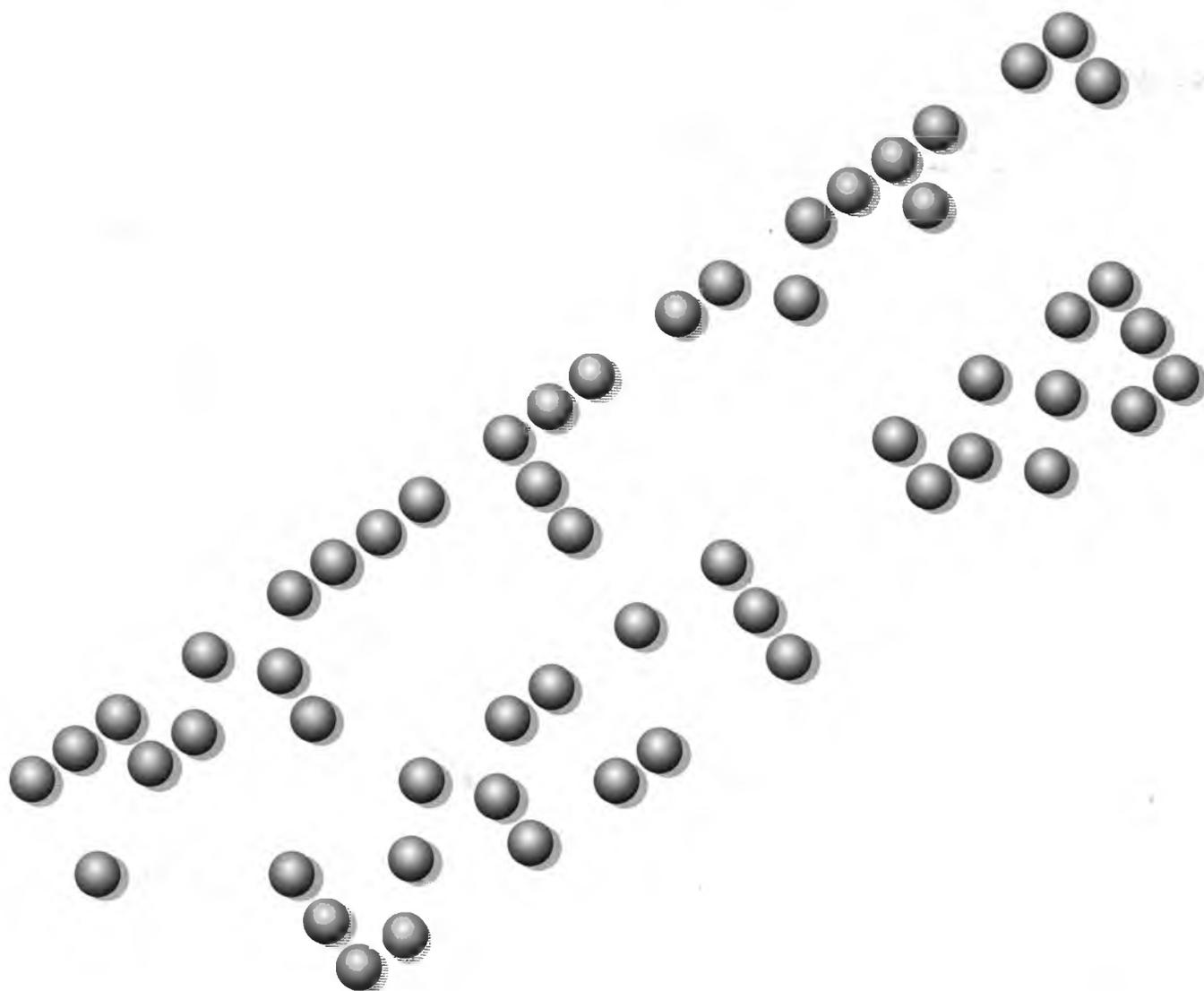


# DISCAPACIDAD VISUAL HOY

---

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

---



# DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

## DIRECCION EDITORIAL

### ASAERCA

Asociación Argentina  
de Profesionales de la Discapacidad Visual

#### Directora

Ema Montenegro de Rosell

#### Consejo Editorial

Judith Varsavsky  
Norma Pastorino

## COMISION DIRECTIVA

### Presidenta

Lic. Fabiana Mon

### Vicepresidenta

Prof. Mara Vilar

### Secretaria

Judith Varsavsky

### Pro-secretaria

Lic. Delia Góngora

### Tesorero

Prof. Marcos Murúa

### Pro-tesorera

Arq. Blanca Litwin

### Vocales Titulares

Dra. Isabel María Cristina Ramos Vardé  
Prof. Ema M. de Rosell

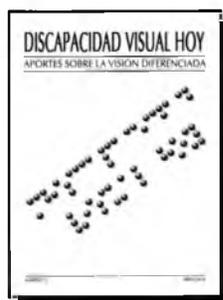
### Vocales Suplentes

Prof. Ester Marcos  
Dr. Roberto Ramos

### Diseño y Diagramación

Arq. Blanca Litwin

Las colaboraciones publicadas expresan la opinión de sus autores. Los editores no necesariamente coinciden con sus conceptos y posiciones. No se permite la reproducción total o parcial sin la autorización escrita de sus autores.



Tapa:  
Simil visual en sistema Braille del título  
de la revista Discapacidad Visual Hoy  
Número 15 - Junio 2014

# Contenido

## Editorial

Por Ema M. de Rosell..... 1

## Cumplimiento de las normas Aspectos procedimentales

Por Dra. Isabel María Cristina Ramos Vardé  
Dra. Martha Lidia Elena Giménez..... 3

## Proyecto Escuela, Diversidad y trabajo en red

Por Prof. Rosa Lidia Czerniecki  
(Coordinadora Ejecutiva)  
Prof. Anabel Cassous  
Lic. Facundo Guerra ..... 8

## Atlas Munial Táctil

Por Prof. Adriana Rimoldi  
Prof. Sonia Maluendres ..... 13

## Generando accesibilidad desde la Universidad

Por Mg. Helga Ticac  
Carlos Javier Maldonado..... 16

## Braille "A diario"

Por Virginia A. Pérez de Vallejo..... 22

## Oda al Buen Ciego

Por Pablo Neruda..... 28

## La geometría y los alumnos con discapacidad visual

Por Ema Montenegro de Rosell ..... 30

## DOSSIER

### La problemática socio-educativa de la persona con baja visión ..... 34

### Atención temprana, una herramienta pedagógica para la inclusión.

Por Prof. Silvana Arenzón ..... 45



Asociación Argentina  
de Profesionales  
de la Discapacidad Visual



## Editorial

**Ema Montenegro de Rosell**

A través de cuatro décadas, ASAERCA ha sido testigo de múltiples cambios de una sociedad en constante evolución,

La evolución, para la biología, es el tránsito de una homogeneidad indiferenciada hacia una heterogeneidad cada vez más diferenciada. Este concepto puede aplicarse a cualquier área de conocimiento. A medida que el saber se profundiza, se ramifica en especialidades que llegan a conformar categorías independientes. Así, por ejemplo, en Ingeniería o Medicina, el número de especialidades aumenta, impulsado además por los avances de la tecnología y la informática.

Nuestra área no es ajena a esto. En Educación y en Rehabilitación, se registra el surgimiento de nuevas disciplinas como Orientación y Movilidad, Atención Temprana, Atención a personas con multidéficit, Psicomotricidad, Estimulación Visual, Rehabilitación Visual, Terapia Ocupacional, etc., que demandan capacitación específica. En Ciencias Jurídicas se extendió, de manera hasta hace poco inconcebible la amplitud de derechos, que promueven la participación en igualdad de condiciones, de grupos históricamente degradados.

Todo este crecimiento, que dignifica a la sociedad en general, favoreció también a las personas con discapacidad visual, que ganaron en ciudadanía al facilitárseles el acceso al área laboral, a la educación superior, y a la inclusión social.

Frente a esta realidad, cabe preguntarse hasta qué punto los títulos que nos habilitan para el desempeño laboral, resultan suficientes.

Más allá del promedio obtenido; más allá del prestigio académico, se impone la actualización, la capacitación permanente.

Fiel a sus principios, nuestra institución responde con cursos, encuentros por especialidad, publicaciones periódicas y las Jornadas Argentinas de Tiflogía.

*Ema Montenegro de Rosell*

## ■ Cumplimiento de las normas Aspectos procedimentales

**Dra. Isabel María Cristina Ramos Vardé**  
**Dra. Martha Lidia Elena Giménez**

En materia de discapacidad existen innumerables normas que regulan los derechos de estas personas con necesidades especiales, en materia de educación, salud, trabajo, asignaciones por hijo discapacitado, subsidios, cuestiones de carácter previsional, turismo, accesibilidad, deportes, etc. Así podemos citar al respecto, a nuestra Carta Magna, que en su artículo 75, inciso 23, establece que le incumbe al estado "Legislar y promover medidas de acción positiva, que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad." Asimismo, la constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en su Art. 11, resalta la igualdad y dignidad de todas las personas y señala en forma específica la no admisión de cualquier discriminación que tuviere entre otras causas, los caracteres físicos o la condición psicofísica de las personas.

Por otra parte, nos encontramos declaraciones de organismos internacionales, tales como la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre aprobada en Bogotá, en 1948, la Convención Americana sobre los Derechos Humanos, pacto de San José de Costa Rica, 1969, y la Convención de

Guatemala para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra las Personas con Discapacidad, aprobada por la Ley 23592, sancionada y promulgada en el año 2000. Estas convenciones internacionales, al ser ratificadas por la República Argentina, tienen rango y jerarquía constitucional y constituyen su normativa supranacional.

También dentro del orden interno, podemos citar a la Ley 22431, sancionada en el año 1981, que fue la primera en establecer un sistema integral de asistencia a las persona con necesidades especiales. Dicha ley establecía la obligación del Estado de brindar cobertura en lo referente a educación, salud, trabajo, pero también regulaba cuestiones acerca de la accesibilidad. Con posterioridad, fue la Ley 24901, sancionada en el año 1997, la que vino a zanjar los vacíos legales de que adolecía la primera y estableció la obligatoriedad de las obras sociales, entendidas por tales las reguladas por la Ley 23660 y las prepagas establecidas en la Ley 24754, obligadas a dar cobertura integral en todos los aspectos referidos a la persona discapacitada, esto es: salud, educación, trabajo, etc.

Esta Ley 24901 es de carácter nacional pero ha sido ratificada por la mayoría de las provincias, entre ellas, Corrientes, Santa Cruz, Tucumán, Santa Fe, etc.

## DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

Existen otras disposiciones para casos no contemplados específicamente por la norma madre, pero que aplicadas en forma analógica, fueron dando cabida a tales leyes. Así podemos citar, entre otras, la Ley 25404, de protección de personas que padecen de epilepsia, la Ley 25643, relacionada con el tema de turismo, la Ley 25682, por la cual se regula en todo el territorio argentino el uso del bastón verde.

Pero sucede con frecuencia que a pesar de lo prescripto, las normas antes mencionadas no son cumplidas por los agentes del seguro de salud, obras sociales, prepagas e incluso por el Estado mismo y es así que al momento de concurrir el discapacitado a solicitar una cobertura prestacional, la misma le es denegada. Es por eso que ante esta situación planteada, el interesado debe conocer los remedios legales y procedimentales con los que cuenta, a fin de ponerlos en marcha y lograr el reconocimiento y cumplimiento efectivo e integral de los derechos que le han sido negados.

En primer término, la persona con necesidades especiales puede enviar una intimación formal vía carta documento, al agente de salud que está obligado a cumplir con la cobertura, con el requerimiento de que en un plazo perentorio de cuarenta y ocho horas, le sean suministradas las prestaciones, con indicación detallada de cuáles son las que se solicitan, la normativa en la que se ampara, bajo apercibimiento de que, de no acceder al cumplimiento integral de las mismas, se iniciarán las acciones legales en salvaguarda de esos derechos.

Al tener la negativa por parte de la obra social, se debe cursar la intimación al Estado a través del Ministerio de Salud de la Nación, para que ésta se expida en un plazo perentorio también bajo apercibimiento de iniciar las acciones pertinentes.

En el caso de tratarse de una empresa de medicina prepaga, reguladas por la Ley 24754, al no estar sometidas al control de la Superintendencia de Servicios de Salud de la Nación, se puede hacer la denuncia ante Defensa del Consumidor, que citará a la prepaga a fin de lograr un avenimiento y, en su caso, podrá aplicar una sanción económica a la misma; no puede obligar a ésta a cumplir con las prestaciones salvo en caso de que el interesado resuelva utilizar el arbitraje de dicho organismo, cuyo laudo es vinculante para las partes.

Otro remedio legal es la mediación regulada por la Ley 24573 y su Decreto Reglamentario 91/98, por el Art. 4, Decreto 1565/07 y por la Ley 26589, sancionada en 2010. Dicha mediación tiene carácter de prejudicial y obligatoria, para el caso de tratarse la requerida de una empresa de medicina prepaga, pero no así en el caso de los agentes comprendidos en la Ley 23660, ya que el Art. 5, inciso 6° del mismo cuerpo normativo, establece la no obligatoriedad del procedimiento mediacional. De todos modos, si lo que queremos es lograr una prestación de carácter integral, seguramente no la obtendremos por esta vía, por lo que deberemos recurrir al remedio procesal por excelencia que es la acción de amparo.

Esta acción, mal llamada "recurso de amparo", pues no se trata desde el punto de vista legal y procedimental estrictamente de un recurso sino de una acción, se halla contemplada en el Art. 43 de nuestra Constitución.

Esta acción, además de estar en nuestra Carta Magna, se encuentra también regulada por la Ley Nacional N° 16986 que establece los siguientes requisitos de admisibilidad en que debe sostenerse dicho remedio procesal:

a) Que exista una omisión de autoridad pública: que es la falta de cobertura integral peticionada formalmente a la accionada, por ejemplo, transporte, escolaridad, internación psiquiátrica, atención domiciliaria, prestaciones de apoyo, etc.

b) Que en forma actual lesione, restrinja y altere derechos y garantías constitucionales: el derecho a la vida, a la salud, a la dignidad y a la propiedad, reseñados más arriba.

c) Que conculque con ilegalidad y arbitrariedad manifiesta derechos fundamentales y garantías institucionales reconocidos por la Constitución Nacional y los tratados internacionales vigentes.

d) En cuanto al medio judicial más idóneo, es decir que no exista un remedio judicial alternativo que sea expedito, rápido y que resguarde los derechos y garantías fundamentales afectados. Pensemos en que no sería posible recurrir a la vía ordinaria a fin de lograr el objetivo conjuntamente con la acción de amparo u otros mecanismos que puedan asegurar el derecho constitucional que queremos hacer valer, a fin de que este no se diluya por el tiempo transcurrido.

Es por eso que, junto a la acción de amparo, debemos solicitar: **UNA MEDIDA CAUTELAR INNOVATIVA O TAMBIÉN UNA AUTOSATISFACTIVA**. Es decir, peticionar que en forma urgente se intime a la accionada a cumplir con las prestaciones requeridas, hasta el momento del dictado de la sentencia definitiva.

Podemos solicitarla, ya que tanto el Art. 195 y siguientes del Código Procesal Civil y Comercial como la Constitución Nacional habilitan su procedencia dado que podrá decretarse en toda clase de juicios.

La inevitable lentitud de los procedimientos

puede provocar el riesgo cierto de que la resolución del conflicto (prestación requerida) resulte tardía, con una sentencia que quizá sea absolutamente justa pero paradójicamente ineficaz. Puede suceder que mientras se aguarda el normal desenlace del proceso común se alteren deliberada o involuntariamente las circunstancias tácticas y jurídicas existentes al momento en que se procuró la puesta en marcha del órgano jurisdiccional, tornado de esta manera, en ilusorias e ineficaces decisiones jurisdiccionales destinadas a restablecer la plena vigencia de derecho sometido a debate.

Tomando el concepto de tutela anticipada en un sentido amplio, la misma se puede obtener de dos maneras: a) en forma provisoria; b) en forma definitiva (medida autosatisfactiva). El instituto procesal que corresponde a la forma anticipatoria provisoria es la cautelar material o innovativa que se caracteriza por el especial alcance que debe otorgársele al poder cautelar general que posee el Juez y que le permite adoptar las medidas urgentes que, según las circunstancias, fueren más aptas para asegurar provisionalmente el cumplimiento de la sentencia. De allí que lo ganado cautelarmente adquiere carácter de irrevocable con la salvaguarda de los derechos en un tiempo oportuno, ya que los tiempos procesales de ésta son lentos, los procedimientos son más engorrosos al igual que la sustanciación de la prueba. Al estar comprometida la salvaguarda en forma urgente de ciertos derechos como ser: derecho a la vida, la salud, etc., se requiere de medidas y soluciones urgentes.

Por otra parte y tal como surge de la citada norma, la misma debe ser interpuesta:

a) Por escrito, con indicación de nom-

## DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

bre, apellido, domicilio real del accionante (como en cualquier otra acción judicial).

b) Se debe indicar en lo posible, el autor del acto u omisión impugnado (algún agente del seguro de salud, obra social, prepaga, Estado, etc.).

c) La relación circunstanciada de los extremos que haya producido o estén en vías de producir la lesión al derecho constitucional. En este caso, se debe manifestar la solicitud de la prestaciones, intimaciones cursadas y la no respuesta por parte de la accionada.

d) La petición deberá realizarse en términos claros y precisos.

Asimismo, el Art. 7 del citado texto legal establece respecto de la medida de prueba, que el accionante deberá acompañar las instrumentales de que disponga o indicará en su caso, el lugar donde se encuentran, así como los demás medios de prueba de los que intenta valerse.

Al interponerse la demanda, el Juez deberá requerir de la autoridad que corresponda un informe circunstanciado acerca de los antecedentes y fundamento de la medida impugnada, en el plazo que éste estime conveniente y, en ese caso, deberá la accionada ofrecer prueba. Producido el informe o vencido el plazo para producirlo sin su presentación, el Juez deberá dictar sentencia dentro de las 48 horas.

Sabemos los abogados que esto en la práctica no acontece y que los tiempos en cuanto al dictado de la sentencia son diferentes, por lo que fuerza la cosa juzgada material a través de la sentencia definitiva y es así que lo ganado cautelarmente a partir de ese momento, pasa a ser propiedad del demandante.

En la actualidad, nadie duda de que la precautoria innovativa encierre en la mayoría de los casos la concesión anticipada del objeto

de pretensión sin que por ello pierda el carácter de medida cautelar ni resulte vulnerada la garantía constitucional.

Como hemos dicho anteriormente respecto de las medidas cautelares, existen las llamadas **autosatisfactivas**, esto significa que dictada la cautelar por el juzgador y cumplida con esta manda, se agota instantáneamente la pretensión, por ejemplo, en el caso de que una persona deba ser intervenida quirúrgicamente y con carácter urgente.

Con relación a los presupuestos que ameritan que el juez declare procedente la medida cautelar, estos son: A) **VEROSIMILITUD EN EL DERECHO** B) **PELIGRO EN LA DEMORA** C) **CONTRA CAUTELA**

### A) VEROSIMILITUD EN EL DERECHO

El *fumus bonis iuris* [1] surge con la descripción de los derechos amenazados, como lo son los derechos a la vida, a la salud, a la integridad física, a la igualdad y dignidad de las personas, a la propiedad, etc.

En el campo jurisdiccional, para que la viabilidad de la medida precautoria prospere los tribunales nacionales han exigido la acreditación -prima facie- de la arbitrariedad del acto cuya descalificación se persigue o la violación de la ley, es decir, acreditar el acto antijurídico seguido por la accionada (llámese obra social, prepaga y demás).

Al respecto, nuestro más alto tribunal en relación a la verosimilitud del derecho, ha sostenido: "...las medidas cautelares no exigen de los magistrados el examen de certeza sobre la existencia del derecho pretendido, sino sólo su verosimilitud. Es más, el juicio de verdad en esta materia se encuentra en opo-

sición a la finalidad de la medida cautelar, que no es otra cosa que atender a aquello que no exceda del marco hipotético, dentro del cual asimismo, agota su virtualidad". (Confróntese Corte Suprema de Justicia Nacional in re [2] "Evaristo Ignacio Albornoz vs Nación Argentina, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social sobre Medida de no innovar, RTA 2/12/84, fallo 306.2060).

### B) PELIGRO EN LA DEMORA

El peligro en la demora significa que si no se dicta la medida cautelar y se cumple en tiempo con ésta, se pueden producir consecuencias irreparables para la salud e integridad de la persona discapacitada.

### C) CONTRACAUTELA

En general, se ofrece la caución juratoria que se halla contemplada en el Art. 199 del CPCC, si se trata la petición de medidas autosatisfactivas, el juez solicita muchas veces el ofrecimiento de una caución real como embargo a un bien inmueble.

### INCONSTITUCIONALIDAD DEL EFECTO SUSPENSIVO DEL EVENTUAL RECURSO CONTRA LA MEDIDA CAUTELAR

Por otra parte y por último, al interponer la acción de amparo hay que peticionar que para el caso en que la accionada apelare la resolución judicial por la cual se concede la medida cautelar, dicha apelación sea concedida con efecto devolutivo y no suspensivo por transgredir el Art. 43 de Constitución Nacional.

### PLANTEO DEL CASO FEDERAL

Para el caso en que el juez no hiciera lugar a la acción de amparo interpuesta, se debe

dejar a salvo en el escrito de inicio la reserva de plantear el caso federal, es decir, de impetrar oportunamente el recurso extraordinario ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación, conforme a lo establecido en el Art. 14 de la Ley 48, en virtud de haber sido conculcados los principios y garantías constitucionales. Son estos los remedios procesales para que toda norma sea cumplida en pro de la persona discapacitada.

Además, hoy tenemos que añadir a nuestro plexo normativo las disposiciones de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (Ley 26378).

- (1) Verosimilitud en el derecho invocado.
- (2) En el caso de.

---

**Dra. Martha Lidia Elena Giménez**

*Abogada, mediadora, se especializa en Derechos de las personas con Discapacidad, fue integrante de la Comisión de Discapacidad del Colegio de Abogados de C.A.B.A.*

**Dra. Isabel María Cristina Ramos Vardé**

*Abogada y escribana, por la U.B.A., ha realizado cursos de Mediadora, Operadora de Negocios del MERCOSUR y Latinoamérica, de Profesorado Docente Universitario, de Seguros, de Derechos de las personas y personales en las relaciones de familia, de Investigadores Bursátiles, etc. Es autora de ponencias y trabajos de investigación. Además de su práctica profesional, es Prosecretaria de la Comisión Interdepartamental de Abogados con Discapacidad ante la Caja de Previsión Social para Abogados de la Provincia de Buenos Aires. Integra la Mesa de Trabajo para las personas con Discapacidad de la Comisión Nacional de Regulación de Transporte. Miembro de la Comisión de Personas con Discapacidad del Colegio de Abogados de la provincia de Buenos Aires (Departamental La Plata). Miembro de la Comisión de Personas con Discapacidad de la Agencia Provincial del Transporte del Ministerio de Planificación de la Provincia de Buenos Aires. Miembro de la Comisión de Discapacidad del COLPROBA (Colegios de la Provincia de Buenos Aires). Integrante de la Comisión Directiva de ASAERCA. Integrante de los Grupos de Trabajo de Accesibilidad, Estadística y Técnico del Observatorio de la CONADIS. Autora de diversas publicaciones sobre Derecho y Literarias. Columnista de programas radiales y televisivos.*

## ■ Proyecto escuela, diversidad y trabajo en red

**Prof. Rosa Lidia Czerniecki**  
(Coordinadora Ejecutiva)  
**Prof. Anabel Cassous**  
**Lic. Facundo Guerra**

### **Lineamientos de la propuesta:**

El presente proyecto nace a partir de la demanda manifestada por escrito, por una Directora de Escuela de la ciudad de Bahía Blanca, como portavoz de las dificultades advertidas conjuntamente con su plantel docente en relación a la problemática escolar, específicamente referidas a cómo trabajar con alumnos especiales.

El motivo por el cual se contacta con el grupo responsable de este proyecto, lo constituye el ejercer sus integrantes profesionalmente como docentes en la Carrera de Educación Especial del ISFD N° 3 J.C. Avanza.

Como profesores de dicho Instituto, sentíamos la obligación moral de dar respuesta a dicho pedido y a su vez accedíamos a implementar una actividad más atinente al programa de extensión cultural que revaloraba el marco teórico trabajado en la ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales Interdisciplinarias de Investigación y Educación (ISJ XXIII, Noviembre de 2006) sobre *"ABORDAJE EN RED"*.

Luego de varios encuentros, en donde se pormenorizaron bajo las actas correspondientes, los acuerdos establecidos, se pudo realizar una aproximación diagnóstica de la institución educativa explicitándose dos ejes

de trabajo: La práctica docente en la escuela inclusiva y la gestión institucional bajo el marco teórico del abordaje en red.

La información recabada en el diagnóstico pudo reflejar la contemplación por parte del cuerpo docente de la multicausalidad presente en el fracaso escolar: factores biológicos, sociales, psicológicos, económicos y culturales. Situaciones de abandono, violencia, baja autoestima, problemas de conducta y adaptación suelen estar presentes en la descripción de la problemática escolar planteada. Asimismo, se reconoce la falta de tratamiento médico y psicológico en la mayoría de los casos, por lo cual se desprende la necesidad de trabajar desde la prevención en sentido amplio.

Otro dato de importancia reside en el grado de cuestionamiento de los docentes sobre cuál es su rol, en tanto sienten que la mayoría de las veces dejan de lado lo pedagógico para realizar "asistencialismo". En ello reside la idea directriz que conlleva a la apertura de la escuela hacia otros sectores de la población, por medio de proyectos interinstitucionales que puedan brindar una respuesta a las dificultades vivenciadas.

En nuestra experiencia profesional docente, hemos podido observar que en muchas ocasiones, cuando se trata del trabajo con la di-

versidad, el docente se sitúa en el "como si", donde generalmente deviene como resultado, la *exclusión dentro de la inclusión* misma. Así se suma, otro elemento no menos preocupante y silencioso a la problemática del fracaso escolar.

Por otro lado, sabemos que una de las demandas más fuertemente arraigadas en el sistema educativo, la constituye la implementación de estrategias didácticas, entendidas como las diferentes acciones planeadas y llevadas a la práctica, en la búsqueda de un objetivo, con resultados no satisfactorios para ninguno de sus actores.

Otro aspecto a considerar es que la práctica profesional del docente trae aparejada una realidad: trabajar con las necesidades educativas especiales implica un déficit; y ello conlleva elucidar que la dimensión real de las necesidades de un alumno (sea cual fuere el origen de las mismas) tiene un carácter interactivo y no sólo depende de las limitaciones del alumno, sino también de las limitaciones del contexto y de la respuesta educativa que se ofrece.

Cuando se piensa en los alumnos y en la heterogeneidad que los caracteriza, en un esfuerzo por disminuir la distancia existente entre el alumno internalizado, el alumno ideal y el alumno real, se abre paso al sentimiento de impotencia, de frustración, junto a una soledad agobiante que pareciera ser portadora de una instancia enjuiciadora, que da como resultado la instalación de la culpa, o bien, da lugar a la presencia de diversos mecanismos defensivos.

Aún con todo, posicionarse frente al niño "real", es un desafío... no puede ser una aventura. Requiere de una formación integral do-

cente, dentro del circuito enseñanza aprendizaje. Exige un gran compromiso desde lo personal, inspirado desde lo vocacional. Se trata de trabajar con alumnos a quienes algo les falta, sea cual fuere su deficiencia, y la mirada sobre ella, abre un sinnúmero de significaciones simbólicas para cada quien.

El riesgo reside en quedarse mirando sólo lo que le falta, lo cual trae aparejado perder de vista al sujeto, y en ello se juega el ser y se extravía el verdadero encuentro. Y como nos lo advierte ya la Lic. L. González de Brusa, no es factible pensar el aprender, sin antes pensar al SER.

Este proyecto pretende aplicar un enfoque sistémico, en donde la confluencia de aportes provenientes de diversos campos científicos (Psicopedagogía, Constructivismo, Psicología Social, Psicoanálisis, entre otros) contribuya a resignificar el rol docente desde una perspectiva que contemple el contexto sociocultural y la complejidad de la sociedad actual, tendiente a una revisión de supuestos que afectan su práctica cotidiana, para permitirle acceder a una visión diferente tanto de la realidad como de la construcción del conocimiento.

### **Objetivo general:**

- Contribuir al fortalecimiento institucional escolar resignificando el rol docente desde el abordaje en red.

### **Objetivos específicos:**

- Contribuir y estimular la actualización y formación profesional docente.
- Dimensionar la importancia de la aceptación de la diversidad.
- Proveer al docente de herramientas

metodológico-didácticas y enfoques teóricos enmarcados dentro de la integración social (escuela-comunidad).

- Fomentar el despliegue creativo en la implementación de estrategias didácticas y aportes teóricos.
- Impulsar el crecimiento docente como profesional de la educación en el marco de la investigación.

Promover el trabajo en red.

### **Impacto esperado:**

- Reposicionamiento del rol docente ante la diversidad a partir del abordaje en red.
- Articular con otras ramas y niveles de educación, desde el Programa de extensión cultural del IFD N° 3 J.C. Avanza
- Articulación con el espacio de la práctica.

### **Plan de trabajo:**

El presente proyecto ha sido pensado bajo la modalidad de taller en donde se revaloricen los valores de participación, compromiso, tolerancia, cooperación y todos aquéllos que se contemplan en el trabajo en red. Así, cada miembro participante se constituye en protagonista y autor de cambios en la realidad compartida entre iguales.

La propuesta de trabajo, se basa en encuentros mensuales, cuya duración será de 5 módulos, en donde los tres profesores responsables trabajarán en forma alternada y por momentos en simultáneo.

A su vez, serán los encargados de presentar actividades y trabajos prácticos de acuerdo a los contenidos propuestos, así como también establecer el material bibliográfico.

Cabe destacar que la información recabada en los participantes en cuanto a los obstáculos

en la tarea docente, será el eje orientador para la contextualización de la propuesta que implica el abordaje en red.

El cronograma de encuentros, siempre bajo un clima de apertura y flexibilidad que permita el rico intercambio entre pares, será estipulado con los docentes concurrentes, a fin de establecer la frecuencia mensual mencionada en el cuatrimestre.

Otro dato a destacar es la incorporación a los módulos de actores de la comunidad que puedan brindar desde lo cultural, un punto de anclaje con la temática propuesta en la apertura o cierre de cada módulo. Un ejemplo de ello, lo constituirá la participación de una murga conformada por niños de nuestra localidad.

Se ha pensado que las Inspectoras del nivel, podrán emitir criterio para establecer el orden de invitación a las escuelas del distrito de acuerdo a las necesidades detectadas, de forma tal que el docente concurrente sea el portavoz y a su vez, el agente multiplicador de lo construido entre pares.

Los contenidos mínimos a trabajarse por Anabel Cassous, Rosa Lidia Czerniecki y Facundo Guerra, son:

### **Módulo 1:**

- Abordaje en red.
- Escuela y Familia.
- Valores.

### **Módulo 2:**

- Ideología y Subjetivación.
- Lenguaje, comunicación y vínculos.
- Multiculturalidad.

### **MODULO 3:**

- Diversidad. Inclusión
- Rol docente. Intervención y estrategias.
- Ética profesional.

## **Módulo 4:**

- Trabajo en equipo.
- Adaptaciones curriculares.
- Integración escolar.

## **Plan de acción:**

### **Módulo 1:**

**Acciones:** Presentación de los docentes y del proyecto: objetivos, contenidos y encuadre de trabajo; Presentación de los docentes concurrentes; Desarrollo de contenidos; Actividades; Abordaje de contenidos; Evaluación; Cierre del encuentro.

**Estrategias metodológico-didácticas:** Dramatización; Exposición dialogada; Ejemplificaciones referenciales contextualizadas; Confección de guías y trabajos prácticos; Trabajo de campo; Dinámica grupal; Debate; Puesta en común.

**Tiempo:** 5 horas reloj

### **Módulo 2:**

**Acciones:** Apertura del encuentro; Actividad y abordaje de contenidos; Desarrollo de contenidos; Actividades; Evaluación; Cierre del encuentro.

**Estrategias metodológico-didácticas:** Utilización de disparadores motivacionales; Exposición tradicional y dialogada; Ejemplificaciones referenciales contextualizadas; Rol-playing; Confección de guías y trabajos prácticos; Dinámica grupal; Debate; Construcción de herramientas para la comprensión e interpretación de textos y discursos de distinta especificidad, diversidad bibliográfica; Aplicación de las mismas como búsqueda de posibles soluciones ante la realidad problematizada; Invitación a profesionales idóneos; Producciones orales y escritas; Puesta en común.

**Tiempo:** 5 horas reloj

### **Módulo 3:**

**Acciones:** Apertura del encuentro; Abordaje de contenidos; Actividades; Desarrollo de contenidos; Actividades; Evaluación; Cierre del encuentro.

**Estrategias metodológico-didácticas:** Exposición dialogada; Utilización de disparadores motivacionales; Ejemplificaciones referenciales contextualizadas; Dinámica grupal; Debate; Construcción de herramientas para la comprensión e interpretación de textos y discursos de distinta especificidad, diversidad bibliográfica; Aplicación de las mismas como búsqueda de posibles soluciones ante la realidad problematizada; Invitación a profesionales idóneos; Puesta en común; Producciones escritas.

**Tiempo:** 5 horas reloj

### **Módulo 4:**

**Acciones:** Apertura del encuentro; Actividad y abordaje de contenidos; Desarrollo de contenidos; Actividades; Evaluación; Cierre del encuentro.

**Estrategias metodológico-didácticas:** Exposición dialogada; Utilización de disparadores motivacionales; Producciones orales y escritas; Ejemplificaciones referenciales contextualizadas; Dinámica grupal; Debate; Puesta en común.

**Tiempo:** 5 horas reloj

**Destinatarios:** 30 Docentes de EPB, del distrito de Bahía Blanca. (Directivos y/o docentes)

## **Recursos:**

**Materiales:** Instalaciones del Instituto (aula, biblioteca, sala de computación); Recursos tecnológicos; Bibliografía; Otros.

**Humanos:** Inspectoras de las ramas involucradas; Equipo docente del Instituto; Docentes de la Escuela; Profesionales idóneos.

## Evaluación:

Encuadrada en los lineamientos del Instituto. Asimismo, quedan establecidas la Heteroevaluación, Autoevaluación y Co-evaluación.

Entre los instrumentos a utilizar, se detallan: Observación directa, con su correspondiente informe. (Registro de la participación en la exposición dialogada, debate, exposiciones orales, otros.) Producciones orales y escritas. Trabajos y actividades prácticas. Trabajos de campo.

El equipo directivo, realizará el acompañamiento y supervisión del grupo de docentes responsables.

### Prof. Rosa Lidia Czerniecki

Maestra Superior especializada en Educación Primaria y en Educación Especial en las modalidades Ciegos y Disminuidos Visuales y Discapacidad Intelectual; es Asistente Educacional, ha recibido Capacitación Directiva y Técnica y es Coordinadora egresada de la Escuela de Psicología Social. Fue Directora de la Escuela N° 507 (Bahía Blanca) y Profesora del Instituto Superior de Formación Docente en las carreras de su especialidad. Es autora de numerosos trabajos, proyectos e investigaciones en el área de la Educación Especial.

### Prof. Anabel Cassous

Es Profesora en Educación Especial en la modalidad Ciegos y Disminuidos Visuales, se desempeña como Asistente Educacional y maestra de ciegos en la Escuela N° 507 (Bahía Blanca) y profesora del ISFD N° 3 en su área.

### Lic. Facundo Guerra

Licenciado en Psicología, tiene un posgrado en Gerontología Comunitaria e Institucional. Es Profesor de diversos institutos en materias de su especialidad y realiza asimismo tareas de investigación en el IS Pedro Goyena de Bahía Blanca.

## BIBLIOGRAFIA

-BACALINI G., FERRARIS S. y MARANO G. 2000 "Algunos problemas surgidos de la Didáctica en la Educación Especial". Gobierno de la Pcia. de Bs. As. Dirección Pcial. de Educación Superior y Dirección de transformación y acreditación de los Institutos de Formación Docente.

- BROMBERG A., KIRSANOVA E. y LONGUEIRA PUENTE M. 2007. Formación profesional docente - Nuevos enfoques.

## Editorial Bonum

- CASULLO M. Martina. 1999. *Psicología para docentes. Escuela y salud mental*. Edit. Guadalupe. Bs. As.

-CENTRO Claudina Thévenet. 1997. *Integración Escolar, un desafío y una realidad*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Edit. Espacio.

-CZERNIECKI Rosa Lidia. 2002. *El trabajo en Equipo Docente: una construcción colectiva posible*. Publicación de la red institucional, Polos de Desarrollo, Sede I.S.F.D. N° 3, DGCyE de la Pcia. de Bs. As. Dirección de Educación Superior.

-DABAS Elina. 1994. "El lenguaje de los vínculos". Editorial Paidós. Barcelona, Buenos Aires, México.

-DABAS Elina. 1998. "Redes Sociales, Familia y Escuela", Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.

- DEVALLE DE RENDO A. y VEGA V. 1998. "Una escuela en y para la diversidad". Editorial Aique

- DUSCHATZKY, Silvia. 1996. "De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad". Revista Apuesta educativa N° 15.

- DAVINI María Cristina. 1992 "La formación docente en cuestión": Política y Pedagogía. Editorial Paidós

- Documento para el debate. Ley de Educación Nacional, "Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa". Presidencia de la Nación y Consejo Federal de Cultura y Educación. Mayo 2006. Ministerio de E.C. y T.

- ETKIN J. y SCHERVARSTEIN L. 1992. "Identidad de las organizaciones: Invarianza y cambio". Editorial Paidós. Bs. Aires. Barcelona. México.

- FERNANDEZ Lidia. 2001. "El análisis institucional en la escuela" Notas Teóricas. Edit. Paidós. Bs. As.

- GIL Norma. 2003. *Adaptaciones Curriculares. Ensayo y Experiencias: Desafíos para una Escuela Inclusiva*. N° 26, Editorial Novedades Educativas.

- GÓMEZ Ángel P. y SACRISTÁN José Gimeno. 1993. "Comprender y transformar la enseñanza". Editorial Morata.

- GONZALEZ DE BRUSA Liliana. 2001. "Una mirada clínica al docente". Revista Aprendizaje Hoy, N° 11.

- KLEFBECK Johan. 1994. "El lenguaje de los vínculos". Capítulo: "Los conceptos de perspectiva de red y los métodos de abordaje en red". Editorial Paidós.

- LUCHETTI E. y BERLANDA O. 1997 "El diagnóstico en el aula" Editorial Magisterio del Río de la Plata.

- PACKMAN Marcelo. 1994. "El lenguaje de los vínculos". Capítulo: "Una metáfora para práctica de intervención social". Editorial Paidós.

- PUIGDELLIVOL. "La educación Especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Editorial Grao.

- ROSNEY Joel de. 1994. *El Macroscopio - Editorial Ac., España.*

- TOMLINSON Carol Ann. 2005. "Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula". Editorial Paidós.

- PIPKIN EMBON Mabel. 1998. "¿Cómo se construye el fracaso escolar? Cap.4 Editorial Homo Sapiens. Bs. As.

-CAMPS Victoria 1994. "Los valores de la educación". Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Red Federal de Formación Docente Continua.

El plan incluye la incorporación de bibliografía obligatoria y de consulta, a partir de la puesta en marcha del proyecto, de acuerdo a la ampliación de contenidos que surja del eje orientador ya mencionado en los lineamientos de la propuesta, acorde a la contextualización de la misma.

## Atlas mundial táctil

**Prof. Adriana Rimoldi**  
**Prof. Sonia Maluendres**

Desde la participación en dos Talleres Internacionales de Capacitación en Cartografía Táctil organizados por la UTEM (Universidad Tecnológica Metropolitana) de Chile y como consecuencia de la dificultad en la producción artesanal de los mapas, surge la idea de trabajar en la elaboración de un Atlas para que cada uno de nuestros alumnos ciegos cuente con un ejemplar.

Al comenzar este importante desafío en el año 2006, los integrantes del Gabinete de Preparación de Material Didáctico de la Escuela N° 515 recibimos la colaboración de los alumnos de la Cátedra Tecnología IV de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP, en los primeros pasos de la construcción de las matrices: prueba de materiales y pegamentos y su impacto en la Thermoform.

Esta máquina termoformadora es la que nos posibilita la confección de ejemplares de Atlas en serie, a partir de matrices artesanalmente preparadas respetando las convenciones latinoamericanas. Se reproduce fielmente la matriz mediante un sistema de calor que dilata una lámina plástica colocada sobre la misma, y uno de vacío que produce la adherencia de la lámina a la matriz. El plástico tiene que ser termorresistente y termocontraíble. El material que utilizamos es el PET (usado en envases descartables) de 250 micrones.

El Gabinete de Material Didáctico comenzó la tarea de elaboración definitiva de las matrices después de un meticuloso trabajo de observación, recolección de datos en Internet, libros de geografía, cartografía, Atlas convencionales e información actualizada, comprobación y reformulación a fin de lograr la optimización del producto y su impacto en el aula.

Basados en el principio de la educación inclusiva para promover así el diseño y producción de estrategias como la elaboración de materiales didácticos específicos para la accesibilidad al aprendizaje, logramos producir un Atlas cuyas características contribuyen significativamente a la integración de nuestros alumnos. Cuenta con láminas coloreadas para que los maestros y compañeros puedan colaborar y enriquecerse con la lectura de los mapas. Además las dimensiones posibilitan al alumno manipularlo de manera sencilla en su mesa de trabajo, junto a sus compañeros de clases.

Esto favorece la propuesta curricular desarrollada en los proyectos de Integración en los diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, lo que fortalece el proceso de integración, ya que tener el material a tiempo, posibilita el acceso inmediato a los contenidos pertinentes a su trayectoria escolar.

Los pasos que seguimos fueron los siguientes:

- Investigación geográfica y cartográfica.
- Elaboración de mapas testigo.
- Testeo de copias termoformadas.
- Correcciones y ajustes para la producción de las matrices definitivas.
- Elaboración del Atlas.
- Instrucción en la lectura e interpretación de los mapas.

### **Pasos en la confección:**

#### **1º. Elaboración de las matrices de los mapas y sus referencias.**

En la primera hoja del Atlas figuran las referencias generales. Cada mapa de los continentes tiene la misma convención, es decir, para señalar el norte (listoncitos de madera alineados en forma discontinua), los límites de costa (línea continua), límites internacionales e intercontinentales (línea-punto), capitales (mostacillas), para mares interiores (cartón corrugado), para la escala (listoncito de madera).

Para representar los continentes limítrofes utilizamos goma eva para darle relieve, asemejándolos a los mapas convencionales, de este modo el continente no queda como una isla. Luego cada continente tiene sus referencias específicas (países, capitales).

#### **2º. Termoformado de las matrices**

Cada copia que sale de la termoformadora es cortada y preparada.

#### **3º. Confección de los mapas en color.**

A cada matriz se le saca una fotocopia y se procede a pintar cada país con colores contrastantes. Luego se realizan fotocopias color de las mismas para ser utilizadas en los distintos Atlas.

#### **4º. Armado del Atlas**

- Tapa y páginas diseñadas en relieve en material PET, con ilustración por debajo en tinta y colores contrastantes.
- Referencias generales.
- Mapas de cada continente con las referencias específicas.
- Contratapa con datos de edición.

Al abrir el atlas, nos encontramos con el mapa del continente a la izquierda y referencias a la derecha, en el caso de mapas verticales y con el mapa abajo y referencias arriba, en el caso de mapas horizontales. El título está en la parte superior y en el extremo inferior derecho las iniciales del continente para una búsqueda rápida.

Las referencias se encuentran encolumnadas de izquierda a derecha: abreviatura del país, nombre del país y capital. Ej: a argentina buenos aires. Los nombres de los países se encuentran en minúscula por cuestión de espacio (evitamos colocar el signo mayúscula en braille). En las abreviaturas de los nombres en general, utilizamos la primera letra, en su defecto si hay más de un país que comience con la misma letra sumamos la segunda letra.

#### **Pasos para explorar y utilizar los mapas:**

Para un recorrido general del mapa, es necesario utilizar ambas manos. En primer lugar, se debe ubicar el norte, para esto es necesario trabajar con ambas láminas a la vez (mapa y referencias), el mapa con la mano izquierda y las referencias con la mano derecha. Hay que poner la mano izquierda en la parte superior del mapa, donde se encuentra el norte indicado en la simbología.

Una vez encontrado, se debe bajar la mano

suavemente hasta encontrar la simbología del límite internacional y seguir el camino de los límites hasta dar la vuelta completa en 360 grados. Para no perderse, se coloca el dedo índice de la mano derecha, sin moverlo, así, cuando se da la vuelta completa con la mano izquierda, esta encuentra nuevamente el dedo índice. Después, se debe descender con ambas manos hasta el centro del mapa y llevarlas hacia ambos lados de cada contorno, para descubrir la totalidad del material cartográfico.

En segundo lugar, la mano derecha se ubica en las referencias. En la parte superior se encuentra el título y debajo la información completa. Se lee la primera abreviatura y su nombre, mientras con la mano izquierda se ubica en el mapa esa abreviatura. Una vez encontrada hay que recorrer el lugar al cual corresponde siguiendo los límites. Después con la mano derecha se baja a la siguiente abreviatura. Si se cuenta con conocimientos previos, las abreviaturas permiten identificar el nombre sin tener que remitirse a las referencias.

El alumno accede a la totalidad del Atlas a partir de la instrucción que se le brinda en la exploración del primer mapa.

### Conclusión

El proyecto aquí expuesto, tiene como horizonte el máximo desarrollo de las posibilidades del alumno, al garantizar la provisión de los recursos necesarios.

---

#### **Prof. Adriana Rimoldi**

*Maestra Normal Superior, Profesora de Ciegos y Disminuidos Visuales. Se desempeña como docente en la Escuela para Ciegos y Discapacitados Visuales N° 515 de la Plata como Maestra Integradora, Maestra del Nivel Inicial, Maestra de Escolaridad, Maestra de ABC. Pertenece al Gabinete de Material Didáctico. Realizó diversos cursos y participó en Jornadas y Seminarios vinculados a su especialidad.*

#### **Prof. Sonia Maluendres**

*Maestra Normal Superior y Profesora de Ciegos y Disminuidos Visuales. Se desempeña como docente en la Escuela para Ciegos y Deficientes Visuales N° 515 de la Plata como Maestra Integradora, Maestra de Apoyo Escolar y Maestra de Escolaridad. Trabaja también en el Gabinete de Material Didáctico. Ha realizado además diversos cursos vinculados a su especialidad y a retos múltiples, al sistema braille y cartografía táctil.*

# ■ Generando accesibilidad desde la universidad

**Mg. Helga Ticac  
Carlos Javier Maldonado**

## **Grupo Inca**

El Grupo INCA, conformado por estudiantes con discapacidad y enfermedades crónicas, comenzó sus actividades en el año 2000 en el ámbito de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. de la Universidad Nacional del Comahue.

Dentro del Plan de Accesibilidad, el Grupo INCA interviene directamente en tres aspectos importantísimos en la difusión y la comunicación de las experiencias que apuntan directamente a la concientización global de la temática.

1. **Acceso a la información y el intercambio:** Se diseñan folletería, afiches y audiovisuales explicativos tanto de las actividades del grupo como de los Proyectos del Área de Accesibilidad y Voluntariado. Se han generado encuentros sobre accesibilidad y actos en los cuales se trata de divulgar lo relacionado con la equiparación de oportunidades.
2. **Integración a la vida universitaria:** Constituye el centro de las actividades del grupo, acompañar, apoyar y brindar herramientas para que los estudiantes con discapacidad se desenvuelvan de la mejor manera.

3. **Presentaciones en Jornadas, Congresos y Seminarios:** Han sido variados los sitios en los cuales el Grupo participó como asistente y expositor, en representación de la Facultad y la Universidad.

## **Nuestra experiencia**

Nos referimos en la presentación a los componentes de la integración social: experiencias anteriores, tipo y grado de discapacidad, persistencia de creencias arraigadas socio-culturalmente y políticas de integración.

En la problemática de la discapacidad interviene población con y sin discapacidad, como corresponsables del aislamiento mutuo.

La tecnología continúa siendo de difícil acceso para una gran parte de la población, especialmente cuando se trata de herramientas específicas aplicadas a la discapacidad.

El contexto de desfinanciamiento general y en provisión de insumos informáticos, sumado a la pauperización de las condiciones sociales de la población, nos ha alejado del acceso a tales herramientas informáticas: programas adaptados para ciegos y disminuidos visuales, dificultades en la movilidad y en la destreza de miembros superiores. La grabación de libros sonoros es una alternativa apenas conocida.

La apuesta iniciada, que inaugura y justifica un nuevo programa, se denomina Capacitación y Formación que, dictadas por los mismos estudiantes con discapacidad, adquiere un beneficio múltiple: desarrollan una tarea de utilidad social, son reconocidos en sus capacidades y habilidades y se promueve su autoestima e interrelación.

- Capacitación: *facultar, habilitar* para que se realice determinada cosa, como el aprendizaje para el manejo de la consola de Biblioteca Sonora o los Programas Jaws y Magic 9.

- Formación: en tanto *proceso que genera la aparición de algo que antes no existía*<sup>1</sup>, como las habilidades alternativas de comunicación con ciegos y sordos.

Las características diseñadas especialmente para los Cursos de Lengua de Señas y de Lectoescritura braille para la comunidad universitaria y no universitaria acordadas con los docentes fueron la gratuidad del Curso para personas con discapacidad, integrantes del Grupo INCA y un cupo de voluntarios. Dentro del cupo gratuito se invitó a participar al personal docente y no docente de cada uno de los Departamentos y áreas de la Facultad, a fin de asegurar la integración y la comunicación a largo plazo en el ingreso de nuevos estudiantes con diversas discapacidades.

### **Otra experiencia de integración**

Dentro del cupo gratuito mencionado, se estableció, por curso, el ingreso de dos menores de edad que se encuentran en el Programa Libertad Asistida.

### **Talleres de integración**

Los talleres de integración que se realizan en

la Facultad y a solicitud de las organizaciones gubernamentales y ONGs de la comunidad que lo soliciten, dirigidos a personas con y sin discapacidad, permiten vivenciar el "ponerse en el lugar del otro" para promover actitudes solidarias y tolerantes. Consisten en experiencias de simulación y aprendizaje básico de actividades de la vida diaria, orientación y movilidad.

La idea fue presentada en el año 2005 por un estudiante no vidente **Gustavo Loncomán**, integrante del Grupo INCA y co-coordinada por la **Lic. Helga Ticac**. El Proyecto, esencialmente vivencial se denominó "Si hoy puedo ser tú, mañana te comprenderé mejor. EXPERIENCIA DE ACERCAMIENTO A LA DISCAPACIDAD VISUAL".

El taller potencia la utilización alternativa de los otros sentidos, especialmente el tacto, así como tareas de exploración y orientación espacial. Las actividades fomentan actitudes solidarias (como la colaboración, la cooperación y la participación) y cualidades como la tolerancia y el respeto entre los estudiantes sin discapacidad, imprescindibles para mejorar la calidad de vida y la integración social de las personas con discapacidad.

El Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales ha otorgado el aval institucional al Proyecto de Integración mediante Resolución N° 373 de Septiembre de 2005.

### **Taller de aprendizaje del Sistema Braille**

También enmarcado en el Proyecto Biblioteca Parlante, se desarrolló desde el año 2005 un taller de aprendizaje del sistema braille con el objetivo de formar recursos humanos que posteriormente se ocupen de transcribir textos.

Se inició dictado por el estudiante no vidente **Gustavo Loncomán**, integrante del Grupo INCA y avalado por el Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales por Resolución N° 372 de Septiembre de 2005

### **Curso de lectoescritura Braille**

Partiendo de la experiencia anterior, la Profesora en Educación y Rehabilitación de Discapacitados Visuales, Sandra Chaves ha presentado el Proyecto del Curso que constituye un valioso aporte a la comunicación alternativa y posibilita el acceso a una mejor calidad de vida. Se desarrolla en el lapso de un año completo; cada nivel, separado por un cuatrimestre, comprende ocho módulos didácticos.

La fundamentación y las condiciones (modalidad del cursado y evaluación, asistencia, carga horaria) fueron pertinentes y afines al Plan de Accesibilidad:

“Partiendo de que la comunicación une, es importante tener en cuenta que un mundo hecho para las personas que ven, donde viven personas ciegas es difícil ser comprendido, ya que no entienden lo que escriben y no comprenden el tiempo y el esfuerzo que implica utilizar el Sistema Braille, que no es solamente para ser empleado y entendido por personas ciegas, sino que poder comunicarse desde este sistema de lectoescritura también es una obligación de quienes ven, a fin de brindar así a la persona con discapacidad visual la posibilidad de ser parte de este mundo donde las imágenes dominan y los sentimientos, la solidaridad y el respeto al prójimo se escapan”. (Prof. Sandra Chaves).

El Consejo Directivo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales ha otorgado el aval institucional al Curso de Lectoescritura Braille

mediante Resolución N° 186 del 27 de Noviembre de 2006.

### **Curso de grabación de sonido digital**

Desde la creación de la Biblioteca Sonora en el año 2004 y con la finalidad primera de la formación de recursos humanos idóneos para las tareas de grabación de material de lectura se planificaron y desarrollaron una serie de charlas, cursos y talleres acerca del aprendizaje del manejo de la consola. Los textos sonoros son solicitados por ciegos y disminuidos visuales y en muchos casos por las instituciones que trabajan con este sector de la población.

En el Curso aprenden los siguientes contenidos: conocimiento y manejo de Archivos WAV, mp3, consola mezcladora de audio, Programa de Sonido Sound Forge, funciones técnicas básicas para la grabación de libros sonoros.

### **Curso de Informática para ciegos**

A principios del año 2006 se concretó la entrega de un subsidio destinado al Grupo INCA, a través del cual se adquirió el equipo informático al que se le instalaron los programas para ciegos y disminuidos visuales JAWS y MAGIC 9. Dicho equipamiento se instaló en la oficina que fuera destinada a las tareas del Grupo en ese mismo año.

La necesidad de la adquisición de los programas data del año 2000, cuando se hizo evidente la falta de una Biblioteca Sonora y un equipamiento destinado a instrumentar los medios tecnológicos para ciegos. Aún con la creación de la Biblioteca Sonora, el tiempo destinado a la lectura humana de los textos, que depende de lectores y operadores no re-

sultaba ágil en casos de textos no previstos y "de urgencia" (aun priorizando la calidez de los textos hablados con voz humana).

Los software mencionados, aún adquiridos, requieren una capacitación para su uso. Es conocido en el ambiente que en muchas oportunidades las instituciones efectúan la costosa inversión sin la correspondiente capacitación lo que torna inútil el soporte tecnológico.

Se convocó al **Prof. Julián Mega** para el dictado del curso que él denominó "Informática Accesible en General Roca". Mega se especializó en este campo y aborda de una manera muy especial el aprendizaje de sus alumnos, debido a que él también es ciego. Se organiza en cuatro niveles: Teclado, Iniciación, Usuario y Avanzado. Asisten semanalmente los integrantes del Grupo INCA ciegos y con dificultades visuales, estudiantes universitarios y personas de la comunidad. Tienen nivel de usuarios y formadores.

### **Biblioteca Sonora**

La Biblioteca Sonora surge ante la necesidad de búsqueda de una alternativa para los estudios universitarios de los alumnos ciegos o con disminución visual de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y de la Escuela Superior de Idiomas que funcionan en el asentamiento académico General Roca. Implica al menos, dos programas: por un lado el intercambio, acopio y organización del material sonoro y en Sistema Braille y por el otro, la producción propia tanto sonora como de transcripción al Sistema Braille.

Bienestar Universitario coordinó la Comisión para la creación de la Biblioteca Sonora por iniciativa del Grupo INCA ("Amigo que

ayuda"), conformada principalmente por estudiantes con discapacidad y/o enfermedades crónicas, el Consejo Local del Discapacitado de General Roca, la Comisión de Accesibilidad de la U.N.C. y el Equipo de trabajo del Proyecto de Extensión "Biblioteca Parlante" de la Facultad.

Se presentó como Proyecto de Extensión en el año 2003 y fue aprobado por el Consejo Superior para su realización a partir de 2004, a través de la Ordenanza N° 576/2004. Fue declarado de Interés Municipal por el Consejo Deliberante de General Roca mediante Disposición N° 01/04. Ha recibido el Aval Institucional de la Facultad mediante Resolución N° 271/2003 del Consejo Directivo y declarado de Interés Cultural, Educativo y Social al Programa por la Legislatura de la Provincia de Río Negro, por el Servicio Nacional de Rehabilitación y Promoción de la Persona con Discapacidad con la Disposición N° 186/2005 y el Auspicio del Programa por el Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación N° 10/ 2006 y Declaración de Interés por la Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

La Biblioteca Sonora como Proyecto de Extensión, excede el marco de lo estrictamente universitario. Para ello partimos de un diagnóstico de la situación en la que se encuentran ciegos y disminuidos visuales de la zona, sean estudiantes o no, en cuanto a sus posibilidades de acceso al mundo de la lectura y al conocimiento que se compila en obras escritas.

Conforman el grupo de trabajo un equipo interdisciplinario: profesionales de la Comunicación, del Servicio Social y de la Fonoaudiología.

Nos propusimos promover el proyecto como nudo de enlace de la necesidad con la cultura

y el conocimiento. En tanto la necesidad es el fundamento de toda práctica social, y objeto del estudio e intervención del Trabajo Social, la interacción simbólica (objeto de estudio de la comunicación) teje la trama que construye la cultura y el conocimiento que permite estrechar lazos sociales para dar respuesta a las necesidades.

- Hacia la comunidad no universitaria, el objetivo es brindar el acceso a la lectura y al conocimiento a la población con déficit visual.

- Hacia la comunidad universitaria, orientada fundamentalmente a los estudiantes con discapacidad y/o disminución visual, el objetivo es atenuar las barreras que dificultan el inicio y mantenimiento de una carrera universitaria, que constituye a su vez, un proyecto de vida; procura la continuidad de sus estudios, pero también la recreación, el protagonismo social y el crecimiento personal.

- Hacia el conjunto de la comunidad, el propósito es brindar un espacio de producción e intercambio, que permita facilitar el acceso a materiales con las especificidades requeridas por el déficit visual.

En la línea de la realización sonora propia se han centrado buena parte de nuestros esfuerzos. Se ha formado una Unidad Integral de Realización que abarca múltiples aspectos y actividades: selección de textos, selección de voces, grabación y manipulación del soporte técnico, delineación de producción y diseño gráfico de portada.

Se han producido materiales en discos compactos con registros sonoros destinados a cubrir las necesidades de uso interno a la vez que para el intercambio con experiencias semejantes.

## Conclusiones

Formar parte del Grupo y generar acciones para resolver problemas que se presentan a los estudiantes con discapacidad en la Facultad a lo largo de sus carreras, posibilita la pertenencia a la Universidad, motiva y fundamenta el trabajo diario y eleva a sus integrantes.

Proyectar actividades que servirán de base para que otros estudiantes no padezcan obstáculos previsibles, modificables en muchos casos, sustenta al grupo INCA.

Las actividades fomentan la autonomía de los estudiantes con discapacidad, y la integración al ambiente social en un plano de igualdad con el resto de sus compañeros.

En el Grupo INCA, sus integrantes encuentran un ámbito de contención y apoyo a sus dificultades personales. Es un importante elemento de cohesión y pertenencia para aquellos que lo conforman y favorece la integración de nuevos estudiantes. Muchas veces implica la posibilidad del aliento necesario para evitar el abandono de sus carreras que representan su proyecto de vida.

Es fundamental para llevar adelante un trabajo de este tipo en la Universidad, la conformación de un equipo de personas, integrado por profesionales, docentes especializados en nuevas técnicas, no docentes y estudiantes. Resulta un trabajo complejo, ya que los grupos de trabajo se conforman con un importante esfuerzo.

En el equipo se fueron afianzando vínculos intensos de mutua representación interna, pertenencia, colaboración y solidaridad. El mismo equipo fue motivado por un grupo

consolidado, conformado por los propios interesados en desarrollar proyectos y responder a sus propias inquietudes.

---

### **Mg. Helga Ticac**

Licenciada en Servicio Social y Magíster en Problemas y Patologías del Desvalimiento, es Coordinadora del Grupo INCA, de la Secretaría de Extensión y Asuntos Estudiantiles, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.

### **Carlos Maldonado**

Estudiante de la Licenciatura en Comunicación con Orientación en Locución, FADECS- UNC.

---

### **Referencias bibliográficas**

- Campos, Eduardo Martín, *Curso de Grabación de Sonido Digital*, 2005
- Chaves, Sandra, *Curso de Lectoescritura Braille*. 2006
- *Diccionario Enciclopédico Larousse*, Ediciones Larousse 2000, Colombia.

- Loncomán, Gustavo, *Taller de aprendizaje del Sistema Braille*, 2005

- Loncomán, Gustavo y Ticac, Helga, *Proyecto Taller "Si hoy puedo ser tú, mañana te comprenderé mejor. EXPERIENCIA DE ACERCAMIENTO A LA DISCAPACIDAD VISUAL"*, 2005

- Mega, Julián, *Curso Informática Accesible en General Roca*, 2006

- Pérez, Mariela, Ticac, Helga y Salerno, Isabel, *Proyecto Accesibilizar: Capacitándonos para hacer más accesible nuestra comunidad*, 2006

- Salerno, I., Ticac, H., Miranda, M., García, M. I., Gobbi, D., Domínguez, M., Campos, E., *Proyecto de Extensión Biblioteca Parlante (2003)*.- Informe de Avance 2004. Ordenanza 576/2004, Rectorado Universidad Nacional del Comahue. Resolución 271/2003 Aval Institucional, Consejo Directivo Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

- Ticac, Helga, Grupo INCA - *Voluntariado Universitario y Gestión de la Accesibilidad*, Programa Voluntariado Universitario, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Nación, 2007

- *Experiencia del Proyecto de Voluntariado Universitario "Material de lectura accesible para personas con discapacidad visual" en la Universidad Nacional de Rosario*, Sra. Teresa Montero y Lic. Viviana Marchetti

---

<sup>1</sup> *Diccionario Enciclopédico Larousse*, Ediciones Larousse 2.000, Colombia.

## ■ Braille “a diario”

Virginia A. Pérez de Vallejo

### **Publicación del espacio “El rincón de Brailín”**

Como consecuencia de la repercusión que tuvo el éxito del muñeco Brailín en el Concurso de Experiencias Escolares, organizado en el año 2002 por la ONCE, uno de los periódicos de mayor tirada en la provincia de Corrientes me ofreció un espacio semanal, para dar difusión a algunos temas relacionados con la realidad de las personas ciegas. Bauticé al espacio, “El rincón de Brailín” y, entre otros, traté temas como la formación de las letras del alfabeto braille, el correcto trato cotidiano a una persona ciega, la importancia del tacto, el valor del diagnóstico precoz y de la estimulación visual en los bebés, etc.

Después de dos meses y, ante el inicio del ciclo escolar, las autoridades del diario me propusieron que “El rincón...” formara parte de su Suplemento Escolar y me ofrecieron ampliar el espacio disponible a media página.

La posibilidad de llegar por este medio a una gran cantidad de niños, me enfrentó a un desafío totalmente nuevo... desarrollar un espacio interesante, divertido, y útil para contribuir a la difusión de la realidad de las personas ciegas, del Sistema Braille en general y al aprendizaje de las letras del mismo, en particular.

El espacio mantuvo su nombre y su protagonista, aunque modificó su aspecto, su organización y en especial, sus objetivos y el modo de dirigirme a los lectores. Modifiqué la apariencia de la estructura del signo generador y utilicé la posibilidad de incorporar dibujos al espacio, transformé sus seis puntos iguales en seis prendedores distintos.

Presenté cada prendedor y su ubicación, haciendo corresponder la imagen de cada uno, con experiencias vividas previamente por el muñeco, ahora convertido en niño, imaginariamente.

La presencia de algunos prendedores en el cuerpo de Brailín, señalaban las distintas letras del alfabeto Braille.

## Brailín mi amigo especial



A todas les llamó la atención mis prendedores. Seguro que a ustedes también...

**¿Quieren que les cuente qué significan?**

Cuando estaba preparándome para viajar, pensé que allá, tan lejos, extrañaría a las personas y las cosas que más quiero... entonces, se me ocurrió llevarlos de alguna manera conmigo, prendidos en mi pecho.

Así, me puse mi primer distintivo, que es la banderita de mi patria querida.

El segundo distintivo, me lo dio mi mamá y me dijo que me lo llevara para no olvidarme nunca del cariño de ella y de mi papá.

El tercer distintivo, lo tengo desde que era muy chico, pero me lo puse para alegrarme pensando en los días tan hermosos que viví en mi jardín "Los 3 osos caritosos", donde hice mis primeros buenos amigos.

Ahora, ya tengo seis prendedores, porque de España traje algunos que me traen lindos recuerdos.

El cuarto me lo regalaron en el compartimento que compartí con un grupo de niños de mi edad, en un lugar llamado "Los 4 colinas".

El quinto es la insignia del equipo de Fútbol 5 con el que jugué algunos partidos muy divertidos.

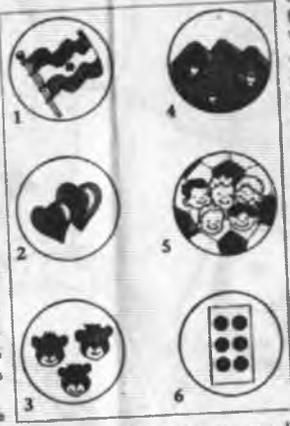
El sexto me lo regaló mi abue. Ella sabe que desde que lo ve Vicky me enseñó a leer y escribir comenzaron a llamarme Brail porque me hice muy fanático sistema Braille. Por eso, mi A me consiguió un prendedor que representa un signo Braille, sus 6 puntitos.

Al final, ahora, mi cuerpo parece mucho a ese signo no! La verdad es que me costó bastante venirme y dejar a mi ab allá... Ya lo extraño un montón! Por suerte, me prometió que me escribiría seguido para co me cosas lindas.

A mí me gustó mucho lo porque mi seño dice que leer en Braille tan rápido mis compañeros que ven la letras en tinta, tengo que leer mucho, así, mi dedas se l muy amigos de los puntitos.

Uno de estos días, si quieren les enseño un poco del B imagínense que lindo sería que puedan escribirme al cosas para conocernos mejor y de paso, practico.

¿Que les parece lo ideal?



Hola, cómo están amiguitos?  
 Mi nombre es Brailín y estoy muy contento de estar aquí con Litoralita y con ustedes!!!  
 Tengo 9 años y estoy en 4to año  
 ¡¡Cuántas cosas quiero contarles!!  
 Hace poco, estuve en España, visitando a mi abuela Brailona. Ella es uruguayo pero vive allá, y yo tenía ganas de estar un tiempo con ella.  
 Lo pasamos re-bien, paseamos un montón y conocimos muchos lugares fabulosos.  
 Fuimos a visitar escuelas donde estudian niños ciegos como yo, y otras, que como a la mía, van niños que ven y que no ven.

### Presentación del espacio

Explicué, también, que combinando los distintos prendedores, podemos observar en el cuerpo de Brailín, las distintas configuraciones que dan origen a las letras del alfabeto Braille.

Me dirigí a los lectores, a través de Brailín. En ocasiones, lo convertí en protagonista de experiencias vividas por la niña ciega a la cual estaba acompañando en su integración, como docente de apoyo, en una escuela primaria común. Otras veces, compartí situaciones ori-

ginadas en mi imaginación, en las cuales nombré a algunos de sus compañeros, y docentes de la escuela, lo que aumentó la popularidad del espacio y captó el interés general.

Orienté los textos a temas que me facilitaron demostrar con palabras sencillas, la manera diferente en que las personas carentes de visión, perciben las cosas y situaciones que nos rodean, e imaginé actividades para el aprendizaje de las letras braille, que tuvieran relación con los relatos, a fin de lograr que el mismo resultara interesante y significativo

El punto N°1, se convirtió en un prendedor con una bandera argentina; el N° 2, en uno con dos corazones, el N°3, en uno con la cabeza de tres ositos; el N°4, en uno con cuatro colinas; el N° 5, en uno con la cabeza de cinco niños y el N°6, en uno con un signo generador.-

## El rincón de Braille

Uff!, Uff!, Uff!, ¡Qué susto que me llevé ayer en el último recreo!!!

Como siempre, cuando sonó el timbre, me reuní en la puerta del salón con Rodrigo y con Leonardo para salir juntos.

Al llegar a la escalera, recordé sujetarme bien del pasamanos. Los otros chicos,

apurados por llegar al patio, se olvidan que yo voy despacio porque no veo y, a veces, me empujan sin querer.

Abajo, nos encontramos con Darío que había bajado antes, para guardarnos el lugar de siempre: la pared al lado del banco de madera que está enfrente de la cantina.

Soqué los tazos que me mandó mi "Abu" Brailona y comenzamos a jugar.

Desde el micrófono, como siempre, el "Profe Peruchita" nos recordaba que no debemos correr en el recreo, para evitar

accidentes.

Sin embargo, unos chicos de 6to., no lo hacían caso y muy cerquita de nosotros, jugaban a "Ladrones y Policías". De pronto, uno de ellos, chocó con otro y fue a parar directamente sobre mi espalda. Llegué al piso enseguida. Rodrigo cayó sobre mí. Yo, lo empujé a



Leonardo, Leonardo cayó sobre Darío y él, sin darse cuenta, terminó abrazado a una pata del banco donde justo, justo se habían sentado unas reñas más grandes

a conversar...

¡Qué galpaza! ¡Qué papelón!

Nos paramos lo más rápido que pudimos, tratando de disimular el incidente.

Por supuesto, mis prendedores fueron los que viajaron más lejos y volando!!!

Preocupado, comencé a buscarlos, pero, en el filo del recreo, lo único que encontré eran pisotones en las manos....

Por suerte, una nena de 6to. se ofreció a ayudarme, pero cuando logramos recuperarlos, el recreo ya había terminado y mis compañeros habían vuelto al salón, para copiar la tarea...

La nena que me ayudaba, me colocó rápidamente todos los prendedores y después me acompañó hasta la escalera.

Cuando llegué al salón, mis compañeros me dijeron que los prendedores no estaban en su lugar.

Ahora, necesito que alguien me ayude a ubicarlos bien... ¿me ayudan, ustedes, porfi...?

Regos y Disminuidos Visuales

### Actividad N° 1

**Consigna:**

Recorta y pega (o dibuja) cada prendedor en el lugar que le corresponde.

(Recuerda que debes relacionar cada número que está en mi pecho con la cantidad de dibujos de cada prendedor. Por ejemplo N° 1: una banderita; N° 2: dos corazones, etc.)

Nombre y apellido: Lucas R...

Edad: 11 AÑOS

Escuela: 404

Domicilio: ... Tel: ...



¡ATENCIÓN! completa, recorta y guarda mis actividades

### Algunos rincones, algunas letras

Pueden observarse aquí algunas de las actividades trabajadas por los alumnos (experiencia que se presenta a continuación)

#### Objetivos de las publicaciones

Los objetivos buscados a través de las publicaciones fueron:

- **Promover la presencia de la problemática de las personas con discapacidad visual, en un medio masivo de comunicación.**

A través de los artículos, los niños aprenden desde pequeños la manera correcta de tratar

con una persona ciega, lo que les permitirá actuar como agentes multiplicadores de la información obtenida, entre sus pares y sus mayores.

- **Dar conocimiento sobre las actividades que realizan los niños ciegos.** El comentario de los eventos en los cuales participan los niños ciegos y disminuidos visuales, es testimonio de que ellos son capaces de realizar las mismas actividades que sus pares con vista, aunque de maneras distintas.

- **Poner al alcance de los pequeños lectores las características principales del Sistema Braille, y la combinación de puntos empleada en las letras de su alfabeto**

Hola... Como les prometí, hoy voy a contarles cómo fue mi visita al Zoológico de la Ciudad de Buenos Aires.  
 Yo, conocía el que tenemos en la Costanera, pero les aseguro que aquel es muy distinto al nuestro. Es mucho más grande y tiene animales de todas partes del mundo...  
 Pude conocer bien algunos cuantos de ellos, claro, los más mansitos, que están acostumbrados a que la gente los toque.  
 Muchos niños, se acercaban y les daban de comer. Yo también quería hacerlo, pero al principio, me daba un poco de miedo. De a poquito me animé, y después sí que puse "manos a la obra"....  
 Los cuidadores nos indicaron que teníamos que comprar comida especial para cada uno. Sí, yo me

acordé que mi mamá me contó que cuando ella era chica, les daban cualquier cosa, hasta galletitas!!!! Por eso, a cada rato los animales se enfermaban y tenían que pasar muchos días sin poder recibir la visita de los niños...  
 Lo que más me impresionó, fue conocer al elefante... bah!, en realidad, la trompa del elefante. Me hizo acordar al tubo de la aspiradora de mi mamá, claro que cubierto con piel tan arrugada como la de mi vecino, Don Toto.  
 A los elefantes les encanta comer maní, por eso, puse uno en la palma de mi mano, levanté el brazo y esperé a que alguno de ellos venga a comérselo. Enseguida, sentí el vientito caliente que les sale de la nariz, y casi sin darme cuenta, hizo un rulito con la punta de su trompa, puso allí el maní y se lo

metió en la boca. ¡Que sensación tan extraña! Otros animales no los pude tocar, porque corren más peligrosos, están en fosas lejos de las personas. Mi abuelo me mostró enseguida que había placas con las características más importantes de cada uno, como el nombre, la procedencia, la alimentación preferida, el ambiente donde vive ¡Qué sorpresa tan linda me llevó cuando me di cuenta que bien estaban escritas en Braille!!!!  
 Por supuesto, a partir de ese momento leí todas las placas que encontré. Practiqué un montón de Braille aprendi mucho del reino animal.

¡Qué hermoso paseo!!! ¿no?

**Actividad Nº 2**

Aprendemos el Sistema Braille

Hoy conocemos la letra A y la letra L

Braillín nos muestra la letra A

cuando usa sólo el prendedor Nº 1, el de la banderita



Braillín nos muestra la letra L

cuando usa el prendedor Nº 1, el Nº 2 de los Corazones y el Nº 3 de los Ositos Cariñosos



¿Quieren saber qué animales me gustaron más?

Reemplaza las letras Braille por las letras de tu alfabeto. completa los carteles vacíos y lo sabrás!!!

foc

\_\_\_\_\_

cebr

\_\_\_\_\_

eón

\_\_\_\_\_

m

\_\_\_\_\_

efnte

\_\_\_\_\_

oso por

\_\_\_\_\_

**6 LITORALITO**

**El rincón de**

**Braillín**

Por la profesora \_\_\_\_\_

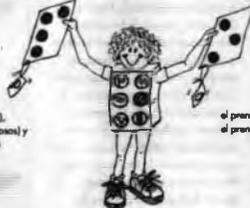
Hola!!!!

Si, ya sé... el viernes pasado, con la alegría de haber recibido visita de mi abuelo, me olvidé de enseñarles una letra más... Algunos niños, lectores de nuestro "Bricón", me recomendaron las actividades, por eso hoy, voy a enseñarles cómo son dos letras del alfabeto Braille...

**Hoy aprendemos la letra P y la letra O**

La letra P se forma

cuando Braillín usa:  
 el prendedor Nº 1 (el de la banderita),  
 el prendedor Nº 2 (el de los dos corazones),  
 el prendedor Nº 3 (el de los tres ositos cariñosos) y  
 el prendedor Nº 4 (el de los cuatro collares)



La letra O se forma

cuando Braillín usa:  
 el prendedor Nº 1 (el de la banderita),  
 el prendedor Nº 3 (el de los tres ositos cariñosos) y  
 el prendedor Nº 5 (el del sepijo de Fútbol Crecer) (ver en la figura Nº 1)

**Actividad Nº 6**

Lee las siguientes palabras y cópialas debajo con letras en Braille

TINET Z M M  
 PATINEJA POZO RAMPA RAMP  
 E D E T I E T E R  
 PELADA RELATA PILETA POLETA

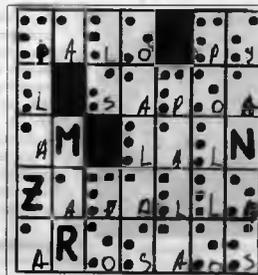
LITORALITO, VIERNES 2 DE MAYO DE 2003

**RECUERDA**

Guarda las actividades que Braillín te presenta cada viernes. Porque próximamente te servirán para utilizarlas en una sorpresa que estamos organizando con Litoralito

**Actividad Nº 7**

Búscame en dirección horizontal y en dirección vertical las 10 palabras escondidas en esta Sopa Braille de Letras



1. PALO
2. PALA
3. CANA
4. PALA
5. PALA
6. PALA
7. PALA
8. PALA
9. PALA
10. PALA

## Experiencia escolar - "Braille a Diario"



Grupo de niños de la Escuela Primaria Común N° 404, de la ciudad de Corrientes, que participó de la experiencia. En el centro, Federico, el niño integrado, personifica a Brailín.

Consciente de la necesidad de realizar la comprobación directa de la efectividad de las actividades propuestas en las páginas del Suplemento Escolar, gestioné la posibilidad de incorporar "los Rincones" al material de lectura de un grado de una escuela de escasos recursos, donde también se encontraba integrado un niño ciego.

La propuesta de entregar ejemplares del Suplemento Escolar a cada alumno de ese grado para realizar en el aula, la lectura y las actividades para la enseñanza de las letras del alfabeto Braille, fue aceptada de inmediato tanto por las autoridades de la escuela, como por la docente a cargo del grupo.

La docente de apoyo a la integración, también participó de la experiencia que se desarrolló una vez por semana. Los alumnos,

conocían el Sistema desde que el niño ciego había ingresado a la escuela, aunque no sabían identificar las letras.

Los comentarios que precedían a cada una de las actividades, eran leídos en voz alta por uno de los niños, y seguidos por el resto. Estas lecturas, promovieron el diálogo grupal y en ocasiones la ampliación de los temas tratados con aportes de los niños, o de los docentes. La motivación lograda a partir de ellos fue muy favorecedora del aprendizaje de las letras Braille y de la realización de las actividades. La docente del grupo resultó una de los participantes más entusiastas de la experiencia y fue la promotora de la realización de carpetas donde los niños fueron archivando las actividades a medida que las realizaban. La docente de apoyo a la integración aportó la idea de colocar a medida que los alumnos

aprendían cada letra, tarjetas que simulaban las letras Braille, impresas en tamaño grande en un panel, confeccionado al efecto por ella. Esta actividad despertó gran interés entre los niños y el panel fue utilizado como "ayuda memoria" para la realización de las actividades.

### **Objetivos de la experiencia**

- Los objetivos que se plantearon para esta instancia fueron:
- Brindar a los niños una herramienta significativa y motivadora para comprender el significado de los puntos en relieve del sistema de lectura y escritura Braille.
- Comprobar la eficacia de una iniciativa innovadora aplicada a la enseñanza del sistema Braille, a niños con visión normal.

*Dos niños, en plena tarea.*



### **Conclusión**

Las dos instancias que componen la experiencia descrita, han tenido resultado altamente positivo. En nuestra ciudad, muchos niños han tenido acceso al aprendizaje informal de algunas letras del alfabeto Braille, conocimientos que hasta ahora estaban reservados sólo a quienes estamos relacionados con el tema.

La experiencia realizada en el ámbito de una escuela común, permitió comprobar que es posible y positivo, utilizar un medio gráfico de comunicación masiva como lo es un diario, para dar difusión e incluso para enseñar el sistema Braille a niños en edad escolar.

#### **Prof. Virginia Pérez de Vallejo**

*Es profesora en Educación y Rehabilitación de ciegos y disminuidos visuales y profesora nacional de Educación Preescolar. Se desempeña como Coordinadora Técnico-docente del Área de Discapitados Sensoriales, del Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes. Recibió el Primer Premio por el muñeco didáctico Braillín en el concurso de Investigación Educativa sobre Experiencias Escolares, organizado por la ONCE en 2002. Es autora de diversas publicaciones y de "Braille a diario".*

# Oda al Buen Ciego

**Pablo Neruda (Isla Negra)**

La luz del poeta ciego era su compañera.

Oh hermosura de ver al hombre completo  
con su flor y su dolor  
y ver de pronto al héroe ciego  
levantando al mundo,  
haciéndolo de nuevo, anunciándolo,  
nacido otra vez de él  
entero y estrellado  
con la infinita luz del cielo oscuro.

El ciego hijo de la luz  
mantuvo la integridad del hombre  
y no fue la soledad, la oscuridad,  
sino la raíz del ser y fruta clara.

Y cuando vaciló su ternura,  
ella tomó sus manos y las puso en su rostro,  
y fue como violetas el minuto,  
y toda la tierra se hizo fragante.

Cuando se fue, a su lado  
ella era rumorosa sombra, la frescura.

Y se fueron a sus trabajos  
capaces de la vida  
profesores del sol  
de luna, de madera  
y de agua.

## DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA



*El poeta ciego Pedro Rosell Vera visitó a Neruda en Isla negra junto a su primera esposa. Él los atendió con gran cordialidad y les obsequió estas algas fósiles de su colección.*

**Emma Montenegro de Rosell**

# La Geometría y los Alumnos con Discapacidad Visual

**Ema Montenegro de Rosel**

La enseñanza de la geometría a estudiantes con discapacidad visual nos da la posibilidad de demostrar que la diversidad, antes que constituirse en obstáculo, puede operar enriqueciendo la experiencia de todo el grupo y por consiguiente, la de cada uno de sus miembros. Al permitir la articulación de procedimientos diferentes, se socializa el saber.

El alumno ciego accede al conocimiento y la construcción de rectas, ángulos y figuras geométricas por medios alternativos a la vía visual, que despiertan el interés de sus compañeros. Mientras éstos se valen del pizarrón, láminas y útiles de geometría de uso común, quienes presentan discapacidad visual recurren a láminas tridimensionales, útiles con marcas en relieve, compases con ruedas dentadas, punzones, planchas de goma, planchas magnéticas con varillas imantadas, referencias corporales, etc.

En cuanto a la introducción de conceptos geométricos, no hay diferencias en los tres momentos que contempla:

1- Presentación del "nuevo objeto": los alumnos observan láminas en relieve, que contienen además otros objetos conocidos. Lo distinguen y aprenden su denominación geométrica.

2- Ejercitación en el trazado: mediante des-

plazamientos y referencias corporales, empleo de cuerdas, manipulación de varillas, modelado en plastilina, utilización de geoplanos, plegado de cartulina y trazado en planchas (de goma, magnéticas o de relieve en positivo). La acción sobre los objetos siempre resulta un gran aliado para facilitar la comprensión.

3- Aplicación: Utilización del nuevo conocimiento. (Plástica, realización de guardas, resolución de problemas, etc.)

## Útiles de Geometría

- Reglas y escuadras con marcas en relieve: En el mercado pueden conseguirse de variados tamaños, con diferentes marcas para 0,5, 1, 5 y 10 cm. Las hay milimetradas, pero no es nuestro objetivo procurar que estos alumnos realicen construcciones con precisión milimétrica.

- Transportadores: Las marcas son diferentes para 5, 15, 30 y 45 grados. El modelo Perkins posee una aguja móvil que ayuda a dibujar o medir los ángulos.

- Compases: Una de sus puntas posee una rueda dentada. La abertura se mantiene fija mediante un tornillo que impide que las puntas se muevan una vez elegida la medida a utilizar. Un modelo alternativo, aunque de

uso más restringido, reemplaza la rueda dentada por una punta.

- Tiralíneas Perkins de ruedas dentadas. Poseen ruedas de diferente tamaño, lo que permite trazar marcas con distintos relieves.

- Planchas de goma: Sirven para realizar trazados en relieve. Para interpretar estos gráficos hay que invertir la hoja.

- Plancha para dibujo en positivo. Requiere una hoja plástica especial, y no es necesario darla vuelta para dibujar. Los gráficos se perciben del mismo lado que se trazan.

- Plancha magnética: Permite la realización de gráficos mediante varillas y cordones de goma magnética. (Resultan muy adecuadas las varillas de los burletes de heladeras).

- Hojas braille. El papel tipo manila entre 120 a 180 gramos posibilita la realización de gráficos resistentes.

### **Algunas recomendaciones para el trazado artesanal de gráficos**

Una mirada retrospectiva a las publicaciones braille, nos indicará que en este dominio, como en otros, es mucho lo que se ha avanzado. En un principio, el criterio que presidía las impresiones braille, era de orden económico: ahorrar espacio. Hoy resulta indiscutible que todos tenemos derecho a disfrutar de lo estético, y a ser educados con ese concepto. En consecuencia, es oportuno plantearse si siempre es válido privilegiar criterios cuantitativos. Podríamos caer en falacias como afirmar "que la educación o la cultura son caras".

Cada vez son más frecuentes las publicaciones braille con tapas de color, espacios libres

y títulos en tinta, o las impresiones en código braille y visual, que resultan atractivas para todos. Una lámina o gráfico en relieve, que además atraiga la atención de personas con vista, cumple una función que trasciende la utilidad que pueda prestarle a las personas ciegas. Al respecto, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad habla del Diseño Universal o Modelo Único para el diseño, tanto industrial cuanto de útiles, espacios, etc., para facilitar la accesibilidad.

Señalaremos a continuación algunas técnicas que pueden facilitar el trazado y la interpretación de gráficos en relieve.

Es necesario tener presente que los gráficos en general, suelen ir acompañados por letras o números que los identifican. En consecuencia, es conveniente realizarlos de un tamaño entre 7 y 10 cm aproximadamente, contemplar además el espacio para las letras y eventualmente, un espacio suplementario para agregar otra información, según lo requiera cada caso.

Ejemplos: 1- Para escribir al pie de un triángulo equilátero (utilizando la signografía matemática braille)

triángulo abc equilátero  
(3 lados iguales)  
lado ab = lado bc = lado ca

debemos disponer 16, 18 y 20 espacios braille respectivamente, o si se prefiere estimar en términos de longitud, 10, 12 y 13 cm aproximadamente.

2 - Si se trata de escribir en el interior de un ángulo

"alfa" o "3"

es necesario tener presente que dicho ángulo debe tener una abertura mínima de 30° para poder escribir en su interior los dos caracteres que demanda en braille tanto "alfa" como "3", y comenzar la escritura unos 3 cm alejados del vértice, a fin de posibilitar una lectura funcional.

Otro aspecto a considerar es la diferenciación de relieves, para indicar cambios que visualmente puede marcar el cambio de color. La bisectriz de un ángulo, el radio de una circunferencia, un sector circular, se perciben mejor si se marcan de manera destacada. Esto se puede lograr utilizando ruedas dentadas diferentes, o en su defecto, trazando líneas dobles. También pueden pegarse hilos, lanas, alambres de texturas distintas.

Si la enseñanza de un concepto demanda un gráfico, éste contendrá sólo lo que queremos enseñar. Un gráfico sobrecargado confundirá al estudiante.

El uso de los útiles mencionados es sencillo y con un poco de práctica puede adquirirse la técnica y el pulso necesarios para conseguir relieves parejos. Tal vez pueda ofrecer alguna dificultad el uso del compás, pues si se nos desplaza aunque sea levemente el eje donde apoyamos el centro, la circunferencia quedará alterada. Para evitar este inconveniente, es recomendable mantener fijos la mano y el compás, y mover la hoja.

Hasta aquí nos hemos referido a la confección de gráficos por parte de maestros, auxiliares o voluntarios. La construcción de los mismos por parte de los estudiantes ciegos dependerá de la situación de cada uno: si vieron anteriormente, si conservan resto visual, funcionamiento de su coordinación, motricidad fina, ejercitación previa, etc. Lamenta-

blemente, esto suele confundir a muchos docentes, exigiendo destrezas que demandan considerable tiempo, superior al que se dispone en general. Es necesario tener presentes los medios alternativos señalados al principio del capítulo, a los que nos referiremos a continuación.

### **Gráficos y demostraciones alternativas**

Uno de los momentos más apasionantes para el docente, lo constituye la búsqueda de medios alternativos para transmitir un conocimiento. Es un desafío a la creatividad y un reto para demostrar "que sí se puede". No estamos auspiciando actitudes omnipotentes; sí, invitando a la reflexión a quienes puedan pensar a priori que ciertos contenidos no podrán ser transmitidos "porque los alumnos no los van a entender". ¿Por qué depositar la supuesta incapacidad en el otro? ¿No seremos nosotros los incapaces?

Al referirnos a la introducción de conceptos geométricos, mencionamos, en el punto 2, -Ejercitación en el trazado-, distintas acciones. Agregaremos algunos detalles específicos con el propósito de optimizarlas:

**Desplazamientos:** Los puntos fijos se acompañarán con referentes sonoros, que pueden ser las voces de los niños ubicados en dichos puntos. Las distancias no excederán de 2 m. La utilización de cuerdas puede facilitar los desplazamientos, marcando distintas posiciones (paralelas, diagonal, perpendicular).

Si se trata de efectuar movimientos con miembros inferiores y superiores, en un primer momento puede tomarse al niño ciego como modelo para realizar demostraciones, ya que no tiene la posibilidad de copiar utilizando la vista. Lejos de representar un re-

curso exclusivo para niños, los brazos simulando una "X" pueden servir para marcar ángulos opuestos por el vértice, adyacentes o complementarios. Extendidos paralelos, recorriendo a una varilla que los corte en posición transversal pueden marcar las distintas posiciones: alternos internos, correspondientes, alternos externos, etc.

Otro referente corporal valioso lo constituye la espalda. Se pueden trazar líneas en distinta posición, figuras sencillas, letras y números. (las posibilidades no se agotan allí: con las palmas, se pueden marcar ritmos y hasta diferentes pasos de baile).

Modelado en plastilina: Es uno de los recursos más sencillos de utilizar, tanto para el reconocimiento cuanto para el trazado. Su uso puede complementarse con varillas, alambres o hilos. La falta de color puede reemplazarse realizando marcas con un punzón, birome o estilete. Como ya expresamos, un tamaño recomendable para los modelos, puede tener entre 7 y 10 cm.

Los geoplanos sirven para marcar líneas, ángulos, polígonos, figuras circulares, etc. Para poder utilizarlos de manera eficaz, el estudiante debe disponer un tiempo previo para conocer las posibilidades que brinda y ejercitarse en su manejo.

La pizarra magnética Perkins es un tablero rectangular de 0,50 x 0,70 m, cuadrículada en relieve con cuadrados de 3 cm de lado. Tiene como accesorios varillas, hilo, letras y números magnéticos. Es ideal para utilizar en geometría, ya que su poder magnético resiste a los requerimientos del tacto (las figuras no se deforman una vez trazadas).

Plancha de dibujo en positivo: la plancha

Dycem se fabrica en Inglaterra y trae como complemento unas hojas que muestran directamente en relieve los trazos que se realizan con una birome. Algunos estudiantes las usan eficazmente en clases de dibujo.

Plegado en cartulina: Puede utilizarse en todos los niveles. El tamaño y la consistencia se elegirán de acuerdo a cada caso particular.

---

### Nota:

*Biblioteca Argentina para Ciegos. Lezica 3909 - C.A.B.A. - Tiflonexos Alsina 2604 C.A.B.A. - Instituciones donde puede obtenerse material didáctico. También pueden realizarse en forma artesanal, recurriendo a materiales que se consiguen en plaza..*

*Los tiralíneas de ruedas dentadas pueden fabricarse con las que se utilizan para mecanismos de relojería o las de marcar ravisoles; las reglas pueden marcarse realizando muescas o pegando marcas, al igual que el transportador.*

*Tengamos presente que muchas son las personas que aprendieron y aprenden sin conocer siquiera los medios auxiliares. Los primeros estudiantes ciegos que alcanzaron títulos universitarios, (abogados, músicos, profesores de idiomas, de matemática), se graduaron sin conocer el grabador, y utilizando exclusivamente la pizarra braille y el punzón.*

---

### Bibliografía:

*Gvirtz, Silvia y Palamidessi, Mariano: El ABC de la Tarea Docente - Currículum y enseñanza - Editorial Aique, 2005*

*Parra, Cecilia y Saiz, Irma (comps.): Didáctica de Matemáticas - Editorial Paidós, 1994*

---

### Prof. **Ena Montenegro de Rosell**

*Es miembro de la Comisión Directiva de ASAERCA y dirige su Revista "Discapacidad Visual Hoy". Es Profesora de Ciegos y Disminuidos Visuales con Capacitación Docente para Nivel Terciario y se desempeña como Capacitadora del Programa Argentino de Educación a Distancia para Ciegos del Instituto Román Rosell. Participó en el Consejo Consultivo Honorario de la Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS y colabora en las áreas de su especialidad con la Unión Latinoamericana de Ciegos - ULAC.*



## DOSSIER

# LA PROBLEMÁTICA SOCIO-EDUCATIVA DE LA PERSONA CON BAJA VISIÓN

### Resumen

Este artículo constituye un resumen de un trabajo de investigación con idéntico título basado en el análisis de relatos escolares de personas adultas con baja visión. En él, la autora indaga acerca de cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación que encuentran en la sociedad en general y en el ámbito educativo en particular estas personas.

Es muy poco el conocimiento que la sociedad en general y los docentes en particular tienen acerca de las características de la baja visión: qué significa que una persona tenga baja visión, cómo ve alguien que ve mal, qué limitaciones tiene, qué tipo de ayuda necesita.

Las personas con visión normal pueden, quizás, imaginar lo que significa ser ciego pero desconocen y les cuesta comprender qué significa "ver mal".

Los docentes tienden, algunas veces, a pensar que son niños que casi no ven y otras (la gran mayoría) a tratarlos como niños con visión normal negando la situación y "descreyendo" de la palabra del docente especialista. Pareciera aceptarse el ver y el no ver, el blanco y el negro pero no la gran cantidad y variedad de "grises". Del problema mencionado se desprenden consecuencias que obstaculizan el trabajo cotidiano tales como:

- Resistencia a anticipar el material para su adaptación: "no hace falta, yo lo adapto".

- Negativa a la utilización del material adaptado: "él quiere tener las mismas fichas que los otros chicos"

- Descreimiento de la palabra del docente especialista "¿cómo puede ser que haya que agrandar tanto los textos si puede ver los mensajes del celular?"

- Resistencia a prescindir del copiado del pizarrón

- Calificación de "problemas de conducta" a características conductuales de los niños con baja visión, como, por ejemplo, pararse para ver las cosas de cerca.

En los relatos que las personas con baja visión hacen acerca de sus experiencias escolares abundan los ejemplos de situaciones de incomprensión, de desconfianza, de sospecha que ejemplifican la problemática mencionada.

Las adaptaciones de acceso, sin duda una clave importante en la educación de las personas con discapacidad visual, aparecen fuertemente mencionadas: porque las recibieron, porque no las recibieron, porque las recibieron en forma desajustada.

Todas las personas entrevistadas viven como positivas las situaciones en las que se comprendió cuáles eran sus reales ne-

cesidades (por parte del ámbito común o especial).

### El caso de Viviana

Viviana tiene 41 años de edad. No hizo jardín de infantes. Empezó primer grado en una escuela común a los 6 años. En segundo grado, cuando se dan cuenta que tiene dificultades visuales, la pasan a educación especial (primero la escuela 35 para disminuidos visuales y luego la escuela Santa Cecilia para ciegos como interna). Hace allí hasta quinto grado inclusive.

Dado que en sexto cierran el internado, termina su escolaridad primaria en una escuela común sin maestra integradora. La secundaria la hace recién a los 17 años en un servicio nocturno. Acaba de recibirse de psicóloga en la UBA.

**E: ¿Era una escuela para ciegos, no?**

*(refiriéndome a la Escuela Santa Cecilia)*

**V:** Era una escuela para ciegos, sí.

**E: ¿Pero vos tenés resto visual?**

**V:** Sí, yo tengo un resto visual importante. Yo... es decir, de lejos no veía, en ese momento cuando estaba en la escuela común, me sentaba en el primer banco y no alcanzaba a leer el pizarrón. Pero de cerca sí, podía leer textos comunes. Hasta las letras de los diccionarios que son muy chiquitas, podía leerlas, con dificultad.

*Y bueno... y la verdad, que en la escuela que era para ciegos, no sabían muy bien que hacer conmigo, porque bueno, en principio, bueno, empecé y utilizaba cuadernos comunes. Después... unas carpetas especiales, que tenían hojas con renglones remarcados, y escribía con marcador. Después volvieron a darme cuadernos comunes. Después quisieron que aprendiera el Sistema Braille.... Esto en 5º grado.*

*Bueno, yo la verdad, me resistía... yo me resistía a leer en Braille, yo leía con la vista porque alcanzaba a leerlo.*

**E: Porque vos capaz que los puntitos los veías con los ojos...**

**V:** Los veía... claro, podía leer (se refiere a que podía leer braille con la vista, no con los dedos).

En el relato transcrito se ve dramáticamente cómo no existe un análisis de qué es lo que necesitaba la niña para leer y escribir sino que se hace "lo que se supone se debe hacer" en una escuela especial para niñas ciegas.

De su paso en sexto y séptimo grado a una escuela común dice Viviana:

**E: ¿Tenías maestra integradora?**

**V:** No. Era... fue muy, muy, muy difícil. Fue muy difícil. Sobre todo 6º grado. Porque me costó adaptarme y me costaba. Me acuerdo que... pasaba hojas porque no era muy prolija, me costaba escribir. Y me acuerdo que... me costaba bastante. Aparte, en esa época se calcaba, y yo no había calcado nunca y me costaba. No veía el dibujo, me costaba verlo y entonces, la verdad que bueno, fue un cambio también muy grande. Tenía dibujo.

De ser obligada a leer en braille Viviana pasa a tener que calcar dibujos. Cuando dice enfáticamente "tenía dibujo" expresa claramente la "novedad" de la tarea visual que le pedían, la extrañeza ante la certeza de que entonces "tan ciega no era".

### El caso de Lautaro

Lautaro tiene 20 años. Hizo toda su escolaridad inicial, primaria y secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Tapalqué. Ahora estudia musicoterapia en la

UBA. Nunca hubo intervención de educación especial.

Ocasionalmente viajaba a Buenos Aires en donde recibía asesoramiento externo principalmente sobre cuestiones ligadas al acceso (ayudas ópticas, uso de la computadora, por ejemplo). Esta ayuda se dirigía más a sus padres que a él mismo.

A lo largo de toda la entrevista Lautaro se define como un alumno con problemas visuales. De forma absolutamente natural menciona que "como no veía bien" recibía o recibe algún tipo de adaptación del material.

Lautaro menciona a lo largo de la entrevista cuestiones ligadas al acceso. Las barreras de este tipo que surgieron fueron sorteadas por iniciativas de los docentes comunes de sus escuelas, de sus padres, de él mismo.

**E: ¿Vos fuiste a la escuela en Tapalqué, verdad?**

**L: Sí**

**E: ¿Ahí no tenías una maestra integradora o alguien que se te acercara, para adaptarte el material o ayudarte con algo?**

**L: No, los mismos profesores**

**E: Los mismos maestros lo hacían.**

**L: Sí, sí**

**E: ¿Qué tipos de ayudas recordás? Ya me mencionaste recién una maestra que ampliaba los textos, que te los copiaba, ¿Te los copiaba ampliados?**

**L: No, copiaba mis apuntes en mi carpeta. Lo que ella escribía en el pizarrón, lo copiaba en mi carpeta, además. Después, sí, me traían las fotocopias ampliadas, cuando en casa me la pasaba leyendo. Eso**

*sí me servía. Pero después ni la fotocopia ampliada alcanzaba, así que... era como medio de gusto. Y... no, en el secundario también, en matemáticas, me copiaban los ejercicios a mi hoja.*

**E: ¿Y vos no tuviste... me decís que no tuviste drama en la escuela?**

**L: No, no. No. Por eso será. Que somos todos más comprensivos en el interior**

Llama la atención el adjetivo que Lautaro usa para definir, en definitiva, a su escuela: una escuela comprensiva. Una escuela que lo albergó, lo educó y se hizo eco de sus necesidades especiales. Una escuela que no sé si sabe que es inclusiva. Una escuela a la que ningún docente especial asesoró. Una escuela que simplemente sabía que Lautaro era su alumno, que Lautaro no veía bien, que no leía del pizarrón, que necesitaba fotocopias ampliadas.

## El caso de Lucas

Lucas (29 años) fue a escuela común, jardín y primario, sin recibir ningún tipo de apoyo. A diferencia de Lautaro lo recuerda negativamente al igual que un intento de secundaria fracasado en un industrial.

"Los problemas estaban en primer lugar en que me tenía que sentar adelante de todo porque los profesores escribían normal, quizás, para el resto. Pero para uno, no. Yo me tenía que sentar en la primera, en la segunda fila, o decirle al profesor "escriba más grande". Y ahí venía que, cuando uno en una escuela normal le dice al profesor "escriba más grande" porque no ve, o sos objeto de burla por un lado y quizás el profesor te da pelota una, dos, tres clases, pero después, no va a corregir su manera de dar una clase, quizás, que la dio siempre así, por una persona

que "escriba más grande que no veo". Porque yo no veía, por ahí sí le decía. Pero era una, dos veces y después volvía a lo normal. Porque era la costumbre y no le iba... no le echo la culpa, todo lo contrario. Pero si no, era todos los días "acuértese que tiene que escribir más grande porque no veo".

Lucas usa una y otra vez la palabra "normal". Casi pide disculpas por haber "estado allí" con "el resto" que veía bien. El no recibió asesoramiento por parte de una maestra integradora ni tuvo maestros intuitivos que supieran comprender sus necesidades.

*"...los planos de dibujo técnico son muy exactos, entonces, iba de 7 de la mañana a 7 de la tarde y me quedaba a la noche nada más para hacer los planos y los dibujos y terminaba... o los hacía mal, o terminaba con la vista fulminada, porque era tanta la precisión que... y la exigencia! A todo, que el profesor de dibujo, podías haber estado toda la noche tres, cuatro horas haciendo un plano y si veía que... los controlaba y si te pasabas por medio milímetro, te lo rompía"*

Tras esta experiencia Lucas asiste a una escuela secundaria que tenía en su proyecto la inclusión de jóvenes con discapacidades visuales y auditivas (fue una experiencia piloto). Sobre esto comenta:

*"Lo que hacía mucha gente en el secundario este ya para gente con discapacidades era: iba y se grababa las clases. Se llevaban el grabador, grababan las clases si no veían. Tenía compañeros no videntes, así que ellos se grababan las clases o iban dictando y ellos escribían en braille. Entonces era, ahí sí, como que me sentí más contenido, no? como que ya eran las personas como... que o estaban igual o tenían más problemas que uno, entonces era un grupo muy solidario. Porque uno se ayudaba entre otros... "vos no ves, o vos no podés..."*

*era así. Entonces es como que nos sentíamos más contenidos. Y no estábamos con el temor de si "uy tengo que decir..." o de "no veo bien"... porque estábamos casi todos en la misma. Había personas también normales, que veían bien. Pero la prioridad la teníamos los que teníamos problemas de visión."*

Lucas claramente dice que allí los "otros" eran los "normales". Que estaba permitido ser diferente.

### El caso de José

En tiempos distintos (el entrevistado tiene hoy 55 años) el relato de José tiene puntos en común con el de Lucas. Tras intentos fallidos en primarios comunes asiste a un grado de "preservación visual" que eran aulas para niños con discapacidad visual incluidas en escuelas comunes. Sobre esto dice:

*"Entonces fui a esos grados de preservación visual. Fui a uno que estaba en la escuela República de Chile. Esa escuela todavía sigue existiendo. Una escuela hermosa. (...) En aquella época, yo no sé cuántos años tenía, pero era una escuela hermosa, muy linda, con mucha luz. Las aulas... tenía una galería, digamos, que con un... había un gran patio y las aulas estaban alrededor ocupando tres lados del rectángulo del patio. (...) Me gustaba mucho entrar en ese lugar, era hermoso.*

*(...)*

*El grado de preservación visual funcionaba en un aula en el primer piso en un extremo, o sea que uno salía y tenía... saliendo del aula hacia la derecha estaba la baranda donde terminaba la galería y uno miraba abajo y estaba el jardín. Era una belleza. Mucha luz, mucho sol.*

*¿Por qué digo que esos grados eran una*

*maravilla? Las aulas comunes de esa escuela tenían, digamos, dos luces colgantes que eran, con dos grandes globos y lámparas dentro de esos globos colgadas del techo. El grado de preservación visual, en lugar de tener esos globos con lámparas que colgaban, tenía paneles con tubos que hacían que la luz fuera difusa y era mucho mejor para poder ver.*

*Había un pizarrón en el frente del aula y había pizarrones en los costados. Cada pizarrón, los dos del frente y los dos del costado que estaban frente al gran ventanal, tenían sendos tubos con un interruptor que estaba al lado del tubo. Uno estiraba la mano arriba y encendía el tubo, entonces se iluminaba todo el pizarrón.*

*Los asientos eran individuales, uno tenía el asiento y el pupitre en un solo mueble, digamos así, además cuando digo mueble lo digo en el sentido cabal de la palabra. Porque esos asientos se movían individualmente uno los podía correr y acercarlos al pizarrón donde la maestra había escrito lo que hubiera escrito y uno podía ver prácticamente al lado del pizarrón. Podía acercarse tanto como necesitara por su disminución visual. Te estoy hablando de 1953. Eso es una maravilla... (...)*

*Yo creo que para los tiempos de los que hablamos eso era todo una maravilla, porque además nos dotaban de unas hojas amarillas para escribir, unas hojas de carpeta enormes, como si fueran carpetas de dibujo. Con renglones verdes y escribíamos con unas plumas que se usaban para dibujo también, unas plumas con distintos grosores había, y mojábamos ahí en los tinteros que había en los bancos, porque en aquella época se usaba todavía el tintero. Y bueno así escribíamos."*

Resulta conmovedor en este relato, cómo este hombre recuerda las sensaciones que tuvo cuando en segundo superior entró a un aula ¡accesible!; cuando las barreras que obstaculizaban su aprendizaje se allanaron. Iluminación correcta, permiso para acercarse al pizarrón, hojas amarillas, plumas de trazo grueso, parecían ser posibles sólo en ese ámbito especial, protegido, acogedor, iluminado.

## **Los casos de Martín (23 años), Norberto (29) y María Sol (31)**

Los tres concurren a escuelas comunes durante toda su escolaridad. Sólo Norberto recibió asistencia de maestra integradora. Hablan con toda naturalidad de las adaptaciones que sus maestros comunes o especiales propusieron.

### **Dice Sol:**

*"Sí, me sentaba adelante. Y en primer grado, como por ahí me costaba un poco más, hasta que agarré viaje, la maestra me hizo llevar una pizarra, para tenerla yo al lado, entonces me escribía a mí.*

### **E: ¿La maestra común?**

**MS:** Sí

### **E: ¿Integradora no tenías?**

**MS:** No tenía, no, no. Fue una idea de la maestra y de mi mamá aparte. Pará, no... en primer grado, primero y segundo grado. Después ya no. Pero me senté siempre adelante. Desde primer grado hasta que terminé el secundario, siempre me senté adelante. En la facultad también, siempre adelante."

El relato de Sol (que tiene una importante disminución visual) fluye como el de Lautaro. Fueron a una escuela (la que había en el pueblo) y aprendieron sin grandes dificultades. Ahondando en la entrevista Sol nombra muchas adapta-

ciones (grabaciones, fotocopias ampliadas, entre otras) que formaban parte del "paisaje" escolar.

**Dice Norberto:**

**N:** Hice toda la primaria completa. Sin ninguna dificultad más allá de lo que son las ayudas: tener una maestra integradora y la letra ampliada.

Síntesis perfecta de lo que puede ser.

**Dice Martín:**

**"E: ¿En el colegio, alguna vez recibiste apoyo de parte del ámbito de educación especial, tenías alguna especie de apoyatura...o?"**

**M:** No. Yo me arreglaba... nada más, prácticamente mi maestra integradora era mi compañero de banco que era el que me leía siempre todas las cosas. Yo iba anotando y después. Y después en mi casa estudiaba. Pero no, en ese sentido no tenía problemas.

**E: ¿Esto de ampliar la letra... esto es algo que...?"**

**M:** Sí... yo, en realidad, todas las cosas que fui encontrando como soluciones para mi problema, las fui armando un poco tocando de oído y averiguando.

Del centro "Voss" nos enteramos una vez, mi mamá escuchó algo en la tele, pero nunca tuve ninguna maestra integradora, ni fui a un consultorio donde podría haber distintos apoyos, que me enseñasen a usar determinados programas, nada.

Tampoco desde el colegio hubo ni la mínima intención de acercarse a ver desde el gabinete... a mí, jamás hablé con la pedagoga, con la psicopedagoga. Era nulo el gabinete en realidad (risas), había una monja en una época que no estaba ni recibida, después hubo una profesora...

Pero, todo lo fui armando en base a lo que

yo veía que me podía dar más resultado. Me leían mucho... sobre todo en el colegio primario y secundario, cuando era poco, me leían en mi casa. Porque es poca cantidad, eran cuatro o cinco hojas, no había tanto. Después algún libro más largo mi mamá me lo había leído en cassette y yo lo escuchaba. Todo lo que eran mapas, los ampliaba o compraba... si yo tenía que hacer, por ahí un planisferio, me compraba en vez del planisferio, o el mapa de América, compraba América del Sur en grande o América Central en grande y América del norte en grande. Y después, si me decían "marcá la capital de tal o el río de tal", lo marcaba, si en realidad prácticamente, era difícil que hubiese algo que abarcase las tres partes en que se dividía América, entonces yo era como que compraba las partes por separado porque me facilitaba para trabajar. Y si había que marcar algún río, yo lo que hacía, por ahí mi mamá o mis hermanas me lo remarcaban en negro el río mas fuerte, todos los ríos que había por ahí en el sector que yo tenía y después los identificaba así."

En el relato de Martín aparece una familia intuitiva y colaboradora (mamá, hermanas) y una escuela que permitió la inclusión de Martín sin grandes preocupaciones.

Todos los entrevistados hacen mención a la **situación particular de la baja visión** como un lugar "gris" entre el ver y el "no ver".

**Dice Martín:**

"La baja visión es algo que yo noto que... el que te ve de afuera no termina de entender qué es lo que tenés. Es como que no está encasillado en nada."

"La baja visión, a diferencia de la ceguera o

*a diferencia de otro tipo de discapacidades, no es notorio para el otro. No es que yo llego, o voy con el bastón, con la silla de ruedas... podés... yo por ahí te estoy mirando y te miro un poco de costado, medio torcido, pero nadie ve en mí algo que haga parecer que tengo una discapacidad.*

*Entonces, por ahí lo que cree, la mayoría de la gente te dice "¿Qué, no usas anteojos?". La salida para ellos es... una persona que tiene miopía, como si fuese otro tipo de enfermedad visual mucho más leve que la baja visión.*

*Yo por más que me ponga anteojos, las células que tengo muertas en el ojo no las voy a recuperar.*

*Entonces, por ahí, quizás tengo que hacer... no sé si autocrítica, pero quizás uno no supo explicar del todo mejor la situación, pero... estaba claro que si yo necesito que me impriman una letra tamaño 24, no llego a ver del primer banco al pizarrón, que escribía pegado a la hoja y un montón de cosas, bueno, evidentemente, había algo importante. No era simplemente un problema de anteojos o algo.*

*Me parece que por más que yo pudiese no saber, o le explicaba del todo cual era la dificultad, igual había una mala intención"*

Con la expresión "mala intención" Martín hace referencia a la actitud de desconfianza por parte del otro que ve, muchas veces narrada por las personas con baja visión. Más adelante da un ejemplo:

*"Estábamos con una pelotita de tenis, pateándola así. Pasa una profesora y me dice: Martín, estás jugando con esta pelota que es así de chiquita y después no ves los textos?"*

**Dice José:**

*"Entonces, ni chicha ni limonada. Uno no veía ni dejaba de ver.*

*Veía como para moverse solo. Veía como para disfrutar el amanecer, para disfrutar de todo eso. Yo disfrutaba mucho de lo que veía. Me gustaba mucho mirar el cielo."*

José parece disculparse por disfrutar de su visión que le servía "como para disfrutar la vida" aunque no para leer del pizarrón.

*"Yo me sentía como caminando por una cornisa, porque miraba para un lado de la cornisa y estaban los que veían, pero yo para ese lado no me podía tirar porque no veía. Y miraba para el lado que estaban los ciegos y yo no me quería tirar para ahí, porque "yo veo! Yo no soy ciego! No quiero estar ahí. Esa gente es distinta de lo que soy yo".*

*"Y la maestra me prestó una pizarra como para que yo en verano aprendiera braille. Y pero claro, ¿yo para qué iba a aprender braille si yo no era ciego? Pero ella pensaba que si yo aprendía braille podía tener una comunicación, de alguna forma más concreta, porque de esta manera, de la manera en que yo me movía, ni leía ni dejaba de leer (risas). Pero la realidad es que lo que podía leer era lo que me servía para estudiar. En cambio si yo aprendía a manejarme con el braille, por ahí la cosa iba a ser más... qué se yo. Más fácil. Me iba a definir y me iba a bajar de la cornisa esa para algún lado."*

Aquí la escuela especial intenta amoldarlo a sus parámetros establecidos: las profesoras de "ciegos" enseñamos "braille".

*"Esa situación, esa, la imagen de la cornisa, es la imagen que uno tiene mirada desde el punto de vista de la sociedad que ve al disminuido visual como en una cornisa, creo. O por lo menos lo veía en aquella época de una manera, quizás, mucho más acen-*

*tuada que ahora. Pero también, esa visión de la cornisa es la que tiene uno desde adentro de uno mismo. Y eso creo que es lo más grave, porque cuando uno la tiene desde adentro, uno no está decidido a modificarla, y al no estar decidido a modificarla no la modifica."*

Más adelante José dice que el braille le salvó la vida. Al terminar el primario tanto sus padres como el ámbito educativo consideraron que él sólo estaba apto para aprender un oficio. Fue sólo cuando se quedó ciego, braille mediante, que se le "permitió" estudiar; pudo terminar la universidad y es hoy un prestigioso matemático.

**Dice Lucas:**

*"O ves bien o sos un ciego". Es así. O sea, "y, pero vos si no ves esta letra... no ves nada" porque generalmente te dicen así. "Pero ¿cómo no ves esta letra?!"; "Y, no la veo... pero esta más grande sí... pero esta más chica no". "pero entonces no ves nada". Y no es no ver nada, es lo que siempre... se van a los extremos. (...)*

*No saben lo que es la baja visión. Porque tenés que explicarles que una cosita la ves menos, o la ves gris, o la ves nublada... entonces, y yo creo que sale... le explicás dos palabras y ya se marearon. Es así. "bueno, bueno, igual no ves nada", por ahí te terminan diciendo."*

*"Yo creo que está todo adaptado para el no vidente o para el que ve. O sea es así, nosotros como que estamos en un gris: o blanco o negro.*

*Entonces el gris es como que no sabés para qué lado va."*

Dice Natalia cuando le pregunto qué es la baja visión:

*"Ver y no ver. Ver de vez en cuando, ver poco. Y ver no siempre lo mismo."*

**Dice Carlos:**

*"Yo creo que apenas se conoce qué es ser ciego. Menos si estamos en los matices. Menos si estamos en estos detalles de que uno ve con cierto alcance para determinadas situaciones y para otras no. Una cuestión cultural de... escasa apertura de pensamiento, sí? Entonces, pensar de memoria, con clasificaciones muy estáticas. Y esto significa una apertura."*

**Conclusiones y discusión final**

Dos ejes atraviesan las historias escolares que están profundamente en relación: la falta de adecuadas adaptaciones de acceso y la incompreensión por parte de la sociedad en general y el ámbito educativo en particular de la situación "intermedia" de quien ve mal (intermedia entre los dos polos representados por la ceguera y el "ver bien").

Ahora bien, creo que es justamente la incompreensión de esta particular situación la que lleva a enseñar braille a sujetos que ven tamaños de letras convencionales, o a no adaptar en absoluto el material. Dicho de otro modo: la pretensión de encasillar a las personas (a los alumnos) determinando a priori sus necesidades hace que no puedan contemplarse sus reales necesidades particulares.

Un adolescente con baja visión que cursaba sus estudios secundarios me contó en una ocasión, con dolor y extrañeza, cómo una profesora que le tomaba lección oral le dijo que lo haría empezar de vuelta cada vez que "desviara su mirada" (al joven le costaba fijar sus ojos) ya que era "mala educación" no dirigir la mirada al interlocutor. Cuando el alumno quiso explicar su situación la docente le respondió "¿pero vos ves o no ves?"

Recuerdo también la angustia de una joven maestra ante la necesidad de ampliar el material de lectura de un alumno disminuido visual y su insistencia en sostener que "para leer así, sería mejor que aprenda braille. Yo lo digo por él, para que no se canse los ojitos". O el comentario de otra docente que se negaba a usar los textos ampliados "si el otro día ¡pudo leer un mensajito en el celular!"

Ver o no ver son categorías fácilmente comprensibles. Sin embargo, la posibilidad de una discapacidad funcional que introduce complejidad en dicha categorización binaria ("ver-no ver") se vuelve difícil de aprehender.

La baja visión, de este modo, tendría un lugar de subvertora de lo que se conoce como "lógica binaria" (Duschatzky y Skliar, 2002) Constituiría los que estos autores describen como "formas híbridas de identidad".

Sabemos que las posibilidades de aprendizaje de un niño con baja visión están, al igual que con todos los niños, directamente relacionadas con la comprensión de sus necesidades educativas especiales e individuales. Y tanto sus necesidades especiales en general, como sus necesidades educativas especiales en particular, están inexorablemente ligadas a cuestiones de acceso.

En los relatos de los entrevistados, es muy claro el modo en que son recordados como ámbitos propicios para el aprendizaje y el bienestar psíquico y emocional, aquellos que estuvieron libres de barreras para el aprendizaje.

Las experiencias positivas hablan de que la aspiración a la escuela inclusiva es posible, pero las negativas dicen que no se puede dejar al azar la educación de un niño (menos aún un niño con necesidades educativas especiales). Es la acción profesional planificada y no el es-

pontaneísmo el que hará que todos los casos sean exitosos.

Ahora bien, en este punto la escuela especial debe plantearse cuál es su rol, cuál su deber ser, cuál su misión en este tránsito hacia escuelas más inclusivas.

Largo y positivo camino se ha transitado si se piensa que la misma escuela especial que obligó a "ser ciego" a José; es la misma que mandó a la maestra integradora a la escuela de Norberto.

Cabe pensar ahora cómo optimizar los recursos de modo que garanticen muchas más experiencias de educación plenas.

Si la educación de los niños con baja visión pasa por algo tan simple como la garantía del acceso (al material escrito, al pizarrón, a una evaluación adaptada a su capacidad visual) por qué no circunscribir el rol del maestro especialista a alguien que integre los equipos de las escuelas comunes.

Un niño ciego o con baja visión es un niño con necesidades educativas individuales y, por lo tanto, únicas. Que al estar incluido en un grupo compartirá las necesidades colectivas de "ese" grupo; y que, además, manifestará necesidades educativas especiales asociadas a su discapacidad visual.

El profesional docente especializado en discapacidad visual debería ser quien, contando con los saberes específicos que la intervención educativa en niños con discapacidad visual requiere y la educación general implica, velase porque el ámbito educativo que recibe a ese niño garantice su derecho a aprender.

Otro desafío es el de pensar cómo romper con la visión binaria y pensarnos (los profesionales especializados en la discapacidad visual) no como "maestros de ciegos y ambliopes" sino

como profesionales docentes conocedores de la función visual y de las consecuencias psico-socio-educativas que se desprenden de su falta parcial o total.

Es que creo que también los docentes especialistas han sido formados desde una propia lógica binaria: alumno ciego - alumno con baja visión.

Esta, "propia" lógica binaria determina el quehacer profesional con límites estrictos. En la formación específica, se enseña que un niño ciego necesita braille y bastón, mientras que un niño con baja visión necesita "macrotipo" cuando (como ya se ha explicado en el marco teórico) hay niños con baja visión que necesitan deambular con bastón y niños con ceguera adquirida que se resisten a aprender braille y encuentran en el uso de la computadora alternativas más válidas.

Conocer las herramientas, entender de lupas y de bastones pero saber mirar a cada niño en particular, en su peculiar situación psicológica y social, con su propia modalidad de aprendizaje (hay niños con muy baja visión muy "visuales" y niños con vista que aprenden mejor con recursos auditivos) hará, sin duda, mejores profesionales pero; por sobre todo, mejores personas.

Sin lugar a dudas la incomprensión y el desconocimiento de la temática de la baja visión operan como fuertes barreras para el aprendizaje y la participación, pero nada podrá modificarse si los mismos profesionales y las instituciones formadoras, no rompen con las propias barreras internas que les impiden re-pensar el quehacer de cada día.

Para terminar transcribo un comentario de Carlos, uno de los entrevistados.

*"Yo no soy un ciego, una persona con discapacidad, soy ante todo una persona. Y eso es lo más maravilloso. Eso alcanza para mí, para vivir.*

*Ahora, sí, cuando uno pierde la vista, lo tala-*

*dran, lo atraviesan de discursos, de ideologías que descentran la mirada y la centran en la incapacidad, nunca se van a reconocer como otros. Nunca, es imposible. Porque está operando la ceguera en el discurso del otro, en el discurso institucional.*

*Pero esto es, ya te digo, tiene esa otra simpleza: de ayudar al otro a descubrirse como persona."*

### Lic. Fabiana Mon

*Es Profesora Especializada en discapacitados visuales y Licenciada en Educación especial, con vasta experiencia en la atención educativa de personas con discapacidad visual. Es docente de la cátedra "Educación de los Sujetos con Disminución Visual del Instituto Superior de Formación Docente N° 34 de la Pcia. De Buenos Aires y de la Cátedra "Recursos Tecnológicos" de la Licenciatura en Rehabilitación Visual de la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín). Referente nacional y latinoamericano, ha dictado cursos de capacitación en casi todas las provincias de Argentina y también en Bolivia, México y Uruguay. Dirige el Grupo CRE (Centro de Recursos Educativos para Niños y Adolescentes con Discapacidad Visual).*

*Es autora de numerosas publicaciones entre las que se destacan:*

- *Discapacidad Visual: aportes interdisciplinarios para el trabajo con la ceguera y la baja visión, Compiladora de la Coedición Novedades Educativas-ASAERCA, Buenos Aires, 2006.*
- *Atención pediátrica de los niños sordos, hipoacúsicos, ciegos y con baja visión: una mirada desde los derechos del niño, Fundación Argentina de Pediatría, Buenos Aires, 2006.*
- *Necesidades especiales ¿Cuándo es posible la integración?, Coautora con el capítulo "El niño ciego o con baja visión", Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2004.*
- *Baja Visión, Lydia Gurovich, edición de la autora, Buenos Aires, 2001; Coautora con el capítulo "Orientación y Movilidad en Baja Visión".*
- *Informática y Discapacidad, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000, Coautora con el capítulo: "Informática y Discapacidad Visual".*
- *Directora de la Revista Discapacidad Visual Hoy, publicación semestral de ASAERCA (Asociación Argentina para el Estudio de la Recuperación del Ciego y del Ambliope) (1997 a 2009).*

# DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

## Bibliografía

- Arnaiz Sánchez, Pilar (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Barraga, Natalie (1985). *Disminuciones visuales y aprendizaje*. (Trad. Susana Crespo y Ana María H. de David). Madrid: Ediciones ONCE (Original en inglés 1976).
- Barraga, Natalie (1997). *Textos reunidos de la Dra. Barraga*. (Trad. Susana Crespo). Madrid: Ediciones ONCE.
- Benito, Javier; Díaz Veiga, Pura y Pallero González, Rafael (2003). *Psicología y Ceguera. Manual para la Intervención psicológica en el ajuste a la deficiencia visual*. Madrid: Ediciones ONCE.
- Bueno, Manuel (2001). *La estimulación visual, una técnica educativo-rehabilitadora de tan sólo medio siglo de vida*. Documento On-Line, en web INTEREDVISUAL. Dirección electrónica: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/ev\\_50\\_a.rtf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/ftp/ev_50_a.rtf) [Consulta: 11.03.2009]
- Corn, Anne (1995). *¿Tienen derechos especiales las personas con baja visión?* (Traducción de Susana Crespo). Córdoba: Edición de Región Latinoamericana de ICEVH y CBM, N° 82. (Original en inglés sin publicar).
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2002). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. Rosario: Cuadernos de Pedagogía
- Faye, Eleonor (1970). *The low vision patient*. New York:

Grune & Stratton.

- Herren, Henry y Guillemet, Serge (1982). *Estudio sobre la Educación de los Niños y Adolescentes Ciegos, Ambliopes y Sordo-Ciegos*. (Trad. De Manuel Serrat Crespo). Barcelona: Editorial Médica y Técnica (Original en francés).
- Jan, F. E. (1977). *Visual Impairment in children and adolescents*. New York: Grune & Stratton.
- Lowenfeld, Berthold (1985) *El niño disminuido visual en la Escuela*. (Traducción de Susana Crespo). Córdoba: Edición de Región Latinoamericana de ICEVH y CBM, n° 42. (Original en inglés 1973).
- Mehr, Edwin y Allan Freid (1995) *El cuidado de la Baja Visión: cap. 3 Factores psicológicos y factores sociológicos*. Madrid: Ediciones ONCE (Original en inglés 1975).
- Mon, Fabiana. y Veinberg, Silvana. (2006) *Atención pediátrica de los niños sordos, hipoacúsicos, ciegos y con baja visión. Una mirada desde los derechos del niño*. Buenos Aires: Fundación Argentina de Pediatría.
- Morse, John (1988). *Aspectos psicosociales de la Visión Subnormal*. En Jose, Randall, *Visión Subnormal* (pp. 39-49). Madrid, Ediciones ONCE.



Asociación Argentina  
de Profesionales  
de la Discapacidad Visual

# Atención temprana, una herramienta pedagógica para la inclusión.

**“Para llegar allí es necesario partir de aquí, no de nuestro aquí, sino del aquí de los educandos.”**

Con la llegada de un recién nacido también surgen preguntas y dudas que por lo general son disipadas por los mandatos ancestrales que hacen a las funciones parentales.

Esto parece estar bien cuando “todo” funciona bien, refiriéndome a todo lo que hace a la buena función o al buen funcionamiento de engranajes necesarios para que un niño se desarrolle sin dificultades. Es en estos momentos en los que comienzan a aparecer caras desconocidas que opinan acerca de lo que todavía no se sabe.

En algunas ocasiones ante las dudas que presentan los padres acerca del desarrollo de su hijo, hay un acompañamiento, un entramado social que sugiere la consulta con un médico pediatra, en el mejor de los casos; pieza fundamental para que el desarrollo de un niño sea acompañado y sostenido, en muchos casos durante un largo tiempo visitándolo no solo ante la enfermedad sino fundamentalmente en la salud.

## **Definición de atención temprana**

La Atención Temprana es un abordaje tera-

**Prof. Silvana Arenzón**

péutico para bebés con trastornos en su desarrollo de origen neurológico, genético, sensorial, cromosómico, de alto riesgo ambiental, emocional. representado por un Terapeuta Único, miembro de un Equipo Interdisciplinario (pediatra, neurólogo, genetista, psicólogos, etc.), que apunta al sostén de la Función Materna para que ese “bebé diagnóstico: es un sordo, es un ciego, es un Down”, pueda ser constructor de su propio desarrollo, constituirse en sujeto de su deseo para así poder “integrarse” a su familia, a su comunidad y a la escolaridad común... en fin, SER UN NIÑO único y singular más allá de la discapacidad que porta.

Funcionan en la Ciudad autónoma de Buenos Aires dieciocho servicios de atención a niños de 45 días a 5 años. Estos tienen sede en escuelas de educación especial y en centros de atención a la primera infancia. La estimulación temprana es una disciplina clínica psico-educativa que tiene su campo específico de intervención en bebés y niños pequeños, cuyo desarrollo está afectado o fuertemente amenazado. Se trata en general de niños con cuadros orgánicos susceptibles de producir discapacidad. También intervienen cuando el niño crece en un ambiente de alto riesgo para sus especiales necesidades.

Los servicios cuentan con equipos interdisci-

plinarios propios y amplían los mismos actuando con los equipos médicos que atienden a cada niño. Funcionan como gabinetes externos, a los que las familias concurren una o dos veces por semana, de acuerdo con las necesidades detectadas.

Los profesionales de estos servicios acompañan la integración de los pequeños a jardines maternos o de infantes comunes, según los requerimientos. La importancia de este servicio para cada uno de los niños que se benefician con una intervención educativa temprana y especializada, indica la necesidad de un mayor desarrollo de los servicios, con recursos humanos y de equipamiento adecuados, en las distintas zonas de la ciudad.

## **Tratamiento de atención temprana**

El inicio de tratamiento de estimulación temprana es un momento nodal en el que se arma un vínculo entre el terapeuta, los padres y el niño. Es necesario poder acompañar cada historia según la particularidad de cada familia, sin perder el eje acerca del desarrollo de los niños para poder, a partir del deseo de estos padres, acompañar a ESTE niño en la construcción de su subjetividad.

Ante la llegada al tratamiento, de un niño con alguna patología visual, juega un papel muy importante la interconsulta constante con el médico oftalmólogo para poder saber qué le pasa en relación a la problemática que presenta; tener en cuenta el diagnóstico como un punto fundamental para trabajar con los efectos que esto produce y poder escuchar también cuales fueron las señales de alarma que llevaron a la consulta con el especialista.

## **Atención temprana, estimulación visual - Articulación de saberes**

Es importante la articulación entre la disciplina que atiende la atención temprana conjuntamente con la estimulación visual ya que ésta forma parte de los aspectos estructurales e instrumentales dentro del período de atención temprana. Los primeros se refieren al armado de la estructura biológica y el segundo a los instrumentos o herramientas que se necesitan para el desarrollo de la estructuración biológica. Estas son las actividades motrices, de lenguaje, juego y pensamiento. Saberes que se deben conocer, profundizar y revisar ante la intervención con cada niño y su familia.

El modo de abordaje, a través del juego permite desde el hacer del niño acompañarlo con el ofrecimiento personal del terapeuta, saber dónde se debe colocar físicamente, qué iluminación debe utilizar, qué objetos son los más convenientes para que el desarrollo de la situación lúdica sea placentera y acompañe al niño en el logro de las actividades teniendo en cuenta el desarrollo de las funciones visuales.

La atención temprana se dirige al niño en su conjunto y no a un determinado órgano, miembro o función. Ofrecerse a uno mismo en relación con los objetos y el niño en situaciones que se tornen significativas para él sin que permanezca pasivo bombardeado con objetos o técnicas de movimiento acompañando las actividades y producciones de ese niño. Winnicott escribe "fomentar la confianza de la madre en sí misma y en su capacidad de ayudar al bebé a lo largo del complejo pero natural proceso del desarrollo desde la completa

dependencia de la madre e identificación con ella hasta la autonomía,”

Tener en cuenta la secuencia necesaria del desarrollo en todas sus áreas: psicomotriz, en el juego, en los procesos de pensamiento-aprendizaje, en su constitución como sujeto y en la adquisición del lenguaje.

Intervenir en el juego sin objetos ni actividades predeterminadas, tomando la actividad espontánea madre-hijo.

Brindar un espacio para pensar, hablar, escuchar, hacer, observar y jugar juntos e ir descubriendo quién es ese niño que llega encerrado en su diagnóstico.

Es en esta primera etapa del desarrollo también “se considera a la actividad educativa como constitutiva del propio desarrollo y centrada en la internalización de instrumentos culturales; la interacción social en la zona del desarrollo próximo que permite avanzar a los niños hacia los sistemas conceptuales, los que no podrían internalizar por su propia cuenta.”(Vigotsky)

### **¿Habilitación o rehabilitación?**

Revisar en cada caso en particular en qué período del desarrollo se encuentra el niño para poder acompañarlo en el armado de los diferentes aspectos. Tener en cuenta que al decir de la Dra. Marie José Puig Izard... “desgraciadamente siempre hablamos de resto en lugar de hablar de un todo visual.” Poder pensar desde el lugar de construcción a partir de lo que se tiene, ya que generalmente durante la primera infancia se piensa en adquisiciones y no en lo que se tuvo y perdió

correspondiente a otro momento que es el de la re-habilitación.

Es de suma importancia habilitar a este niño porque de esta manera se lo acompaña en el proceso de filiación, primer momento de integración que luego dará lugar a la inclusión social y escolar.

Repensar la clínica desde el niño, teniendo en cuenta el descubrir del mundo y no desde la reinención.

### **Detección de patología visual. Diagnóstico y pronóstico.**

Prevención en la instalación de patologías asociadas

### **El niño y su familia: ¿Están preparados para la integración?**

- . Los niños ciegos y disminuidos visuales se integran en el ámbito educativo común desde el nivel inicial.
- . El maestro regular y el maestro especial conforman una pareja pedagógica que elabora estrategias para el abordaje educativo.
- . La escuela especial resignifica su rol y sostiene el proceso de integración desde el apoyo, orientación y asesoramiento a la escuela común.
- . Modalidad de integración escolar para los niños disminuidos visuales y ciegos.
- . El maestro común, el maestro especial: roles en proceso de integración.

# DISCAPACIDAD VISUAL HOY

APORTES SOBRE LA VISION DIFERENCIADA

## **Bibliografía consultada:**

José Antonio Castorina, Emilia Ferreiro "Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate", Ed. Paidós, 1996

D.W. Winnicott, "Los bebés y sus madres" Ed. Paidós 1989

Puig Izard, M.: "¿Qué es ver?". El psicoanálisis con niños ciegos. En "Pagar de más" Nueva Visión, Bs. As, 1986

## **Prof. Silvana Arenzón**

Es Profesora Especializada en discapacitados visuales y Especialista en Atención Temprana (1989). Se desempeñó en la Escuela de Educación Especial N° 33. "Santa Cecilia (1986), en la Escuela de Educación Especial N° 27. "Gabinete Materno Infantil" Dra. Lydia Foguelman de Coriat (de 1987 hasta la fecha) y en el Instituto Superior del Profesorado en educación Especial (2002-2009 hasta la fecha). Ha dictado numerosos cursos y talleres relacionados con su formación de grado.



# Asociación Argentina de Profesionales de la Discapacidad Visual

---

Asociarte a ASAERCA  
te abre las puertas a:

---

Nuestra Biblioteca Especializada en Discapacidad Visual  
única en el país

Integrarte a nuestras subcomisiones temáticas

Compartir experiencias, conocimientos o dudas con otros profesionales  
que trabajan en el campo de la discapacidad visual con o sin retos asociados

Asesoramiento y orientación en temas vinculados  
con la discapacidad visual y la multidiscapacidad

Importantes descuentos en los aranceles de seminarios,  
cursos, encuentros y jornadas

Descuentos en el precio de nuestras publicaciones

---

Adolfo Alsina 2604 - (1090) C.A.B.A. - [asaerca@gmail.com](mailto:asaerca@gmail.com)

---