con discapacidad múltiple y discapacidad visual en Tanzania, Uganda, y Kenia.

Abuso Sexual y Acoso de Niñas con Discapacidad Visual en la Ciudad de Dhaka

Diba Hossain (PhD), Profesora, Departamento de Educación Especial, IER, Universidad de Dhaka, Bangladesh. **Rayhan ara Zaman,** Profesora Asistente, IER, Universidad de Rajshahi, Bangladesh.

Introducción

Prepararse para la vida adulta es crucial y muy importante para todos, los estudiantes con discapacidad visual no son una excepción. El período transicional que lleva a la vida adulta se llama pubertad, en el cual los estudiantes, especialmente las niñas, enfrentan diferentes tipos de experiencias nuevas.

Este artículo describe uno de los problemas de la pubertad para las estudiantes con discapacidad visual que es el abuso sexual y la importancia de la educación sexual para ellas. En Dhaka, la capital de Bangladesh, se llevó a cabo un estudio para explorar la situación del acoso y abuso sexual de las estudiantes con discapacidad visual considerando la crítica de Lesley. También tiene el objetivo de explorar la orientación sexual de las niñas con discapacidad visual, su entendimiento y actitud hacia el sexo. Las causas del acoso y abuso sexual también son discutidas en el contexto de Bangladesh. Se eligieron intencionalmente 30 niñas con discapacidad visual de Dhaka. Niñas con baja visión (19) y totalmente ciegas (11) de entre 10 a 19 años fueron entrevistadas utilizando un plan de entrevistas semi-estructurado.

Lesley Chenoweth, una crítica feminista describió la socialización de las mujeres discapacitadas como un proceso bidireccional; socialización como mujer y socialización como discapacitada. Por tanto, son víctimas de una doble discriminación: teniendo un estatus marginal por su discapacidad y también por su género (Chenoweth, 1993). Maqbool (2003) etiquetó a las mujeres con discapacidad visual como víctimas de una triple discriminación: por ser mujeres, por ser pobres y por ser discapacitadas. Aryal (2004) argumenta una serie diferente de modelos para analizar los abusos hacia las mujeres discapacitadas. Su punto es que el abuso sexual hacia las adolescentes con discapacidad visual debería ser considerado desde dos perspectivas: las teorías que tratan con lo general y las teorías de la Crítica Feminista de la Discapacidad (Aryal, 2004). La actitud social prevalente de ver a los discapacitados visuales como inútiles, resulta en una baja autoestima. Se les niegan oportunidades de educación y formación, por tanto son económicamente dependientes. Esta dependencia económica nuevamente reduce su dignidad. Esta denuncia es aumentada por su vulnerabilidad física.

La necesidad de educación sexual para las niñas con discapacidad visual

El sexo es considerado un tema prohibido en Bangladesh. La gente aquí a menudo desalienta a hablar de este tema, las niñas aprenden a permanecer en silencio con respecto a la violencia sexual y el abuso porque la sociedad tiende a culpar a la víctima. Por esta razón, ninguna niña o mujer

cuenta si ha sufrido dichos tipos de violencia. Pero estos incidentes tienen un efecto psicológico muy profundo en la víctima. Los incidentes relacionados al acoso sexual o a la violación llevan a una frustración y desarrollo inadecuado que afecta la vida futura y dificulta el éxito. Aquí se introduce la cuestión de la educación sexual, que significa: niños/as y jóvenes equipados con el conocimiento, habilidades y valores para tomar decisiones responsables acerca de sus relaciones sexuales y sociales en su vida. (Sidibé, M. 2013) De acuerdo a Sidibé, M. (2013) puede decirse que preparar a niños y jóvenes para la transición a la adultez siempre ha sido uno de los grandes desafíos de la humanidad, con la sexualidad y relaciones humanas en su centro. Y para que esta transición sea más suave la educación sexual puede jugar un rol vital. (Sidibé, M. 2013)

Los niños con discapacidad visual siguen el mismo patrón de desarrollo sexual que los niños videntes y necesitan recibir la misma información sobre la sexualidad. La visión juega un gran rol en el desarrollo del concepto para comprender completamente la sexualidad. Los niños videntes aprenden mucho acerca de la sexualidad a través de observaciones casuales. Pero los niños con discapacidad visual no pueden ver las diferencias entre los cuerpos de los niños y las niñas, diferentes tipos y formas corporales, y cambios en el embarazo. No pueden observar estos y otros cambios en el desarrollo durante el ciclo de vida. Pueden tener un conocimiento limitado de los roles y modas de género, factores de atracción entre hombres y mujeres, las prácticas de higiene, y las muestras de afecto apropiadas. Además, los niños con discapacidad visual tienen un acceso limitado a la información que sus amigos reciben por medio de la televisión, películas, libros y revistas. Por ello, necesitan una educación sexual adecuada para prepararse para la vida adulta. (Davies, J., 1996) Los padres, maestros y amigos tienen roles importantes en orientar a los estudiantes con discapacidad visual con el desarrollo sexual y las relaciones. (Davies, J., 1996)

En el informe del censo 2011 de la Agencia de Estadísticas de Bangladesh, se descubrió que aproximadamente 14 millones de personas con discapacidad viven en Bangladesh de entre las cuales un gran número son mujeres. CSID (2002) informó que las mujeres con discapacidad en Bangladesh corren un alto riesgo de acoso emocional, físico y sexual. En su estudio la prevalencia del abuso de niñas y mujeres con discapacidad es del 92%. Los incidentes de abuso físico son cerca del 82% y los casos de abuso sexual son del 32%. (CSID, 2002)

Descubrimientos y Discusiones del Estudio

El estudio actual demostró que 28 encuestadas (de las 30) estaban familiarizadas con las relaciones sexuales. Llegaron a conocerlas a través de los medios de comunicación (20%), de sus familias (8%), sus amigos (70%) y libros de texto (2%). La mayoría de aquellas que respondieron sintieron que solo saber acerca del sexo no es suficiente para protegerlas del acoso sexual y el abuso. 43% de las entrevistadas informaron que experimentaron incidentes relacionados con la violación en la pubertad. 29% de las participantes contaron acerca de violencia sexual y 22% informaron acerca de acoso sexual verbal. Una minoría de las participantes (7%) informaron acerca de incesto. 1 participante informó acerca de acoso a través de la tecnología. 2 de las entrevistadas no respondieron a esta pregunta, técnicamente

evitaron el tema e informaron que nunca experimentaron dicho tipo de incidentes. Se expresó la preocupación acerca del abuso y acoso sexual a medida que las tasas de incidentes crecen. Más de la mitad de las entrevistadas enfatizó la importancia de la educación sexual.

Otro descubrimiento importante del estudio fue que la mayoría de las víctimas son de familias de clase baja y media.

Tabla 1 : Condición económica de las víctimas

Clase Económica	Familia de ingresos bajos (<10,000 / mes)	Familia de ingresos medios (<25,000 / mes)	Familia de ingresos altos (>25,000 / mes)
No. de víctimas	13	10	5
Sin víctimas		1	1

La tabla 1 muestra un resumen de la condición económica de las niñas con discapacidad visual dependiendo de los ingresos familiares. Como se puede ver de la tabla, las niñas con discapacidad visual de familias con ingresos bajos y medios informaron significativamente más acerca de acosos sexuales que aquellas de familias de ingresos altos. Solo 2 entrevistadas nunca enfrentaron ese tipo de problemas sexuales. Ambas son de familias de ingresos medios y altos. La pobreza se indica como una de las mayores causas de violencia sexual por el 30% de las participantes. También hay un paralelismo con los comentarios de Petersilia (2001) acerca de una fuerte relación entre la discapacidad, la pobreza, y el abuso. (p. 655-694)

La ceguera es un factor clave en la violencia sexual reportada por el 90% de las encuestadas. Los perpetradores quieren aprovecharse de su ceguera. Piensan que debido a su discapacidad, las niñas con discapacidad visual no podrán identificar a la persona. Incluso las niñas ciegas son más vulnerables que las niñas con baja visión.

La discriminación de género y la falta de valores éticos son identificadas como otros dos factores del abuso sexual. La dependencia de las niñas con discapacidad visual tiene un impacto significante en el abuso sexual y la violación. Confían en otros fácilmente. Como resultado de esta confianza a veces son víctimas de incidentes relacionados con la violación.

Tabla 2 : Identificación de perpetradores

Tipo de perpetrador	Ceguera completa N=9	Porcentaje	Baja visión N=15	Porcentaje
Conocido	8	89%	8	53%
Desconocido	1	11%	7	47%

Observando la tabla 2 es aparente que las niñas completamente ciegas son más victimizadas que las niñas con baja visión, por su severidad. Esto también es supuesto por UNICEF, (2014). Muchas de las veces los perpetradores son conocidos. Son miembros de la familia, parientes, amigos y vecinos.

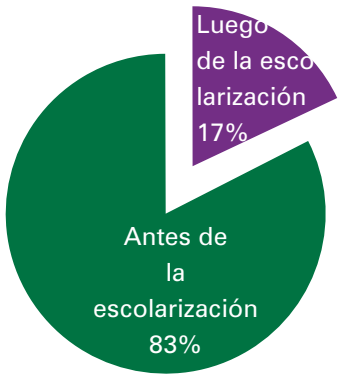
Incluso las investigaciones descubrieron que las niñas con discapacidad visual víctimas no comparten el incidente con otros. Una posible explicación para esto es la vergüenza y el miedo. Un tercio de las entrevistadas tuvieron suficiente valentía para tomar medidas remediadoras para protegerse del perpetrador.

Este resultado puede explicarse por el hecho de que las niñas con discapacidad visual no saben qué hacer luego de este tipo de violencia. Ya se sienten desfavorecidas por su discapacidad, y se vuelven temerosas de verse más desfavorecidas y victimizadas por ser abusadas sexualmente. Este resultado desalentador puede relacionarse con la dignidad; los padres y miembros de la familia tienden a ocultar la violencia para evitar el estigma social que intenta culpar a la víctima.

Otro descubrimiento importante del estudio es que las niñas con discapacidad visual (90%) creen que son más vulnerables que sus pares videntes debido a la discapacidad. Añadieron que las adolescentes con discapacidad visual son más propensas a ser víctimas por su timidez, miedo e ignorancia.

En la figura 1, hay una clara evidencia de un acoso sexual decreciente en la escolarización. El 83% de las participantes ofreció evidencia de acoso sexual antes de la escolarización, y solo el 17% informó luego de la escolarización. El resultado es similar a los hallazgos de un estudio que mostró que el 56% de las víctimas de violación eran analfabetas. (Sakshi, 1997)

Figura 1:
Relación entre la escolaridad y el abuso sexual



El estudio actual demostró que la mitad de las entrevistadas no conocían la ley y la penalización contra la violencia sexual. Otro descubrimiento importante es que las entrevistadas que conocían la ley solo sabían que existe una penalización. Ninguna de ellas conocía los detalles de la ley y qué hacer para beneficiarse de ella.

El sorprendente descubrimiento de la ley es que se basa en una identificación visual del perpetrador. Aunque la víctima con discapacidad visual alce su voz, la mayoría de las veces ella no puede identificar al perpetrador por su visión limitada. El perpetrador tiene la ventaja y permanece a salvo.

Estos resultados confirman la necesidad de educación sexual para las adolescentes con discapacidad visual. Necesitan aprender la diferencia entre el contacto físico bueno y el malo, aprender a ser más independientes, aprender a alzar la voz contra la violencia y aprender las medidas preventivas y leyes proteccionistas.

Conclusión

En nuestra cultura, a las niñas siempre se les enseñó a ser amables, sumisas y silenciosas. Los niños siempre son alentados a ser heroicos y poderosos. Este proceso de socialización diferente produce diferentes conjuntos de estilos dominantes que luego vuelven a los hombres "opresores" y a las mujeres "oprimidas". El patriarcado de Bangladesh es la causa inherente de la violencia sexual contra las mujeres. Con esto Chenoweth (1993) expreso que, se cree que las mujeres con discapacidad deberían estar agradecidas por cualquier avance sexual que se les haga porque son muy poco atractivas. Además, en Bangladesh la virginidad y la castidad de las mujeres son altamente valoradas. También se cree que una niña debe estar protegida por su padre; luego del matrimonio; debe estar bajo el control de su marido; si enviuda; incluso debe estar bajo el control de su hijo. Pero en la realidad, este artículo argumenta que necesitan más cuidados, seguridad y educación para estar a salvo de cualquier tipo de violencia sexual y acoso. Este artículo ha sugerido que es momento de romper con todos estos tabús sociales para disminuir la violencia sexual y el acoso hacia las mujeres con discapacidad visual en Bangladesh.

Bibliografía:

Aryal, N. (2004). *Silent Screams: violence against blind women in Kathmandu valley,* Kathmandu: Tribhuvan University.

Bangladesh Bureau of Statistics. (2011). Bangladesh Bureau of Statistics census 2011.

Chenoweth, L. (1993). *Invisible Acts: Violence Against Women with Disabilities.* Obtenido el 25 de abril 2015 de: http:// www.wwda.org.au/chenoweth1.htm

CSID. (2002). *The Feminine Dimension of Disability: A study on the situation of adolescent girls and women and disabilities in Bangladesh.* Dhaka: Centro de Servicios e Información en Situaciones de Discapacidad.

Davies, J.(1996). Sexuality Education for Children with Visual Impairments. Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired. Obtenido el 4 de diciembre 2016: http://www.tsbvi.edu/materials-items/sexuality-education-for-children-with-visual-impairments

Maqbool, Salma. (2003). Networking With Other Organizations of Blind Women- Like ESCAP, SAARC, National Commission For Women, National Human Rights Commission and Other Mainstream Women Organizations. Workshop Paper Presented on Asian Blind Union on Occasion of World Disabled Day, 5th December 2003.

Petersilia, J. R. (2001). Crime Victims with Developmental Disabilities : A Review Essay. Criminal Justice and Behavior(28), 655-694.

Sakshi. (1997). Female Sexuality, A Journey Within New Delhi, New Delhi :Systems Vision

Sidibe, M. (2013). Youth and Comprehensive sexuality education. UNAIDS. Obtenido de: http://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-sexuality-education.pdf

UNICEF Bangladesh.(2014). Analysis on Children with Disabilities in Bangladesh. Dhaka: UNICEF Bangladesh. Obtenido el 23 de julio 2015 de: http://www.unicef.org/ bangladesh / SACDB_Report_FINAL

Ficha Técnica de ICEVI

Misión

En reconocimiento de los continuos cambios globales para obtener acceso a una educación de calidad para los millones de niños con ceguera y visión parcial que están fuera de la escuela, el Consejo Internacional para la Educación de Personas con Discapacidad Visual (ICEVI) es una organización de socios con la misión de promover el acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas con discapacidad visual.

Objetivos

Objetivo 1 : Promover el acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad visual incluyendo aquellas con ceguera, baja visión, sordoceguera y discapacidades adicionales.

Objetivo 2 : Influenciar a los gobiernos y a los actores principales para implementar los ODSs y la CDPD en el área de educación para personas con discapacidad visual.

Objetivo 3 : Mejorar el trabajo en red, el intercambio de información y la colaboración a niveles nacionales, regionales y mundiales.

Historia de la Organización

Fundada en 1952 en Holanda, ICEVI condujo su conferencia del Cincuenta Aniversario en Holanda del 28 de julio al 2 de agosto de 2002.

Regiones de ICEVI

Las 7 regiones de ICEVI y los países de cobertura son los siguientes:

Región África	:	52 países
Región Asia Oriental	:	19 países
Región Europa	:	49 países
Región Latinoamérica	:	19 países
Región Norteamérica y Caribe	:	15 países
Región Pacífico	:	15 países
Región Asia Occidental	:	25 países

Actualmente, más de 4000 individuos y organizaciones en más de 180 países están involucradas activamente en ICEVI.

Trabajo en red con otras organizaciones

ICEVI trabaja de cerca con Organizaciones No Gubernamentales Internacionales de Desarrollo (ONGs) y con agencias de las Naciones Unidas como el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (ECOSOC), UNESCO, UNICEF, y la OMS.

Publicaciones

La revista semestral de ICEVI está disponible en versión electrónica tanto en Inglés como en Español y también es publicada en nuestro sitio web www.icevi.org ICEVI también publica un boletín electrónico semestral que se distribuye actualmente a más de 4000 individuos y organizaciones.

Sitio web de ICEVI

www.icevi.org

Miembros Internacionales Actuales de ICEVI

(Aquellos que pagan una suscripción anual de US$ 20,000)

CBM
www.cbm.org

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

ONCE
www.once.es

Escuela Perkins para Ciegos
www.perkins.org

Royal Institute for Deaf and Blind Children

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

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

Sightsavers
www.sightsavers.org

The Norwegian Association of the Blind and Partially Sighted

Asociación Noruega de Ciegos y Disminuidos Visuales
www.blindeforbundet.no

Visio
www.visio.org

Miembros Actuales de ICEVI

(Aquellos que pagan una cuota anual entre U$S 100 y U$S 750, acorde a su presupuesto anual)

- **Escuela Overbrook para Ciegos**
  www.obs.org
- **Fundación Internacional de Clubes de Leones**
  www.lcif.org
- **LES DOIGTS QUI REVENT (Ceguera & Tacto)**
  www.tactus.org
- **Mesa Redonda de Acceso a la Información para Personas con Discapacidad de Lectura**
  www.printdisability.org

Capmpaña Global de **Educación para Todos los Niños con Discapacidad Visual**

Países Participantes

