

ASAERCA

XIII JORNADAS ARGENTINAS DE TIFLOLOGIA
Bodas de plata de ASAERCA

“La integración: Ayer, hoy y... mañana”

Publicación auspiciada por el Fondo de Cooperación ONCE/ULAC

17 AL 19 DE Octubre de 1996

Santa Fe. República Argentina

ASAERCA

Comisión Directiva

Presidente: Prof. Norma Pastorino
Tesorero: Arq. Ana Blanca Litwin
Pro-tesorero: Prof. Ana Robert Fanjul
Secretaria: (Vocal Prof. Erna Montenegro de Rosell
1² a cargo) Vera
Vocal 1^a:
Vocal 2^a:
Vocal 3^a: Lie. Carlos Fernández
Vocal 4^a: Prof. Fabiana Mon
Vocal 5^a: Prof. Alicia Reparaz
Vocales suplentes: Prof. Susana Pereira
Prof. Nayibe Chamas

1^a: Lie. Juan Bautista González
2^a: Prof. Stella Maris Garay
3^a: Dr. Hugo García Garcilazo

Comisión Revisora de Cuentas:

- Prof. Raúl Clares
- Prof. Lucía Piccione
- Prof. Liliana Otero

COORDINADORA GENERAL DE LAS XIII JORNADAS
ARGENTINAS DE TIFLOGIA

Lie. Elina Tejerina de Walsh

SECRETARÍA:

Prof. Ema Montenegro de Rosell Vera

COMISION DE REDACCIÓN, DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Prof. Norma Pastorino

Prof. Ema Montenegro de Rosell Vera

Prof. Marta Inés Lestón

Prof Yolanda Ramos de Fernández

T.O. Diana Mahr

XIII JORNADAS ARGENTINAS DE TIFLOLOGÍA

TEMA: INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON DISCAPACIDAD VISUAL EN SU COMUNIDAD.

FORMA DE TRABAJO: - Conferencias - Paneles de Expositores - Talleres de Reflexión

CONFERENCIAS:

- LA INTEGRACIÓN EN SU ENFOQUE HISTÓRICO, FILOSÓFICO, PEDAGÓGICO Y COMUNICACIONAL
Disertante: Lic. Elina Tejerina de Walsh
- INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON SORDO-CEGUERA
Disertante: Prof. Graciela Ferioli
- LAS INSTITUCIONES TIFLOLÓGICAS LATINOAMERICANAS Y SU VÍNCULO CON LA INTEGRACIÓN
Disertante: Sr. Enrique Elissalde (Uruguay)

PANELES DE EXPOSITORES

- LA INTEGRACION
Coordinadora: Prof. Lucía Piccione
Expositores: - Dr. Mariano Godachevich
 - Sr. Daniel Zaragoza (estudiante)
 - Sr. Damián Recca (estudiante)
 - Prof. Emilse Piccinelli
- APORTES DE NIVEL INTERDISCIPLINARIO
Coordinadora: Prof. Norma Pastorino

Disertantes: - Dr. Alberto Ciancia

- Prof. Susana Crespo

- Prof. Pedro Rosell Vera

- Lie. Elina Tejerina de Walsh

- AYUDAS TECNOLÓGICAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Coordinadora: Lie. Mónica Brull

Secretaria: Ema Montenegro de Rosell

Panelistas: - Lie. Olga Torres

- Ing. Ornar Pertusi

- Sra. Karina Gatto

TALLERES DE REFLEXIÓN

1- *Educación*

Coordinadora: Prof. María Cristina Ferraro. Secretaria: Prof. Lucía Piccione

2- *Multiimpedidos y Sordo-ciegos* Coordinadoras: - Prof.

Yolanda Ramos, Prof. Laura Bragadini. Secretaria: Miriam Jorge

3- *Rehabilitación*

Coordinadora: T.O. Diana Mahr. Secretaria: Prof. Liana Magariños

4- *Institucionales*

Coordinador: Lie. Carlos Fernández. Secretaria: Prof. Liliana Otero

RECOMENDACIONES - CONCLUSIONES - TRABAJOS PRESENTADOS

SANTA FE, 17 al 19 de Octubre de 1996

COMITE ORGANIZADOR

PRESIDENTE:

Prof. Zulema Nidia Llabrés

SECRETARIA:

Prof. Marta Klein

PRO-SECRETARIA:

María Ángeles Clariá

TESORERA:

Prof. María Cristina Piedrabuena

VOCALES:

Profesoras: Mercedes Venencia, Alicia Fullana; Rita Ramallo; Ariana Mascianica y Amelia Palacio.

COMISIONES

RECEPCIÓN Y ALOJAMIENTO:

Alicia Fullana, Vilma Gieco, Silvina Llomiet, Silvia Radimak, Karina Petrucci, Mariana

Mazza, Claudia Morande y Gabriela Iannizzotto.

FINANZAS:

Marcela Lliébanas, Rita Ramallo, Sofia Gun, Mabel Pacheco y Nancy Salina.

ADMINISTRATIVA:

Ariana Mascianica, Silvina Aranda, Andrea Oggier, Gabriela Villalba, Sonia

Altamirano, Carla Troiano y Rocío Maida.

RELACIONES PÚBLICAS:

Profesoras: Liliana Arsel, María del Luján Hidalgo, Amelia Palacio, Alicia Comar, Ester Buccarello y Stella Maris Cogno.

COMITE CIENTÍFICO

Prof. Norma Edith Pastorino

Lie. Elina Tejerina de Walsh

Prof. Erna Montenegro de Rosell Vera

Prof. Yolanda Ramos

Prof. Diana Mahr

Prof. Marta Lesión

Pág 8

COMITÉ HONORARIO

- Ministro de Educación de la Nación
Prof. Susana DECIBE

Presidente del Consejo Nacional del Menor y la Familia
Dr. José Afilio ALVAREZ
- Presidente de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas
Dr. Mariano A. PAZ

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Ing. Jorge OBEID
- Ministro de Educación de la Provincia de Santa Fe
Prof. María Rosa STANOEVIICH
- Intendente de la Ciudad de Santa Fe
Dr. Horacio ROSATTI
- Jefa del Departamento de Educación Especial

Prof. Mercedes VENENCIA

- Organización Nacional de Ciegos de España
Sr. José María Arroyo ZARZOSA
- International Council for Education of Visually

Handicapped:

Prof. Lucía PICCIONE

- Presidente de la Unión Latinoamericana de Ciegos:
Sr. Enrique ELISSALDE
- Encargada de la Unidad de Gestión ONCE-ULAC para
América Latina: Prof. Judith VARSAVSKY
- Coordinadora de la Comisión de Educación de la ULAC:
Lie. Cristina SANZ
- Representante del Programa Hilton Perkins:
Prof. Graciela FERIOLI

DECLARACIONES DE INTERES

PROVINCIAL: Decreto 2061/95 Poder Ejecutivo de la Pcia. de Santa Fe

AUSPICIOS

Ministerio de Educación de la Nación: Por Resolución N 1062/96

- Universidad Nacional del Litoral
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe
- Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe
- Municipalidad de la Ciudad de Santa Fe
- Concejo de la Municipalidad de Santa Fe
- Municipalidad de la Ciudad de Rafaela (Pcia. de Santa Fe)
- Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe
- Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad - Unión Latinoamericana de Ciegos.

PROLOGO A LAS XIII JORNADAS ARGENTINAS DE TIFLOLOGIA

“LA INTEGRACION: AYER, HOY Y MAÑANA”, ha sido el lema de estas XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía; lema implícito en A.S.A.E.R.C.A. desde su fundación. Personas de distintas edades, condiciones y saberes fundaron A.S.A.E.R.C.A., conforme a la generosa inspiración de su promotor, Dr. Julio Bernaldo de Quirós. Doce ciudades de diez provincias fueron elegidas hasta ahora como sedes de las respectivas Jornadas, abonando nuestra vocación federalista.

La ciudad de Santa Fe ofreció digno marco a la conmemoración de nuestras Bodas de Plata, junto a profesionales de todo el país, que acudieron a esta cita de la tiflogía nacional.

La entrega de una pequeña escultura a los socios fundadores; de la medalla de oro “Julio Bernaldo de Quirós” al Prof. Pedro Rosell Vera como reconocimiento a su trayectoria profesional, y la distinción homónima a la Prof. Francis Wolf, integraron el acto celebratorio inaugural de estas XIII Jornadas.

Como en otras ocasiones, el presidente de la Unión Latinoamericana de Ciegos (U.L.A.C.), Sr. Enrique Elissalde contribuyó con su palabra al mayor brillo de estas jornadas. Fundamentó la necesidad de trabajar en estrecha unión para fortalecer el vínculo entre instituciones, familia y comunidad, como requisito indispensable hacia la plena integración.

El trabajo realizado en los cuatro talleres de reflexión queda testimoniado en veinticuatro recomendaciones y un acuerdo. Acaso pueda estimarse que hay reiteraciones en algunos temas; pero una lectura detenida nos develará matices actuales y significativos, a la vez que nos mostrará que aún debemos perseverar en algunas demandas: Optimización de planes de estudio, acceso irrestricto de las personas ciegas a la docencia, jerarquización del maestro integrador, participación de la familia, en fin, mayor compromiso de

la comunidad, y de todos quienes estamos comprometidos en este quehacer, ha sido el tono que predominó en este encuentro.

Una mesa de jóvenes relatando su experiencia de integración y una de personas ciegas profesionales en computación, conformaron la necesaria retroalimentación, ya por su simpatía, ya por la claridad de sus exposiciones. La madurez, la experiencia, la sabiduría, el fervor por la causa se dieron cita en el Panel “Aportes de Nivel Interdisciplinarios” a cargo de nuestros maestros Ciancia, Crespo, Walsh y Rosell.

Hemos dejado para el final la referencia a la exposición de la Lie. Elina Tejerina de Walsh, “La integración... -dijo Elina- es un derecho personalísimo; toda persona la está buscando en su propio ser.

Pág 12

Los profesionales no tenemos más alternativa que confiar en el otro, como haya nacido. Tenemos el deber ineludible de aceptar a la persona con capacidades diferenciadas”.

Elina, que fuera elegida para presidir la institución para el ejercicio 96- 98, ya no podrá acompañarnos, o mejor dicho, lo hará desde otra dimensión. Nos despidió como le correspondía por pleno derecho: con una clase magistral.

Ema Montenegro de Rosell.

Pág 13

Acto de homenaje a Socios Fundadores y ex Presidentes de ASAERCA

Palabras de la Prof. Norma Pastorino:

He escuchado decir que quien no tiene memoria y no recuerda su pasado, no tiene futuro. Como queremos que ASAERCA tenga un futuro muy ancho y muy largo, es que hoy estamos haciendo esta recordación de su pasado, de sus inicios.

Nos acompañan, como testigos de esos momentos, quienes en aquella oportunidad se reunieron con el firme propósito de crear esta institución. Digo como testigos, porque ellos están aquí hoy,

pudiendo comprobar qué pasó con aquella idea inicial.

«Acta N° 1. 'En la Ciudad de Buenos Aires, a los 4 días del mes de diciembre de 1971, a las 10 h y 30 m, se constituyen en la casa de la calle Azcuénaga 1152, los Sres. María del Carmen Algarín de Pereyra, Dr. Jorge Amstutz, Dr. José Miguel Cabanellas Moreno, Dr. Alberto Ciancia, Srta. Susana Crespo, Sra. Alicia Curutchet de Mayol, Sr. Néstor De León, Dr. Hugo Ernesto García Garcilazo, Srta. Dora Heldt, Sra. Ema Montenegro de Rosell, Sr. Ramiro Olmos Díaz, Sra. Graciela Rizzi de Cabanellas, Dr. Julio Bernaldo De Quirós, Dr. Roberto Luis Ramos, Sr. Pedro Ignacio Rosell Vera, Srta. Violeta Noemí Tálice, Srta. Judith Amada Varsavsky y Srta. Francis Wolf, para fundar la institución que denominan ASOCIACION ARGENTINA PARA EL ESTUDIO DE LA RECUPERACION DEL CIEGO Y DEL AMBLIOPE -ASAERCA-, que tendrá por objeto el estudio de todos los problemas vinculados con la educación y la recuperación de quienes presentan limitaciones de la vista, en particular ceguera, ambliopía y trastornos cognoscitivos visuales'...».

Lamentablemente no nos pueden acompañar, porque ya no nos acompañan en esta vida, el Dr. Julio De Quirós, la Prof. Dora Heldt y el Prof. Ramiro Olmos Díaz. Tampoco nos pueden acompañar algunas personas, como la Profesora Francis Wolf, que es musicoterapeuta, que este año cumple 90 años. Pero tenemos el enorme placer de que hoy nos estén acompañando quienes ustedes ven aquí, para testimoniarles que les estamos reconocidos, que les agradecemos muchísimo lo que han hecho. Para testimoniarles nuestro reconocimiento, vamos a hacerles entrega a cada uno de ellos, de una estatuilla realizada en el Centro de Habilitación y Capacitación para Ciegos Adultos de San Fernando.

En este momento seguimos haciendo memoria, valorando y reconociendo la tarea que se hizo. Vamos a proceder a la entrega de la Distinción Julio Bernaldo De Quirós. Esta distinción se ha instituido en las Jornadas de Mar del Plata en 1990, para reconocer la trayectoria dedicada a la discapacidad visual. Este año, la distinción la va a recibir el Prof. Pedro Ignacio Rosell Vera y la va a

Palabras de la Lic. Ana María Fiondella:

Por el grado en que conocemos a Pedro, no necesitamos recordar demasiado toda su actividad. Pero sí la gente joven necesita saber que Pedro, además de ser socio fundador y presidente de ASAERCA, ha tenido muchas otras actividades. Fue director de la Escuela Hadley para Ciegos, desde cuyas aulas se ayudó siempre para la integración de los jóvenes ciegos. También fue profesor en la especialidad de ciegos del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de La Plata. Ha sido y es un participante constante de toda actividad tifológica que se ha propuesto. Por otra parte, todos sabemos de su espiritualidad. Ha ganado concursos nacionales e internacionales de poesía. Su cortesía en el decir y en el hacer, siempre halagan a su interlocutor. Pedro es también un historiador y nos debe un libro. La distinción «Dr. Julio Bernaldo De Quirós» en trayectoria en tifología es la que le entrego en este momento en un acto de justicia muy, pero muy merecido.

Palabras del Profesor Pedro Rosell Vera:

«No puedo sino manifestar mi gratitud por esta distinción, que tal vez estimo exagerada con respecto a mi persona, pero que encuentro justificada por considerarme en este momento más que nunca representante de la comunidad de los ciegos argentinos. Creo que éste es un premio, una distinción a nuestros ciegos, a nuestros colegas compañeros ciegos que han luchado, que luchan, que se preocupan, que se desviven, que se pelean, por las cosas positivas de la tifología. Y quiero agregar además, que esta distinción, para mí, tiene un valor absolutamente íntimo, personalísimo y es el recuerdo del afecto y de la distinción viva que el mismo Dr. de Quirós tuvo la generosidad de brindarme a mí, como a otros compañeros y

amigos ciegos que colaboraron o se acercaron a ASAERCA.

Quiero decir también muy brevemente: desde que volví de una beca en los Estados Unidos, donde aprendí tantas cosas como todos hemos aprendido de ese modelo del Norte en muchos aspectos sociales e institucionales, una de las cosas que más me había impresionado en la revisión de la historia de los EE.UU. referida a los ciegos, fue la constitución tempranísima de instituciones de docentes de maestros para ciegos en 1872, y la de instructores de ciegos en 1906 ó 7 -en este momento no lo puedo precisar-, y, mi aspiración secreta, después de otras más inmediatas, o de realización más inmediata, fue la de promover en nuestro medio una institución que se pareciera a aquéllas, y empezamos en el año 58 por crear una agrupación gremial de maestros para ciegos, de corta vida; se disolvió bastante pronto. Pero en el año 1960, en el III Congreso Panamericano de Ciegos, tuvimos ya preocupación y dedicación por la causa de la docencia, de la pedagogía destinada a los ciegos, como demuestran las conclusiones y los acuerdos a los que se arribó en esa ocasión.

Pág. 15

Esta onda en favor de la profesionalidad equilibrada, profunda, estudiosa, siguió en los congresos sucesivos, en las reuniones internacionales sucesivas, y en el año 1966, a pesar de que no prosperaba ninguna iniciativa fuerte en el sentido que estoy tratando de expresar, fundamos la «Asociación de Docentes Ciegos de la Argentina, A.D.C.A.», que también vivió pocos años, pero por fortuna, ya agonizaba, sí, cuando el Dr. Julio de Quirós tuvo esta primera inspiración «asaerquiana». Para mí fue realmente un deslumbramiento cuando recibí la invitación del grupo germinal de ASAERCA para participar en su fundación. Y por cierto que la labor realizada, como ya se ha dicho, con las alternativas, con los traspies, con las euforias necesarias y condignas, ha ido sobreviviendo, viviendo, disfrutando de esta vocación que hoy mismo estamos testimoniando en estas decimoterceras jornadas.

Por eso creo que realmente a mí, en este sentido profundo y personal, me satisface encontrarme todavía con los 25 años de

ASAERCA, como la consagración, como la consolidación de aquel sueño que traía secretamente, y que el Dr. Bernaldo de Quirós y demás compañeros que estuvieron con nosotros en la ocasión, supieron concretar.

Muchas gracias a todos: a los que me apoyaron en esta trayectoria, a todos los compañeros que han acompañado con su labor, con su entusiasmo, con su capacidad, cada una de las empresas triunfantes o fallidas en que hemos incurrido.

Y espero que los más jóvenes realmente crean, aprendan a creer que es necesario defender una causa, La Causa. La tiflogía es una causa, no solamente una cosa.

Señores, muchísimas gracias, y que la suerte los acompañe».

Prof. Norma Pastorino:

Teníamos que entregar también en este acto, la Mención «Dr. Bernaldo de Quirós», que premia actos muy reconocidos en favor de la tiflogía. Esta medalla será entregada a la Prof. Francis Wolf, que por razones personales no pudo acompañarnos.

Francis Wolf es musicoterapeuta y trató de conseguir que se trabaje con más fervor la musicoterapia en la discapacidad visual.

Cerrando este acto inaugural, hacemos entrega al Arquitecto Manuel Soto, de la ciudad de Tucumán, de la mención especial al ganador del primero y segundo premios del Concurso Nacional de Logotipos para estas XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía, organizado por la Alianza de Diseñadores Argentinos.

Pág. 17

CONFERENCIAS

LA INTEGRACIÓN EN SU ENFOQUE HISTÓRICO, FILOSÓFICO,
PEDAGÓGICO Y COMUNICACIONAL

Disertante:

Lic. Elina Tejerina de Walsh

- Miembro honorario de la U.L.A.C.
- Coordinadora general del servicio de Apoyo Educativo de la B.A.C.
- Consultora por Argentina del International Yearbook of Library Service For Blind and Physically Handicapped Individuáis (Washington. U.S.A.)
- Presidente del Comité Científico de la Fundación Tiflos (La Plata)

INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CON SORDO-CEGUERA

Disertante: *Prof. Graciela Ferioli*

- Profesora de Discapacitados Visuales
- Profesora de sordos
- Representante del Programa Hilton Perkins para América Latina.

LAS INSTITUCIONES TIFLOLÓGICAS LATINOAMERICANAS Y SU VÍNCULO CON LA INTEGRACIÓN

Disertante: *Sr. Enrique Elissalde*

- Presidente de la F.B.U.
- Presidente de la U.L.A.C.
- Ex Vicepresidente de la U.M.C.

La integración: su enfoque filosófico, pedagógico y comunicacional

Profesora Elina Tejerina de Walsh

Presentación: *Lie. Ana María Fiondella*

Hoy me ha tocado presentar a monstruos sagrados. Primero, Pedro, y ahora Elina. Con mucha alegría hago esta presentación. Elina Tejerina de Walsh, es creadora del Profesorado de Educación de Ciegos y Disminuidos Visuales de La Plata; fundadora de la Escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales de esa ciudad; del Centro de atención educativa a estudiantes ciegos del nivel secundario de La Plata; profesora de educación media y superior con titularidad de cátedra en Pedagogía Especial y materias afines con el área de disminuidos visuales en institutos superiores de La Plata y Munro, Prov. de Buenos Aires. Actualmente es Coordinadora General del Servicio Educativo de la Biblioteca Argentina para Ciegos y Profesora de Semiótica y de Psicología Social en la Universidad Católica de La Plata. Es miembro honorario de ULAC, habiendo ocupado la Secretaría General de la entidad durante dos períodos consecutivos, iniciales de la fundación de ULAC. Vinculada con la sección especial de discapacidad de la Biblioteca de Washington (EE.UU.), de donde es Consultora por Latinoamérica. La Sra. Elina realiza investigación asociada sobre multiimpedidos en nuestro medio; se ha preocupado por la integración de niños con capacidades diferenciadas desde 1965.

Creo que tenemos varias cosas que aprender y prestar mucha atención a sus palabras. No dudo que van a ser muy significativas para todos nosotros.

Elina...:

Muchas gracias, Ana María. Muy generosa Ana María en su presentación. Muchas gracias.

En primer lugar, quiero saludar a todos los presentes y agradecerles su asistencia y la atención que dispensen a las reflexiones y enunciados que suscite esta conferencia. En realidad tiene un título muy importante: la palabra “conferencia” implica una reunión en donde todos estamos esperando con 'una gran expectativa lo que nos van a decir y, realmente, mi humildad hace que retroceda ante la expectativa de ustedes, porque mi propuesta es simplemente, acercarlos algunas reflexiones a aquellos que tienen que proseguir en el arduo camino de la docencia y en la multiplicidad de profesionalidades que permitan un mejor conocimiento de esto que algunos llaman discapacidades, y otros, como escuchamos al inicio de estas jornadas, sabiamente incorporan como «capacidades diferenciadas».

Pág.20

Porque diferenciados somos todos y, capacidades, son tan personalísimas, que a cada uno les toca su denario. Pienso que, como enfoque inicial, es el único que permite instaurar con validez, esto tan mencionado y a veces tan difícil de cumplir que engarzamos en el lema de los «derechos humanos».

Hablar de integración me pone a mí, en el arduo problema de retroceder temporalmente y en forma de experiencia, a través de muchos años de labor que llamemos profesional, -porque nunca las labores profesionales están libres de las experiencias vitales-, y yo, en la consideración, soy una ferviente expositora de que nuestras vidas personales de algún modo se reflejan en nuestras acciones. Integración, es una palabra que tiene una apetencia fundamental: pero yo me pregunto, cuál es el motivo, respetando todos los enunciados, todas las creencias, sobre la integración que conocemos, y en las cuales tuvimos presente, yo que les estoy hablando y ustedes, que están trabajando en sus distintas acciones, me pregunto: ¿por qué tenemos que buscar una clasificación para

poder engarzar como un talismán la integración? La integración la podemos definir de muy diversas maneras: una, sería considerarla propia de la condición humana, y en este sentido, escapa a todo tipo de clasificación. Es decir: ¿podemos considerar la integración como un diagnóstico? Es una pregunta problemática; yo no les pido que la resolvamos ahora. Yo, sí la he resuelto y puedo decirles que la integración no es ningún diagnóstico: ¿por qué? Porque está imbuida, penetrada, en la esencia del ser humano. Toda persona que está en un proceso de desarrollo, en todos sus sistemas físicos y simbólicos, está buscando no solamente su integración personal biológica, sino también su integración en ese digamos no sé qué, para algunos «espíritu», para otros «providencia», para otros, digamos, «religión», como ustedes quieran denominarlo, pero es el propio ser.

Integración, se une a la palabra «discapacidad». En estas pocas horas de reunión, hemos abordado la situación de los grupos con discapacidad, y, fíjense ustedes: afortunadamente, en estos mismos grupos surge otro enunciado: es el de capacidad, paradójicamente enfrentado con el de **discapacidad**. Es una cuestión de ejercer la libertad individual. Yo, en mis reflexiones he llegado a la conclusión de que realmente, las capacidades son diferenciadas. Por lo tanto, si existen las discapacidades, no podemos olvidarnos del marco de la condición humana. Y esto hace que esta validez de la discapacidad se atenúe, se disimule, en el mejor de los casos, que desaparezca. En tercer lugar, otra cuestión que me preocupó siempre es el responder a la pregunta «¿quién soy?». No porque trabaje con las capacidades diferenciadas, sino porque soy una persona. Y como persona, el «quién soy», tiene que ver con un proceso íntimo y verdadero, intransferible en su sentido, que es el proceso de la identidad. Como ven, estamos abriendo un abanico muy diferente que está tocando la situación filosófica, la situación pedagógica y la situación comunicacional de la integración.

Cuando hablamos de identidad, aparece inmediatamente una configuración. El «quién soy» es a quién me refiero. No es solamente el sentido introspectivo que funciona en mi desarrollo de

ser: posibilidad de reconstrucción filosófica.

Pág. 21

El «quién soy», está referido a la percepción del otro. Y, evidentemente, la percepción del otro es el punto comunicativo más alto al que podemos aspirar hasta ahora los seres humanos. Porque quien tiene percepción del otro tiene forzosamente percepción de sí mismo, y nunca a dañar. Recuerdo en este momento a Hipócrates de Cos, que decía: «No dañen a sus discípulos». Nunca va a dañar, sino que va a construir, a configurar, a valorar. La percepción del otro que no depende de lo corporal, sino de eso que llamamos ese no sé qué, pensamiento, que nos permite sentirnos en la humanidad, que es lo importante. Y hablando de identidad, también aparece la situación de confianza y que también olvidamos muy a menudo. La confianza básica que aprendemos desde el nacimiento, cuando somos recibidos en el mundo. La confianza que nos permite discriminar el mundo, aprehenderlo, descubrirlo y ejercerlo como gran posibilidad humana. La confianza básica que enfrenta a la desconfianza básica. Los profesionales no tenemos elección alternativa. Si precisamente aceptamos nuestro rol de mediadores, tenemos que aceptar la posibilidad de que se nos tenga confianza. ¿Confianza hacia quién? Confianza hacia los otros, como hayan nacido. La Creación es la Creación. El ser humano la interpreta, pero la Creación es un bien en sí mismo. Por lo tanto, a ese sí mismo nos tenemos que referir. Y ese sí mismo llega a su culminación social en el área de la comunicación cuando se puede llegar a confrontar la creación de instituciones. Instituciones que son la gran red, el gran tejido que fortifica y mantiene la norma. Pero la norma no puede ser ajena al derecho humano de convivencia, de sobrevivencia, y de ejercer ese derecho de la condición humana consigo mismo y con los demás.

Por lo tanto, hay una premisa formal: la institución creada como expresión máxima de la comunicación humana. Y una red social, tiene fundamentalmente que responder a las necesidades de los distintos grupos humanos que conforman la sociedad. En términos generales, éste es el proyecto que les presento. Este es el proyecto

en que, reflexionando, marca algunas situaciones históricas en hacerse profesionales de conjunto. Nadie que pregone la integración lo puede hacer aludiendo a una banderola exclusiva. Precisamente, por ser condición humana, estamos todos comprometidos. El compromiso -por supuesto-, tiene dos posibilidades valorativas. La negativa y la positiva. Pero la socialización nos impone un desarrollo positivo, es decir, que no dañe, que fortifique, que realmente responda a las necesidades. Ahora bien: ¿qué función tenemos en el nosotros? ¿qué función tiene el yo? y ¿qué función tiene el otro? El yo es el ser real; el que trabaja aquí y ahora. Estamos. El nosotros es histórico. Un hecho histórico que yo podría marcar en nuestro medio es, por ejemplo, el que citó el profesor Rosell Vera; el año 1960, el III Congreso Panamericano de Ciegos establece en sus enunciados y recomendaciones sobre integración, una posibilidad importantísima, que es tratar de analizar esa situación de integración en un aspecto amplísimo. Para el que quisiera ser historiador, ése es un recurso muy importante. Y yo recuerdo, ese bendito año 60, en donde estaba presente, en esas reuniones en que se discutía la integración todavía como diagnóstico, quien nos acompaña en este momento, que es el Señor Enrique Elissalde. Estos sí son datos históricos. Esto sí marca una continuidad. Pero ustedes ven que el Nosotros es un hecho temporal hacia atrás. Si no lo traemos al presente, nos perdemos el yo. Y el yo, no somos el nosotros anterior. El yo son ustedes; son los que escuchan; son los que remueven y son los que modifican.

Con el advenimiento del año 2000, con todas las situaciones que plantea la informática, la problemática del yo se ve multiplicada, y hasta si se quiere, con una necesidad muy grande de salir de una situación intermedia, en donde hay mucha incertidumbre. Algunos se atreven a decir que precisamente esa es la realidad, o sea, la confrontación paradójica de lo que es y lo que podría ser. Es cierto. En muchas situaciones estamos con la informática; en muchas situaciones estamos con el aparato y todavía no sabemos bien cuál es la utilidad que puede rendir ese aparato. Quiere decir que estamos comprometiéndonos en estudio de investigación. ¿Por

qué? Porque la integración no es un diagnóstico. No sabemos todavía hasta dónde nos llevará la situación de los desarrollos de la era tecnotrónica, o como ustedes quieran llamarle, y todo lo que va a venir, y que se multiplica, porque inmediatamente las máquinas pierden su valor y se renuevan, lo cual obliga a una situación de incertidumbre continua. Hay un compromiso muy grande investigativo, del que no podemos sustraernos; no basta la historia. Se necesita el yo con una responsabilidad. El río está perdido en las lajas.

Pienso que para encontrar la integración, históricamente, pedagógicamente, filosóficamente y comunicacionalmente debemos situarnos con el yo en este tipo de situación fuera de diagnóstico, con fe, esperanza y confianza en un mañana que tendrá que ser mejor, hasta poder decir que reemplazamos un producto cultural que se nos va a dar en ese hoy por una situación auténtica en un mañana.

Nada más y muchísimas gracias por la atención prestada.

Pág. 23

ÉPOCA DE TRANSFORMACIONES

Prof. Graciela Ferioli

Introducción

Deseo agradecer al Comité Organizador de estas jornadas y al Comité Ejecutivo de A.S.A.E.R.C.A., el haberme invitado y permitido participara través de este medio tecnológico en tan importante encuentro nacional para compartir con Uds. conceptos, ideas y sueños que hacen a esta época de transformación educativa que estamos viviendo en diferentes rincones de nuestra querida Argentina.

A través del presente trabajo deseo considerar nuestros posibles sueños en la educación/rehabilitación de los niños y jóvenes/adultos

sordociegos pero quizás sea importante que compartamos primero el concepto de sordoceguera, un panorama general en cuanto a la historia de la educación/rehabilitación de aquellas personas con sordoceguera en nuestro país y los abordajes aplicados hoy en la educación y rehabilitación.

¿Quién es Ha persona sordociega?

Es necesario considerar quién es la persona sordociega y cuáles pueden llegar a ser las consecuencias de sufrir una sordoceguera, ya que teniendo una idea clara sobre la persona de la que vamos a hablar podremos buscar soluciones encaminadas a la mejora de la calidad de vida.

La visión y la audición son los principales sentidos a través de los cuales obtenemos información del medio, por lo tanto, ante una pérdida parcial o total del oído y de la vista, el mundo de la persona queda totalmente restringido y la información que recibe es parcializada.

Estas pérdidas pueden ocurrir antes de nacer o a cualquier edad, y pueden perderse simultánea o independientemente. A su vez, pueden ser graduales o bruscas y pueden estar o no acompañadas por otros problemas físicos, psíquicos o sensoriales.

La persona sordociega no es una persona sorda que no puede ver ni una ciega que no puede oír, no es una simple sumatoria de discapacidades ni es sólo un problema de comunicación y percepción, sino que engloba a todos esos factores y algunos otros.

Pág. 24

Historia

En las tres décadas pasadas podemos ver cambios interesantes que se han producido en nuestros servicios para personas con sordoceguera. En los años 60 no existían en nuestro país programas para las personas sordociegas, ellos vivían en un mundo aislado de la educación. No obstante, las personas sordociegas y sus familias comienzan a demandar servicios en las instituciones

para personas sordas o ciegas del medio pero ellos no eran aceptados debido a la discapacidad adicional, la carencia de profesionales capacitados para trabajar con ellos y, consecuentemente, la no disposición de programas apropiados.

Esta búsqueda incesante, por parte de las personas sordociegas y sus familias, de servicios y, por otra parte, los replanteos institucionales de qué hacer y cómo hacer para satisfacer una demanda y necesidad clara, llevó a que a partir de mediados de los 60 hasta principios de los '80 se comenzara a brindar algunos servicios en provincias como Córdoba y Buenos Aires. Estos servicios consistían en aulas para niños/jóvenes sordociegos en escuelas para ciegos o bien en servicios de atención temprana en hospitales. Sin embargo, debemos señalar que los esfuerzos por aquella época fueron muchos, aunque estos programas se desarrollaban en aulas o instituciones segregadas. El hecho de que sólo las grandes ciudades del país disponían de ciertos recursos, implicaba que las familias del interior emigraran a estas ciudades para que sus hijos tuvieran algún tipo de atención. Por lo tanto, el análisis de la información obtenida a través de testimonios o por observación in situ nos dice que muchas personas sordociegas no recibieron atención y otros han sido localizados por ejemplo en orfanatos, institutos de menores u otro tipo de instituciones inapropiadas para las necesidades de esta población.

Por esta época no existen antecedentes en el país de profesionales preparados en el campo de la sordoceguera a excepción de dos profesores en la ciudad de Córdoba que se formaron en el exterior, y algunos directivos y docentes que, aisladamente pero con interés y compromiso por la atención de estos niños, jóvenes/adultos y sus familias, iniciaron acciones tendientes a revertir esta situación.

En la década de los 80 comienzan mayores interconsultas entre las provincias y mayores contactos a nivel internacional para la formación de profesionales, ya que no se disponía en el país de centros universitarios donde poder perfeccionarse. Es así que esos profesionales que se formaron en el exterior, comienzan a través de acciones interinstitucionales el intercambio de información, lo que

conlleva a que algunas provincias del interior del país comiencen a proveer algunos servicios para esta población.

¿En qué consistían los programas de aquella época? El contenido a desarrollar consideraba el currículum de desarrollo, es decir que se enseñaban conceptos pre-académicos o académicos consecuentemente, hasta que la persona no lograba una determinada destreza o habilidad no se le enseñaba otra. Frecuentemente las actividades no eran apropiadas a la edad y la toma de decisiones no eran parte de la currícula.

Pág. 25

Se enseñaba lenguaje, desarrollo cognitivo, estimulación sensorial, entre otras, pero no eran incluidas estas destrezas o habilidades dentro de un eje o temática de trabajo, lo que llevaba a que las personas sordociegos tuvieran mayores limitaciones para generalizar conceptos, para disponer de conocimientos útiles para su vida diaria y una mayor diferencia con «la normalización».

En la década del 70 se realiza la primera integración de un joven sordociego en el sur de nuestro país; sin embargo, hasta 1981 no existen documentos que certifiquen la integración de los niños/jóvenes y adultos sordociegos. A partir de ese momento hay casos aislados; ya que si bien podían continuar en programas académicamente apropiados para la época pero aislados socialmente, la metodología de trabajo era uno a uno, y comienzan acciones de integración en escuelas para personas sordas. A nivel comunitario sólo se realizaban paseos y visitas con fines pedagógicos o recreativos.

Situación actual de los servicios

En la década de los 90, en relación a la formación de profesionales se ha visto un incremento de personal preparado que se logró a través de diferentes acciones entre las que se puede mencionar: carrera de post-grado, visitas de estudio a nivel nacional e internacional, consultorías de expertos extranjeros. Por estos mismos años se creó paralelamente la Asociación Argentina de Padres

de Personas Sordociegas, como así también el Programa para Sordociegos de América Latina (POSCAL), lo que permitió no sólo un mayor conocimiento acerca del tipo de servicios que sus hijos o ellos necesitan sino el comenzar a solicitar que sus derechos y necesidades se vean satisfechos. Esta situación ha permitido revertir la situación en algunas provincias de los servicios que ofrecemos para esta población.

En los 90, nos hemos desplazado de una educación implementada de manera aislada en instituciones segregadas a ofrecer más integrados en la comunidad local. Hemos descentralizado los programas para que sean más disponibles a la comunidad. Asimismo, se comenzó con la implementación del currículum funcional, el cual es apropiado a la edad de la persona, para reemplazar la enseñanza académica. El currículum funcional focaliza a la persona con sus aspectos fuertes y sus aspectos débiles, inserto en un medio determinado, permitiendo consecuentemente que el programa sea individual. Debemos entender como individual no al trabajo uno a uno como se pensó en algún momento, sino un mismo contenido desarrollado en grupo pero donde cada persona tiene un objetivo a alcanzar que le es propio. Asimismo, considera actividades adecuadas a su edad cronológica sin descuidar sus posibilidades a nivel de desarrollo.

La formación vocacional comienza por esta época a ser parte de la curricula escolar, lo que lleva a suplantarse los talleres por el uso de recursos de la comunidad para el aprendizaje de ciertas destrezas/habilidades y hábitos de trabajo.

Este currículum funcional busca la integración de la persona sordociega ya que se ofrece a nuestros niños/jóvenes la oportunidad de hacer lo que sus pares hacen, de esta forma se logra desarrollar en ellos las competencias para el desenvolvimiento independiente y el desarrollo integral.

Pág. 26

Al permitirnos focalizar los aspectos fuertes de la persona, el currículum ecológico evita experimentar la frustración de aplicar los mejores métodos cuya falta de éxito radicaba en no conocer ni

respetar la forma como esa persona accede a aprender. Por ello, nuestro trabajo debe enfatizar la planificación específica para cada uno, no a la segregación o al trabajo aislado sino a lo que llamamos el programa individual aplicado dentro de un grupo y en la vida diaria, es decir ecológicamente. El curriculum ecológico se aplica no sólo en la educación/rehabilitación sino en el ambiente, como es el caso del uso de los recursos de diferentes medios de la comunidad, tales como: restaurantes, viveros, iglesia, supermercados, otros.

Gracias al esfuerzo de las personas sordociegas, de la Asociación de Padres, de aquellas instituciones cuyos directivos enfrentaron el desafío de dar los primeros pasos en proveer servicios y a los profesionales, hoy las personas con sordoceguera y sus familias pueden disponer de ciertos programas en algunos rincones de nuestro país, con la esperanza de que aquellas personas que aún continúan sentadas en sus hogares sin recibir ningún tipo de atención, logren para el 2000 estar recibiendo la atención que necesitan.

¿Cuál debería ser la próxima etapa?

Las personas que son sordociegas deberían disponer, si deseamos que tengan una educación/rehabilitación apropiada, de:

- *Curriculum funcional*: como ya se mencionó en la década del 90, se debería seguir enfatizando el currículum funcional/ecológico, ya que el curriculum de desarrollo nos ha demostrado que sirve para aumentar la diferencia entre las personas con discapacidad y los no discapacitados. No obstante, el curriculum funcional respeta el nivel de desarrollo de la persona, con la diferencia que enfoca a este último desde un punto de vista funcional.
- *Programas individuales y funcionales*: la filosofía del programa debería establecer las metas de aprendizaje de cada persona. Tanto las metas como las actividades deberían considerarse en relación al estilo de aprendizaje y al

cronograma diario de actividades. Cuando se logra establecer el horario de trabajo se establece una rutina natural. Estas actividades desarrolladas en horarios específicos deberían ser individuales y grupales. Es importante considerar este aspecto porque muchas veces se cae en el error de pensar que Programa Educativo Individualizado es sinónimo de abordaje uno a uno, mientras que en realidad lo que tenemos que tener presente es que el trabajo puede ser grupal con un tópico en común pero con objetivos que le son propios a cada persona.

Pág. 27

- *Actividades apropiadas a la edad:* se deberían utilizar entornos, actividades, habilidades, lenguaje, actitudes y materiales educativos asociados de una forma positiva, reconocida y respetada culturalmente con grupos de edad específicos.
- *Interacción con pares:* hoy, en muchos países del mundo la norma es heterogeneidad o integración, es decir que deberíamos tender a que las personas con y sin discapacidades estén físicamente juntos siempre que sea posible, si deseamos que ambos progresen. Es decir que las personas deberían utilizar los mismos entornos y participar en las mismas actividades al mismo tiempo que sus pares sin discapacidad.
- *Formación vocacional:* la formación vocacional debería ser enfocada desde la niñez, como ocurre en los jardines con sus pares y no esperar como lo hemos hecho hasta hoy hasta la juventud. De esta manera se reducirá al mínimo la pérdida de tiempo y esfuerzo educacional. Estas actividades deberían desarrollarse en medios naturales ya que las personas sordociegas si tienen alguna discapacidad adicional tienen dificultades a la hora de generalizar y transferir a otros entornos lo que han aprendido en otro lugar. Asimismo, si no

existiera discapacidad adicional tampoco deseamos seguir formando personas sordociegas para un espectro muy reducido de oficios y profesiones. Esto es imprescindible ya que no habrá ni gobierno ni instituciones que puedan solventar variedad de talleres que permitieran contemplar todos los intereses y posibilidades vocacionales.

La realidad socioeconómica del país demanda que los servicios de educación/ rehabilitación ofrezcan programas alternativos de acuerdo al medio donde esa persona sordociega y su familia están insertas, a los recursos humanos y materiales disponibles como así también deben respetar los valores que cada grupo familiar posee. Estas alternativas deberían ir desde programas desarrollados en escuelas especiales hasta programas en escuelas regulares. No obstante, ninguna de estas alternativas debería anular a la otra, la idea es adicionar y no reemplazar. Tanto la persona como su familia son libres de elegir un programa centralizado en escuelas o centros para personas sordociegas o asistir a una escuela regular; si esta última alternativa es la elegida, deberíamos garantizar la provisión de servicios y consultas por profesionales especializados tanto como sea demandado o necesario.

Sin embargo, si la decisión es la inclusión de la persona en escuelas o centros especiales es fundamental no olvidar el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, no sólo por la integración de la persona sordociega en actividades recreativas, sociales y vocacionales, sino también por las dificultades económicas que implicaría como ya se mencionó para un gobierno o institución disponer de todos los servicios que esta población demanda. Cantidad de servicios no es sinónimo de calidad de educación/rehabilitación.

Pág. 28

Debemos ofrecerles a estas personas la posibilidad de desarrollarse de acuerdo a sus gustos y a su visión del futuro y no restringirlos a las posibilidades de una institución.

Es decir, que hablemos de escuela especial o de integración en

escuela regular, en ambos casos deberíamos aprovechar lo que nos ofrece la comunidad. Este uso de los recursos comunitarios favorecería: una mayor aceptación, comprensión y apoyo a la persona sordociega por parte de los miembros no discapacitados de la sociedad; las personas sin discapacidad que desempeñan algún oficio o profesión comenzarían a conocer acerca de cómo tratar a la persona sordociega al haber compartido actividades vocacionales en los mismos medios, lo que favorecerá sus posibles relaciones futuras en el campo laboral; los futuros padres de personas sordociegas tendrán mayor información sobre las posibilidades y limitaciones que implica la sordoceguera; y por último, aquellos que son responsables de tomar las decisiones políticas educativas y laborales podrán hacerlo con el conocimiento que otorga el haber compartido experiencias con personas sordociegas.

Todas las épocas de cambio han sido tiempos de grandes turbulencias pero así también de crecimiento. Seguramente, muchos de nosotros nos sentiremos inseguros en cuanto a cuáles son las prioridades en nuestros servicios para personas sordociegas. No obstante, tengo la esperanza de que dentro de dos años cuando nos volvamos a encontrar en una nueva jornada de ASAERCA reflexionaremos sobre estos días de cambio y estaremos orgullosos por haber insistido consistentemente en lo que nosotros como profesionales, padres o personas sordociegas creíamos en cuanto al tipo de servicios que mejor cubre por estos tiempos las necesidades de la población sordociega.

Pág. 29

LAS INSTITUCIONES TIFLOLÓGICAS LATINOAMERICANAS Y SU VÍNCULO CON LA INTEGRACIÓN

Enrique Elissalde

El desafío que nos presenta nuestro tema, es analizar el vínculo que existe, o que pueda existir, entre instituciones e integración. Se trata pues de un vínculo entre dos realidades, la de las

instituciones (con sus estructuras, sus objetivos, sus estrategias, sus personas), y la integración (con sus filosofías, sus modos de ser, implementada, apoyada o resistida, etc.).

No estamos frente a un vínculo unívoco, lineal, de ida y vuelta. Por el contrario, es un vínculo múltiple en tanto son múltiples y variables las realidades que manejamos; tampoco es un vínculo lineal porque su trayectoria y su desenlace pueden ir en zigzag, en paralelo, en fin, puede tomar los más diversos sentidos. Por último, puede ser, según los casos, un vínculo solamente de ida, sin retroalimentación, sin la vuelta que complementa y completa. Hay veces, también, en que el vínculo es sustituido por el desconocimiento recíproco y hasta por la oposición.

Si nos detenemos a considerar las instituciones, veremos una amplia variedad que va desde las ricas a las pobres, de las que son reivindicativas a las que organizan y ofrecen servicios; de las que son un simple depósito de personas hasta las que permanentemente evolucionan; de las que poseen una base segregatoria, proteccionista, hasta las que promueven autonomía e independencia. También descubriremos instituciones que reafirman la autoconfianza y autoestima y otras que enajenan a sus integrantes.

A lo largo y ancho de nuestra América Latina, hemos conocido instituciones dirigidas mayoritariamente por personas ciegas y otras en las que sólo son figuras decorativas; hemos visitado instituciones que disfrazan la tradicional mendicidad y otras de auténtica autogestión. Tuvimos ocasión de estar en instituciones absolutamente segregadas, con personas ciegas viviendo en su local y hasta formando un conglomerado de casas habitadas sólo por familias mayoritariamente constituidas por personas ciegas. También tuvimos oportunidad de conocer organizaciones para brindar servicios sin personal especializado, sin recursos técnicos apropiados, sin una filosofía precisa del porqué de su existencia.

Por supuesto, dentro de esta variedad, también debe tomarse en cuenta, si son instituciones que pertenecen o no a la esfera estatal, si son o no guiadas por damas de beneficencia, si tienen canales de acceso y buena comunicación con la comunidad y si desarrollan o no acciones comunitarias.

Pág. 30

Si ahora pasamos a la palabra integración, veremos que tiene, como la palabra institución, diferentes sentidos. Estas significaciones diferentes se relacionan con la institución que se tome como referencia. En algunas suena a progreso, pero en otras a cambio, para que todo siga igual. En verdad, en todas se escucha la palabra integración, pero ¿qué quiere decir?

En algunas escuelas o servicios educativos es un modelo con objetivos y estrategias que procuran incorporar al niño o al joven a la sociedad para que en ese ámbito realice su ser del modo más independiente posible, es decir, que conviva con niños y jóvenes coetáneos. En otras instituciones, por el contrario, se interpreta al revés: que niños y jóvenes que ven concurren a la escuela o al servicio, sea de visita para compartir parte del horario de determinadas jornadas, sea para cursar los videntes en una escuela para ciegos (hecho que hemos observado en zonas carenciadas). También nos hemos encontrado con que integración significa que los niños o jóvenes ciegos vayan a una escuela o institución común, una o dos veces por semana, para actividades recreativas o deportivas.

Para algunas instituciones el término integración es abarcador de la propia institución: es ella la que en su funcionamiento está integrada a la sociedad; en otras, es la familia la que se integra y, por lo tanto, a la que se brinda el apoyo técnico y psicológico necesarios. Lo padres en estos casos son fundamentales para que se plantee y consolide la integración.

Como puede observarse, el vínculo es variable, a veces inexistente, entre institución e integración. En buena medida, en los Estatutos de la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC), está planteada esta vinculación. En el Capítulo II, artículo 2, al hablar de

los Objetivos de ULAC, se expresa en el inciso E: «Promover la creación y el desarrollo de organizaciones de y para ciegos». Y en el siguiente inciso, se plantea el objetivo de «Promover (...) la promulgación de legislaciones que terminen con la discriminación de las personas ciegas y favorezcan su integración a la sociedad». Es muy importante reflexionar sobre la verdad aquí expresada: no puede haber integración si existe discriminación. Se mejora, o se desarrolla, o si se prefiere, nace el vínculo institución-integración cuando no hay discriminación, sea interna o externa, es decir, cuando no exista la discriminación que a veces encontramos entre las propias personas ciegas, o entre éstas y los que ven dentro de una misma institución y también, cuando sea liquidada la discriminación que viene de afuera de las instituciones, con la ancestral carga de prejuicios y segregaciones.

Por eso, la importancia que tiene el Artículo 3 del Capítulo II de los Estatutos de ULAC cuando señala entre sus funciones: «Propiciar la vinculación entre las personas y organizaciones que en América Latina se interesan y trabajan con las personas ciegas y prestarles el asesoramiento adecuado».

La Declaración Conjunta de Concepción, aprobada por el II Congreso Latinoamericano celebrado en 1992, en el inciso B de su Capítulo II, dedicado a Educación, expresa que «Para llevar a cabo un proceso integral en el campo educativo debe darse un trabajo conjunto entre familia, comunidad, instituciones». Por aquí, pensamos, que debe pasar el vínculo institución-integración; es decir, por este trabajo conjunto, por la unidad que nos conduce a la conquista de la integración.

Pág. 31

El Programa Mundial de las Naciones Unidas para las personas con discapacidad, aprobado por la Asamblea General en diciembre de 1982, en su Capítulo I, sobre Objetivos, antecedentes y concepto, señala en su artículo 3 que «...en todas partes la responsabilidad fundamental de (...) hacer frente a las consecuencias de la incapacidad, recae en los gobiernos». Es de especial significación que sean los propios gobiernos quienes reconozcan

este deber como propio. Aunque, por cierto, enseguida se apresura a aclarar que «Las organizaciones no gubernamentales pueden prestar asistencia a los gobiernos de diversa manera».

Pensamos que estas palabras de las Naciones Unidas abarcan, bastante bien, la realidad latinoamericana: nadie discute, por el contrario, todos reclamamos a los gobiernos que asuman sus obligaciones ante los ciudadanos ciegos, pero la verdad es que sería inimaginable el desarrollo alcanzado sin la sostenida acción de las organizaciones no gubernamentales.

Las Naciones Unidas plantean, entonces, la complementación entre instituciones.

En el numeral 61 del Programa Mundial, se señala que «Se registra una tendencia a salir de la vida en instituciones para llevar una vida basada en la comunidad».

Y en el numeral siguiente, se desarrolla este concepto dándose un sitio protagónico al propio discapacitado, al señalarse que «A menudo los propios impedidos han tomado la iniciativa en el sentido de procurar que se comprendan mejor los procesos de equiparación de oportunidades. A este respecto, han abogado por su propia integración en el seno de la sociedad». Pero, como lo reconoce el propio Programa Mundial, en su numeral 63, «A pesar de esos esfuerzos, los impedidos no han logrado la igualdad de oportunidades y están lejos de esa meta, y su grado de integración en sus comunidades dista mucho de ser satisfactorio en la mayoría de los países».

En el numeral 75, se recalcan estos conceptos: «...hay personas con discapacidad que de hecho, están confinadas en instituciones». En consecuencia, las instituciones pueden ser o herramientas para la integración o medios para el confinamiento de la persona con discapacidad. Entre estos extremos caben los diferentes matices de cómo y para qué son o se crean las instituciones. Profundicemos estos aspectos que diferencian instituciones de modo tajante. Veamos, algunas de las recomendaciones aprobadas en el III Congreso Latinoamericano de Ciegos que, organizado por ULAC, se celebró en Santiago de Cuba en abril del presente año. A propósito del Tema A), es decir: Relaciones entre organizaciones de

ciegos y para ciegos a nivel local, nacional, regional, internacional, intergubernamental, se concluyó que «Se detectan dificultades en las relaciones de las organizaciones de y para ciegos. La situación es más fácil entre las que prestan servicio y el gobierno, así como en el campo de la cooperación internacional».

El propio III Congreso marcó «Los factores que inciden negativamente en las relaciones». De estos factores señalamos «Multitud de organizaciones y falta de conocimiento mutuo; Duplicación de funciones; Centralización de servicios lo que crea situaciones peores en las zonas alejadas de las grandes capitales; Falta de ideal tifológico; Carencia de buenos dirigentes; Rechazo al sistema braille».

Pág. 32

Sin duda, hay graves factores que es necesario corregir y superar. Por eso, el III Congreso entre sus conclusiones, señaló «Asumir el concepto de unidad; fortalecer las instituciones; educar y concientizar a las personas ciegas acerca de sus necesidades y derechos; Capacitar dirigentes; Capacitar profesionales».

Más adelante, al abordar el punto B del temario (referido a Aspectos Sociales), se anotaron, entre otras, un par de conclusiones muy importantes. Se dice, por ejemplo, que «...existen servicios en todos los países aunque no todos funcionan de forma ideal», grave comprobación que demandará enormes sacrificios humanos, técnicos y económicos para igualar nuestra realidad latinoamericana, tan extensa y tan compleja. Sobre esta realidad, el III Congreso señaló que «Hay falta de conocimiento de la realidad tifológica de cada país». Pasemos, ahora, muy brevemente, al tema «Integración». Veamos cuáles son las actitudes gubernamentales y cuáles las no gubernamentales. Tomemos, para ello el estudio publicado recientemente por la revista «Integración» de la ONCE, titulado: «Actitudes hacia la integración de invidentes y habilidades interpersonales: Planteamiento y resultados de dos programas de modificación», estudio realizado por Palechano Barberá, L. García Pérez y A. Hernández Fumero de la ONCE.

De acuerdo a este estudio «Los resultados demuestran un

fomento significativo de actitudes positivas hacia la integración de invidentes y una disminución significativa de las actitudes negativas hacia la integración». También es interesante tomar de este estudio la comprobación de que «...por un lado la correspondiente a los gobiernos que proponen y hacen lo posible porque se aplique la integración, que tiende a ofrecer resultados 'positivos' acerca de su propuesta en el sentido de que los profesores, padres y alumnos no discapacitados aceptan casi entusiásticamente la política de integración; por otro lado, los análisis no gubernamentales tienden a mostrar resultados en los que las actitudes hacia la integración son negativos.» Hasta aquí, hemos dado por supuesto que entre institución e integración, hay un vínculo, por más que éste sea variable y hasta contradictorio. Pero, también, un modo del vínculo es que éste no exista, que sea sustituido por barreras psicológicas, funcionales, intelectuales, etc. En lugar del vínculo aparecen barreras entre instituciones e integración.

Veamos algunas de ellas:

- Las barreras que crean los maestros, comunes y/o de educación especial. Es, quizás, una de las más conocidas. El vínculo entre escuela e integración es suplantado por el temor a la pérdida del status, del salario, de la situación que se da en una escuela sin integración.
- Otra barrera puede proceder de la legislación: disposiciones arcaicas y desactualizadas que no impulsan la igualdad de oportunidades y que obstaculizan la integración; o, por el contrario, legislaciones pretendidamente tan modernas que, sin base ni apoyo técnico, decretan la integración. Es otra barrera: integración sin apoyo psicológico y funcional no es integración; si no hay maestros y centros de recursos, no hay vínculo con la integración.

Pág. 33

- Los padres, en algunos casos, influenciados por el maestro,

pueden ser una barrera. Reclaman otro sistema educativo para sus hijos. Pero, en rigor, los padres, junto con las personas ciegas, han sido y son, quienes más han tomado conciencia de qué es integración.

- La sociedad también puede poner sus barreras; en fin, el vínculo con la integración puede quebrarse de muchas formas y de diversas maneras.

Nuestra tarea, tanto la de maestros como dirigentes, padres y alumnos, debe ser reforzar vínculos. Cuanto mayores y más fuertes sean los vínculos institución- integración, tanto mayores serán las posibilidades de mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes con discapacidad visual. En suma: en nuestra América Latina, como en otras partes del mundo, no siempre existe el adecuado vínculo institución-integración. Está en nuestras manos que esta situación se vuelva realidad firme y estable: sin integración no se comprende bien qué felicidad puede alcanzar el niño y el joven con discapacidad visual.

PANELES DE EXPOSITORES

PANEL TESTIMONIAL: LA INTEGRACION

Coordinadora: Prof. Lucía Piccione

Hoy vamos a desarrollar el panel sobre Integración, un panel testimonial, y un testimonio que va a provenir de integrantes de un equipo que no son ni los padres ni los profesionales especializados en integración, es decir nosotros los que estamos llevando a cabo los programas de integración y conjuntamente con los padres vamos a tener la posibilidad de escuchar a los niños, a los jóvenes, que han cursado o están cursando su escolaridad en la escuela común, en la escuela regular, y a una docente de escuela regular. El lema de estas Jornadas es: «*La Integración Ayer, Hoy y ...Mañana*», creo que en este panel tenemos esa posibilidad de ir hacia el ayer, evaluar el ayer, incursionar en el hoy, y sobre todo, eso nos tiene que servir para reflexionar y proyectar el mañana. Ese es el objetivo de este panel, es decir que los testimonios de estas personas nos sirvan para mejorar, para ayudar a elevar la calidad de vida de las personas con discapacidad visual. Los integrantes de este panel son: Mariano Godachevich, que es de Capital Federal, y que va a hablar en primer lugar; luego Daniel Zaragoza, oriundo de Corrientes, aunque ahora está estudiando en Capital Federal, va a hablar en segundo lugar; luego Damián Reca de la Ciudad de Santa Fe y la docente de escuela regular Emilse Piccinelli. La dinámica de trabajo va a ser la siguiente: cada uno de los panelistas va a dar su testimonio, a posteriori, inmediatamente se va a dar un período de tiempo para las preguntas que ustedes quieran hacer y luego sí, continuamos con los otros panelistas. Al final si ustedes quieren hacer alguna pregunta que les haya quedado pendiente, lo podrán

hacer en ese momento. Comenzamos entonces con el primer panelista:

Testimonio del Dr. Mariano Godachevich

En primer término, querría agradeceré ASAERCA la oportunidad de estar aquí con ustedes para evaluar, en mi caso sería el ayer de la integración, el anteayer, en todo caso. Vamos a historiar un poco quién es uno, bueno, muchos de ustedes, quizás me conozcan, para ellos va a ser más aburrido; para los que me conocen menos va a ser un poco menos aburrido.

Yo tengo hoy 30 años, mi patología es retinopatía del prematuro; nací de 6 meses, y estoy aquí un poco de casualidad porque hace 30 años los problemas que derivaban de la incubadora, no sólo derivaban como hoy en la retinopatía del prematuro, sino que a lo mejor uno dejaba la vida en la incubadora y a mí me tocó salvarme.

Pág. 38

En primer término no se había diagnosticado mi ceguera, se diagnosticó mucho después, cuando tenía unos 6 a 9 meses de vida , casi de casualidad, cuando mis padres sobre todo mi madre, se dio cuenta de que si bien yo estiraba las manos hacia los objetos y miraba hacia las personas no lo hacía con la precisión que era normal, ya que tenía dos hermanos que veían bien; entonces un médico de la familia pensó que yo tenía algunas patologías neurológicas que se descartaron y en todo caso no serán tan visibles y se diagnosticó la ceguera por retinopatía del prematuro. Yo fui a varios oftalmólogos muy conocidos de entonces. Mi madre dijo: Yo voy a ir a Estados Unidos, a Inglaterra, para que mi hijo se pueda curar y la última palabra de un oftalmólogo muy reconocido fue: Mire señora si usted quiere viajar haga turismo, pero él no se va a curar, porque la retinopatía del prematuro es irreversible y piénselo así. Prepárese para educarlo y trabajar en su inserción comunitaria. Empecé a ir a un jardín de infantes común, ahí tenía

problemas con algunos chicos porque era difícil, ¿no?; después fui un par de años a la Escuela Santa Cecilia, donde tuve una maestra que siempre recuerdo con mucho cariño, que está aquí con nosotros. A través de ella mi madre pudo conocer a José Miguel y me contó muchos años después la buena impresión que le había causado ir a la casa de José Miguel y Graciela Cabanellas Moreno y ver a Rodrigo y Javier que eran chiquitos entonces. Y cómo le había servido eso del modelo de persona ciega que podía ser útil, que podía estar integrada socialmente, tener un trabajo, ser profesional. La casualidad dio que también yo estudiara en la Universidad, pero ya llegaremos más tarde a ese tema. Esto marca para mí, la importancia de la vinculación de las personas ciegas con otros ciegos. Me parece que sirve mucho para bajar el nivel de angustia, de incertidumbre, si se quiere, que genera la discapacidad y la posibilidad de encontrar en un ciego adulto, lo que ese niño puede ser después. Dio la casualidad que muchos años después me pasó lo mismo con otra persona, y me pasa todos los días en la Biblioteca: muchos papás vienen y al vernos a nosotros, todos los que trabajamos ahí somos ciegos, siente la posibilidad de ver que ese chiquito que tiene dos, tres, cinco o diez años, puede ser un chico con discapacidad, pero nada más que eso, que puede insertarse en la comunidad, puede estudiar, trabajar. A lo largo de los años, en segundo grado me integré a la escuela común. Fue difícil porque no había un sistema de integración como hay hoy; por eso yo decía el anteayer de la integración. El sistema de integración no tenía todo el andamiaje que tiene hoy: con maestros integradores, con todo un sistema escolar que está basado en la integración. Entonces se había empezado a trabajar en Capital en ese tema; estamos hablando de los años 1972 -73 y fui a la escuela común gracias a que mis hermanos iban a esa escuela y que el Director dijo que sí; pero, en realidad no estaban muy autorizados que digamos. La Escuela Santa Cecilia había evaluado que yo me podía integrar y que era bueno, incluso, que lo hiciera. En la escuela primaria encontré mucho cariño de los profesores y de mis compañeros que me ayudaban mucho. También mucho apoyo de

mi familia que tuvo que afrontar los gastos de una maestra particular durante muchos años para que yo pudiera estudiar integrado.

Pág. 39

Entonces, hasta quinto grado, la verdad que mi aceptación de la ceguera y del braille no era muy grande que digamos y, por supuesto, no quería estudiar braille, ni leer braille, mucho menos. También influye en esto que tengo un remanente visual de 1 /10 y entonces, claro, para mí, a los diez o doce años, yo veía, ¿y para qué tenía que leer braille? ¿para qué iba a estudiar braille? Hice quinto, sexto, séptimo grado con una maestra que también quiero mucho, y está acá, Ema Montenegro que también me ayudó bastante para asumir mi discapacidad, aprender el braille... Cuando un auto estuvo muy cerca de mi pie, en Santa Fe y Juan B. Justo, un lugar muy transitado de Buenos Aires, me di cuenta de que mi percepción visual no era muy buena que digamos y que... sería conveniente usar un bastón. Mi madre me había dicho: Bueno, Mariano yo no puedo obligarte a usar un bastón. Mis primos me veían cruzar así y le habían dicho que yo un día me iba a matar si seguía andando así por la calle. Ella les contestó que yo tenía que salir y, bueno, sí me tenía que matar, no había otra. Yo tenía que ir a la escuela y ella no me podía acompañar todos los días, tenía que hacerlo solo. Era un riesgo, la verdad, ¿no?, pero creo que ese riesgo hace que yo hoy esté acá sentado. Creo que fue una apuesta de mi mamá y creo que ella pensaba que yo no me iba a matar, que iba a evaluar la situación y que en algún momento iba a decidir usar el bastón. Esto es una apuesta también a los padres, que crean, que nos den tiempo, que no sobreprotejan, que no nos sintamos cómodos con esa sobreprotección. Esto es muy importante. Claro, es peligroso y además es angustiante para los papás, me supongo. Pero, bueno, esta es mi experiencia. En la escuela primaria, aparte de estas cosas buenas que les contaba, también era difícil. Yo jugaba a las escondidas, a la mancha con mis compañeros, pero también sufría, porque había un chico que me arrancaba los pelos y salía corriendo. Me lo hizo mucho tiempo, muchos años, hasta

que un día no llegó a salir corriendo muy rápido y tuve oportunidad de agarrarlo...después no me hizo nunca más eso.

El colegio secundario lo hice en un colegio muy conocido. La Vice-Rectora no estaba muy de acuerdo con los discapacitados y en principio quiso mandarme a un colegio diferencial, como al que yo tenía que ir; bueno, presiones familiares hicieron que eso no sucediera. Al comienzo me interesaba, me gustaba estudiar, pero había materias que me aburrían, por ejemplo, Educación Física: mi mayor deporte puede haber sido subir siete, ocho pisos por escalera en algún edificio, a lo mejor, doce. De manera que cuando el Profesor de Educación Física vio que me golpeaba y dijo que no fuera más, que estaba eximido, no hice mucho esfuerzo por convencerlo de lo contrario. Hoy me doy cuenta que fue un error. Hoy, digo, ya hace unos años, me di cuenta que esto era un error, que nosotros no debíamos eximirnos en esas materias. Buenos, antes se podía eximir en Matemáticas, Física, Biología, etc., hoy no es así, no es posible hacerlo. Creo que tenemos que hacer Educación Física con nuestros compañeros, nosotros podemos hacerlo y estudiar las demás materias, pero, a los doce años no se hacen estas evaluaciones. Son los errores que se cometen. Aquí siento que no tuve el apoyo familiar o de la escuela que me dijeran: No, Mariano, esto es un error. Tampoco lo dije muy fuerte para que no se dieran cuenta, pero, bueno, ¡ya está!

Pág. 40

Mi integración con los chicos, además de lo escolar (tanto en la primaria como en la secundaria), también era social. Yo hice el viaje de egresados con los chicos y salíamos juntos. Éramos amigos, aparte del colegio. Esto también es importante. A veces me preocupa cuando dicen: ¡Si, está integrado! Es el mejor alumno. Y yo me pregunto: ¿Y juega? Si juega con los chicos está bien, si sale con los chicos después del colegio, también está bien. Ahí nos damos cuenta que está integrado. Pero, yo no sé si está integrado un chico que es el mejor alumno y que cuando sale del colegio lo viene a buscar el papá y después no ve a sus compañeros hasta el día siguiente. No sé, me parece que hay que reflexionar sobre este

punto. Creo que hoy está evaluado este tema; yo no soy profesional, ni educador, ni mucho menos, creo que ustedes tienen conciencia de eso. Pero a veces me pasaba, de escuchar testimonios de integración, sobre todo de papás y de maestras, que evaluaban mucho el tema pedagógico y no sé si se olvidaban de la situación emocional y social que también está en juego en estos casos.

Después, bueno, a los dieciséis o diecisiete años hubo una persona que insistía que yo tenía que ir a las Asambleas de las Instituciones de Ciegos, que eso me iba a servir, que a las Instituciones de Ciegos había que acercarse porque uno podía ayudar a otros compañeros ciegos. Había una persona del extranjero, con quien yo me carteaba, que también decía que yo tenía que participar de esas Instituciones. Hablo del Maestro Pedro Rosell Vera. Eso hizo que me acercara a la Biblioteca Argentina para Ciegos, que me sirvió mucho cuando ingresé a la Facultad. Cuando empecé mis estudios universitarios, me sirvió mucho para no depender tanto de mis familiares y compañeros para grabar y tener muchos textos y una posibilidad mucho más grande en cuanto al acceso de los materiales y, que la relación con mis compañeros no estuviera tan enturbiada por la disposición que yo necesitaba de ellos para conseguir los materiales, que no se apoyara tanto en eso. Está bien que esa disposición existe, pero que no sea lo fundamental de la relación con mis compañeros. Estudié en la Universidad, me recibí de Abogado, hace seis años, con bastante buen promedio; tenía muy buena relación con mis compañeros; estaba haciendo una investigación sobre el tema Derechos Humanos. Estaba siendo Investigador para la Universidad, pero se produjo una vacante de un puesto en la Biblioteca Argentina para Ciegos, y muchos amigos me alentaron para que yo intentara ocuparla. Hubo un concurso público y un jurado, de los cuales, hay muchos presentes aquí, y evaluaron que yo estaba en condiciones de ocupar ese cargo: Director de la Biblioteca y estoy allí desde hace seis años, más o menos. Empecé a trabajar allí con un gran compromiso, no sólo con los ciegos argentinos y con muchos de ustedes, que por eso me conocen, digo a nivel institucional, porque habrán recibido cartas de la Biblioteca. También un amigo, a quien

conocí de chico, empezó a decirme que debía trabajar a nivel internacional, y hablamos en Chile, en 1992, en la Asamblea de la Unión Latinoamericana de Ciegos, en que empecé a participar e integré la Comisión de Jóvenes Latinoamericanos, para promover actividades juveniles a nivel latinoamericano; se creó esta Comisión Juvenil por iniciativa de este amigo, hablo de nuestro amigo Enrique Elissalde, y me designaron como Coordinador.

Pág. 41

Aparte de ello, tengo que destacar en la Biblioteca a mucha gente que sirvió para mi formación como ciego y como dirigente; Roberto Ramos, Carlos Prada y mucha gente que está acá como Elina Tejerina de Walsh, en fin, creo que mucha gente que me ha ayudado como persona y en mi compromiso institucional, con las personas ciegas. Yo he tenido mucha suerte, porque la verdad que he nombrado gente de valía y son los que me han apoyado siempre, para permitirme ser lo que hoy soy: una persona ciega que tiene su compromiso con sus compañeros ciegos y con las instituciones que también nos agrupan y nos ayudan a permitir que cada vez más podamos acceder a la información, la cultura, la rehabilitación y el empleo.

Lucía PICCIONE: Ahora vamos a pasar al segundo Papelista, que es de la Provincia de Corrientes.

Testimonio de Daniel Zaragoza

Soy Daniel Zaragoza, tengo veintiún años y estudio Locución... Bueno, quiero contarles un poquito mi experiencia, y espero que el aporte que pueda hacer sirva para tanta gente que lo necesita, y mucho, en el camino de la integración.

A los tres años quedé ciego total, después que mi diagnóstico haya sido glaucoma congénito. A los seis años estuve, en un paso muy fugaz, digamos así, por la Escuela Luis Braille de Rosario, y luego de cuatro meses, por razones familiares, debí regresar a Esquina, en la Provincia de Comentes, el lugar donde nací y residí

casi toda mi vida.

A los nueve años, mi familia descubrió la existencia de un Instituto en Corrientes (Capital) el Valentín Haüy y fui con muchas expectativas pensando que de pronto, ¡iría a una escuela con chicos ciegos, porque la visión que teníamos mi familia y yo era la de la Escuela Luis Braille, que era una escuela donde iba gente ciega. No sé si existía la Integración en esa época, por lo menos yo, no tenía nociones de eso y pensaba en Institutos para Ciegos. Entonces, cuando me dijeron de la Integración yo dije: ¿qué es eso?, ¿de qué me hablan? Se trataba de ir a una escuela con chicos que ven; me resultó bárbara la idea, me pareció fantástica, porque por el hecho de vivir en Esquina, que era un lugar donde no había ciegos, yo estaba muy ambientado con chicos que ven. Entonces me costaba más estar con ciegos que con chicos que ven.

Entonces digo, que me parece bárbaro, y bueno, llegué al Instituto en el mes de abril, a los nueve años y me metieron en una escuela, me sumergieron inmediatamente; tuve la suerte de tener una maestra integradora muy buena, no lo digo sólo porque esté aquí, la Prof. Norma Pastorino; pero bueno, si bien es cierto que el Instituto contaba con un internado, no era ése mi caso, porque los internos eran personas de mayor edad. El Instituto se encargaba de buscar familias allegadas o alguien que quisiera hacerse cargo de niños ciegos durante la semana y los fines de semana ir a Esquina, que me quedaba a ciento sesenta kilómetros de Corrientes. Bueno, pasé por distintas escuelas, porque dependía del lugar donde viviera, porque se buscaba una escuela que estuviera cerca. En el contraturno iba al Instituto donde daba las clases de Actividades de la Vida Diaria, Orientación y Movilidad, etc.

Pág. 42

Todo pasó relativamente sin problemas. La primaria fue muy linda, muy agradable con amigos que aún conservo. Viajamos a Carlos Paz en el viaje de séptimo grado y fue una experiencia

bárbara, porque la maestra no quería que viajara solo, quería que fuera con la maestra integradora y yo me opuse terminantemente. Finalmente, viajé solo, con mis compañeros y lo pasé bárbaro.

El problema, si lo podemos decir así, surgió en el secundario, cuando se me ocurrió el desafío personal de hacerlo en Esquina, sólo, donde estaba mi familia, y, bueno, sin una Institución de apoyo, porque si bien el Instituto me apoyaba, estaba a ciento sesenta kilómetros y no era tan fácil llegar. Lo cierto es que en la Escuela Normal de Esquina ni siquiera el Director tenía la más remota idea de qué se trataba la Integración Escolar. Cuando la Directora del Instituto le llamó por teléfono para explicarle mi situación le dijo: ¿Pero no habrá una posibilidad de conseguirle una beca o algo para que vaya a una escuela de ciegos? Después de hacer siete años es una escuela común hubiera sido terrible volver a una escuela de ciegos ¿no?, y, no era eso lo que se buscaba, aparte, en Corrientes ya había una escuela para ciegos. Bueno, después de tanto insistir, de tanto luchar, logramos que me integraran. Este hombre se había jubilado durante ese año y había directora nueva.

El primer día de clases, algunos profesores me miraban con cara de: ¿y éste qué hace aquí? Entonces a la primera profesora que pude explicarle, bueno, me dijo que no, que qué hacía ahí, que no correspondía que estuviera en ese lugar.

En un momento, la llamaron a mi mamá y le explicaron que ellos no sabían nada de que este año comenzaba un alumno ciego, que el Director no les había dicho nada. Les explicamos de la existencia del Instituto, que me brindaría todo su apoyo y, entonces cambió la actitud de los profesores. Aquí quiero hacer hincapié que es importante que la Institución te brinde un aval y mencionarla y que sea así realmente, porque cuando les dije de la participación del Instituto de Corrientes, cambió la historia.

Entonces, la gente del Instituto inmediatamente se vino de Corrientes, hizo el viaje hasta Esquina, les explicó acerca del método que utilizaríamos para el estudio y debió enseñarme Orientación y Movilidad, porque yo en Esquina, obviamente en O y M, prácticamente cero, porque estaba sólo los fines de semana y, conocía muy bien Corrientes, pero no conocía el lugar donde vivía.

Entonces, practiqué mi movilidad en Esquina, comencé mi primer año con muchas satisfacciones y empezaba a hacer mis primeras armas en radio, lo cual sirvió como complemento para hacer contacto con más gente, de una manera u otra ¿por qué no?, conocer más gente, más chicos.

En tercer año, gracias al contacto de la radio y de la escuela, llegué a formar parte del Interact, que es la rama juvenil del Rotary.

En cuarto año fui electo Presidente del Centro Estudiantil de la Escuela Normal y, bueno, en quinto año llegué el viaje a Bariloche que lo hice con mis compañeros y con toda la gente disfrutando de esa secundaria que ya se nos iba y que había sido tan maravillosa.

Actualmente tengo muchos amigos del secundario que los sigo conservando, incluso con los que están estudiando en Buenos Aires, me mantengo muy en contacto.

Pág. 43

En la actualidad me siento plenamente integrado en el ISER (Instituto Superior de Enseñanza de Radiodifusión) donde estoy haciendo el primer año.

Creo que esto es un poco lo que les puedo contar de mi experiencia. Sinceramente me siento muy agradecido a la gente de A.S.A.E.R.C.A. que me hizo llegar la invitación y como dije anteriormente, espero que esto sirva.

Lucía Piccione: Vamos a continuar ahora con el tercer Panelista. Hasta ahora estuvimos transitando el Ayer, vamos ahora a transitar el Hoy con Damián Reca, que es de acá, de Santa Fe.

Testimonio de Damián Reca

Cuando yo nací, de seis meses de gestación, por el problema de la incubadora, quedo ciego. Mi mamá se da cuenta cuando yo tenía dos o tres meses, consulta con el oftalmólogo de la familia y él confirma la ceguera. Entonces mi madre viaja a Buenos Aires para ver qué solución podía haber. Parece que no hubo un buen

entendimiento entre mi madre y los oftalmólogos, por lo que ella decide ir al Instituto Helen Keller de Córdoba.

A ese Instituto fui desde los seis meses hasta los cuatro años más o menos. Hice toda la parte de Estimulación Temprana y también ahí se interiorizaron mis padres cómo debían tratarme. Después, a los cuatro o cinco años voy a un Jardín de Infantes común. A esa edad comienzo a hacer deportes. Hice equitación un par de meses en un lugar que me quedaba bastante lejos de casa y tuve que dejar.

Cuando entro en la primaria en un colegio de Paraná, me dicen que no puedo entrar porque no aceptan chicos con discapacidad. En ese momento, también venía acá al colegio de Santa Fe para hacer Actividades de la Vida Diaria, Orientación y Movilidad, Apoyo Didáctico. Después voy al Colegio Normal de ahí, de Paraná. Hice toda la primaria con muy buenos profesores y compañeros.

En quinto grado me sale la oportunidad de hacer una beca en España, voy a Tenerife, Islas Canarias. Durante dos meses concurre a un colegio y por la tarde hacía ajedrez y otra serie de cosas, entre ellas natación y cuando tenía tiempo libre iba al club.

Cuando regreso de España, reinicio mi colegio en sexto grado, todo muy bien, sigo con natación, siempre con los mismos compañeros. En séptimo grado sigo en el mismo colegio y fui al viaje de estudios, que lo pasé muy bien.

Vuelvo del viaje y, al mes más o menos, volví a España por otra beca, pero esta vez en Madrid. Yo iba por la mañana a un colegio común y por la tarde a una Institución de la Once (Organización de Ciegos de España), a hacer natación, computación, entre otras cosas.

Cuando vuelvo a Paraná comienzo con la secundaria y allí los profesores me trataron como a un alumno más; me integré muy bien con los otros y siempre con maestras integradoras, que la mayoría están acá. Allí sigo hasta el día de hoy.

Pág. 44

Como yo venía a un Colegio de Santa Fe desde la primaria para hacer Orientación y Movilidad, llegó un momento que yo me

manejaba mejor en Santa Fe que en Paraná, porque haré dos o tres años que empecé a movilizarme en Paraná; ahí yo tengo más inconvenientes porque es como que la gente no está educada con respecto al trato que debe darle a un ciego.

Tengo una anécdota: al lado de mi casa, siempre estacionaban una moto en la vereda. Un poco cansado de esquivarla, un día que amanecí mal, salgo de casa y tiro la moto; es decir, no la tiré con intenciones de romperla, sino de dejarla en el piso para que el tipo aprenda. Desde ese momento, la moto no está allí, entonces es como que el tipo aprendió que ahí no tiene que estar la moto. También pensé hacer lo mismo con los autos, pero me dije: no, que no podría porque son un poco más pesados.

Continué haciendo deportes, natación, en un verano canotaje y competí en Salta y en Misiones. También mandé una carta a Buenos Aires, a I.B.S.A, para participar con natación en los Juegos Panamericanos para Ciegos y me contestaron que si yo tenía tiempos que se ajustaran a los del folleto que me enviaron indicando las marcas mínimas y máximas. Como yo paso las marcas mínimas, participé a fin de año en los Juegos Panamericanos de Natación.

En el colegio no tuve ningún inconveniente con Educación Física, porque el profesor me exigía lo mismo que a los demás. Hacía precalentamiento con todos y cuando los otros chicos jugaban al fútbol, me indicaba que hiciera abdominales o algo similar.

Así sigo hasta el día de hoy, que estoy en cuarto año, siempre con maestras integradoras y espero terminar pronto la escuela para iniciar lo que realmente me interesa que es estudiar Analista de Sistemas.

Lucía Piccione: Ahora vamos a escuchar a la cuarta Panelista, la Prof. Emilse Piccinelli, que es maestra de la escuela regular:

Testimonio de Emilse Piccinelli

Soy maestra en la Escuela Dr. José de Amenábar, una escuela

común de la ciudad de Santa Fe. Cuando me invitaron a participar de este Panel para contarles mi experiencia con la integración de una nena ciega en mi escuela, lo primero que recordé fue el momento en que el Vicedirector me preguntó si yo deseaba hacerme cargo al año siguiente. Esto me llamó la atención porque yo ese año había tenido primer grado, porque por lo general continuamos con el grupo hasta tercer grado. Entonces le pregunté que por qué nuevamente primer grado y me contó que a la escuela había concurrido una mamá a inscribir a su hija y que esta nena era ciega, yo no le contesté, sino que le hice una pregunta: ¿y cómo yo voy a enseñarle a una nena ciega? Pero, inmediatamente, no sé porque, le dije que sí. Y ahí comenzaron todos mis temores, todas mis dudas, mis inquietudes porque jamás había trabajado integrando a un alumno ciego. Sí sabía yo de la integración laboral de los ciegos, pero no había escuchado de la integración en el nivel primario.

Pág. 45

Entonces lo primero que hice fue comunicarme con la Escuela Manzitti y empezar a hacer preguntas... y a transmitir todas mis dudas. Tuve la suerte en Diciembre de ese mismo año, de entrevistarme con la Psicopedagoga de la escuela y con la Vice-Directora. Ellas me contaron cómo es Cesia, cómo eran sus gustos, desde cuándo asistía a la Escuela Manzitti, cómo le gustaba trabajar, en qué jardín había hecho su Pre-Escolar, me contaron cuáles eran los objetivos de la integración de un niño ciego en la escuela común, y además me facilitaron material bibliográfico.

Durante mis vacaciones leí bastante porque lo que me interesaba era saber. Y en febrero del año siguiente, tuve la oportunidad de encontrarme con otras maestras de escuela común, que habían experimentado ya, la integración. Me contaron cómo lo habían hecho, pude ver videos con estas experiencias que se habían realizado en otros países, creo. Pero mis dudas eran muchas, y mis preguntas y mis temores. Yo seguía preguntando, creo que preguntaba, incluso a mis compañeras si habían pasado por la

misma experiencia o si conocían a algún docente que hubiera integrado a algún alumno.

Y llegó el momento del primer día de clases. No les voy a mentir, yo tenía muchos temores... muchos temores y mi principal temor era: ¿cómo voy a presentarles al resto del grupo a Cesia? Bueno, entraron los niños al aula y yo acostumbro hacerlos sentar en el piso y que cada uno se presente y nos cuente si hizo el Pre-Escolar en la escuela o si proviene de otra escuela. Luego les hago elegir un lugar a cada uno, el que más le guste ocupar. Cuando estaban todos sentados, mi sorpresa fue cuando una nena pregunta: ¿y vos por qué tenés esa máquina? Cesia le contestó: porque soy ciega. La nena le contestó: yo ya sé que sos ciega, yo quiero saber por qué tenés esa máquina. Fue ahí cuando yo tomé conciencia de mi temor de cómo iba yo a presentar a Cesia y ella se presentó sola. Los chicos siguieron hablando cómo iban a escribir: yo voy a escribir con mi lápiz y vos vas a escribir con esa máquina. Yo sé escribir mi nombre ¿vos sabés escribir el tuyo? Escribí. Así pasaron como quince o veinte minutos conversando, intercambiando opiniones y la señorita Emilce no tuvo que hacer absolutamente nada. Así fue desde ese momento y hasta hoy, la integración con sus pares fue muy natural. Fueron, creo, ellos los que comprendieron e inconscientemente cumplieron los objetivos de la integración y día a día me asustan las actitudes que tienen con su compañera y que su compañera tiene con ellos. O sea, la integración con sus pares fue total.

Una vez que comenzaron las clases, ahí fueron surgiendo los problemitas respecto de cómo yo transmitir, no los conocimientos, porque el docente no transmite los conocimientos, sino, cómo iba a ser mi relación con Cesia. Yo acostumbro con los niños hacer una corrección oportuna, en el momento, me gusta jugar con los errores; el proceso de aprendizaje lo logro, a veces, partiendo de los errores que ellos cometen, pero, mi código de escritura no era el que manejaba Cesia, entonces no podía hacer lo mismo con ella y yo me resistía porque no estaba haciendo con Cesia lo mismo que con el resto del grupo, entonces, no la estaba integrando.

Era así como se me ocurre preguntarle a la maestra integradora, en ese momento la señorita Mabel, si yo podía aprender braille. La señorita Mabel, como todas las maestras integradoras que tuve desde ese momento me dijo que sí, me regaló un abecedario en braille, me explicó cómo se manejaban esos seis puntitos, que al principio para mí no tenían ningún significado, y junto con Cesia fui aprendiendo de a poquito el braille. Esto me dio la posibilidad, entonces, de que la corrección fuera en el momento y de trabajar con los errores como a mí me gustaba, no tenía que esperar a los dos días de la semana, para que la maestra me transcribiera y trabajar así con los errores cometidos ayer o anteayer porque el aprendizaje me parece más valioso cuando se puede ir trabajando el proceso de aprendizaje en el momento y jugando con los errores e inquietudes que van surgiendo. Por esa misma razón también tuve que aprender a manejar el ábaco. Yo quería evaluar no solamente los resultados, quería evaluar el proceso. Si yo evaluo solamente los resultados, como docente estoy evaluando menos de la mitad. Entonces yo quería evaluar el proceso. No iba a poder nunca evaluar el proceso si yo no conocía el mecanismo de la operatoria con el ábaco. Me costaba bastante, pero aprendí y también pude evaluar el proceso.

Entonces me fui dando cuenta que todos mis problemas, que al principio eran «problemas» para mí, fueron solucionándose gracias a la ayuda de la maestra integradora, al apoyo de Cesia, también, porque me tenía mucha paciencia y, a partir de ese momento yo creo que no hubo realmente dificultades en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje, las lógicas de cualquier chico. Hasta el día de hoy, hay momentos en que se trabaja mejor, momentos en que se trabaja con más dificultad pero eso me sucede con cualquier chico del resto del grupo. Lo que sí es importante que yo les cuente, lo que me pasó cuando la evaluación que el docente hace. Yo acostumbro hacer una evaluación de grupo y una evaluación individual. Lo hago, por lo general al finalizar el primer cuatrimestre y al finalizar el año. Yo, como comenté, el año anterior había tenido

un primer grado, cuando evalué a los chicos individualmente no noté ninguna diferencia con el grupo anterior, pero, cuando evalué al grupo en general, allí sí, se notaron las diferencias. Por ejemplo: las producciones escritas de mis alumnos de ese grupo eran mucho más ricas, utilizaban más los adjetivos. Y mi sorpresa mayor fue cuando detecté que percibían a través de todos sus sentidos. Los alumnos de primer grado perciben su entorno únicamente a través del sentido de la vista; estos chicos no, estos chicos diferenciaban texturas, olores, sabores. La respuesta, ante esta gran diferencia del grupo con respecto al del año anterior, si bien el nivel era más o menos igual al del año anterior, la respuesta, digo, fue Cesia. Cesia, que les había enseñado a sus compañeros, sin darse cuenta, y sus compañeros, sin quererlo, habían aprendido a ver el mundo a través del tacto, del olfato, el oído. También noté, y eso fue en las evaluaciones posteriores del grupo, es un grupo muy solidario, que respeta los tiempos de aprendizaje de cada uno. Ustedes saben que los niños tienen distintos tiempos de aprendizaje, no son mejores ni peores alumnos, tienen distintos tiempos de aprendizaje. A veces al maestro le cuesta mucho trabajar con algún alumno que tenga un tiempo de aprendizaje un poco más lento, porque el resto no coopera.

Pág. 47

Yo tengo varios alumnos con tiempo de aprendizaje más lento, estos niños cooperan, por ejemplo, yo a veces les indico: ayúdame con este niño, ayúdame con este otro y se ayudan mutuamente, son muy solidarios. Incluso, no lo noto solamente yo, lo nota también gente extraña que por alguna razón toma contacto con el grupo y me lo hace saber. Es un grupo diferente, es un grupo muy social, muy integrado. Hay, por supuesto, los problemas de todos los chicos, las peleas, los enojos, pero, quería comentarles esto que me pasó al evaluar dos grupos de primer grado con un nivel casi igual, pero, este grupo se destacaba por algo y por muchas otras cosas. Para mí, si yo puedo evaluar, individualmente, no hubo cambios: cada uno con sus tiempos de aprendizaje, cada uno con sus intereses por una u otra área, es decir no hubo cambios; pero,

grupalmente el grupo sí, el grupo se enriqueció, todo.

Demás está decirles que el apoyo de la maestra integradora para una maestra de escuela común que nunca había podido experimentar esta integración es muy importante. Yo tuve la suerte de contar siempre con docentes dispuestos a colaborar, a ayudarme, a solucionar mis problemas y allanarme el camino, porque yo necesitaba eso, que me allanen el camino.

Y ahora llegó el momento en que ya no me doy cuenta de la integración, es **mi grupo**, ya no tengo que pensar: ¿y cómo voy a hacer esto?, ¿cómo voy a hacer lo otro? Lo hago. Y los mismos chicos también, cuando a veces le dictan a Cesia lo que yo escribí en el pizarrón: Subrayar con rojo tales palabras, ellos no me preguntan ¿y yo qué le dicto a Cesia?, ¿subrayar con siliconas o marcar con una pelotita de papel? No, ellos mismos resuelven la situación. Es decir, ya están allanadas las dificultades completamente. Y en cuanto a Cesia, en particular, creo que su integración social es muy rica. Ella tiene la posibilidad de no desarraigarse de su barrio, porque los chicos de la escuela son los de su barrio. Tiene la posibilidad de compartir juegos con los niños de su barrio, que son los de su escuela. Ha participado de los campamentos que hemos hecho (campamentos de dos días), de las excursiones, de las salidas, pero ella también participa individualmente (eso es lo que más costó, pero no por parte de ella, sino de los adultos), de las salidas de los chicos, de los encuentros. Es un grupito de pocas nenas, se reúnen en casa de alguna, van a alguna fiestita, algún paseo por la costanera. Creo que la integración social de Cesia es muy rica, es lo que más me llama la atención y creo que es a lo que más le doy importancia yo de todos estos años: a lo que se logró socialmente.

No los puedo engañar: en el camino hubo errores de la Señorita Emilse, errores que tuve que solucionar. También ante actitudes de los compañeros o de Cesia tuve que cambiar yo mi forma de encarar ciertas cosas, pero, las cambié porque yo estaba equivocada y siempre los chicos me enseñaron. Yo creo que aprendí tanto de la maestra integradora, como de los chicos, que aprendí mucho. Y hay cosas que solucionar: Cesia ya está en quinto

grado y yo sigo siendo su maestra. Yo creo que para Cesia y para el resto del grupo sería muy bueno cambiar de maestra. Pero no es que en la institución donde yo trabajo no apoyen la integración, yo creo que interpretan mal los objetivos que se persiguen con la integración. El apoyo por parte de la institución es total, los planteamientos son distintos: yo creo que es hora de que Cesia y el grupo tengan la posibilidad de otra maestra.

Pág. 48

Digo yo, que sería bueno que en el caso de estas escuelas donde integramos alumnos, no solamente tenga la posibilidad de un aprendizaje o de una relación con la escuela especial la maestra que integra, sino toda la escuela y el personal no docente, también, eso va a permitir que todos caminemos hacia un mismo sentido y que interpretemos realmente lo que a mí me costó aprender y aprendí: qué se persigue con la integración. No estaría contenta yo si Cesia únicamente ocupara, como siempre digo, un banco en mi aula, para mí eso no sería integrar. Por eso, a veces me peleo con mis directivos y les digo: yo quiero también que otros docentes tengan la posibilidad de vivir esta experiencia y que tengan la posibilidad de un aprendizaje.

También me parece importante y creo que en el Instituto de Formación del Profesorado a nivel primario de Santa Fe ya lo están haciendo, que cuando formen a los docentes para la escuela común, así como tocamos el tema de los niños hiperactivos, niños con problemas de aprendizaje, también se tenga en cuenta en los programas a los niños con alguna discapacidad; esto va a permitir que los docentes encaremos esta experiencia con menos miedo del que tenía yo cuando empecé.

Otra de las cosas importantes sería contar con Gabinete Psicopedagógico. Nosotros no tenemos el apoyo de un profesional, entonces a veces era muy difícil que la Psicopedagoga de la Escuela Especial pueda realmente tener una perspectiva de la situación real de Cesia en la Escuela Común, el comportamiento no es el mismo que en la Escuela Especial. Entonces se podrían aunar criterios entre los profesionales y esto allanaría aún más el camino,

tanto para Cesia, para los alumnos y para la maestra común, como para la docente integradora, porque la que más conoce en la escuela especial como trabaja Cesia es la docente integradora, entonces sería más fácil poder solucionar los problemas que van surgiendo en el transcurso de los años de aprendizaje.

Pero lo que más me interesa a mí resaltar, es lo que yo me enriquecí, no sólo como docente, sino como ser humano. La importancia que tuvo para mí, esta experiencia. Hoy día, cuando veo a Cesia integrada y con la posibilidad de compartir con otros niños que no tienen su misma discapacidad, que tienen otras discapacidades, porque todos somos discapacitados en uno u otro aspecto, siento que por esos miedos y temores que sentí el primer día hoy siento mucha alegría, mucha tranquilidad.

Quiero decirles algo: Si hace cinco años me hubieran preguntado qué pensaba yo de la integración, no hubiera sabido qué contestar, hoy sí sé qué contestarles. Si queremos una escuela para todos donde se respete y se aprenda a respetar la diversidad, y que la escuela no se tome como un lugar de transmisión de conocimientos, que es algo a lo que yo me niego, porque la escuela no es el lugar donde se transmiten conocimientos, sino el lugar donde se forma integralmente, donde se respetan las necesidades y las capacidades del individuo, entonces ésta es la mejor forma.

Lucía Piccione: Cerramos el Panel, agradeciendo a los cuatro Panelistas sus valiosos testimonios. Y, evidentemente creo que cada uno de nosotros debe anotar muy dentro nuestro, las recomendaciones que cada uno de ellos hicieron desde su óptica. Los cuatro nos han hecho recomendaciones, que nos van a servir para el mañana.

Pág. 49

Entonces, para que este Panel realmente cumpla los objetivos es deseable que estas recomendaciones que los cuatro nos han dado, las tengamos en cuenta cuando estemos elaborando nuestros programas de integración.

Realmente hemos disfrutado muchísimo, así que se los

agradecemos.

Pág. 50

APORTES DE NIVEL INTERDISCIPLINARIO

Coordinadora: Prof. Norma Pastorino

Locutor: El Dr. Alberto Ciancia es socio fundador y primer presidente de ASAER- CA; presidente de la Fundación de Oftalmología Pediátrica, ex-presidente y miembro de honor de la Sociedad Internacional de Estrabismo.

La Prof. Susana Crespo, ex-directora del Instituto “Helen Keller”, consultora para América Latina del ICEVI.

El Prof. Pedro Rosell Vera, socio fundador y ex-presidente de ASAERCA, fundador y ex-director del Servicio Latinoamericano de la Escuela Hadley para Ciegos, ex-profesor del profesorado de ciegos del Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de La Plata.

La Lic. Elina Tejerina de Walsh es miembro honorario de la ULAC, directora de la revista “Discapacidad Visual hoy”, profesora de Semiótica y Psicología Social de la Universidad Católica de la ciudad de La Plata, profesora de Educación Especial.

Prof. Norma Pastorino

Buenos días. Estar sentada aquí hoy me produce un inmenso orgullo y una inmensa responsabilidad. Estoy aquí coordinando este panel que incluye nada más ni nada menos que a un núcleo de sus fundadores y a estos ilustres colegas que nos antecedieron en la rehabilitación y en la educación, en la tarea tifológica, en la tarea de ASAERCA, y vamos a tratar con ellos un aspecto de la integración que, si lo obviáramos, no estaríamos hablando realmente de integración. Este aspecto es cómo integramos las disciplinas, las distintas disciplinas que confluyen en la tarea de la

educación y la integración, y cómo logramos que esta interrelación interdisciplinaria favorezca el proceso final de integración.

Como ustedes habrán visto, el Dr. Ciancia es oftalmólogo; él va a brindarnos su aporte sobre la actividad del oftalmólogo desde el área científica que le corresponde para la tarea global de integración.

La Prof. Susana Crespo nos va a hacer una reseña de los equipos técnicos que actúan dentro de las instituciones que trabajan en la integración.

La Prof. Elina Tejerina va a tocar un tema fundamental que es la comunicación. Porque de nada serviría pretender integrar si el área de la educación no está bien tratada, bien abordada.

El Prof. Rosell va a hacernos una reseña de la actividad de las instituciones tifológicas en su relación con la integración.

Pág. 51

Presentado el panel, vamos a tener el placer de escucharlos, y de que ellos nos transmitan su enorme experiencia.

Palabras del Dr. Ciancia

El Dr. Bernaldo de Quirós -que fue prácticamente el creador, a él le debemos la idea de ASAERCA-, siempre nos recordaba una cuestión que los médicos tenemos tendencia a olvidar, que hay tres aspectos de la medicina: la medicina curativa, la medicina preventiva y la medicina rehabilitadora. En general, hacemos bastante bien nuestra función en la medicina curativa, pobremente en la preventiva y prácticamente nada en la rehabilitadora. Pero en estos veinticinco años y merced en gran parte al esfuerzo de ASAERCA, las cosas han cambiado. Yo les voy a hacer una breve reseña de lo que estamos haciendo los oculistas.

Quisiera establecer un diálogo para que ustedes sepan qué es lo que estamos haciendo nosotros. Nosotros estamos muy interesados en lo que están haciendo ustedes. Es absolutamente

fundamental y es justo ahí, donde nosotros fracasamos.

Por ejemplo, en la medicina curativa, los progresos que ha habido en los últimos años son vertiginosos, son extraordinarios. Cuando yo empecé, hace ya unos cuantos años, de los enfermos con desprendimiento de la retina se salvaban unos pocos y unos años antes casi no se salvaba nadie. Y ahora el promedio de éxito en la cirugía y en el tratamiento precoz del desprendimiento de la retina es muy alto. Yo no tengo estadísticas, pero creo que es cerca del 85% de los casos de desprendimiento que pueden ser curados.

Los injertos de la córnea en nuestro país: tenemos problemas para conseguir córneas.

Es extraño: ¿Cómo no va a haber córneas? Hay tanta gente que fallece todos los días. Pero hay una serie de problemas por los cuales las córneas se están comprando en EE.UU. Y no nos debe llamar la atención, porque a veces encontramos en los supermercados derivados de la carne traídos de Chile o Alemania. Ese es un problema muy grave. Y sin embargo, en nuestro país tenemos un grupo de médicos especialistas en injerto de la córnea, que lo hacen maravillosamente bien, a la altura de cualquier especialista de EE.UU. o de Europa.

En cuanto a la cirugía del vítreo, que es muy importante en problemas de accidentes foculares graves con hemorragia, y sobre todo en las diabetes, que es una causa que está siendo y es ya, la causa más importante de ceguera en los adultos. En la actualidad, muchos casos que antes no se podían curar, con la cirugía vítrea se pueden eliminar las hemorragias y formaciones que impiden la visión.

Respecto a las cataratas, es una cosa muy interesante. El progreso que hemos tenido en los últimos años con los métodos modernos para operar una persona que tiene cataratas, ha hecho casi milagros; ahora, una persona que tiene cataratas, en una operación de 15 ó 20 minutos, le colocamos una lente intraocular, sale caminando, ve perfectamente, y no tiene ni que taparse los ojos, y no usa más anteojos.

Pero por otro lado, esta medicina maravillosa es muy cara. Y siendo las cataratas no operadas la principal causa de ceguera en el mundo, esta perfección no llega más que a una pequeña proporción de la población. Pero como profesionales, estamos haciendo todo lo posible.

Veamos ahora respecto a la medicina preventiva. Voy a nombrar dos o tres casos. Las cosas han mejorado y tienen tendencia a mejorar. Por ejemplo, el glaucoma, que es una causa frecuente de ceguera, se hacen permanentemente campañas para que la gente vaya al oculista y se tome la presión aunque vea bien, para lograr empezar a tratar el glaucoma cuando todavía no hay daño en el campo visual, con lo cual la proporción de pacientes que se curan es abrumadora. El paciente que tiene un glaucoma que todavía ve bastante bien o que no tiene mucho daño en el campo visual, y se lo pone realmente en tratamiento, tiene un 95% de posibilidades de terminar su vida viendo. Desgraciadamente hay que hacer más intensos programas masivos de difusión en este problema. Además, el tratamiento médico mediante medicamentos que bajan la presión, ha progresado muchísimo. Ahora hay unas drogas extraordinarias que hacen que el tratamiento quirúrgico del glaucoma sea cada vez menos frecuente.

Los progresos extraordinarios de la genética, seguramente en pocos años van a permitir hacer cosas que ahora no podemos ni imaginar.

Me referí recién a la diabetes, desde el punto de vista curativo; pero desde el punto de vista preventivo, las personas que tienen diabetes, si se hacen ver periódicamente por su médico, tienen la posibilidad, mediante un método diagnóstico que se llama retinofluoresceinografía, que se inyecta una sustancia de contraste y luego se le fotografía en el fondo de ojo y se pueden ver lesiones muy incipientes, con lo cual se puede hacer tratamiento de fotocoagulación, que mejora definitivamente el pronóstico de las personas con retinopatía diabética.

En el desprendimiento de la retina, el examen periódico de la

retina periférica por los métodos modernos, y el tratamiento por fotocoagulación de los primeros signos de que ahí hay un punto de peligro en la retina, que se puede desprender, hace que ahora el tratamiento en la retina tenga un éxito enorme, pero sobre todo desde el punto de vista preventivo, cuando esos exámenes se hacen periódicamente, y todas las personas tienen un examen de su retina periférica, y ante la menor sombra de duda, se hace tratamiento de fotocoagulación con rayos láser.

En las cataratas congénitas, que es un tema que me concierne porque soy oftalmólogo de niños, estamos en deuda. El tratamiento de las cataratas congénitas, ahora, merced al progreso tremendo de la tecnología, ya no es la habilidad para operarlo. La operación de cataratas congénitas se hace con éxito en la casi totalidad de los casos. Es excepcional que una operación no salga bien. Y sin embargo, los chicos siguen viendo tan poco, que muchos de ellos pueden ser considerados ciegos de hecho. ¿Y a qué se debe? Se debe a que la catarata está ahí, frenando la llegada de los rayos de luz a la retina desde el comienzo de la vida, y en un período de maduración en el cual todos los mecanismos neurológicos incluyendo la visión, son sumamente lábiles.

Pág. 53

Entonces, para que la operación que elimina las cataratas congénitas en un niño sea eficaz, debe hacerse en las primeras semanas de vida. A los tres meses, ya aparece el nistagmus, y es demasiado tarde. Aunque se haga todo, no se lo cura más. Pero no sólo hay que operarlo, porque si se lo opera y se lo deja así, como acabo de ver hace pocos días a un chico, que yo mandé a un colega, y por problemas hospitalarios se operó un poco más tarde y no se hizo lo que se debía. ¿Qué hay que hacer? El niño que tiene cataratas congénitas necesita desde el primer momento -es como un abdomen agudo-, llega al hospital, e inmediatamente se le deben hacer todos los análisis, debe comenzar la estimulación temprana, y la información a la madre de cómo mantener el vínculo con el niño. Por eso debe ser operado inmediatamente, y se le deben colocar

lentes de contacto en pocos días. Y ni bien se le colocan los lentes de contacto, debe seguir la estimulación temprana para motivar al niño para que quiera ver. Los lentes del chico tienen que ser estudiados cada mes, porque hay cambios muy grandes en las refracciones en el primer año, año y medio de vida. De manera que, si se le colocan lentes de contacto y se pasan 6 meses, al segundo mes, seguramente esos anteojos no le sirven, y todo lo que le están haciendo no sirve más. Entonces el niño con cataratas congénitas necesitaría de un gran centro, que podría ser uno solo en el país, donde estén todos los elementos, donde esté la infraestructura para poder hacer la operación, estén los cirujanos más capacitados para hacerla, estén los estimuladores para hacer la estimulación temprana, y se les puedan adaptar lentes de contacto que cada mes o cada dos meses hay que cambiarlos. Se está pensando en la posibilidad de lente intraocular, pero no se le puede poner a esa edad, porque como cambia la refracción, habría que estar operando y sacando y colocando luego las lentes intraoculares, lo que no es posible. En esto estamos en deuda. Todavía falta un plan nacional, que alguna vez intentamos establecer y fracasamos.

Olvidaba decir que otro de los problemas, es que no se hace el diagnóstico a tiempo. El pediatra, como tiene la pupila pequeña, no lo nota. Y la madre no lo nota, y a veces, recién al segundo o tercer mes, cuando los ojos se empiezan a mover, descubren que el chiquito tiene cataratas congénitas y ya el tratamiento no tiene mucho éxito. Entonces, es necesario el examen precoz, y un gran centro donde se puedan tratar con la rapidez que necesitan y eso no lo tenemos, y estamos en deuda. Es el tratamiento preventivo de la visión subnormal incurable por causa de la catarata congénita.

Un capítulo tremendo del tratamiento preventivo y curativo en los niños, es el de la retinopatía del prematuro. En todos los lugares del mundo, incluso aquellos donde la ciencia y la organización de las comunidades en cuanto a salud es más perfecto, como es Suecia, igual hay niños que quedan ciegos por la retinopatía del prematuro. Entre nosotros quedan muchísimos, muchísimos, porque el número de partos prematuros es muy alto por las condiciones

socioeconómicas y sanitarias de la madre, muchas veces madres adolescentes; a veces tienen partos prematuros en condiciones clínicas y en lugares que no tienen muchos medios. Tenemos el triste privilegio de ser el país con la proporción más alta de retinopatía del prematuro. Está empezando a haber una conciencia cada vez más aguda y se están haciendo esfuerzos muy importantes, y creo que en los próximos años oftalmología, si logra la ayuda de las autoridades, va a poder solucionar este problema; pero todavía tenemos mucho que caminar.

Pág. 54

Finalmente, vamos a hablar de la rehabilitación. En los primeros días, en los primeros años de ASAERCA -creo que fue en el '73- se hizo en Buenos Aires una mesa redonda que la organizamos el Dr. Bernardo Baher y yo, sobre «Actitud del médico frente a la ceguera incurable: ¿qué hace el oftalmólogo cuando su enfermo se quedó ciego?». El Dr. Ramos -que debe estar por acá, que fue uno de lo que intervino en la mesa- hizo una estadística pavorosa: descubrió en un grupo de personas adultas ciegas, que el promedio de años que habían pasado entre la pérdida de la visión y que el médico les había informado que ya eran ciegos y que tenían que reorganizar su vida como ciegos, había sido de más o menos 10 años. Habría, creo, un señor que tardó 23 años en enterarse que ya era ciego definitivo. Es indispensable que el médico, frente al ciego, ya sea que quedó ciego bajo su tratamiento, o que viene a consultarlo ya siendo ciego, debe encontrar una hora para hablar tranquilamente con él, explicarle, decirle la verdad con amor, que es lo único que podemos dar y todo lo que podemos dar, y preparar a este hombre, a esta persona, para que pueda llevar adelante su vida en las mejores condiciones, llevando adelante su discapacidad, que, como Einstein dijo alguna vez, «todos somos ignorantes, sólo que de cosas distintas», y yo digo que «todos somos discapacitados, sólo que de cosas distintas».

Y si tenemos el tiempo para hablar con toda tranquilidad con nuestro paciente y dirigirlo a las personas que lo van a rehabilitar,

entonces lo vamos a ayudar mucho más que intentando tratamientos inconducentes. En este asunto de orientarlo hacia las personas que lo puedan ayudar, se han repartido entre los oftalmólogos, profusamente, lista de instituciones.

Yo creo que es insuficiente. Cada oftalmólogo debe ir a conocer personalmente a una persona o dos de su medio; por ejemplo, si es de Santa Fe, de la Prov. de Santa Fe o de sus alrededores, que sea la persona que pueda seguir el tratamiento rehabilitador y entonces el médico no le debe decir: «Vaya al instituto para ciegos de la otra cuadra y ahí lo van a atender». No, no. «Usted tiene que ir a ver al Sr. Juan Pérez o a la Sra. Ramona López con esta carta mía y díglele a la Sra. que me hable...». Entonces tiene que conocer personalmente a aquella persona que se va a hacer cargo de la rehabilitación de esos ciegos. Entonces, una cosa personal, con una carta personal, mediando una conversación. Así el médico reinstala realmente a su paciente ciego incurable hacia las personas que se van a ocupar de su importantísima rehabilitación.

La estimulación temprana: cuando aquella famosa mesa redonda, «Actitud del oftalmólogo frente al ciego...», la estimulación temprana con bebés ciegos, prácticamente no se hacía. Comenzó en el Hospital de Niños de Buenos Aires, alrededor de 1975, merced a la aplicación a los niños ciegos, de la estimulación temprana que estaba llevando a cabo la Dra. Lydia Coriat, y ahora es una cosa que nadie puede ignorar -y en realidad casi nadie ignora- que un niño ciego o con visión muy baja necesita la estimulación temprana y la estimulación visual para usar adecuadamente su resto visual.

Bueno, es esto todo lo que quería decirles.

Pág. 55

Norma Pastorino: Con la sabiduría, calidez y precisión que lo caracteriza al Dr. Ciancia, nos ha presentado un valioso panorama de la situación de la oftalmología ante la discapacidad.

Vamos a cederle la palabra a la Prof. Susana Crespo.

Palabras de la Prof. Susana Crespo

El tema que se me había asignado es el rol de los equipos multi o interdisciplinarios en las instituciones para discapacitados visuales. Concretamente, como con respecto a ese tema no tenía mucho que decir, porque era referido a la situación en América Latina, he tratado de hacer una mezcla de distintas actitudes o posiciones actuales en el campo de la educación y la rehabilitación de personas con discapacidad visual, sin dejar de lado las funciones de los equipos interdisciplinarios.

En los últimos veinte años, la población con discapacidad visual ha cambiado radicalmente. Hasta hace veinte o veinticinco años todos los alumnos que teníamos en las instituciones eran «ciegos» y los considerábamos, los educábamos como tales. Hoy esta población ha cambiado en cantidad y en calidad. El número de los ciegos ha dado lugar a un gran número de personas con baja visión que representan una problemática diferente. Esto nos ha llevado a los educadores a hacernos un replanteo en cuanto a los currículos educativos o de rehabilitación, en cuanto a la capacitación de los profesionales, en cuanto a la adaptación, al uso de los materiales didácticos. No es lo mismo trabajar con un ciego o con una persona con baja visión.

Población de alumnos discapacitados visuales

Aproximadamente hasta 1975: Todos eran ciegos. Tratados como totalmente carentes de visión. Lectoescritura braille, uso del tacto, del bastón, etc.

Hoy, de acuerdo con la definición de la Organización Mundial de la Salud, ratificada en 1977, tenemos:

- 1- Ciegos: Carecen totalmente de visión o visión luz.
- 2- Baja Visión (O.M.S., ratificada Colebrander \pm 80%):
Leves: Pueden realizar tareas visuales casi como si tuvieran visión normal.
Severos: Realizan tareas visuales con ciertas dificultades, con

más lentitud. Necesitan ayudas ópticas para algunas actividades. Usan a veces más el tacto que la visión o viceversa, según las circunstancias o el medio en que se desenvuelvan.

Profundos: Discapacidad para realizar tareas visuales finas y gruesas. Requieren ayudas ópticas. Descansan especialmente en el tacto.

3- Multiimpedidos: Ciegos o con diferentes grados de baja visión y discapacidades adicionales.

Pág. 56

Estos cambios han llevado a hacer un replanteo de toda la problemática educativa, sobre todo del rol del equipo multi-interdisciplinario, el rol del profesor especializado y la capacitación que a éste se le debe dar.

A continuación vamos a ver las definiciones de la O.M.S. sobre Discapacidad Visual incluida en la 10ª revisión de la Clasificación Internacional de Enfermedades:

1) **Definición basada en la Agudeza Visual (AV)**

Agudeza Visual

6/6 a 6/18 (en m)	Visión normal
<6/18 a >3/60 <	Baja visión
3/60 o menos	Ciego

Campo visual inferior a 10°, se define como ciego.

2) **Definición funcional de ceguera** - O.M.S., revisada en Bangkok en 1992: “Una persona con baja visión es la que tiene una dificultad en el funcionamiento visual, y que después del tratamiento y/o corrección, tiene una agudeza visual de menos de 6/18 y percepción de luz, o un campo visual de menos de 10ª desde el punto de fijación, pero que es potencialmente capaz de usar la visión para planificar o ejecutar una tarea”.

Esta definición funcional de la visión, es lo que ha llevado a este cambio en el porcentaje de alumnos o de participantes en las instituciones para discapacitados visuales, cambiando el número de

ciegos por los de baja visión.

A los ciegos que no tienen ningún otro problema, que están bien integrados, que cada vez la integración se hace más fácil, con menos inconvenientes, con menos trabas, que tienen una buena familia que los apoya, que los orienta, que les dan estímulos, como hemos visto los tres muchachos como ejemplo nomás, que se han presentado ayer en el panel, pero que hay muchísimos más; éstos, generalmente no requieren de un equipo multi o interdisciplinario para su atención, puesto que están bien ubicados frente al problema. Generalmente pueden necesitar, como cualquier otro adolescente, algún apoyo, cuando cambian de nivel educativo y pasan del nivel primario al secundario por la diferencia, por el cambio de compañeros, por el diferente número de profesores que tienen. Allí puede haber una necesidad de un cierto apoyo psicológico, pero no siempre es necesario.

El segundo grupo de baja visión sí requiere más el apoyo de un equipo multidisciplinario, sobre todo de un psicólogo o de un psicopedagogo. El hecho de tener baja visión o de pertenecer a cualquiera de estos subgrupos que hemos mencionado, hace que no se consideren ni como ciegos ni como videntes; no tienen un grupo de pertenencia. A veces, su discapacidad no los altera físicamente; es decir, no se advierte que tienen un problema visual. Eso los lleva a situaciones violentas; no quieren manifestar que tienen un problema visual, cometen torpezas, pasan por ser personas descuidadas, un poco tontas, porque tropiezan con algún obstáculo que es evidente, sin advertirse que tienen alguna discapacidad visual.

Pág. 57

Tratan de ocultar decir que tienen alguna discapacidad visual para evitar el fracaso, y esto los lleva a otro tipo de fracaso, al crearles otro tipo de problemas emocionales y sociales, donde con más frecuencia se requiere el equipo o el apoyo de especialistas agregados.

Finalmente, el tercer grupo, el de los multiimpedidos, que presentan una gran cantidad de problemas; esos sí necesitan. Ya

no están integrados, por lo menos hasta este momento en nuestro país, aunque la tendencia es la integración total de cualquier tipo de discapacidad. Estos niños sí requieren una atención más especializada: fonoaudiólogos, psicólogos, neurólogos, terapeuta ocupacional, especialista en baja visión; es decir que tiene que ser un equipo más compacto, más completo, y sobre todo, integrado.

No creo que sea el caso describir el rol de cada uno de los miembros del equipo multidisciplinario, porque todos los conocemos, y si acá hay presentes psicopedagogas o psicólogas, médico, como lo tenemos al Dr. Ciancia, a las espaldas nuestras para siempre colaborar con nosotros, sí quisiera expresar una idea que es muy personal, y no pretendo que sea compartida por todos: en la suerte que he tenido de poder visitar la mayoría de las escuelas y las instituciones para discapacitados visuales de América Latina, a veces me da mucho miedo visitar, como en un caso concreto, una institución de Estimulación Temprana, en donde todos los niños y sus padres debían pasar por una terapia psicológica, tengan o no problemas. Según la explicación de la directora de esa institución en concreto, se trata de una estrategia terapéutica que se ha fijado la institución. Me da miedo. ¿Por qué? Porque a veces no necesariamente porque haya un matrimonio que tenga un hijo con una discapacidad visual, vaya a tener problemas psicológicos serios, que requieran la ayuda de un psiquiatra o de un psicólogo. En muchos casos, hay otro personal dentro de la institución, que puede afrontar esta situación sin que pase por esta presión. Sobre todo depende de qué escuelas psicológicas estamos hablando, para saber hasta qué punto, más que ayudarlo le están creando algún problema adicional. Me da miedo también, cuando en estas instituciones encuentro psicólogos que actúan también como técnicos en baja visión, como psicopedagogos, como trabajadores sociales. Se consideran como totalizadores de la acción educativa. En mi concepto, repito muy personal -no necesariamente compartido por todos- creo que esto es un error, y cabría preguntarnos: ¿por qué actúan de esta forma? El psicólogo de tal institución, ¿por qué hace estimulación visual si no tiene su

preparación como profesor de discapacitados visuales? ¿Por qué hace psicomotricidad, si no tiene su capacitación como psicomotricista o como fisioterapeuta? ¿Será por actuar con omnipotencia? ¿Será porque el profesor especializado subestima su rol como tal, o porque no está lo suficientemente bien preparado para enfrentar problemas psicológicos leves? Yo no digo que el profesor especializado tenga que ser también psicólogo, psicoterapeuta o psicomotricista. Imposible. Pero sí que tenga una formación básica como para poder enfrentar y comenzar a solucionar algunos problemas leves que puedan presentar estos niños ciegos o los niños con baja visión. Los niños con múltiples impedimentos son un problema aparte. ¿Por qué? -entonces- nos preguntamos, en tantas instituciones -al menos las que yo conozco- es el psicólogo el que va adelante, el que va absorbiendo, y todo gira alrededor del psicólogo, con un handicap agregado: sin interrelacionarse con el profesor, con el profesor de Educación Física, etc.

Pág. 58

Actúa solo, como un compartimiento estanco. Yo, psicólogo, trato el problema psicológico del niño y su familia. Cuando tiene que ser, si hablamos de un equipo multidisciplinario, un todo conjunto. En términos generales, no puedo hablar de un equipo multi-interdisciplinario en América Latina, porque en muy pocas instituciones hay equipo como tal. Lo que hay generalmente, es un psicólogo. Si pueden completar un poco este equipo, se agrega un trabajador social. Pero trabajan cada uno por su cuenta, cada uno por su lado. No hay interacción con el resto del personal. Esto crea competencias -mal entendidas, por supuesto-. Roces y superposiciones de funciones, que no benefician ni a los estudiantes ni a los familiares.

Si hablamos de Centros de Rehabilitación, no debemos olvidar que un miembro -si existe un equipo multidisciplinario- es el colocador laboral. Es un cargo clave dentro de un centro de rehabilitación, porque es el que le va a dar la salida laboral, lo está

integrando en su vida laboral y está terminando el proceso de rehabilitación que se inició, posiblemente en la educación. Tiene que ser una persona activa, dinámica, conocedora del medio, de los recursos, con imaginación, con creatividad. Y ¿qué pasa? Generalmente este cargo está ocupado por el miembro menos activo, menos dinámico, menos creativo, menos conocedor, el que da trabajo en la institución. El que crea problemas, lo pongo como colocador laboral porque su función va a estar fuera de la institución, no molesta adentro, y su función como colocador laboral no es problema mío como directora. Ese es otro problema que se presenta en muchas instituciones, que creo que -sobre todo ahora que estamos hablando de la Argentina- tenemos que tenerlo muy en cuenta, para poder revertir esta situación.

Otro punto que sería interesante destacar es el impulso que se le da a la integración. Integración desde el punto de vista educativo, no como se ha estado hablando en estos días, integración en general. Hoy, a la integración se la llama con más precisión **inclusión**. Se está cambiando el término integración por el término inclusión. Inclusión que involucra el término normalización. Normalización no quiere decir hacer que las personas con discapacidades visuales sean normales, que desaparezca su discapacidad, sino que sean aceptadas y que tengan las mismas oportunidades de vivir en la comunidad en la que viven las personas sin discapacidad. Lo que se normaliza son las condiciones de vida de un país o de un lugar determinado, para que puedan ser aplicadas a todos los ciudadanos de ese lugar. La normalización aportará a todas las personas con discapacidades, igual estado e igualdad de oportunidades. Por ejemplo, si en una ciudad o en un pueblo, el 50, el 60 o el 70% de los niños con visión reciben educación, el mismo porcentaje de los niños con discapacidades debe tener la oportunidad de recibir educación. Si el 80% de las personas trabajan en ese lugar o en esa ciudad, el 80% de las personas con discapacidad debe tener la oportunidad de trabajar. Esto es lo que se entiende por normalización. Con la tendencia actual que cada vez se va extendiendo más, de hacer educación y rehabilitación basada en la comunidad para evitar el desarraigo,

para evitar una educación o una rehabilitación poco realista como indicaba Daniel ayer, que él había aprendido y conocía la ciudad de Corrientes a la perfección usando el bastón, pero cuando volvía a Esquina, su ciudad de origen, donde tenía que seguir estudiando, no podía manejarse porque no conocía, no estaba orientado dentro de su lugar.

Pág. 59

Para evitar esto y muchos otros problemas emocionales y sociales allegados a la discapacidad visual, el énfasis se pone hoy en el trabajo en la comunidad. Educar en la comunidad en donde pertenece el niño o el joven, contando siempre con profesor especializado. Profesor itinerante, o si es posible, si el número lo justifica, el profesor que pueda vivir en un lugar donde se encuentra el niño discapacitado, ya tomando todas las discapacidades. En este caso el maestro especializado debe actuar un poco como trabajador social, otro poco como psicólogo, otro poco como psicomotricista, y cuando la situación apura, cuando la situación escapa a sus posibilidades, debe conocer los recursos que le presenta la comunidad, para saber a dónde asistir. Porque no podemos pretender tener equipos multidisciplinarios en un lugar donde hay dos niños discapacitados visuales, un niño con parálisis cerebral o un niño sordo. Sería pretender demasiado, ser muy poco realista querer tener un equipo completo. En síntesis, mi posición es que el profesor especializado es el responsable de la totalidad del proceso educativo. Lo que no quiere decir que deba rechazar o negar la cooperación de los otros profesionales que son factores coadyuvantes a la totalidad del proceso. Es decir, fortalecer la visión, la capacitación, la formación del profesor especializado, si vamos a trabajar, vamos a poner énfasis en el trabajo de la comunidad. Este profesor especializado, va a necesitar como apoyo, como asesores, al oftalmólogo, al orientador nacional, al psicomotricista, al trabajador social, al fonoaudiólogo, al terapeuta ocupacional, al especialista en baja visión. Van a ser los miembros que van a apoyarlo cuando su preparación no le alcance para solucionar ciertos y determinados problemas. Pero no quiere decir

que va a contar con todo este equipo porque es imposible, no sería real. Tiene que conocer los recursos que la comunidad en la que está trabajando le puede ofrecer. ¿Y a dónde recurrir? A los hospitales, a los centros de Educación Especial, a centros vecinales, a los centros maternos, centros de baja visión, centros de diagnóstico, centros de orientación nacional, centros deportivos. Es decir, si algún niño tiene algún problema motriz, no puedo buscar un psicomotricista y pagarle para que ayude a este niño a mejorar su motricidad fina o gruesa. Si hay un centro donde se atiende al niño con parálisis cerebral, ese psicomotricista que tiene un trabajo muy específico en ese centro, puede prestarme una ayuda. Quizás un profesor de Educación Física pueda prestar ayuda para la motricidad gruesa de algún niño que pueda tener en mi institución o en mi centro educativo. Esta es la propuesta que yo traigo, y cómo veo en la actualidad el proceso y las situaciones que se plantean y que tenemos que darles una solución inmediata y real, y con esto termino. Las estadísticas dicen que el 5% en África y un 10 o 12% en Argentina de niños con discapacidad visual, reciben atención en los centros de educación, en las escuelas. Es un porcentaje mínimo con respecto a la población que existe en realidad. Para esa población que está desatendida, era mi propuesta.

Pág. 60

Norma Pastorino: Luego de esta magnífica exposición, donde nos ha mostrado el replanteo que hicieron los equipos multidisciplinarios y donde con objetividad nos ha mostrado la integración o la falta de integración observable en los equipos interdisciplinarios en el ámbito americano, abrimos el debate.

Continuando, la Licenciada Tejerina de Walsh, nos presentará su disertación.

Palabras de la Profesora Elina Tejerina de Walsh

Distinguidos colegas; Yo, como ustedes, he atendido; atendido profundamente las exposiciones que me antecedieron y realmente tengo que decirles que, de alguna manera, he modificado el esquema de mi exposición, porque pienso que los que me antecedieron en su discurso abordaron de una manera excelente algunos de los puntos que yo quería tratar con ustedes. Desde ya les anuncio que lo que yo tengo como base en mi mensaje, es un esbozo de situación posible que ustedes en libertad, como docentes o como profesionales del área, ocupándose de los niños con discapacidades visuales puedan abordar.

El Dr. Ciancia, de una manera clarísima, explicó la situación entera del oftalmólogo; e inclusive relacionó al oftalmólogo con la docencia, cuestión muy importante y que pocas veces se desentraña con tanta claridad. La profesora Susana Crespo aludió a los equipos interdisciplinarios, sin preferencia de roles, porque, si creo haber entendido, ella valorizó los equipos como el esfuerzo que se produce en un determinado momento, en un determinado lugar. Quizá, marcó la situación del docente y ésta es la que me interesa a mí; por eso los nombro como antecedentes importantes. ¿Por qué? Porque mi esbozo de hoy intenta ubicarlos a ustedes en el problema de la comunicación humana. Olvidémonos, si podemos, aunque sea por este momento tan breve en que yo les dirijo la palabra, de lo que puede ser una comunicación que llamamos normal, y lo que puede ser una comunicación que llamamos especial o anormal. Pensemos simplemente en el hecho de estar frente a nuestro niño, nuestro adolescente o nuestro adulto, en la institución en una situación de comunicación que, indudablemente va a incorporar, dado el tema y el título de la ejecución, las capacidades visuales diferenciadas; pero no solamente las capacidades visuales diferenciadas, porque la comunicación humana tiene que ver con todo el cuerpo humano y con toda la industria del cuerpo humano, que ustedes pueden llamarla pensamiento o pueden llamarla providencia, o pueden llamarla sin nombre, que es el significado de nuestra energía comunicativa.

Entonces yo analizo y pienso en mi situación comunicativa. Este niño o esta persona, o este educando, tiene una comunicación en la cual yo tengo que basar mi acción. ¿Qué pasa con mi comunicación? Porque yo estoy refiriéndome a la comunicación del otro. Puede ser un niño sordociego. Un niño sordociego, fíjense ustedes, que si le preguntamos vulgarmente a cualquier persona, va a decir «no tiene comunicación». Muchos van a decir que la persona ciega no tiene comunicación. Y yo puedo decir que conozco cualquier cantidad de personas videntes que no tienen comunicación y que, sin embargo, están dentro del área clasificada como normal.

Pág. 61

¿Por qué? Porque el problema de la comunicación es una condición humana. Por lo tanto, sí podemos no desechar, pero sí apartar un milímetro la situación de diagnóstico científico que corresponde al médico, la situación de otros tipos de diagnóstico que corresponden a otros intervinientes en el equipo - todos valiosos-, y podemos enfrentar la situación comunicacional de ese niño que puede ser como se llaman ciegos puros o impuros (yo no estoy de acuerdo con ningún tipo de esas clasificaciones, pero considero que si la civilización las insta de alguna manera se necesitan, y si no nos gustan o no estamos de acuerdo, luchemos porque nuestros enunciados adquieran las generalidades necesarias para que nos entendamos mejor).

Entonces, como docente, yo pienso que **mi** comunicación personalísima tiene que ver con esa comunicación personalísima del otro. Pero ahí no termino. Porque yo creo y tengo confianza en que **todos** los seres humanos nos comunicamos. Tenemos esa convicción. Que no la sabemos descubrir, es otro problema. Que tengamos que inventar metodologías, es otro problema. Que tengamos que investigar la situación comunicativa para encontrar el sentido, el sentido que en comunicación es el aquí y el ahora intransferible en todo tiempo. Porque este momento no se vuelve a repetir, ni con los mismos objetivos. Es único. Ese es el sentido. Eso

es lo que a mí me interesa como docente.

¿Qué pasa con mi niño? ¿Qué pasa con las personas? ¿Qué pasa con el grupo con el que yo tengo que trabajar y qué pasa con ellos mismos conmigo? Aquí no hay preponderancia, aquí no hay autoridad. Esa es la igualdad que debemos buscar. Todo lo que no aborde este tipo de problemas, yo personalmente creo que es discriminación. Quedan ustedes en libertad de aceptarlo o no aceptarlo. Esto no lo invento yo. Desde 1920, profundos psicólogos, lingüistas, psicolingüistas, semiólogos, están trabajando sobre el problema de la comunicación humana. El único atrevimiento u osadía mía es acercarlo un poquito al nivel inter- disciplinario, para ver si, de alguna manera, podemos desclasificar la discapacidad.

¡Muchas gracias!

Norma Pastoricio: Luego de estas profundas reflexiones acerca de la comunicación y de la autocrítica que tenemos que hacer al respecto, vamos a escuchar al Prof. Pedro Rosell Vera.

Palabras del Prof. Pedro Rosell Vera

No es broma ninguno de los planteos singulares, angulares que se han hecho desde la oftalmología, la educación y, menos que menos, desde esta reflexión fulminante que acaba de hacer la Prof. Elina y que, con gran beneplácito de mi parte y creo que de parte seguramente de muchos ciegos o discapacitados visuales, viene a coincidir con una preocupación, con una sensibilidad o susceptibilidad agudizada, en nuestra comunidad, de los que no vemos o vemos muy poco, desde hace la HISTORIA.

Pág. 62

Una de las dificultades -ya lo señalaba Helen Keller hace un siglo: «la dificultad de la ceguera sí existe, pero su mayor significación, su mayor gravedad, proviene de la falta de aceptación o de absorción adecuada por parte de la sociedad».

Cuando se trata del mundo de los profesionales, ya sabemos, ya ha enseñado la historia: el médico, para el mundo ignorante -no ignorante en el sentido despectivo, sino ignorante de la ciencia o de las ciencias- el médico era un mago porque curaba, y el maestro es otro mago, porque enseña. Pero en la actualidad, en este siglo de tantas vanidades y de tantas necesidades de poder, de muchas ídoles, una de ellas es el poder por lo menos, de manejar, de apropiarse de un sector humano que puede proveer de alguna manera prestigio, porque está ofreciendo su herida, está ofreciendo su dolor, está ofreciendo su disminución, su diferencia; y entonces ofrece la oportunidad de hacer, tal vez, el milagro de convertirnos en los hechiceros de cada circunstancia. Y los discapacitados -y los discapacitados visuales que en esto hemos padecido acentos trágicos- no sabemos padecer largamente, y nos sacudimos de vez en cuando contra el ejercicio de esos poderes circunstanciales que están amparados en la profesión, en la función social que esas profesiones puedan ejercer. Y naturalmente, son mucho más evidentes y mucho más operativos en manos de quienes les toca vivir de cerca, operar de cerca, con el **objeto discapacitado visual**, olvidándose de que son sujeto de una causa social, de una modalidad social exigida por la contingencia que es perder un sentido, que es perder una aptitud o una habilidad, que va a entrañar una dificultad, para la competencia vital con los llamados normales. Por eso me ha parecido muy atinada, muy profunda y contundente, la apreciación de la Prof. Elina, que nos lleva a un aspecto necesariamente explicado y explicable de lo que la integración tiene que ver con la institucionalidad en el ramo de las comunidades discapacitadas.

¿Por qué tenemos instituciones «de», las instituciones de ciegos? Tenemos instituciones para ciegos también, y, desde luego, aquí «ciegos», como ya se ha aclarado, ha servido tradicionalmente como término sintético, reductor de toda una gama de discapacidades, de matices de discapacidad, de disminución visual. Pero indudablemente, desde el punto de vista social, desde el punto de vista filosófico, seguimos siendo ciegos o el término éste,

circunloquio de la discapacidad visual, para reunirnos a todos en la misma necesidad de solución.

Las instituciones de ciegos, ¿qué han procurado en todo momento aquí y en todo el mundo? Han procurado llamar la atención de la sociedad, de la autoridad, de los estados, sobre las necesidades mal atendidas o no atendidas todavía por esa sociedad o esos estados, acerca de las soluciones más adecuadas y del estudio, de la investigación necesaria, indispensable, y de las consultas más indispensables a sus auténticos y vivientes y convivientes padecedores de la discapacidad y de todo lo que ella provoca marginalmente a su favor y en su contra.

Las instituciones «de» son el instrumento que las comunidades señaladas por una discapacidad, por una diferencia, utilizan como instrumento de gestión, de proyección, como expresión de presencia colectiva.

Pág. 63

No somos un manojo, un puñado de individuos; somos un sector de la sociedad, somos una porción de humanidad, con todos los atributos de la sociedad y de la humanidad: los positivos y los negativos. Y lo que estamos buscando es la comprensión; la comprensión pensada, analizada, consultada, de todo aquello que nos atañe, y la necesidad también, de equiparar nuestras necesidades con las del resto de la sociedad. Necesitamos ser educados, necesitamos ser rehabilitados o habilitados, necesitamos ser proyectados para las mismas condiciones de vida que todo el mundo disfruta de un modo o de otro y, en tal caso, para estar incorporados a la lucha general universal contra la injusticia, contra las deficiencias, contra la falta de conciencia o de decisión indispensable para llevar adelante la solución que a todos, a los capacitados y a los discapacitados, nos permitan vivir y convivir en el mejor de los mundos posibles.

A los ciegos, como los mejores ciegos posibles, en el mejor de los mundos posibles, de los que ven. En este sentido creo que las instituciones de ciegos, con sus defecciones sociales y humanas,

pero con el signo de la defensa de su dignidad, de su derecho a compartir, de su derecho a aspirar a los mismos premios y a las mismas recompensas que la vida ofrece a todo el mundo, que no pueden estar retaceándose y menos, todavía, a través de la mezquindad de los caracteres, o a veces de la inconciencia de los caracteres o de las actitudes profesionales más o menos operativas, pero que están ejercitando de alguna manera un mini-imperialismo de unas capacidades sobre otras, esas instituciones son el instrumento idóneo.

El tiempo es corto. Esta es temática que, como se habrán dado cuenta, seguramente ya, da para mucho. Hay que reflexionar, hay que pensar, hay que respetar. Debemos respetarnos, debemos pensarnos y debemos amarnos.

Nada más.

Norma Pastorino: Con estas profundas reflexiones que nos hizo el Prof. Rosell Vera, damos por finalizado este panel, que, como ustedes pudieron apreciar, significó la esencia de lo que es ASAERCA, donde abarcamos toda la temática que en ASAERCA se trabaja. Muchísimas gracias.

Pág. 64

AYUDAS TECNOLÓGICAD PARA LA INTEGRACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL

Coordinadora: Lic. Mónica BRULL

El Panel está integrado por el Ingeniero Omar Pertusi, la Licenciada Olga Torres y la Licenciada Karina Gatto.

Lic. Mónica Brull: En este Panel vamos a hablar desde la experiencia de conceptualizaciones, pero, desde la experiencia

personal, porque, como los cuatro somos ciegos, nos pareció importante aportar nuestra experiencia, ¿por qué? porque en realidad este Panel se llama: «Ayudas Tecnológicas para la Integración» y muchas veces se produce una confusión entre lo que es la tecnología en sí y se piensa, por ende, tecnología es todo aquello que se enchufa y todo aquello que tiene que ver con la electrónica y hoy en día, todo aquello que tiene que ver con la computación. Y, si bien, quizás, la especialización nuestra está muy relacionada con la computación, de alguna manera todos hemos pasado por las distintas instancias tecnológicas que hace posible que una persona con necesidades especiales pueda integrarse, pueda arrimarse a la igualdad de oportunidades: pueda trabajar, pueda tener una familia, etc., etc. Entonces, ante todo, querría hacer un repaso acerca de qué es tecnología. Entendemos por tecnología toda herramienta que sirve justamente para suplir una necesidad especial, una necesidad particular de un determinado momento. Es la técnica y la ciencia puesta al servicio del hombre. Tecnología, en determinado momento, es un lápiz, es una escoba, es un auto y en determinado momento el braille ha sido una cosa tan novedosa como es hoy la informática. Entonces la informática, dentro de la tecnología es un paso más. Vivimos dentro de un mundo invadido por la informática donde las necesidades especiales no escapan a la problemática que vive el común de la gente y me refiero con esto a pensar que a veces una computadora puede producir magia y no es así. Estamos en un momento en que la informática puede mejorar la calidad de vida, puede ayudar a suplir una carencia, pero de ninguna manera va a resolver situaciones que no estén dentro de la persona. Van a ayudar a la integración, van a ayudar a la independencia, pero, una persona que es analfabeta no va a aprender a escribir porque use una computadora; un abogado que no sepa redactar un escrito, no lo va a saber redactar porque lo haga a través de una computadora, todo lo contrario, justamente creemos que la computación y todos los elementos informáticos que hoy en día se están utilizando requieren una base de información. No es cuestión de comprar una computadora, enchufarla en casa y ver qué pasa, sino que requiere

de una formación.

Pág. 65

Y en este sentido quizás vemos, incluso que hay un cierto desfasaje en cuanto a la aproximación que han hecho los propios usuarios y el acercamiento que han podido hacer los docentes. Vemos que se está intentando capacitar a personas ciegas en computación y que, de pronto, no se está incluyendo en los Profesorados, en algunos Profesorados Especiales, la noción de los avances tecnológicos y con esto me refiero solamente a la Informática. Es como si quisiéramos o pretendiéramos que un docente especial alfabetizara a un niño ciego sin saber braille. Entonces, como elemento de reflexión, creemos que es muy importante la posibilidad de pensar en las posibilidades de modificar los planes de estudio para los propios profesores, porque en cuanto a las personas con discapacidad visual, como aquellas con otras discapacidades, la tecnología viene a cumplir una necesidad que está muy relacionada con la compensación de una carencia y entonces, cuando no se cumplen las aspiraciones o las necesidades de esta compensación, se producen grandes frustraciones.. Otro tema, antes de dar la palabra a Olga Torres, es que yo quisiera marcar dos usos específicos de la tecnología y en especial de la informática: Uno es el uso que le puede dar una tercera persona o una institución poniendo la tecnología y la informática, como instancia posterior, al servicio del discapacitado en cuanto a lo que hace a producción de materiales y de libros, etc. etc. Y otro es la tecnología puesta al servicio del discapacitado en sí, en cuyo caso, el discapacitado se convierte en un usuario directo y productor de sus propios materiales, de sus propias creaciones, sus propios elementos de vida, y, en tal sentido, creo que es muy importante, así como lo es en el mundo en general, cuando hablamos de computación, elaborar un proyecto: para qué voy a utilizar determinado elemento, qué necesito, a quién está destinado, porque todos estos materiales no son fáciles de adquirir, sobre todo en cuanto a lo económico, que es una circunstancia que nos afecta a todos, entonces, lo

importante es sacar provecho de lo que se adquiriera, tener gente y multiplicar esfuerzos y no derivarnos en esfuerzos en vano.

A continuación, nos va a contar Olga Torres cómo llegó ella a este campo de la Informática, cuál es su actividad actual y nos va a hacer una pequeña reseña de qué es un lector de pantalla y una impresora braille. Luego, el Ing. Pertusi nos va a contar cómo llegó él a este tema y nos va a hablar de máquinas de lectura y de mini-computadoras personales y por último Karina Gatto va a contar su experiencia y nos va a hablar de los elementos que existen hoy para acceder a Windows y después les cuento yo, lo personal mío y voy a hablar de gráficos táctiles.

Olga Torres

Yo soy Olga Torres, tengo veinticinco años y soy estudiante de Sistemas. Trabajo en este momento, en la capacitación, enseñanza de Informática a personas ciegas, más que nada, transmitir lo que yo aprendí. Yo me inicié en esto hará más o menos cinco años; desde lo personal empecé con el Prof. Juan Bautista González, él fue la primera persona que yo conocí en Buenos Aires que se dedicara a la Computación para Ciegos, él estaba trabajando en ese momento en A.S.A.C., una Institución en Buenos Aires.

Pág. 66

Después tuve la suerte de una beca para ir a estudiar a Estados Unidos, principalmente computación, Inglés y otra serie de cosas; éste fue mi primer acercamiento con la tecnología de la que hoy estamos hablando. Tuve un año de aprender muchísimas cosas y cuando volví me pregunté: ¿qué hago acá con todo lo que aprendí allá? En ese momento, todavía no estaba tan difundida la informática, ni el acceso a materiales ni equipamientos. Tuve la suerte de empezar a trabajar en la Fundación Oftalmológica del Dr. Hugo Nano, donde empezaron a comprar este equipamiento Fue el primer lugar donde yo enseñé. Desde el año 1992 en adelante hubo

una difusión muy amplia y un acceso casi masivo, se podría decir, para lo que era en ese momento, y en comparación con la situación actual, por lo menos en Buenos Aires, de todo esto de los sintetizadores y demás. Al principio me daba mucha responsabilidad enseñar, después lo tomé como un medio de vida, era la fuente de trabajo que tenía y era la posibilidad de poder aplicar lo que había aprendido y que antes me había parecido muy lejano, digamos, cuando acá no se podían conseguir los elementos por los precios y demás. Descubrí muchas cosas enseñando, yo no soy docente, por lo menos de formación, pero me siento docente, porque aprendí muchas cosas con la gente. Aprendí cosas que pasan por la intuición y por la situación personal mía de ser ciega usuaria igual que mis alumnos, entonces, poder explicarles las cosas de la manera que a mí me gustaría que me las explicaran, básicamente eso. Y bueno, me dediqué a enseñar en distintos lugares en forma particular y en este momento, estoy haciendo esto también en la Biblioteca Argentina para Ciegos.

Lo que trato de enseñar depende mucho del equipamiento que yo tenga en el lugar en que estoy trabajando, pero también tiene que ver con los objetivos de las personas: quién es la persona que va a aprender computación, para qué la va a usar y con qué elementos cuenta (elementos técnicos y elementos propios de cada uno, es decir, qué capacidad tiene). Bueno, esto trajo alguna incomodidad en principio, porque se decía que la Informática no es para todo el mundo. Y la Informática no es para todo el mundo, como no lo es la cocina, etc., no todos somos buenos para lo mismo. Generalmente se enseña la operación básica de la computación. Por lo que yo manejo en sentido amplio, tenemos determinados programas, determinado sintetizador, pero debemos explicar que hay más, que no es el único, pero que todos cumplen las mismas funciones, con distintas combinaciones de teclas, quizás, pero que todos van a cumplir finalmente los mismos objetivos, para evitar que la persona generalice y se acostumbre a un mismo aparato o programa.

En general, el Lector de Pantalla y el Sintetizador de Voz, van

juntos. Tenemos dos tipos de sintetizadores de voz: externo e interno. Pero los más conocidos acá son los externos, que se conectan a una salida serial que tiene la computadora y un programa que se instala dentro de la computadora, que se llama Lector de Pantalla y es el que manda la información de la pantalla al sintetizador, ya sea la información que yo tecleo, como la que me manda el sistema como respuesta a lo que yo hago. Básicamente nos permite trabajar con D.O.S., lo que significa modo texto, no el modo gráfico como, por ejemplo, puede ser el Windows, por lo menos en la parte a la que me estoy refiriendo, luego Karina va a hablar del tema Interfase Gráfica.

Pág. 67

Qué requisitos, podría decir yo, qué necesita una persona para aprender Informática, pues como dijo Mónica anteriormente, que una persona no va a aprender a redactar porque use una computadora, eso son los requisitos elementales. Por otro lado, se requiere de una agilidad mental, porque se está hablando de una pantalla, se está hablando de cosas que, si bien se está oyendo por el sintetizador, hay cosas que se tienen que imaginar, por ejemplo, la existencia de un cursor, que es el elemento que a la persona que ve le indica en qué situación está en la pantalla. Además, es necesaria una cierta motricidad que le permita manejar el teclado digital, que no es el teclado de la máquina de escribir mecánica. Generalmente, las personas ciegas que tienen una buena rehabilitación saben escribir a máquina, saben que cada golpecito es una letra; bueno, en la computadora deben aprender que el teclado es digital, que es más sensible, digamos, que es otra anatomía. Si la persona no sabe dactilografía puede aprenderla con ejercicios, con identificar lo que le dice el sintetizador de voz, se le enseña a usar un procesador de textos, por lo menos a usar lo básico del sistema operativo, y ver qué otros programas necesita la persona por su actividad, o qué otros programas de los standards, como una Planilla de Cálculo o Base de Datos le sirven a la persona. Bueno, eso en forma individual es lo que yo hago en las escuelas.

Aquí me voy a referir también a lo que dijo Mónica antes, es decir, si la computadora se va a usar en la producción de materiales, los docentes integradores pueden ver facilitada su tarea sacando impresiones braille, gráficas, copias, etc., sin tanto trabajo manual, o, si se van a utilizar las computadoras para la enseñanza en las escuelas para ciegos. Si está pensado para preparar alumnos que al terminar la escuela primaria irán al secundario y utilizarán la computadora como una herramienta para producir sus propios materiales, o, si está pensado sólo para darles una aproximación de los chicos ciegos a algo que son las computadoras. En las escuelas comunes, por ejemplo, lo que se hace si bien, los chicos de séptimo grado pueden salir sin saber la lógica del funcionamiento de una computadora, tienen todo el trabajo de familiarización y acostumbramiento con lo que es una computadora, y entonces, lo tienen tan asimilado, tan incorporado, que pierden el miedo a esa técnica y después les resulta mucho más fácil descubrir cosas por sí sólo. Esto también es un trabajo importante, que la persona ciega logre independencia y que si bien, aprende cosas que no son concretas en lo que es la computación, que logre sentirse en confianza, que logre sentirse de igual a igual en el sentido de que la computadora no es algo superior, sino que es algo que va a hacer lo que yo necesite que haga, siempre y cuando yo se lo sepa pedir.

Por otro lado, está el tema de las Impresoras Braille que se pueden usar en las escuelas para que las personas ciegas puedan ver el trabajo que hacen, lo saquen impreso y lo vean en forma más tangible o, para que los docentes puedan producir material: hacen uno sólo, lo archivan y sacan toda la cantidad que necesitan, y no estar pasándolo manualmente. Las impresoras braille funcionan, de alguna manera como las viejas impresoras de matriz de punto, que ya están superadas por las de chorro de tinta, que son las que a veces se ven todavía, que forman las letras con muchos puntitos y hacen mucho ruido. El braille es eso, también, es la combinación de puntitos.

La impresora tiene códigos internos que saben cuál es la combinación para determinadas letras y lo que hace es tomar la información de la computadora, que previamente está, digamos, pasada a un formato universal que se llama ASCII, para que después la impresora lo pueda interpretar y pasar al braille. Lo que quiero explicar con esto, y que quizás no resulte muy claro, porque no dispongo de mucho tiempo para definir y ampliar detalles, pero, no quiero hacerlo tan simple, ni tampoco tan complicado; es decir, poder utilizar un dispositivo de acceso como un sintetizador de voz o una impresora braille requiere, a lo mejor, saber determinadas cosas, para después poder utilizar los mismos programas de aplicación, que las demás personas, por lo menos en lo que hace al D.O.S. En este momento, el tema de Windows no es tan así, pero, digamos que una vez que una persona pueda aprender las funciones de un sintetizador de voz o de un lector de pantalla, después va a poder usar un procesador de textos de la misma manera que cualquier otra persona, a eso me refiero.

Lo que quiero enfatizar es la serenidad que debemos tener ante todo esto, porque hay mucha ansiedad desde los docentes, desde los usuarios y desde las personas que, de alguna manera, a lo mejor piensan que esto viene a resolver cosas, que en realidad no viene a resolverlas, sino que viene a ayudar, a ser un medio muy aprovechable, pero, nada más que eso. Que las cosas ya existen, que si nosotros no nos subimos al tren de la Informática hoy, nos podemos subir mañana, e incluso tendremos la suerte de hacerlo mejor, porque estas cosas avanzan todo el tiempo, no nos vamos a perder nada si ya no nos compramos la computadora y tenemos todo. Hay que asesorarse, hay que poder ver la mayor cantidad de cosas, preguntar. Antes, la gente se compraba un OPTACÓN, porque acá no lo conseguían, sin tener una idea completa de lo que era y sin capacitación posterior. Ahora tenemos la posibilidad de poder ver en Buenos Aires los materiales, probarlos, averiguar bien, tener demostraciones, tener vivencias de lo que es, antes de comprarlos. A lo mejor falta un poquito de capacitación posterior, en mi opinión; pero hay que tener claros los objetivos de para qué se

van a comprar los materiales, quién los va a usar, qué uso le va a dar; sobre todo por el tema económico, son cosas muy costosas y, si no se compra lo correcto, es complicado después asumir la frustración.

Yo rescato mucho la parte emocional de todo esto, aunque parezca contradictorio a mí me pasa encontrarme con gente que acaba de quedar ciega y que prefiere evitar la etapa del braille porque usa la computadora. Lo cual es entendible, porque es como que resultara para ellos más «normal» volver al mundo de sus cosas, a través de la computadora. Yo no soy de las personas que piensan que esto va a reemplazar al braille, yo soy muy «braillera» personalmente, pero sí pienso que ayuda mucho y que en ciertos casos, las personas que recién se están rehabilitando, es un enganche muy fuerte el tema de que a lo mejor se niegan a la rehabilitación hasta que encuentran la «computadora que habla». Quiero comentarles, concretamente de un señor que trabajaba en un banco, y pierde la vista; hacía proceso de datos con una computadora, si bien no va a poder hacer lo mismo, pero es como volver, de alguna manera, trabajar con la computadora es lo que menos le costó y además fue lo que lo incentivó en su proceso de rehabilitación.

Pág. 69

Bueno, todo esto es desde mi experiencia y estoy a disposición para cualquier pregunta que deseen formular.

Mónica BRULL: Después de esta experiencia tan rica y tan meritoria de Olga, contrariamente a lo que habíamos dicho antes, vamos a pasar al testimonio de Karina y luego el Ing. Pertusi.

Karina Gatto

Yo soy Karina GATTO, voy a hablar específicamente de los recursos tecnológicos y me gustaría aunarlo a los recursos humanos. En principio ya hemos escuchado a Oiga hablando de los lectores de

pantalla y todos sus beneficios. Vemos que ante el beneficio y la oportunidad de acceder a un lector de pantalla también tenemos limitaciones: la primera limitación con la que nos encontramos es la de los entornos gráficos.

Hasta el momento, la persona ciega se encontraba impedida incluso, en el acceso laboral, porque todas las personas trabajan bajo Windows, entonces, esto ya era un impedimento más para la posibilidad de adquirir un puesto laboral. Ahora se está investigando el mercado de productos que permiten el acceso al entorno gráfico. De todas maneras, yo siempre aconsejo que la persona que no ha tenido nunca un acceso a la computación, se maneje en principio con el modo texto bajo el sistema operativo D.O.S., para darse una mayor idea de lo que es la computadora, de lo que es un archivo, un utilitario, es decir, todo lo básico para el usuario. Posteriormente, sí podrá ahondar un poco más y manejarse en entornos gráficos, que eso es un poco más difícil; eso sí, hay que reconocerlo, en darse ¿idea cómo está distribuida la pantalla, creo que en algunos casos se requiere en principio de una ayuda visual para orientarse en el diseño de la pantalla; después uno puede manejarse sólo, pero hay que tener en cuenta esas cosas básicamente.

Algunos lectores de pantalla trabajan con un teclado adicional que permite hacer acordes, funcionando al igual que el mouse para el usuario que ve. Entonces, el cliqueo del mouse implica en el teclado adicional, un acorde, permitiendo la apertura de un icono, que es la figura gráfica y cada icono tiene un título y entonces lo que uno escucha bajando el cursor, o manejándose con el teclado adicional son los títulos de los iconos, entonces uno va accediendo paulatinamente a las distintas ventanas.

Otro de los temas que quería abordar es el recurso humano: la persona ciega o los que trabajamos en esto notamos que cuando nos acercamos a la tecnología y descubrimos distintos métodos de acceso, sentimos que estamos cada vez más cerca del otro, del que

ve, no como una especie de competencia, sino como una especie de poder igualarlo al otro y poder ser competente; no competitivo sino competente. Pero muchas veces pasa que, después uno se encuentra con que las oportunidades no son iguales, porque, digamos, simplemente por mala predisposición.

Pág. 70

Entonces considero que esto es importante, porque tenemos muchas ayudas tecnológicas, pero aún el recurso humano es bastante pobre. Se necesita mayor concientización de la comunidad, porque en general, cuando una persona ciega tiene acceso a todos estos recursos tecnológicos y puede trabajar, esto despierta admiración y la persona que ve considera: ¡Qué bueno que puede acceder! ¡Perfecto!, pero después, cuando tiene que darle una función específica en un puesto laboral o como estudiante a un niño o joven y proveerlo de los elementos necesarios, bueno, ahí es como que la unión se corta y uno queda un poco aislado. No quiero generalizar, pero a veces se observa mala predisposición del docente o del empleador, como que todavía hay bastantes prejuicios.

Y después, el otro tema, muy unido al recurso humano, es que las instituciones, en muchos casos están utilizando los centros de computación como pantalla, lo cual me parece desagradable desde el punto de vista humano y tiene que hacer de la informática un medio para capacitar gente, para enriquecer a la persona ciega y permitirle mayores oportunidades y se ve, también, en determinados casos que uno capacita a un profesional especializado y como es algo muy específico el aprendizaje del uso del lector de pantalla, el aprendizaje de esta persona es muy superficial, como no dándole importancia a la capacitación y lo malo es que después distribuyen ineficientemente el método; entonces, hay que apuntalar eso, tomar con más responsabilidad el tema de la capacitación y dejar un poco de lado los prejuicios, es como que minimizan el avance de la tecnología con ese tipo de comportamiento. Eso es lo que me gustaría poder revertir: que se vea, que se vislumbre bien el avance tecnológico.

Mónica BRULL: Muchas gracias Karina, creo que tus conceptos son realmente para reflexionar seriamente y ahora doy la palabra a Omar Pertusi.

Omar Pertusi

Siguiendo con la secuencia que nos hemos propuesto los panelistas, primero voy a comentar cómo es que yo estoy en este campo de la tecnología.

Yo empecé en este campo de la tecnología hace muchísimos años, exactamente treinta, cuando era un disminuido visual leve. Por mi información profesional, mi carrera de ingeniero y mi formación como programador de computación en esas difíciles máquinas de museo, que hoy están allí precisamente, en el museo, que nada que ver con lo que hoy es la tecnología computacional e informática. Cuando transitando a través de mi condición visual pasé a la disminución visual severa y posteriormente ya a la ceguera y, con la transformación que fue sufriendo este campo de la informática, las comunicaciones, la instantaneidad de la información, la preponderancia de la imagen, que es todo lo que se maneja hoy en día, salí de ese circuito. Lo que sí, seguí permanentemente conectado, de alguna manera con la labor profesional en ese campo, era a través de la intermediación, y de los conocimientos conceptuales que tenía, pero, no a través de la praxis directa con esos elementos. Hasta que en nuestro país comenzaron a incorporarse en forma sistemática, lo cual no hace mucho, yo diría un par de años realmente, estos determinados recursos tecnológicos.

Pág. 71

Y hoy, por supuesto estoy nuevamente en la actividad desde dos perspectivas: 1) a través de una oportunidad que tengo, quizás privilegiada, porque yo diría que en este momento, por mis manos pasa el conocimiento de toda la gama de recursos tecnológicos que se están manejando, es mi trabajo como Consultor Técnico de una

Consultora Tiflotecnológica y 2) la otra, como usuario, es decir, como mis actividades profesionales en otro campo, específicamente, en el campo de la informática, poder nuevamente tomar contacto con la praxis. Esto es lo que ha permitido en mi vida esta tecnología.

El otro punto que toca cada uno de los panelistas es qué extraemos y qué estamos observando quienes estamos trabajando en la tiflogía y en este área de los recursos tecnológicos de apoyo. En primer lugar, que estos recursos tecnológicos son medios, obviamente, pero, como todo medio innovador es un agente de transformación. Todo medio tecnológico, toda innovación tecnológica, siempre es un agente de cambio de las relaciones que existen en un sistema que está en equilibrio. Esto es lo que está ocurriendo en el campo de la tiflogía en el mundo y, obviamente, acá en Argentina. Creo que los profesionales todos, aún no hemos llegado a tomar la verdadera dimensión que esto significa y todavía no se ha dado el espacio completo del análisis, la reflexión y la conceptualización que esto implica. Todavía estamos sorprendidos ante lo mágico, casi sorprendidos ante lo milagroso, pero, no nos hemos detenido todavía a reflexionar. Tarea que sí A.S.A.E.R.C.A ya viene propiciando y que si Uds. recuerdan las Jornadas de 1994 tuvieron como tema central *La Tecnología* y en ésta en que el tema central es La Integración, tenemos que ver la tecnología justamente, cómo en este sistema donde la integración es una realidad incuestionable, cómo modifica estos aspectos de la integración.

Con los avances de la tecnología nos podemos sorprender, nos podemos maravillar, pero, inmediatamente desde nuestra función como profesores en el campo de la tiflogía o como futuros profesionales del campo de la tiflogía debemos tratar de extraer lo conceptual de esto. Esto todavía tiene que seguir, pero, debe ser muy rápido, porque las transformaciones que sufre el mundo son enormes, vertiginosas y esto del analfabetismo informático que hablan los organismos internacionales y que para el año 2000 quien no conozca elementos de este tema de la informática, de la computación y de la tecnología, que no son sinónimos estos

términos, pasarán a ser analfabetos informáticos. Esto es así, nos guste o no nos guste, nos duela o no nos duela, pero, esa es la realidad que se nos presenta y que de una u otra manera debemos ver.

Ver de qué manera impacta en cada una de las áreas del quehacer y de la investigación en la cual desarrollamos la tarea profesional.

El otro aspecto que debería asumir es sobre la descripción de algunos recursos. Se ha hablado de algunos de estos elementos tecnológicos, dentro de toda la gama de estos elementos, además de los lectores de pantalla, bajo D.O.S., los iconos gráficos, el aspecto de la impresión braille y lo que luego continuará Mónica, tenemos elementos muy importantes: las agendas electrónicas parlantes portátiles y las computadoras parlantes portátiles, que un poco asociado con lo que decía Olga Torres con su pedido, esto no es una cuestión de si reemplaza o no, al sistema braille; no, yo pienso que tampoco debemos plantearlo desde perspectivas de disyuntiva sino de complementariedad.

Pág. 72

Estos sistemas vienen provistos con teclados braille, hoy, muchos de ellos, por lo menos algunos, con teclado braille de ocho puntos, es decir, el tal llamado braille computarizado, es un braille que al igual que la estenografía, al igual que la musicografía, es un braille que tenemos que empezar a conocer y a tener presente, que no está limitado para nosotros, porque en los próximos cinco años, de alguna manera lo tenemos que, por lo menos conocer. Estas agendas electrónicas y computadoras tienen una serie de funciones preestablecidas como: agenda telefónica, agenda de compromisos, agenda de direcciones, calculadora, reloj, todo eso incorporado, dado su poco peso y su practicidad para desplazar, su autonomía de trabajo, (generalmente estos equipos tienen una autonomía de doce horas, con baterías recargables) son sumamente útiles; pero estos sistemas también, pueden ser operados desde sistemas convencionales de escritura, al hablar de sistemas convencionales

me refiero a teclados, solamente a teclados de computadora. Estas computadoras portátiles pueden ser operadas sin conocer el braille y por supuesto, tienen las posibilidades de impresión braille y en tinta de lo que tiene almacenado. Esto es uno de los elementos, el otro elemento o grupo de elementos, que muchas veces está resumido en un equipamiento es un único equipo pero que cumple diferentes funciones, son los elementos de producción de escritura braille pero con base informática, de procesamiento, de tratamiento de la información, es decir, con memoria para ser un poco más claro, para los que no están en el tema, pero, gracias a eso cumple funciones de transcritores. Es decir, la transcripción del braille a tinta en forma automática, sin la necesidad del factor humano, lo cual hace que el usuario ciego pueda tener su producción en braille, dominar su producción en braille y controlar su transcripción en tinta, porque es el productor de las dos producciones. Hasta ahora el ciego era el productor de la escritura en braille, pero, no de la transcripción del producto en escritura convencional. Hoy él es el poseedor, son fruto de su producción las dos cosas. Esto es lo que yo siempre hago hincapié, en que debemos reflexionar, desde una perspectiva científica, y desde la perspectiva de la investigación.

Y lo otro, es justamente, los sistemas de transcripción de escritura convencional a sistema braille, lo cual facilita muchísimo determinadas tareas. Sabemos que el braille tiene sus bemoles, que no todas las personas ciegas llegan a dominarlo y a utilizarlo, y también muchos de los profesionales que trabajan en el campo, aún, muchas veces queriendo, no alcanzan a tener esa idoneidad, práctica o habilidad necesaria. Estos elementos facilitan, pero, volvemos al concepto de transformación de las relaciones, cuando introducimos estos elementos. Entonces tenemos que analizar qué pasa cuando incorporamos estos elementos porque los vamos a tener que incorporar, de eso no hay alternativas, pero, los tenemos que incorporar con racionalidad, no con una cuestión pulsional. A esta racionalidad se refirieron previamente Olga Torres y Karina Gatto, es decir, pensemos qué es lo estamos haciendo, pensemos qué vamos a comprar, qué elementos, por qué, cuándo, dónde, no

simplemente el elemento por el elemento en sí.

Pág. 73

Y el otro tema importante de estos recursos es lo que llamamos Máquina de Lectura, esta maravilla, es el contacto directo, el acceso directo a la bibliografía impresa sin ningún tipo de intermediación temporal, sin ninguna dilatación temporal, si no, inmediatamente acceder a la información. Esto es fundamental, la máquina lectora abre un espectro enorme de posibilidades para el usuario ciego o con baja visión severa y en el caso de la baja visión existe la posibilidad de la magnificación, es decir, complementar la magnificación con la voz sintética o sea, que enriquece muchísimo más. Con toda la gama de posibilidades que tiene la máquina lectora, de hacer una personalización de su utilidad a gusto, a necesidad de cada usuario. Y después, está otro tema importante que no debemos olvidarnos, si bien es cierto que los cuatro panelistas somos personas ciegas, también está el grupo de la baja visión. Y para ellos hay también elementos que son los magnificadores de visión que permiten acceder a la lectura de la pantalla de la computadora, ampliando tanto lo que se escribe como los menús y esto es muy importante porque muchos de los procesadores de texto comunes permiten ampliar a través de un zoom que sólo permite magnificar el texto pero no los iconos, no los menús, no los cursores; eso no se puede, con los magnificadores visuales, sí.

También existen los llamados S.T.V. (Circuitos Cerrados de Televisión) que permiten magnificar cualquier tipo de imagen, de los cuales, algunos tienen soporte informático y otros no.

Para terminar, quiero apuntar esto: que todos estos recursos, a las personas discapacitadas y a las instituciones, o mejor dicho a los profesionales que trabajamos en las instituciones, nos brindan un amplísimo espectro de posibilidades y hacen realmente posible hoy, cosas que antes no podíamos, algo tan maravilloso como poder acceder a esta realidad, la red de redes y, finalmente, la comunicación instantánea con el mundo. Nos permite eso, pero nos exige, amén de todo ese aspecto de conceptualización, de investigación y

de teorización sobre el tema, no solamente del tema tecnológico, sino del impacto de la tecnología, también requiere tiempo, dedicación para conocer y dominar plenamente estos recursos y ver todas sus aplicaciones. Hay recursos que no se aprenden rápidamente, no se prende el equipo y ya está dando resultados, requiere horas, esfuerzo, trabajo, es la única manera que estos equipos rindan. Cualquiera de los cuatro que estamos acá sentados, sabemos perfectamente que dominar cualquiera de estos elementos nos ha significado muchas horas de ir descubriendo cuáles son todas sus gamas de posibilidades... Pero **muchas horas de trabajo**. Esto es lo que yo quería decir.

Mónica Brull: Muchas gracias Ornar, voy a continuar yo: soy ciega de nacimiento utilicé máquinas de escribir desde muy chica, trabajé desde bastante joven en oficina en el ámbito de comercio internacional, dentro de empresas privadas y estudié Psicología Social. Muchas veces se pensó que producir un gráfico en relieve significa elevar aquello que se ve, en forma lineal, olvidándonos que las personas ciegas no tienen noción de la perspectiva y que

Pág. 74

un dibujo de un cuadrado a una persona que ve, le puede estar significando un banquito, una mesa vista de arriba, una caja vista de costado, un montón de cuestiones y yo tuve que aprender porque las desconocía y que a partir de la dificultad que existió en la producción del material en relieve, en muchos campos se olvidó, es como que hay una serie de códigos que hacen al manejo gráfico que hace el común de la gente, que no se enseña, porque en realidad, y permítanme que sea un poco bruta porque «como total no lo van a ver», para qué vamos a empezar a enseñarle que una flecha para un lado significa una cosa, que un círculo atravesado por una raya significa prohibido, igual no lo va a ver. Pero resulta que hoy día, en el mundo se está empezando a implementar signografía, esta simbología, incluso en el dibujo en relieve, en cajas de remedios, de elementos tóxicos, en el exterior, me parece que es un tema

bastante rescatable, y donde queda demostrado además, que toda la tecnología que se pueda aplicar no pase exclusivamente por la computación, sino que siga pasando realmente por el buen aprovechamiento de la creatividad, del ingenio y de los materiales disponibles; lo que sí permite, quizás, hoy en día la computadora es la producción masiva de cartografía, de planos, de dibujos, de elementos o diagramas para el aprestamiento táctil, para la estimulación del tacto o para la estimulación tardía del tacto, en algunos casos y en tal sentido, mencionarí que existen sistemas que permiten hoy en día producir en pantalla dibujos, incluso, sistemas que permiten tomar con un pequeño scanner un dibujo producido o fotocopiado y llevarlo a pantalla e imprimirlo a través de una impresora braille que tenga capacidad para producir gráficos porque lo que hace es transformar las líneas que aparecen en la pantalla en símbolos parecidos al braille. Sin embargo, para aquellos que entienden braille si se hace una línea vertical va a producir una serie de *e/es*, si se hace una línea horizontal va a producir una serie de **c**, o de **guiones**, o de **dos puntos**, lo que ocurre es que, como las letras se ubican dentro de celdas, lo que hacen las impresoras con capacidad de producir gráficos es poder darle una continuidad a esas líneas y que no se noten las interrupciones y que haya un acomodamiento sobre la página que permita que esto realmente simbolice un gráfico y no una serie de letras desperdigadas.

Y otro elemento que existe hoy en día son los Tableros Sensibles, son tableros muy similares a los que se usan en las pantallas de consulta de los shoppings o las pantallas de consulta de los bancos, y que cumplen dos funciones, justamente en este momento se está terminando de producir un programa que permite que la persona ciega plasme en ese tablero táctil con respuesta parlante un dibujo y esta respuesta parlante provee, ya sea del sintetizador que usa la persona, o ya sea de una tarjeta de sonido del tipo sound blaster, o incluso conozco casos, del mismo parlante de la computadora y la otra función que puede cumplir este tablero táctil, con otro programa dentro de un sistema es que uno coloque un gráfico producido en relieve, ya sea de una impresora braille, ya sea en papel

microcapsulado, o con Thermoform, al estilo de un mapa mudo, donde la persona ciega va presionando los distintos puntos de ese gráfico, de ese mapa y la respuesta parlante le vaya indicando qué es lo que está presionando. Por ejemplo, en un mapa de la Argentina, cuando presionamos sobre la provincia de Buenos Aires nos dirá Buenos Aires; cuando presionamos sobre Catamarca nos dirá Catamarca, con lo cual se evita concretamente la necesidad de colocarle

Pág. 75

carteles o simbologías en braille, que de última lo que hace es marear mucho el tacto, muchas veces lo que se ha hecho, con la mejor de las voluntades, es querer incluir en un mapa muchos ítems, lo que hace que el tacto, que no tiene la posibilidad de discriminar, como tiene el ojo, se confunde tremendamente lo que es la forma concreta, la referencia simbólica. Este elemento hace que se haga más aprovechable el aprendizaje y además, permite que se trabaje con gráficos de tamaño realmente prácticos. Muchas veces, para poder incluir toda la información que se requería, se debía recurrir a gráficos tremendamente grandes donde de pronto, el ciego necesitaba separar demasiado las manos y perdía su propia referencia.

Dado que estamos bastante cortos de tiempo, esto es lo que yo quería aportar y dejo abierta la posibilidad para las preguntas.

Pág. 77

TALLERES DE REFLEXIÓN

Pág. 79

TALLER N° 1: EDUCACIÓN

Coordinadora: *Prof. María Cristina Ferraro*

Secretaría: *Prof. Lucía Piccione*

Trabajos presentados

- 1- "HUERTA EDUCATIVA COMUNITARIA". Autores: Profesores Sandra Rosa Sellei; Silvia Mariana Detelic; Alberto José Pérez; Colombo Anahí (Centro de Rehabilitación para Ciegos - Escuela de Educación Especial N° 505).
- 2- "ENTRENAMIENTO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL, ENTRENAMIENTO DE LAS FUNCIONES: MOTORAS, COGNITIVAS, PERCEPTIVAS". Autora: Prof. Laura Cis de Acosta
- 3- "INTEGRACIÓN DE PERSONAS MULTIIMPEDIDAS A LAS ESCUELAS COMUNES. PERFIL DEL DOCENTE ESPECIAL". Autores: Prof. Nora Fuentes y Equipo de Integración del Instituto Helen Keller de Córdoba.
- 4- "TRABAJO CON PADRES PARA FAVORECER LA EDUCACIÓN INTEGRAL". Autores: Equipo de Integración del Instituto Helen Keller de Córdoba.
- 5- "INTEGRACIÓN ESCOLAR". Autores: Equipo de Integración de la Escuela Especial N° 2075 de Santa Fe.
- 6- "INTERROGANTES ACERCA DE UNA METODOLOGIA APROPIADA PARA EL PREESCOLAR". Autores: Profesores María Martha Medina; Silvina Barbosa.
- 7- "NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN RELACIÓN CON LA LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN". Autora: Prof. Mercedes Venencia.
- 8- "PREVENCIÓN E INTEGRACIÓN DEL SERVICIO DE BAJA VISIÓN DE LA ESCUELA COMÚN". Autora: Prof. Liliana Arsel. Escuela 2051 de Rosario.
- 9- "PROYECTO DE INTEGRACIÓN DE NIÑOS CIEGOS Y

DISMINUIDOS VISUALES A LA ESCUELA COMÚN”. Autora: Marcela Beatriz Espósito de Godoy.

- 10- “EXPERIENCIAS DE INTEGRACIÓN EN EL INSTITUTO HELEN KELLER DE CÓRDOBA”. Autores: Equipo de Integración del Instituto Helen Keller de Córdoba.

Pág. 80

Recomendaciones

Recomendación N°1: Adecuación de propuestas curriculares

CONSIDERANDO: Que los principios de normalización e integración social fundamentan el concepto de igualdad de oportunidades, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Procurar la adecuación de las propuestas curriculares a fin de satisfacer las necesidades que presentan los niños con discapacidad visual y otras discapacidades asociadas, desarrollando estrategias para favorecer su educación integral.

Recomendación N°2: Programas de extensión educativa integrada

CONSIDERANDO: La conveniencia de elaborar programas de educación integrada que atiendan las necesidades de cada niño y/o joven, su ubicación geográfica, su grado de madurez afectiva, intelectual, visual, social, etc., las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Instrumentar programas de extensión educativa integrada, a fin de convalidar el lema “Educación para todos”.

Recomendación N°3: Talleres para padres

CONSIDERANDO: Que la participación activa de los padres y la familia favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños; la conveniencia de desarrollar estrategias favorables a este protagonismo, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Organizar talleres sobre temas específicos como Braille, Abaco, Orientación y Movilidad, Actividades de la vida diaria, Elaboración de material didáctico, etc., dirigido a padres y familiares de los educandos.

Pág. 81

Recomendación N°4: Huertas educativas

CONSIDERANDO: La conveniencia de familiarizar a las personas ciegas y disminuidas visuales con el medio ambiente y la ecología, la necesidad de acercar a la familia a los respectivos centros educativos, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Organizar actividades de huerta y afines, con la participación de niños, educadores y padres, en los medios educativos correspondientes.

Recomendación N°5: Música y Expresión Corporal

CONSIDERANDO: Que algunas personas discapacitadas visuales suelen manifestar desajustes en su postura y movilidad, que la expresión corporal constituye un valioso medio de comunicación, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Incluir en los planes de estudio la música y la expresión corporal, a fin de desarrollar mayor plasticidad, socialización del gesto y plena expresividad.

Recomendación N°6: Servicios itinerantes de Baja Visión

CONSIDERANDO: Que los niños con baja visión, alumnos de escuelas comunes presentan variados problemas relacionados con el uso incorrecto de su remanente visual, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: La creación de servicios itinerantes de baja visión para atender alumnos de escuelas comunes, estimulando su visión funcional y mejorando su calidad de vida.

Recomendación N°7: Asesoramiento de ASAERCA a las autoridades educativas

CONSIDERANDO: Que la Ley Federal de Educación se está instrumentando en todo el país, que en algunas provincias, las autoridades educativas no cuentan con asesoramiento específico en el área de la discapacidad visual, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Que ASAERCA, como la asociación argentina que nuclea a los profesionales del área, ofrezca su asesoramiento profesional a las autoridades pertinentes.

Recomendación N°8: Jerarquización del maestro integrador

CONSIDERANDO: Que en algunas provincias la figura del maestro integrador no está aún tipificada;

Que esta situación puede dar lugar a confusión de roles, con el consiguiente perjuicio, tanto para el niño integrado como para su entorno, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Instar a las autoridades educativas a que arbitren los medios para definir y jerarquizar la figura del maestro integrador.

Acuerdo: Acceso irrestricto a la docencia

CONSIDERANDO: Que en algunos profesorados del país persisten aún situaciones discriminatorias referidas a la aceptación de personas con discapacidad visual, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía acuerdan:

Señalar que el decreto 1876, promulgado en 1985, autoriza -por nivel nacional- el acceso de las personas ciegas a la docencia en todas sus modalidades.

Huerta Educativa Comunitaria

Centro de Rehabilitación para Ciegos, Escuela de Educación Especial N° 505

En el año 1995 se llevó a cabo una “experiencia piloto” en la que participaron alumnos pertenecientes a los grupos del nivel inicial y primer ciclo de la Escuela de Educación Especial N° 505 “Gral. Manuel Belgrano” para ciegos y disminuidos visuales, acompañados por las docentes a cargo y asesoradas por un ingeniero agrónomo, capacitador del Centro de Rehabilitación para Ciegos. En ella se realizaron, semanalmente, actividades para contactar a los alumnos con la naturaleza. Entre ellas mencionaremos:

- reconocimiento de plantas
- elaboración de herbarios
- preparación de mezclas para cultivos
- siembra, cosecha y consumo de verduras como acelga y zapallo

A partir de los resultados auspiciosos obtenidos se propuso a las correspondientes autoridades un proyecto de integración denominado: **Huerta Educativa Comunitaria**.

El objetivo de las instituciones, en este caso, es complementar sus recursos en actividades comunes para potenciar los beneficios de su accionar.

Pues, aun cuando cada una de ellas tiene misión y funciones específicas, trabajan para un mismo fin: *integrar a la comunidad personas con discapacidad visual a través del aprendizaje y la capacitación*.

El curso de Horticultura y Jardinería que se dicta en el Centro de Rehabilitación, como el resto de los talleres, brinda a los asistentes la posibilidad de capacitarse, logrando así un buen desempeño en esta área que permita acceder a una actividad laboral competitiva. Dichos cursos se realizan bajo la supervisión

del departamento de Terapia Ocupacional del Centro y el ingreso a los distintos talleres está supeditado a una evaluación de aptitudes por parte del plantel profesional.

La Escuela de Educación Especial N°505, a través de sus servicios, desarrolla un proceso educativo que apunta a formar seres independientes capaces de desenvolverse en nuestra sociedad.

Durante el año 1996, se implementó con los alumnos de la Escuela el nombrado proyecto, en el cual los profesionales de las respectivas instituciones -Centro de Rehabilitación para Ciegos y Escuela de Educación Especial N°505- tuvieron a su cargo la planificación de las actividades y su puesta en marcha.

Este proyecto se incorporó como un área más dentro de la curricula escolar de acuerdo al siguiente esquema:

OBJETIVOS	ACCIONAR	RESPONSABLES	DESTINATARIOS	TIEMPO	EVALUACIÓN
Sensibilizar a los participantes en relación a	Inscripción previa	Directivos, docentes, capacitadores y	Padres y alumnos	Año lectivo organizado en dos	En forma continua
Acercar a los padres a la escuela y hacerlos participar de	Organización conjunta				
Integramos en la actividad con el Centro de	Sistematización				
	Señalización y				
	Siembra				
	Cuidados				
	Cosecha				

Se asignó un día de la semana a cada grupo, determinándose que las clases fueran coordinadas por el capacitador del área del Centro de Rehabilitación para Ciegos y la docente a cargo del grupo simultáneamente. Transcurrida la primera etapa y en base a los objetivos propuestos se concluye que:

- 1 Los alumnos se muestran interesados y comprometidos con las diversas actividades emprendidas.
- 2 Las técnicas de desplazamiento, demarcación y señalización dentro de la huerta para alcanzar una efectiva orientación y movilidad deben ser desarrolladas.
- 3 Esta tarea se ha constituido en un motivo de acercamiento de los padres a la escuela participando de las actividades.

Dado que el motivo de esta jornada está vinculado a la integración, no se profundizará en la descripción de la actividad “huerta”. Para llevar adelante este proyecto no se ha desarrollado una metodología particular de integración, simplemente se han superado unas pocas barreras formales permitiendo plasmar buenas intenciones en resultados concretos.

Esta experiencia evidencia que la complementación de las instituciones es mucho más fructífera para beneficiarios y profesionales, que la superposición de propuestas que generan una competencia sin objetivos altruistas.

Cabe destacar que las personas que deben beneficiarse del accionar de las instituciones se ven perjudicadas cuando éstas no trabajan en forma integrada. Esta actitud, “la no integración”, es percibida claramente por sus destinatarios gestando en ellos un estado de inseguridad e inestabilidad que se contrapone a los objetivos primarios de las instituciones en cuestión.

“El mundo del trabajo y la educación constituyen los campos esenciales para recuperar, para la sociedad, a todas estas personas que son un ejemplo constante de superación de vida”
(Revista Perfiles).

Autores:

Sellei, Sandra Rosa - Profesora especializada en discapacitados visuales. (Escuela de Educación Especial N°505 “Gral. Manuel Belgrano” para ciegos y disminuidos visuales.)

Detelic, Silvia Mariana - Profesora especializada en discapacitados visuales. (Escuela de Educación Especial N°505 “Gral. Manuel Belgrano” para ciegos y disminuidos visuales.)

Pérez, Alberto José - Ingeniero agrónomo. (Centro de Rehabilitación para Ciegos.)

Colombo, Anahí -Terapista ocupacional. (Centro de Rehabilitación para Ciegos.)

Entrenamiento de la percepción visual. Entrenamiento de las funciones: motoras, cognitivas, perceptivas

Prof. Laura Cis de Acosta

Fundamentación:

Para realizar este trabajo, integramos tres áreas: Música, Expresión corporal y Estimulación visual.

El mismo nació al aceptar la definición de E. Willems que afirma: "la música es el hombre"... Esto nos permitió plantear la siguiente hipótesis:

Si existe la posibilidad de expresar esta compleja unidad, creando un sistema de relaciones sonoras, esto supone que todos los aprendizajes adquiridos p i medio de la visión, tienen una expresión sonora, así todo aprendizaje visual puede ser reforzado desde la percepción auditiva en una analogía directa.

Así, investigando podemos establecer el siguiente paralelo:

Ritmo o sonido --- Unidimensión

Melodía --- Bidimensión

Armonía --- Tridimensión

Música --- Cuarta

la que a su vez ampliamos al descubrir que la música es una posibilidad que tiene cada persona y que la experiencia es siempre única e irreplicable porque entre ella y la persona se establece un proceso de comunicación que podría se' expresado de la siguiente manera:

pág. 86

Música --- Nombre

Ritmo o sonido --- Nivel empático

Melodía --- Nivel gestual

Armonía --- Lenguaje

Este nos permitió iniciar nuestra actividad, estableciendo una analogía entre la percepción visual y auditiva.

Así la música es el punto de unión y el cuerpo se transforma en instrumento musical que debe sonar cada vez más afinado.

El proyecto consta de tres etapas:

- La primera etapa: Desbloqueo de la receptividad sensorial, construcción del esquema corporal y del sentido rítmico espacial. Desarrollo del “sentido del ser”. Esto es personal, trabajo del alumno con los docentes.

- Segunda etapa: Del espacio total (desde lo corporo-sonoro) al espacio reducido (nivel visual).

Después de haber cumplido la etapa primera, la persona con baja visión trabaja en el espacio amplio todas las funciones perceptivas y nociones con su propio cuerpo, construyendo o superponiendo formas (por ejemplo: el estímulo sonoro va a ser reemplazado por la producción personal). Cuando se logra esto, las formas se llevan al plano reducido (pantalla de la computadora, hojas).

- Tercera etapa: De la integración: el alumno con baja visión ofrece a los convencionales la posibilidad de asistir a nuestra institución a participar de las clases de música y expresión corporal. Así se integra con el otro (con el cuerpo del otro, los afectos del otro, las limitaciones que le impone el otro, las limitaciones que él le impone al otro).

¿Por qué se logra la estimulación de la percepción visual? Porque el ser humano es una unidad y su cuerpo es la forma de ser y estar en el mundo. Sólo una persona que ame su cuerpo y se sienta “cómodo” en él podrá aceptar las limitaciones de éste y exigir de ellas la mejor producción.

Los hombros caídos hacia adelante, las columnas torcidas, las posturas desviadas de las personas disminuidas visuales, más allá de ser reacciones propias, son unas formas de ser y estar en

el mundo que dice “me escondo”, “no puedo”.

Demos al cuerpo la posibilidad de abrir los hombros, erguir la cabeza y decir: “Estoy limitado, pero quiero, busco... me doy... te espero...”.

Este trabajo tiende a desterrar todas aquellas “actitudes” propias del sujeto con visión disminuida, provenientes de la falta de identidad, de imagen corporal, por no saber muchas veces si “funcionar” como ciego o con visión normal.

Pág. 87

Integración de personas multi-impedidas a las escuelas comunes.
Perfil del docente especial.

Prof. Nora Fuentes. Instituto Helen Keller – Córdoba

Hablar de la incorporación de alumnos discapacitados visuales a las escuelas comunes, es un tema complejo y despierta variedad de opiniones; cuánto más si la integración se trata de personas con múltiples discapacidades, es decir, discapacitados visuales con otro impedimento añadido: el psicomotriz, el psicológico, el mental u otros.

Trabajar este tema o querer profundizarlo no es tarea fácil, ya que la bibliografía con la que contamos es bastante escasa; por otro lado, hace poco tiempo que nuestra institución comenzó a realizar este tipo de integración: en la década del 90.

Con este trabajo, pretendemos brindar el relato de nuestras experiencias.

¿Cómo decidimos empezar?

Algunos de los alumnos de la Institución asistían al área de multi-impedidos formando el grupo de los educables. En esta área se tiende a escolarizar aquellos que posean ciertas capacidades necesarias para adquirir los conocimientos básicos, para la lecto-escritura y el cálculo. Es así, que fueron promovidos a la área de escolaridad, donde adquieren la lecto-escritura y la numeración acompañada de las operaciones básicas.

En este transitar por la Institución e ir pasando por las distintas

áreas, hace que estos alumnos cuenten con el inconveniente de la edad, son adolescentes en el primer ciclo de la escuela primaria.

No contamos con un grupo que contenga y enriquezca a estos alumnos. Entonces, sin grupo, donde se dé la convivencia e interacción con pares; no logran el progreso psicosocial necesario y acorde a la edad. Por lo que decimos, que son doblemente marginados:

- Por sus propias características.
- Por el medio social que no funciona como tal: son adolescentes aislados dentro de la Institución.

¿Cómo realizamos la integración?

Es así, que decidimos integrarlos a escuelas de su comunidad, confiamos en la integración con pares como un estímulo natural al progreso, a adquirir nuevos conocimientos, a producir relaciones significativas. Nuestro principal objetivo es la integración social. Lo académico si bien no es lo primordial, no se deja de lado. En las áreas o materias donde no se presenta dificultad, las realiza igual que el resto del grupo.

Pág. 88

¿Qué hacer con aquellas áreas o materias donde se presenta dificultad, o no pueden alcanzar el nivel exigido?

En estos casos el recurso utilizado es la adaptación. Una adecuación que es particular, sujeta a las características y dificultades de cada alumno.

La adaptación curricular la realizamos junto al docente común y directivos a cargo: fijando contenidos mínimos, tratando de mantenerlos objetivos realizando variación de actividades. Con esta particularidad, se debe observar un progreso, mínimo tal vez, pero progreso al fin. Es importante que el niño o adolescente pueda

valorizar sus avances, y sentir que sus respuestas o productos sirven, valen y mucho.

¿Cuáles son los objetivos de integrar niños y adolescentes con múltiples discapacidades?

- Relacionarse con pares, en su propia comunidad, fortaleciendo los valores sociales y enriqueciéndose como persona.
- Estimular el desarrollo de su independencia personal, aceptando sus limitaciones y conociendo sus reales posibilidades.
- Favorecer la formación integral de toda la comunidad educativa, pues aprenden a relacionarse con la persona discapacitada, valorándola por lo que es y no por lo que le falta.
- Procurar actividades, valores e ideales sociales que faciliten la futura integración laboral.
- Estimular a encontrar un lugar real dentro de los grupos a los que pertenece: familiar, escolar, comunal, etc.
- Disfrutar de la experiencia educativa.

¿Con qué frecuencia asistimos a la escuela común?

Si tenemos en cuenta las características señaladas anteriormente, de los alumnos de los que nos estamos ocupando, la frecuencia con la que asistimos, varía con respecto a la integración de niños o adolescentes con discapacidad visual solamente.

Debe ser incrementada, ya que no son totalmente independientes.

En los primeros años de integración comenzamos asistiendo tres días semanales, jornada completa. Tendiendo a disminuir la frecuencia, cuando sea posible.

¿Cuál es la modalidad de trabajo del profesor especial?

La modalidad es muy particular. No hay normas fijas, las opciones son muchas y variadas. Debemos encontrar la más adecuada para cada alumno:

- Solamente trabajar dentro del aula, junto al alumno.
- Éste escucha las consignas generales dadas por el docente, luego el profesor especial realiza el apoyo cuando es necesario.

Pág. 89

- Las áreas en las que se realiza adaptaciones pueden trabajarse fuera del aula, al iniciar un tema, luego se incorpora con el resto del grupo.
- Realizamos material específico: lecturas, mapas, gráficos, etc., para aquellos días que no asistimos.
- Es necesario fijarnos pocos objetivos, los más necesarios en ese momento, en un tiempo estipulado.

¿Cómo evaluamos u observamos el progreso?

Periódicamente necesitamos detenernos para observar cómo es el progreso del alumno. Junto a su familia, docente y directivos, realizamos reuniones periódicas que nos permiten:

- Contemplar progresos, si los hubo,
- Realizar modificaciones y ajustes cuando es necesario,
- Prever futuras acciones de trabajo, partiendo de las inquietudes del alumno, y de sus padres con relación al futuro de su hijo.

Evaluamos partiendo de la premisa:

“Evaluar por lo que puede dar y no por lo que no alcanza, al menos en ese momento”

En las áreas o materias adaptadas se evalúa el progreso, volcado en el proceso y no en los resultados; buscando siempre la utilidad en la vida práctica.

En cambio, en las que no presenta demasiadas dificultades, se evalúa igual que al resto del grupo de acuerdo a los objetivos alcanzados.

¿Cómo trabajamos para el futuro de nuestros alumnos?

A veces creemos que reteniéndolo demasiado tiempo en la escuela le evitamos el choque que produce: ¿qué hacer con esta persona cuando ya no esté escolarizada?

Por lo que el proyecto de vida es una planificación que no es momentánea, si tenemos un adolescente de quince años que va a terminar su escuela primaria y los involucrados recién se detienen a preguntarse por lo que hará el año próximo, consideramos que es tarde. Este planteo tiene que comenzar antes, mucho antes, varios años antes. Para que al finalizar la escolaridad primaria o el máximo nivel que alcance, no surja una gran frustración.

¿Qué hacemos para brindar una educación integral?

Nuestros alumnos asisten en contraturno al Instituto Helen Keller para realizar actividades complementarias, las que tienden a la independencia personal:

- Actividades de la vida diaria
- Orientación y Movilidad
- Taller de Manualidades
- Carpintería

Pág. 90

- Música
- Educación Física
- Apoyo Pedagógico
- Catequesis

- Taller de Computación: se implementará a partir de mediados de octubre, con programa adaptado al sistema braille.

Sugerimos a los padres incluir a sus hijos en actividades extra-escolares, en su comunidad, que faciliten futuras actividades laborales. Guiados y en algunos casos acompañados por docentes del Instituto.

Ejemplo: Taller de repostería, vivero, carpintería, etc.

Tendiendo a utilizar los recursos que la comunidad brinde.

En este momento cabe detenerse y preguntarse, ya no sólo por el rol del profesor especial sino, acerca del perfil del profesor más adecuado para los educandos que nos estamos ocupando.

Necesitamos:

1- Tener clara la multidiscapacidad: es imprescindible conocer con quién estamos trabajando.

2- Un profesional con estrategias educativas diferentes; no poner nuestras expectativas en el porvenir de los educandos. Observar objetivamente sus reales posibilidades y escuchar los proyectos familiares para estas personas. No somos totalmente responsables de sus éxitos, ni de sus fracasos, pero estamos involucrados y compartimos esa responsabilidad.

3- Confianza:

a) en nosotros mismos: en que podemos trabajar con este tipo de alumnos, no es una tarea difícil, es distinta;

b) en el alumno: necesita tiempo para poder progresar y además saber que su maestro confía en él. Esta confianza debe ser transmitida al alumno, comprometiéndolo así a trabajar, a poner ganas en lo que hace.

4- Compromiso: el docente es uno de los pilares principales de la Educación, tanto más si hablamos de Educación Especial. El nivel de compromiso debe ser mayor si hablamos de alumnos con multi-discapacidad.

Muchas de las experiencias de los alumnos son responsabilidad nuestra. Es importante sentirnos uno de los protagonistas, autores de la educación de nuestros alumnos. Somos protagonistas todos

los días, esto lleva a:

5- Equilibrio: necesitamos estar anímicamente involucrados, dar confianza, comprometerse, pero no de vez en cuando, todos los días. El alumno debe encontrar un docente que perdure con sus respuestas, que esté dispuesto continuamente a atenderlo. También necesitamos equilibrio para poner límites o corregir con rigor situaciones que así lo requieren. Pero no permanecer apegado a esto, cuando se varía la situación, ya sea, se supera el malestar, se va el enojo, el alumno decide trabajar, o dialogar sobre lo que le pasa; también el docente supera el malestar del momento, esto nos lleva a otro punto:

6- Flexibilidad: aquella que nos lleva a utilizar variedad de recursos, la puesta de límites con sentido del humor.

Pág. 91

Por ejemplo:

- ¿Yo también escribo, señor?

- ¿Y yo, daré clases?

Esto contribuye además a la independencia.

7- Un clima ameno: debemos crear un clima digno para trabajar. Digno como sinónimo de tranquilo, donde el alumno pueda expresarse libremente, donde no sintamos la presión de un programa que cumplir. Una buena relación con el alumno se alimenta todos los días, por lo que debemos darnos tiempo: tiempo para interiorizarnos de problemas personales o familiares de los alumnos,

- deseos, expectativas,

- propuestas, etc.

Y tiempo para trabajar todo esto en el horario escolar, por lo que a veces es necesario priorizar las necesidades de los alumnos.

8- Involucrar al docente de grado: a medida que el docente especial va realizando las adaptaciones, lo hace partícipe al docente común, mostrándoselas y dando a conocer los resultados. Mostrándole cómo se pueden en la mayoría de los casos mantener los objetivos, pero variar las actividades; haciendo menos cantidad,

con escasa dificultad.

El propio alumno se dirige a su docente para el control y la corrección, es el niño o adolescente quien lo involucra, día a día.

Nosotros le damos varios ejemplos de adaptaciones que se pueden realizar, dando posibles soluciones a problemas que sabemos pueden surgir en los días posteriores que no estaremos.

Si adaptamos una clase de sustantivos podemos generalizar a lo que continuará en el programa: adjetivos, verbos, etc. Mostramos posibles actividades al docente y las dejamos libradas a su creatividad las futuras adaptaciones.

Las adaptaciones, la reducción sin perder el objetivo, el involucrar y hacerlo también protagonista al docente común, hablan de la necesidad de la:

9- Creatividad: del docente especial, si bien no tiene las respuestas a todos los interrogantes, ni soluciones a todos los problemas; es una persona dispuesta a trabajar para lograr esto, conoce medios o estrategias que pueden usarse para alcanzar ciertos logros.

La creatividad para mantener a toda la comunidad educativa al tanto de qué es lo que está pasando con el alumno multi-impedido: a sus padres, a los directivos, a todos los docentes de la escuela, a los demás alumnos, etc.

"Todos somos partícipes, por lo tanto, todos responsables".

Conclusiones:

- Es importante hacer énfasis en todos los puntos enumerados: la confianza, el compromiso, la flexibilidad, la creatividad, etc.; para lograr una integración feliz.

- En nuestra experiencia: nuestros alumnos han tenido progresos admirables y logros que, en algún momento de su evolución, hubiesen resultado inesperados.

- Aún nos quedan muchos interrogantes por responder, actividades por realizar y aprendizajes por lograr. Las necesidades de nuestros educandos y padres, la apertura de la comunidad y nuestros esfuerzos, dan paso a seguir trabajando por un mañana mejor para las personas con necesidades educativas especiales.

Trabajo con padres para favorecer la educación integral

Profs. Elsa Baigorria, Adriana Monselesky, Laura Schiavonni, Posa Ortelli, Adriana Rodríguez. Instituto Helen Keller - Córdoba

Fundamentación

Sabemos que los primeros educadores naturales y espontáneos son los padres; quienes tienen niños con necesidades educativas especiales requieren que la escuela les brinde medios, recursos, herramientas, estrategias que favorezcan la educación integral de sus hijos.

Objetivos

El objetivo principal es que los padres y maestros manejemos una misma unidad de criterio y utilicemos los mismos códigos de comunicación.

Áreas

• Actividades del Diario Vivir

En nuestra área, el trabajo sólo con los niños nos demostró que no era suficiente, dado que no transmitían lo aprendido en el hogar.

Al no lograrse una continuidad en las actividades, no podían internalizarlas.

Por esta realidad, se organizó el taller de padres para realizar un trabajo conjunto y coordinado con los docentes.

Se respetó los diferentes grupos a los que pertenecían sus hijos, trabajando con los intereses y necesidades de cada uno.

Los talleres se llevaron a cabo con diferentes modalidades:

- a) Reuniones periódicas de cada grupo, una vez al mes, a lo largo de todo el año.
- b) Un grupo por trimestre (ocho encuentros aproximadamente).
- c) Cuatro encuentros a principio de año y cuatro encuentros al finalizarlo.
- d) En todas las modalidades la duración de cada reunión es de una hora treinta minutos a dos horas.

Algunos recursos que se utilizaron en los encuentros:

Pág. 93

- Cada padre cuenta su modalidad para realizar determinada actividad (intercambio). Esto permite aplicar diferentes técnicas, y que las mismas sean puestas en práctica por el niño, quien elige la que le resulte más adecuada.
- Realización de actividades por parte de los padres con ojos vendados (voluntario), les permite vivenciar las reales dificultades que se les presentan a sus hijos.
- Escribir las necesidades individuales a trabajar en grupo.
- Se invita a ex-alumnos o a padres de alumnos adolescentes a relatar sus experiencias y a satisfacer los interrogantes del grupo.
- Participación de ambos papás, aunque sea en un encuentro para tratar temas puntuales.
- Trabajo conjunto con la médica clínica de la Institución, para tratar temas relacionados con la educación para la salud, algunos propuestos por el área y otros por los padres.
- Un grupo familiar participa de la actividad realizándola con el

intercambio de roles con los otros grupos familiares.

- Rotación de padres e hijos para llevar a cabo la actividad propuesta. Ejemplo: papá Sánchez con niño Pérez, papá Pérez con niño Sánchez.

Lo anteriormente expuesto son sólo ejemplos de los recursos que se puede utilizar en definitiva tienden a lograr el mismo objetivo, que es brindar a los padres la mayor cantidad posible de técnicas, recursos, estrategias, que faciliten la independencia de sus hijos en el hogar. Los papás al tener más elementos de cómo transmitir a sus hijos las diferentes formas de realizar las actividades se sientan más seguros y pueden, entonces, exigirles, porque han comprobado cuáles son las reales posibilidades de ellos.

El hecho de compartir experiencias con otros papás con hijos con la misma problemática, les permite contenerse mutuamente al estar viviendo situaciones similares. El comprobar la evolución que pueden llegar a tener sus hijos, al tomar contacto con adolescentes ciegos, les brinda la posibilidad de visualizar las potencialidades futuras, de una manera integral y no sólo desde lo pedagógico.

• **Orientación y Movilidad**

Se realizan reuniones mensuales, donde los padres plantean situaciones o necesidades específicas, o temas propuestos por los docentes del área.

Los propósitos de estos encuentros son:

- Compartir con otros padres experiencias, sentimientos y vivencias relacionadas con la movilidad de sus hijos.
- Aportar a los padres conocimientos de O. y M. para que se produzca una continuidad de sus habilidades.
- Acercar a los padres técnicas y recursos, de modo que las adquisiciones de los mismos, permitan disminuir los temores respecto a la movilidad de sus hijos.
- Contribuir a una mayor unidad de criterios y trabajo coordinado entre padres y docentes.
- Desarrollar habilidades para la elaboración de material didáctico, elementos auxiliares y juegos para sus hijos.

Para lograr estos propósitos se utilizan diferentes modalidades y diversos recursos:

- diálogo
- lectura: análisis, dramatización
- elaboración grupal de proyectos
- juegos
- construcción de maquetas, y otros elementos didácticos

- confección de folletos, etc.

Servicio domiciliario: es un servicio individual e integral, destinado no sólo al alumno sino a su familia y comunidad.

El plan de trabajo surge de una entrevista inicial en el domicilio del niño, junto a éste y su familia; respondiendo a sus necesidades e intereses.

Pueden participar de la clase todos los miembros de la familia que lo deseen, como así también los amigos del alumno; siendo requisito indispensable, para desarrollar la actividad, que siempre nos acompañe un familiar, el que puede cambiar, de acuerdo a sus necesidades y disponibilidad.

El grupo familiar es el encargado de implementar el plan establecido, funcionando la docente como guía u orientadora del proceso. Se realizan encuentros quincenales con una duración aproximada de tres horas, en las cuales se desarrollan distintas actividades, entre ellas: charlas, recorridos dentro y fuera del hogar, reconocimiento de las características edilicias, caminatas, construcción de planos y maquetas, búsqueda de información, etc.

Al finalizar cada clase, la familia establece las tareas que realizará antes del próximo encuentro, la cantidad de tiempo disponible, los días elegidos y las personas que van a participar para cumplimentar dicho plan.

El primer paso de la reunión siguiente es el comentario y análisis de las tareas practicadas, estableciendo los conocimientos adquiridos, las dificultades y las posibles modificaciones y adaptaciones necesarias para superarlas.

Con esta modalidad de trabajo pretendemos:

- que el alumno pueda conocer su medio físico inmediato e interactuar con él, con confianza y naturalidad.
- movilizarse en forma cotidiana, utilizando con eficiencia las habilidades que van aprendiendo o descubriendo.
- relacionarse con el medio social cercano.

Taller de Padres Pedagógico:

Los padres de niños discapacitados visuales tienen el derecho y el deber de ayudar a sus hijos en las tareas pedagógicas, por lo que se plantea la necesidad de que ellos conozcan las técnicas didácticas y recursos que utilizan los niños, favoreciendo así, la integración de los mismos.

Pág. 95

Es así como se inicia este taller para brindarles a los padres la posibilidad de aprender:

Braille: Se lo enseña en su forma integral; cuando el niño adquiere la estenografía, sus padres piden asesoramiento o explicaciones al docente integrador.

Además, adquieren habilidad en la lectura y transcripciones.

Ábaco: Se enseñan las cuatro operaciones básicas con números naturales. Cuando se incrementan las dificultades asisten nuevamente al taller.

Elaboración de material didáctico: Realizan dibujos en relieve, maquetas, mapas y esquemas. Confeccionan cuentos con los personajes preferidos de los niños.

Manejan los útiles de geometría, trazando figuras.

Además de las técnicas específicas se les enseña la didáctica del braille y del ábaco, vale decir el lenguaje a utilizar y los medios para que el niño aprenda.

La experiencia es enriquecedora:

- *Para los padres:* Ya que pueden colaborar en las transcripciones, sentarse con su hijo para realizar las tareas de la

escuela, dibujos alusivos y elaborar cuentos que luego integran a su biblioteca.

- *Para los niños:* Quienes disfrutan sabiendo que sus papás tienen “clases” en el Instituto y que pueden compartir las actividades en el hogar.

- *Para las docentes integradoras:* Que han vivenciado un mayor apoyo por parte de los padres, quienes utilizando las técnicas adecuadas favorecen las explicaciones de temas nuevos.

Al contar con un espacio en donde satisfacer sus dudas, los padres evitan interrumpir a la docente itinerante en horario de atención a los niños dentro de la escuela.

Frecuencia: Los padres asisten a este taller dos días semanales dos horas por día.

A modo de conclusión, todas las áreas tienden a favorecer el protagonismo y participación activa de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Pág. 96

1) Integración Escolar

2) Rol del Técnico Docente Integrador (TDI)

Equipo de Técnicas Docentes Integradoras de la Escuela 2075:
Ma. Silvina Aranda, Sonia Battauz, Diana Bruno Figueroa, Stella María Cogno, Gabriela Fercher, Belkis Fernández, Vilma Gieco, Ariana Mascianica, Mariana Mazza, Lorena Trossero, Gabriela Villalva

1) Integración Escolar

Uno de los objetivos de la educación es reconocer oportunidades e igualdades plenas, apuntando a desarrollar las potencialidades de cada individuo para su participación activa dentro de la sociedad.

La educación especial comparte estos principios y utiliza los

conceptos de normalización e integración como fundamentos filosóficos para lograr que toda persona con discapacidad goce de los mismos derechos y oportunidades que los demás miembros de su comunidad.

El enfoque actual de la Educación Especial para el logro de la integración educativa considera que la atención de los discapacitados debe realizarse en el ambiente menos restrictivo posible, brindando oportunidades para que las personas discapacitadas, cuyas condiciones y las de su ambiente lo permitan, se integren a la escuela común.

Esta tendencia educativa implica el favorecimiento de un cambio de actitud de padres, maestros y de la comunidad en general.

El maestro es un factor importante dentro de este proceso, pero no es el único elemento que determina la integración, ya que se debe contar con la participación de los equipos interdisciplinarios y/o personal técnico, tanto de la escuela común como de la escuela especial.

Al hablar de integración hemos de basarnos en el concepto de *normalización*, es decir, que las personas discapacitadas tengan la oportunidad de vivir como miembros activos de la comunidad, con sus derechos y obligaciones, teniendo en cuenta sus necesidades individuales, en función de su discapacidad. Ello implica también, desde el punto de vista del aprendizaje, la adecuación metodológica a cada discapacidad.

Se pueden marcar entonces dos nuevas etapas estratégicas en la educación de las personas discapacitadas visuales:

- La primera propone y promete acciones tendientes a favorecer la integración en el subsistema educativo común.
- La segunda muestra una tendencia a aumentar las prestaciones, favoreciendo el acceso a la educación especial de niños y jóvenes que no cumplían con las pautas de ingreso fijadas y no recibían servicio educativo. Por ejemplo: deficiencias mentales, multidiscapacitados y/o con severos trastornos de la personalidad.

Pág. 97

Al hablar de Integración no podemos dejar de señalar la

necesidad de un trabajo específico con la *familia*, en tanto célula básica de la sociedad, quien con su actitud y múltiples posibilidades favorecerá o no, la real inserción del discapacitado en la sociedad. Sin el compromiso familiar, este proceso queda incompleto.

Haciendo referencia a la Integración Escolar, debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Si los fines de la modalidad educativa responde a las necesidades del educando en cuestión.
- Las diferencias en zonas rurales y urbanas y la consiguiente elección del modelo adecuado de integración para cada circunstancia.
- La formación de todos los docentes y en todas las modalidades y niveles con una filosofía integradora.
- La capacitación en servicio de todos los educadores que ya están actuando.
- Lograr la educación personalizada en la que cada educando llegue a construir su propio conocimiento y utilizar al máximo sus potencialidades.

Propuestas alternativas del sistema educativo para la integración a la vida escolar y comunitaria: se contemplan todos los niveles y modalidades: estimulación temprana, inicial, primaria, primer año del nivel medio (común, especial, laboral)

En la escuela sede se trabaja en las siguientes áreas:

- Estimulación Temprana
- Jardín
- Preescolar
- Preparatorio
- Escolaridad Especial
- Escolaridad Común
- Área Sordociegos
- Área Multiimpedidos
- Apoyo Escolar
- Actividades Básicas Cotidianas
- Orientación y Movilidad
- Estimulación Visual

- Educación Física
- Educación Musical

Modalidades de Integración

- Integración en Sede: niños con otras discapacidades asociadas o que no reúnen las condiciones para asistir a otras instituciones (integración entre los compañeros, con los demás docentes y personal de la institución, con el barrio de la escuela).

- Integración en la ciudad

- Integración a distancia: localidades del interior de la provincia.

Las dos últimas modalidades se realizan en escuelas comunes y/o escuelas especiales.

Pág. 98

En las escuelas comunes el Técnico Docente Integrador concurre a la escuela común, dando pautas y orientaciones, tanto al niño como a los adolescentes, manteniendo el alumno su pertenencia al grupo.

En las escuelas especiales para aquellos alumnos que, por sus características y/o circunstancias, no estén en condiciones de integrarse al sistema educativo común, con criterio de integración social, en actividades no formales.

Se debe destacar que el Equipo Técnico de la Escuela Especial sostiene la integración.

El alumno concurre en un turno a la Escuela Común y en otro turno a la Escuela Especial, donde recibe el apoyo específico (Orientación y Movilidad, Actividades Básicas Cotidianas, Apoyo Escolar, Estimulación Visual, Educación Física y Musical).

Tanto la admisión, como la permanencia, la promoción y el egreso de la experiencia de integración deberá estar acompañada de una evaluación continua, en todos los casos, conjunta con el

equipo interdisciplinario de la Escuela Especial y el equipo de la Escuela Común.

2) Rol del Técnico Docente Integrador (TDI)

Llamamos *Técnico Docente Integrador* al profesor especializado en ciegos y disminuidos visuales que realiza el apoyo y asesoramiento en las escuelas comunes, talleres y/o escuelas especiales donde estén integrados los alumnos.

Llamamos *Maestro Integrador* al docente común que está a cargo del grupo en el cual se integra nuestro alumno discapacitado visual. El maestro integrador es el que hace posible la integración.

Rol del T.D.I. con respecto a:

- I- Familia y comunidad en general
- II- Comunidad educativa de la escuela que integra.
- III- Maestra Integradora. Niño integrado. Compañeros del niño integrado.
- IV- Escuela Sede

1- Familia y comunidad en general

El T.D.I. es un agente de información y asesoramiento en los temas relacionados a la Discapacidad Visual.

Sus funciones son:

- Brindar apoyo profesional en el proceso de integración.
- Desarrollar al máximo sus capacidades de observación y reflexión.
- Favorecer el diálogo y servir de nexo permanente entre todos los que, en mayor o menor medida, nos involucramos en este proceso.
- Sensibilizar a la comunidad en general sobre los beneficios de la integración.
- Participar cooperativamente con los padres en actividades relacionadas al quehacer áulico y escolar.

Comunidad educativa en la escuela común

Con respecto a la tarea del T.D.I., se plantea la necesidad de que todos los docentes, técnicos auxiliares, personal no docente, padres y alumnos de la comunidad educativa estén consustanciados con el proceso de integración.

Se realizan charlas de presentación donde se clarifican objetivos y características del proyecto de integración del niño a integrar.

Orientar y asesorar en el proceso continuo de evaluación de los aprendizajes.

Recepcionar demandas y búsqueda de soluciones conjuntas.

Realizar reuniones y entrevistas periódicas para coordinar acciones educativas.

II- Maestra Integradora

La coordinación del T.D.I. y del Maestro Integrador es imprescindible para el aprendizaje del alumno discapacitado visual. Para que dicha coordinación sea productiva, el T.D.I. debe considerarse integrado a la comunidad educativa formando parte de ello y de toda la problemática institucional.

Trabjará en forma conjunta en las actividades, métodos y evaluación del niño integrado.

Aclarará dudas y temores sobre la integración.

Apojará técnicamente en el aula.

Será complemento de su tarea, no agente permanente.

Indicará y/o proveerá de recursos pedagógicos, como asimismo de material didáctico y tecnológico requerido.

Niño integrado

Para poder llevar a cabo con eficiencia la tarea específica de T.D.I. se deberán tener en cuenta las características individuales del alumno a integrar.

- Facilitar la adaptación del niño en la escuela donde se integra.

- Brindar apoyo efectivo.
- Ser creativo y flexible en el desenvolvimiento de su labor docente.
- Participar en forma conjunta en las actividades recreativas.
- Trabajar con objetividad y respeto por el alumno.
- Respetar los tiempos de aprendizaje.
- Favorecer la seguridad e independencia personal.

Compañeros del niño integrado

El T.D.I. actúa como agente multiplicador de información, como ya hemos explicado anteriormente, y para ello informa a los compañeros del niño sobre aspectos, actuación y desempeño de la persona que no ve o es disminuida.

De esta manera, los niños aprenden, despojados de falsos y erróneos conceptos, a respetar, aceptar, amar y ayudar en la medida de lo necesario a su compañero discapacitado visual. Al mismo tiempo, aprenden a cuidar y apreciar más lo que poseen.

Pág. 100

IV- Escuela Sede

Trabjará en forma interdisciplinaria con el maestro de apoyo, de áreas específicas y equipo técnico. Será el nexo entre la escuela común y la escuela sede. Comunicará permanentemente la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje que el alumno desarrolla en la otra institución, como así también la detección de alguna dificultad.

Conclusión

Si bien el T.D.I. es un agente importante de información y

asesoramiento dentro de la escuela, es imposible que resuelva por sí solo toda la problemática institucional y áulica. Sólo puede solucionar “algunos” conflictos escolares.

Todo T.D.I. debe tener como características básicas, además de los conocimientos de su tarea y de la convicción acerca del trabajo que debe desempeñar, la flexibilidad, el compromiso y la adaptación permanente para que su labor docente resulte exitosa.

Interrogantes acerca de una metodología apropiada para el preescolar

Prof. María Martha Medina y Prof. Silvina Barbosa

El presente trabajo surge a partir de la evaluación de diferentes experiencias vividas en el Pre-escolar en los años 1994,1995 y 1996.

Estas tres experiencias fueron totalmente diferentes, las cuales nos llevaron a plantear la forma de trabajo más adecuada para los niños del Nivel Inicial, sin dejar de lado la realidad socio-emocional, afectiva, madurativa y cultural de acuerdo a su problemática visual.

No podemos dejar de considerar que nuestra institución, como toda institución, está sujeta a modificaciones y que esto incide en la labor llevada a cabo dentro de la misma.

El niño discapacitado visual

Durante los primeros años de vida, la vista juega un papel fundamental, cumpliendo un rol vital en la relación madre-hijo, tanto en mantener el contacto entre ellos como facilitar actos recíprocos.

Pág. 101

El niño puede mantener contacto visual con su madre cuando ella no lo está atendiendo, observa su cara, si hay cambios en el modo

en que se dirige a él, comunicándose con ella en forma significativa para ambos.

El impacto de la ceguera en el desarrollo es quizás más serio en esta temprana etapa de la vida.

Según Selma Fraiberg, el niño ciego tiene un reducido repertorio de conductas que pueden iniciar un intercambio social, y además de las emisiones sonoras de necesidad y angustia, no tiene prácticamente ningún vocabulario de signos que provoque una respuesta automática de su madre.

Desde el momento en que el niño ciego comienza a tomar un objeto, el desarrollo de su interés por el mundo que lo rodea inicia un curso diferente, ya que con sólo escuchar no puede apoyarse en su accionar.

Las manos del niño ciego le dan una información y un poder de acción fragmentado, durante un período de tiempo. Como consecuencia de ello, su personalidad puede permanecer centrada en su propio cuerpo y en sus intereses.

La ceguera puede alterar el desarrollo psicomotor, es por ello que el niño necesita ser estimulado en el transcurso de su evolución facilitando de esta manera un desarrollo armonioso.

APRENDIZAJE --- proceso múltiple que permite al sujeto apropiarse de la Realidad.

El sujeto observa, representa, analiza, relaciona, internaliza, conceptualiza esa Realidad interactuando con ella.

El aprendizaje implica un proceso cognitivo por el cual el sujeto que aprende interpreta, resignifica la información y construye el conocimiento en un proceso por el cual ambos se modifican.

El sujeto:

- * actúa sobre la Realidad que le es significativa y la asimila a sus propios esquemas de acción.
- * ejercerá su acción sobre aquellos objetos que le ofrezcan un problema, produciéndose un desequilibrio en una estructura, al resolverse mediante la acomodación de esa Realidad a sus

esquemas previos se restablece el equilibrio perdido en un interjuego mutuo.

Todo este hacer estará influenciado por el deseo del sujeto.

DOCENTE --- constante observador y generador de conflictos para posibilitar nuevos avances.

--- orientador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje.

--- debe comprender que aprender es un proceso complejo y multifacético que presenta bloqueos, inhibiciones y retrocesos.

Pág. 102

Nivel Inicial

De acuerdo a los Contenidos Básicos Comunes del Nivel Inicial, primer nivel del sistema es un espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.

Se replantea la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y centralizar la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad.

Se reconoce como nivel con objetivos, contenidos y metodología que le son propios y específicos.

Propone el trabajo sistemático de procesos de enseñanza y de aprendizaje en lo social, afectivo e intelectual.

Sin embargo, no olvidemos que el sujeto que aprende necesita y desea vivir su educación como un proceso continuo.

Se trata de generar un puente educativo entre un nivel y otro. He aquí la importancia del trabajo en el Nivel Inicial, ya que es allí donde se les proporcionará a los niños todos los elementos necesarios para que su tránsito a la E.G.B. sea en las mejores condiciones.

Es en el Nivel Inicial donde el niño logra las capacidades sociales, afectivas, psicomotrices, cognitivas básicas que se

continuarán y ampliarán en la escuela primaria.

Brindar a los niños la posibilidad de acceder a la lectoescritura braille es una tarea pedagógica que abarca el Nivel Inicial como primer eslabón del proceso educativo.

Lecto-escritura

La escritura es un medio y un instrumento que tiene un inconmensurable valor en la formación integral del ser pensante.

Los elementos básicos en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura son los mismos tanto para ciegos como para videntes.

La escritura es tanto receptiva como interpretativa, tenga el niño vista o no; ya sea que la lectura se realice a través de la vista o mediante el tacto (percibiendo símbolos del código braille) el comprender, experimentar, percibir y conceptualizar son fundamentales en este proceso.

El sistema braille es un código nuevo desconocido socialmente, dado que los niños videntes incorporan a temprana edad el sistema a través de juegos y experiencias cotidianas.

El sistema braille determina falta de creatividad, perseverancia, fatiga, ya que tiende a repetir situaciones (ubicación dentro de la celdilla, colocación de la hoja y la regleta, presión adecuada en el uso del punzón). Estas actividades son necesarias y cumplen un requisito fundamental en el aprestamiento aunque siempre se implementen consignas y actividades variadas.

A la falta de motivación que surge de la motivación de libros de lectura adaptados que tienen imágenes visuales realizados texturas, se le debe agregar la dificultad de la percepción táctil de los símbolos braille, según sea la secuencia en que estos se introducen en el proceso de la enseñanza.

Pág. 103

El reducido número de signos que se obtiene con la combinación de los seis puntos hace que muchos de estos se repitan y combinen su significado según sea la ubicación dentro de la celdilla y el

contexto. A esto se suma la confusión que se crea debido a las letras reversibles.

Al iniciar la lecto-escritura braille se hace necesario tener en cuenta diversos aspectos de la estructuración de los símbolos tanto en lo que hace a la percepción táctil de los mismos, como en lo que se refiere a la psicomotricidad fina requerida para ubicar los puntos en el lugar correcto y la presión adecuada en el uso del punzón.

Se necesita establecer además una secuencia en la enseñanza de los sonidos y símbolos de forma tal que a medida que van apareciendo nuevos fonemas el niño puede construir su vocabulario escrito con un contenido vivencial y afectivo.

Año 1994

Durante ese año, los alumnos de esta sección asistieron los cinco días de la semana en horario completo, en el turno de la mañana.

Se trabajaron los contenidos correspondientes a la iniciación en la lecto-escritura braille y a las nociones del Nivel Inicial, utilizando los recursos acordes a la problemática de la discapacidad visual.

La metodología de trabajo fue por talleres.

Se realizaron diferentes actividades integradoras en el transcurso del año: paseos, excursiones, visitas a Jardines de Infantes comunes y actividades recreativas varias.

Lo vivenciado ese año respecto a estas actividades demostraron que las mismas fueron beneficiosas para los niños de nuestra escuela, como así también para los grupos de niños de las Instituciones con las cuales se realizó la integración.

El grupo de Preescolar estuvo formado por cinco niños: tres niños y dos niñas, contando con dos docentes a cargo y una auxiliar docente, aunque no de tiempo completo. Esto facilitó la atención más personalizada de los niños, pudiendo en ocasiones y, de acuerdo a las posibilidades y necesidades de cada uno de ellos, separarlos en dos grupos de trabajo.

Esta experiencia fue beneficiosa ya que:

- Facilitó la atención personalizada.
- Se tuvo en cuenta las necesidades individuales.

- Hubo una coherencia en el trabajo grupal.
- Contaron con las siguientes áreas especiales: Música, Educación Física, Actividades prácticas, Taller de Carpintería.
- Se inició a los niños en la Orientación y Movilidad, tanto dentro como fuera de la Institución (espacios cercanos a la misma).

Pág. 104

- Se trabajó Actividades de la Vida Diaria, conjuntamente con el hogar.
- Se contó con material específico necesario.
- Se realizaron experiencias de Integración con Jardines de Infantes comunes, visitas, paseos, excursiones, incrementando y fomentando el acercamiento a la realidad social.

Consideramos el preescolar en sede como una instancia que posibilite y favorezca la Integración en las mejores condiciones y lo más tempranamente posible.

La integración social fue tenida en cuenta como otro de los ejes fundamentales de nuestro trabajo.

Año 1995

En ese año no hubo un grupo con el cual continuar el proyecto de trabajo del año 1994, ya que solamente había una niña no vidente en condiciones de hacer el Preescolar, es por ello que se da una modificación en la metodología de trabajo.

Integración:

En un Jardín Provincial al que la niña concurre dos veces por semana.

Se tuvo como objetivos principales, la integración al grupo de pares y a la institución tratando de lograr la mayor independencia y autonomía.

Escuela Especial:

La niña concurre tres veces por semana a la Escuela Especial en donde se trabajó los contenidos específicos de la discapacidad

visual.

En la evaluación de este año se quiere destacar que la metodología de trabajo no se corresponde al proyecto de trabajo de 1994, sino que es una modificación del mismo debido a no contar con un grupo.

La niña no tuvo continuidad en la asistencia en ninguna de las dos Instituciones, pudiendo concluir que fue más difícil el seguimiento para ambas, y para los padres, tomar como referente a una de ellas.

Año 1996

Experiencia de Integración en 1^s grado:

Durante este año se realizó la integración a 1^a grado de dos niños provenientes del Preescolar en sede. Se asistió dos veces por semana en cada caso.

La evaluación de este período ha sido productiva. Los niños pudieron adaptarse a las actividades escolares, a la docente y a sus compañeros, así como al ritmo escolar. En ambos casos la metodología de trabajo fue basada en la psicogénesis.

Los niños tenían afianzado el manejo de la pizarra y conocían algunas letras, lo que fue fundamental para la iniciación en la lectoescritura. Antes de ingresar se realizaron evaluaciones correspondientes sobre pautas de ingreso institucionales que alcanzaron sin inconvenientes.

Pág. 105

Además, se contó con una gran colaboración y predisposición por parte de las instituciones integradoras y sobre todo de las docentes a cargo del grado que facilitaron el desenvolvimiento de los alumnos en la clase.

Año 1996

En este año, los niños del Preescolar asistieron al Jardín Integrador durante todos los días de la semana en un turno, y en contraturno, dos veces por semana a la Escuela Especial, contemplando una flexibilidad horaria en las Instituciones integradoras.

Estos niños fueron derivados de otra Institución que había iniciado y sostenía la importancia y necesidad de continuar con estas integraciones, debido a su recorrido dentro de la misma y contemplando sus características individuales.

De acuerdo a lo observado durante este período podemos expresar que:

- Los niños demostraron fatiga los días que hacían doble turno, a pesar de la flexibilidad horaria antes mencionada.
- Hubo una falta de continuidad y seguimiento en el trabajo específico.
- A pesar de la adaptación del material en el Jardín Integrador en ocasiones no se presentaban los momentos propicios para el desarrollo de las actividades específicas.
- Al tener que buscar un espacio diferente para realizar estas actividades no se estaba cumpliendo con el objetivo de la Integración.

La presente exposición es una mera descripción de tres experiencias diferentes de trabajo en el Preescolar. En ningún momento se pretende dar una propuesta como la más válida, sino que es, de alguna manera, un replanteo de la metodología más adecuada para el trabajo en este nivel.

Necesidades Educativas Especiales en relación con la Ley Federal de Educación

Prof. Mercedes Venencia

La Ley Federal de Educación define a la Educación Especial como el conjunto de conocimientos, servicios, técnicas, estrategias y recursos pedagógicos destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a las personas con Necesidades Educativas Especiales, temporales o permanentes.

Los objetivos de la Educación Especial quedan definidos en el artículo 28ª de la Ley Federal de Educación, y son:

- a) Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en escuelas o centros de educación especial.

Pág. 106

- b) Brindar una formación individualizada normalizadora e integradora, orientada al desarrollo integral de la persona y a una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.

Además, la Educación Especial tiende al logro de los fines y objetivos del Sistema Educativo en general -enunciados en el artículo 6º de la Ley 24.195- y responde a los derechos, principios y criterios de obligatoriedad, gratuidad, individualización, normalización e integración.

La Educación Especial avanza hacia su transformación tomando como marco líneas conceptuales que se refieren a:

- **Aspectos sociales:**

- respeto por los derechos humanos;
- desarrollo de una conciencia social favorable al respeto por la diversidad.

- **Cuestiones de política educativa global:**

- logro de la equidad e igualdad de oportunidades y posibilidades;
- superación de la marginación escolar y social, y fomento de la plena participación;

- prácticas educativas normalizadoras;
- adopción de medidas a favor de elevar la calidad de la educación para todos los alumnos del sistema.
- **Criterios de organización del sistema:**
- descentralización;
- jerarquizaron de la institución escolar;
- flexibilización curricular;
- coordinación de esfuerzos con organizaciones no gubernamentales para la mejor atención de las personas con necesidades educativas especiales.
- **Redefinición de sus propias funciones:**
- la educación especial concreta su accionar a través de. Intervenciones en relación directa con los destinatarios: a) acciones de carácter preventivo; b) atención pedagógica especializada en centros y escuelas especiales; c) apoyo al proceso de integración;
- intervención en relación con el sistema educativo en general;
- orientación;
- intervención en el campo de la investigación;
- fortalecimiento del rol de la familia, como participante y colaborador del proceso educativo de las personas con necesidades especiales.
- **Formación y capacitación docente:**
- redefinición del rol profesional como consecuencia del proceso de transformación de la educación especial;
- innovaciones metodológicas;
- elevación de la calidad de la formación y capacitación docente.

Pág. 107

Como consecuencia de las tendencias mencionadas, la Educación Especial requiere un ajuste sustantivo en su conceptualización, dentro del marco de la transformación educativa.

Dicho ajuste tendrá como objetivo el desarrollo pleno de las personas con necesidades educativas especiales, a través del cumplimiento del principio de normalización que trasciende el marco de lo educativo y abarca todas las manifestaciones de la vida social.

Si consideramos que la normalización es poner al alcance de todas las personas discapacitadas las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la comunidad a la cual pertenecen.

Debemos dar a la sociedad la ocasión de conocer y respetar a los discapacitados. En la vida cotidiana, reduciendo los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a marginar a estas personas.

La aplicación del principio de Normalización no apunta a modificar las condiciones intrínsecas de la persona con necesidades educativas especiales, sino a brindarles un contexto social similar al que ofrece al resto de los miembros de su comunidad.

La normalización se concreta en propuesta de integración que engloban a la familia, la escuela y la sociedad. Tal integración sólo es posible si existe no solamente la aceptación sino también el compromiso que el propio concepto de normalización sostiene y que debe ser asumido por el sistema educativo y la comunidad.

La Educación Especial ha de promover la educación integrada en los distintos niveles del sistema común, excepto en aquellos casos en los que el alumno requiera de una organización institucional específica.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge afines de la década del 60. En la Conferencia Internacional sobre vida Activa para la Juventud Disminuida, realizada en París, que reunió a ministros de educación de gran parte del mundo, donde se solicita una definición constructiva de deficiencia o disminución, basada en las perspectivas de la situación de los individuos, expresando que se debía prestar más atención a la situación social y psicosocial de los deficientes, expresando que se debía prestar más atención a la

situación social y psicosocial de los deficientes, ya que las principales barreras eran las actitudes. También se discutió posteriormente la necesidad cada vez más creciente de favorecer “el entorno menos restrictivo en el que puede desarrollarse la autoestima y la independencia”.

Se hizo hincapié en el desafío que supone para la educación “favorecer la construcción de la imagen de sí mismo que tiene el discapacitado y consolidar de la mejor manera su identidad”.

El hecho de que el alumno presente Necesidades Educativas Especiales significa: que tiene mayores dificultades para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que posee una discapacidad que le dificulta aprovechar los recursos educativos que la escuela común proporciona. De esa manera, las necesidades Educativas se describen en términos de todo aquello que es necesario realizar para alcanzar los fines generales de la educación.

Pág. 108

Estas nuevas conceptualizaciones determinan un enfoque pedagógico que se base en el no “etiquetamiento”, ni en las categorizaciones médicas, que conducen a establecer criterios rígidos de clasificación según “problemática”.

La consecuencia de los “etiquetamientos” o “categorizaciones” es la concepción de un estado fijo, incapaz de mejorar o cambiar.

La alternativa deseada es un enfoque de la deficiencia y de la condición humana en general dirigida al proceso en lugar de al estado fijo: esto implica el reconocimiento de que las condiciones invalidantes no son de carácter fijo ni iguales para todas las personas, que los desajustes en los procesos adaptativos varían de una persona a otra y pueden estar abiertos a diferentes modelos de mejoramiento. Este enfoque no fija un límite superior al potencial de una persona discapacitada.

En este nuevo enfoque se trataría, en consecuencia, de cambiar el punto de vista, traduciendo el déficit en términos de necesidades educativas, para definir qué contenidos serán los adecuados y

prioritarios para ese alumno, cómo han de enseñársele, qué recursos didácticos serán los más efectivos y qué tipo de apoyo específico necesitará para alcanzar los objetivos generales de la educación.

Esta percepción y respeto por las diferencias será un desafío educativo para la Educación Especial y Común de nuestros días.

El currículum

Los nuevos puntos de vista sobre la Educación Especial requieren también de nuevas perspectivas sobre el currículum, que permitan tomarlo como facilitador del principio de normalización y de los procesos de integración escolar.

El currículum “es el proyecto que preside las actividades escolares, precisa sus intenciones y propicia las guías de acción adecuadas y útiles para los docentes, que tienen la responsabilidad directa de su ejecución” (César Coll).

El currículum común garantiza a todos los alumnos la posibilidad de acceder a las experiencias educativas propias de la educación, experiencias que son potencialmente generadoras de las competencias que se expresan a través de los objetivos educacionales. Es por ello que, en base a la concepción de una escuela para todos y de la unidad del sistema educativo en función de los objetivos que se propone, idénticos para todos los ciudadanos, sin discriminación, las adaptaciones o innovaciones que se efectúen para los alumnos con necesidades educativas especiales deben realizarse a partir de ese currículum común.

Un enfoque curricular orientado al desarrollo de competencias toca las cuestiones específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales y favorece la adopción de estrategias acordes a sus posibilidades.

El análisis de los obstáculos que impiden a algunos alumnos acceder a los aprendizajes es el polo de referencia frente al cual es preciso buscar alternativas de solución. Las modificaciones necesarias para encausar los aprendizajes de los alumnos con

necesidades educativas especiales pueden orientarse en tres direcciones:

Pág. 109

a) **Adaptaciones de acceso al currículum**

Consisten en modificaciones de los recursos disponibles o utilización de recursos especiales, a fin de facilitar que alumnos con necesidades educativas especiales puedan incorporarse al desarrollo del currículum común o según los casos, a un currículum adaptado.

b) **Adaptaciones curriculares**

Son modificaciones realizadas a partir del currículum común, para atender a las diferencias individuales. Estas modificaciones se refieren a uno o más de los diferentes elementos de las programaciones: objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y formas de evaluación, manteniendo para estos alumnos la vigencia de los fines de la educación.

c) **Currículum alternativo**

Si las adaptaciones curriculares fueran lo suficientemente significativas como para transformarse en un currículum alternativo, ello determinaría la atención pedagógica de sus destinatarios en un centro o escuela de Educación Especial.

El concepto de adaptaciones curriculares tiene un contenido muy profundo, marca que la Educación Especial y la Educación Común responden a la orientación de un único sistema educativo que debe brindar una oferta de alta calidad, abarcativa de la diversidad de los miembros de la sociedad a la cual dicha oferta va dirigida.

Se determina así un fuerte protagonismo del sistema educativo, de la institución escolar y del docente, ya que los tres, deberán respetar las peculiaridades del alumnado, y en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a la

escuela común que incrementan la heterogeneidad, se requerirán las ya mencionadas adaptaciones curriculares.

Pág. 110

Prevención e Integración del Servicio de Baja Visión en la Escuela Común

Liliana Arsel. Profesora en educación especial para ciegos y amblíopes

PROYECTO DE DETECCIÓN PRECOZ DE LA DISMINUCIÓN VISUAL EN LA ESCUELA PRIMARIA COMÚN.

CREACIÓN DE UN SERVICIO ESCOLAR DE BAJA VISIÓN ITINERANTE.

El presente trabajo es una síntesis del proyecto presentado a Plan Social (Ministerio de Educación) en 1995.

Este, se elaboró como una posible respuesta a la demanda de las escuelas primarias comunes, del trabajo específico como prevención y asesoramiento del docente estimulador visual.

Hasta el momento, esta necesidad la suplía el Servicio de Baja Visión con una propuesta de extensión a la comunidad, pero los recursos humanos y edificios, actualmente, no son suficientes.

Diagnóstico

Al observar a los niños con disminución visual que asistieron a nuestra escuela en estos últimos años, notamos que en muchos de ellos su dificultad visual fue detectada luego de reiteradas repitencias, dificultades de integración, problemas de timidez,

agresión, dificultades en la lectoescritura, etc.

En la mayoría de estos niños, la estimulación visual y atención especializada a tiempo, pudo haber atenuado estos trastornos de conducta, personalidad y/o aprendizaje.

También observamos, que de los niños con disminución visual que evaluamos, muchos no reúnen las condiciones visuales para ser considerados alumnos con baja visión, por lo tanto, no ingresan en la escuela de discapacitados visuales ni al área de Estimulación Visual. Características de la Baja Visión: - del 20° de campo visual, motilidad ocular seriamente comprometida, - de 3/10 de visión, de agudeza visual en el mejor ojo, con corrección, etc.

Pero, sin embargo, estos niños con dificultades visuales no severas, se beneficiarían con la atención y asesoramiento específico en sus escuelas comunes, mejorando su calidad educativa (servicio de estimulación visual itinerante para esc. públicas primarias).

Pág. 111

Objetivos

- 1- Detectar los niños con problemática visual a temprana edad (preescolar y primer grado).
Evitar la frustración y las secuelas emocionales provocadas por una discapacidad visual no conocida ni asumida a tiempo.
- 2- Lograr la atención y el asesoramiento específico (estimulación visual, apoyo psicológico y psicopedagógico) a los alumnos con disminución visual leve, en sus escuelas primarias comunes, estimulando su visión funcional y mejorando su calidad educativa.

Descripción y Fundamentación

El niño con dificultades visuales percibe su entorno en forma

distorsionada. Es función del docente estimulador visual, entrenar las funciones visuales básicas, guiarlo para que entienda lo que ve, facilitando así todo aprendizaje, que conozca los límites y posibilidades utilizando su visión del mejor modo.

Esta propuesta consiste en **detectar y prevenir trastornos visuales en edad temprana**, realizando un tamizado visual en escuelas primarias públicas de esta ciudad. Destinado a preescolares y primeros grados, según las características de la población escolar.

El **tamizado visual** comprendería: Observación de la tarea visual en el aula, estudios de agudeza visual, campo visual, hipermetropía, visión de colores, poder de convergencia, motilidad ocular, etc.

El examen visual lo realizarían en forma interdisciplinaria el profesional oftalmólogo u optometrista y la docente estimuladora visual. De **detectarse dificultades**, se derivaría a la escuela especial, al oftalmólogo o al servicio de estimulación visual itinerante, **para su intervención**.

El **Servicio de Estimulación Visual Itinerante**, se diferencia del área de Estimulación Visual de la escuela, en que los alumnos que acudan al servicio, no son alumnos con baja visión, sino con dificultades visuales moderadas y leves. Los objetivos son: prevenir la discapacidad visual, entrenar las funciones visuales comprometidas, crear un lugar de escucha, contención y asesoramiento pedagógico específico (iluminación, materiales, distancias, etc.).

Implementación: Funcionaría en cuatro escuelas sedes, en forma rotativa. Una en zona sur, otra norte, este y oeste. Brindaría sus servicios a los niños de la zona que lo solicitaran, una o dos veces por semana. Estaría formado por: la docente estimuladora visual, psicóloga, coordinadora del proyecto y la participación de las comunidades educativas. Podría implementarse al concluir el tamizaje visual o paralelo a él, según las necesidades de la población escolar.

Conclusión

Considero indispensable volver a evaluar la visión de los niños en los ingresos escolares, para detectar dificultades visuales.

Y veo el Proyecto de creación de un Servicio de Estimulación Visual Itinerante, como una salida viable ante la situación actual.

Proyecto de integración de niños ciegos y disminuidos visuales a la escuela común

Prof. Marcela Beatriz Espósito de Godoy. Centro Educativo Especial "Vicenta Castro Cambón". Río Cuarto - Córdoba

Fundamentación

La integración de niños ciegos y disminuidos visuales a la escuela común es uno de los objetivos primordiales en la educación de discapacitados visuales.

Cuando hablamos de integración nos estamos refiriendo a que el niño participe de las mismas actividades que el resto de sus compañeros, que respete los horarios de clase, que tenga los mismos derechos y obligaciones. Tomando en cuenta sus posibilidades y no sus limitaciones.

Con la integración contribuimos a fortalecer la socialización y hemos comprobado que el enriquecimiento y los aprendizajes son mutuos, ya que se disminuyen en gran medida los prejuicios que se tienen con respecto a la ceguera. Además, se modifican las "actitudes" que tiene generalmente la sociedad para con las personas ciegas y disminuidas visuales, dando como resultado un trato igual que al resto de los niños.

Podemos observar que la integración es una instancia muy

positiva en todos los aspectos: social, emocional, intelectual y recreativo. Que le brinda al educando un sinfín de experiencias, las que lo enriquecen otorgándole confianza en sí mismo, independencia personal, responsabilidad y lo ayudan a conocer cuáles son sus posibilidades y cuáles sus limitaciones.

Con los años de experiencia llevados a cabo en esta área creemos que la integración es posible, sobre todo si tenemos presentes las potencialidades del niño.

Meta: *Producir un cambio ideológico en la sociedad con respecto a la vida de las personas ciegas y disminuidas visuales.*

Acciones

La integración es un proceso en el que debemos trabajar en forma conjunta Centro Educativo Común, Centro Educativo Especial y Familia.

Pág. 113

Es importante que todos estemos abocados a este proceso de integración.

El Centro Educativo Común estará a cargo de la alfabetización; el Centro Educativo Especial tendrá como objetivo el asesoramiento de las técnicas y materiales específicos y la familia será partícipe activo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta experiencia se realizó de manera gradual y con la escuela cercana al domicilio del niño. En un principio, directivos y docentes manifestaron resistencia, temores y muchas dudas. Fue necesario tener varias reuniones en las que se abrió un espacio de reflexión para que los docentes comprendieran la importancia de la integración y para que supieran que no estarán solos en esta tarea difícil pero muy grata.

Debimos informar a la comunidad educativa sobre las posibilidades de un niño ciego y explicar que puede: leer, escribir, hablar, caminar, cantar, pensar, opinar, sumar y restar, realizar

educación física y muchas otras cosas, lo único que no puede es “ver”. Sólo necesita una consigna clara, precisa y concreta para trabajar con independencia.

Luego de varias idas y venidas obtuvimos el sí de la directora y de la docente que aceptaba tener por “ese año”, un alumno ciego en su grado. A partir de allí la maestra integradora visita semanalmente las escuelas donde se encuentran integrados niños con problemas visuales.

Fundamentalmente es conveniente tener:

- *Apertura al diálogo:* para que los docentes puedan canalizar sus angustias y temores.
- *Firmeza:* para brindar apoyo y seguridad al evacuar sus dudas.
- *Amplitud de conocimiento:* para ofrecerles una variada información con respecto a lo que un niño ciego necesita y destacar lo positivo que resultan algunas actividades específicas utilizadas con el resto de los alumnos.

Otras acciones:

- Preparación de material en relieve o macrotipo.
- Transcripción en braille y en tinta.
- Instrucción de técnicas de O y M.
- Sugerencias sobre luminosidad, ubicación en el aula con respecto al pizarrón, uso de grabadores, atriles, lupas.
- Asesoramiento a directivos, docentes, alumnos y personal auxiliar acerca de cómo tratar a una persona ciega y qué cosas tener en cuenta para salvaguardarse integridad física.

Objetivos: - Adquirir posturas aceptadas socialmente.

- Enriquecer su vocabulario.
- Demostrar sus posibilidades de aprendizaje.
- Lograr independencia personal.
- Manifestar habilidad para movilizarse correctamente.
- Descartar totalmente los prejuicios acerca

de la ceguera.

- Ocupar el lugar que le corresponde como ser humano dentro de la sociedad en que vive.
- Establecer lazos afectivos con miembros de su misma comunidad.
- Sentirse un ser útil y feliz ante su familia y la sociedad.

Pág. 114

Cada niño establece en qué tiempo lograr qué objetivos.

Hemos enumerado aquí acciones y objetivos que favorecen la integración de niños con necesidades educativas especiales. Si bien son muchos los profesionales que colaboran para que esta tarea sea posible, es de valiosa importancia el rol de la docente integradora, ya que actúa como nexo coordinador entre Centro Educativo Común, Centro Educativo Especial y la familia.

Estadística

En la actualidad contamos con 10 (diez) niños integrados. Nuestra escuela está integrando a la escuela común desde 1987, a partir de ese momento ha habido muchos movimientos de ingresos y egresos a este proyecto de integración, el cual abarca no sólo la ciudad de Río Cuarto sino también las zonas aledañas. En estos casos nos valemos de otros recursos muy valiosos, como por ejemplo el aprendizaje del sistema braille por parte de la maestra de grado como así también de técnicas específicas para la elaboración del material.

Situación actual. Marzo 1996.

Diaq.	Cursa	Centro Educativo	
Ciego	2 ^a	"Justo Sócrates	Río IV
Ciego	2 ^e	"Victorino Ordóñez"	La
DVL	3 ^a	"Galileo Galilei"	Río IV
DVL	3 ^a	"Justo Sócrates	Río IV
DVL	5 ^a	"Justo José de	Río IV
DVS	4 ^a	"Instituto Concordia"	Río IV

DVL	Jardín Maternal	“Bruja Maruja”	Río IV
Ciego	Jardín Maternal	“Bruja Maruja”	Río IV
DVL	Jardín	“Vicuña Mackena”	
DVL	Grupo Especial	“Cecilia Grierson”	Río IV

Dificultades

Las dificultades con las que nos hemos encontrado al integrar niños con problemas visuales son:

- el impacto que produce a nivel emocional la idea de compartir un espacio físico con una persona discapacitada visual.
- la imposibilidad de pensar qué cosas puede hacer un niño ciego.

Pág. 115

- el desconocimiento sobre ceguera.
- el sentimiento de impotencia hacia lo que le pueden brindar a los niños.
- el miedo y la angustia que generan la incertidumbre de no saber cómo actuar o reaccionar ante un niño ciego.
- la distancia que nos separa del medio al que será integrado.
- falta de fondos económicos para solventar los gastos de viáticos.
- escaso número de personal especializado.
- falta de recursos materiales.

Todo esto complica en gran medida nuestra labor, pero con voluntad, buena predisposición y comprensión de parte de las docentes de escuelas comunes, observamos que el panorama se nos aclara bastante.

La educación argentina está viviendo una etapa de cambios muy importantes con la Ley Federal de Educación. La educación especial, no puede ni debe permanecer ajena a esa transformación, por ello tenemos la esperanza de que la integración de niños con discapacidad visual dará un paso hacia su libertad.

Hemos recorrido un largo camino de muchas espinas y dificultades, pero también de infinitas rosas y gratificaciones. Con el

transcurso del tiempo las personas encargadas de la educación de estos niños comprendieron que no son diferentes, que siguen el mismo proceso evolutivo que los demás niños y que son capaces de interactuar con personas videntes.

Finalmente se logró:

- muy buena aceptación del niño ciego o disminuido visual, por parte de compañeros y maestros.
- Participación activa del niño, tanto en aprendizajes académicos como sociales.
- desaparición de los prejuicios y tabúes que se generan en torno de la ceguera.
- valoración de las potencialidades del niño ciego.

Evaluación: La evaluación del proceso de integración se realiza a mediados de año y a fin de año, con personal de ambas instituciones.

Tiempo: Duración del ciclo lectivo.

Recursos humanos: Niños, Directoras, Docentes, Padres, Personal auxiliar, todos, de ambas escuelas.

Recursos materiales: Máquinas de escribir braille, Grabadores, Atriles, Mesas con plano inclinado, Lupas, etc.

Bibliografía: Este proyecto no posee ninguna consulta bibliográfica por tratarse de un trabajo basado en la experiencia.

Pág. 116

Resumen

Podemos decir que lo más importante de la integración de niños ciegos y disminuidos visuales a la escolaridad común, es el cambio de actitud que dio como resultado.

La comunidad educativa pudo valorar al niño como persona y no como ciego.

Asimismo, los niños con alguna disminución visual tuvieron la oportunidad de demostrar que son útiles a la sociedad y libres en su accionar.

Cabe destacar, que este proceso nos compromete a todos, cada uno desde el lugar que le corresponde y nos une en un solo objetivo: “brindar un espacio en la **escuela, para niños con necesidades educativas especiales**”.

Esta es una experiencia que pretende seguir creciendo en pos de una “mejor educación para todos”.

Particularmente, el trabajo de integrar niños a la escuela primaria me dio muchas satisfacciones y llegó a sorprenderme en cuanto a los resultados obtenidos.

He compartido esta enorme alegría junto a los padres, quienes apoyaron fervientemente la integración de sus hijos.

Felicito a las maestras, por llevar a cabo, día a día, una tarea llena de amor y de entrega total hacia el prójimo.

Experiencias de integración en el Instituto Helen Keller, Córdoba

Profs. Silvana Arena, Elsa Baigorria, Lidia Franco, Nora Fuentes, María Gómez, Ana Gudiño, Adriana Monselesky, Rosa Ortelli, Adriana Rodríguez, Laura Schiavonni, Liliana Sucaria

1) **Presentación del Instituto Helen Keller**

El Instituto Helen Keller educa a niños y adolescentes ciegos, disminuidos visuales, sordociegos y multiimpedidos.

El objetivo propuesto es que el alumno logre desarrollar al máximo su potencial físico, intelectual y afectivo para que sea una persona que viva en armonía consigo misma y con la sociedad, integrándose a su medio, según sus reales posibilidades.

El departamento educativo comprende: Área de Atención Temprana, Escolaridad, Integración escolar, Educación para niños multi-impedidos.

Centrándonos en el tema que hoy nos convoca, Integración, comenzaremos por definirla.

2) **Definición del área de integración**

Es el área cuyo servicio favorece que el niño o adolescente con discapacidad visual continúe en su medio socio-cultural a través de su inserción en la educación sistematizada, tendiendo a que logre el máximo desarrollo de todas sus capacidades, propendiendo a la educación integral acorde a las características propias de la Institución elegida.

El equipo de Integración del Instituto Helen Keller está formado por once docentes, una de ellas también cumple el rol de coordinadora.

3) **Condición de los alumnos**

El área de integración brinda sus servicios a niños y adolescentes desde los 5 años a 16 años, pertenecientes a los niveles de:

Educación Inicial (1 alumno)

Educación del 1ª ciclo (15 alumnos)

Educación del 2ª ciclo (14 alumnos)

Educación del 1ª año del 3ª ciclo del E.G.B. (4 alumnos)

Sumando, un total de 34 alumnos en Capital.

Atiende a discapacitados visuales: ciegos, disminuidos visuales severos, disminuidos visuales leves, discapacitados visuales con otras discapacidades adicionales educables (psicomotoras, psicológicas, intelectuales).

Definición de discapacidad visual desde el punto de vista educativo

Desde el punto de vista operativo un niño discapacitado visual es considerado como:

- Ciego: ausencia total de luz.
- Disminuido Visual Severo: percibe luz, bulto, formas, pero debe ser educado como ciego pues su visión reducida le impide utilizarla para adquirir conocimientos.
- Disminuido Visual Leve: aquel cuya capacidad visual le permite ser educado como vidente utilizando medios y procedimientos adecuados a su disminución.

Limitaciones básicas de la ceguera

Lowenfeld habla que la ceguera impone tres limitaciones básicas que son:

- En el alcance y variedad de sus experiencias.
- En su habilidad para manejarse.
- En la interacción con el ambiente.

Pág. 118

Objetivos del área de integración

Los objetivos de la integración son:

- Estimular desde edad temprana, la capacidad para integrarse en el mundo de los que ven con iguales derechos y obligaciones.
- Favorecer la adaptación a la forma y ritmo de trabajo de la escuela común, facilitando su integración laboral.
- Estimular el desarrollo de su independencia personal, aceptando sus limitaciones y conociendo sus reales posibilidades.
- Favorecer la formación integral del niño que ve, pues aprende a aceptar al niño discapacitado.
- Estimular disposiciones favorables para el trabajo cooperativo.
- Procurar actitudes, valores e ideales sociales que faciliten la futura integración laboral en una sociedad dinámica y competitiva.

Reseña histórica

En la década del sesenta:

Se prioriza: • aspecto intelectual

- trabajo independiente
- apoyo de la familia

Con estas prioridades se apuntaba al éxito académico, sólo se integraba a los niños que asistieron al ciclo superior y se realizaba en una sola escuela común.

En la década del noventa:

Se prioriza: • aspecto social e intelectual

- objetivos de la integración

Al poner énfasis en estas áreas se apunta a que el niño crezca

como persona íntegra y feliz; se integra a niños de nivel preprimario y primario. La escuela es la elegida por los padres, en su comunidad.

Modelos de integración

Los modelos o formas en que se realiza la integración son:

a) En el interior se trabaja con los recursos basados en la comunidad:

- Profesor en Educación de Ciegos en la zona.
- Anexo en la escuela especial de la zona.
- Profesor en Educación de Ciegos que asesora periódicamente.
- Capacitación del docente de grado que vive en la zona.

El Instituto Helen Keller en todos estos modelos realiza un asesoramiento a través de la coordinadora que viaja a cada localidad o se trasladan los docentes, de acuerdo a las necesidades.

En estos encuentros, se evalúa el proceso de integración de cada alumno, realizando los ajustes que correspondan.

La población que se atiende a través de este sistema es de aproximadamente cincuenta personas, entre niños y adultos.

b) En capital:

Rol docente de escuela común: conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje; evalúa el proceso.

Pág. 119

Rol docente integradora: prepara material, transcribe el sistema braille en tinta, enseña braille, ábaco, manejo de mapas, útiles de geometría; asesora a la maestra de grado y ramos especiales. Elabora material para niños de baja visión.

Rol de la familia:

- Comprometerse con una participación activa en la educación de su hijo, cumpliendo con requerimientos de la escuela común y de la escuela especial.

- Colaborar con la maestra de grado y maestra integradora, consiguiendo el material real y bibliografía necesaria

de acuerdo a los temas que están desarrollando en la escuela común.

- En la medida de sus posibilidades, adquirir las técnicas de: ábaco, elaboración de material, orientación y movilidad, actividades de la vida diaria y conocimientos del sistema braille.

- Favorecer la participación de su hijo en actividades extra-escolares y sociales.

- Cuando surjan dificultades a nivel de aprendizaje o de conducta, detectados e informados por la maestra de grado a los padres, éstos deberán acudir al profesional que corresponda, para búsqueda de soluciones.

Frecuencia

Asistencia de la docente integradora: nos referimos a la frecuencia con la que la Profesora Especial asiste a las escuelas.

Total:

Corresponde a niños de primer grado, agrupados en una misma escuela, asistiendo los cinco días la docente especial

Los alumnos siguen la programación del grado, recibiendo apoyo en el área específica de lecto-escritura y del cálculo; éste puede realizarse dentro o fuera del aula según la situación lo requiera.

Parcial:

Se realiza a partir de segundo grado, en el primer ciclo la docente especial, trabaja al lado del alumno, brindando pautas de organización, hábitos de orden, apoyo específico, etc., dando la base para que en los grados superiores pueda realizar las actividades con la mayor independencia posible.

Con los alumnos multi-impedidos integrados, la forma de trabajo es muy particular, específica, de acuerdo a la propia individualidad.

La docente integradora trabaja, no importando el grado, junto al alumno. Con adaptaciones curriculares, contenidos mínimos, evaluaciones acordes a las capacidades; todo esto apunta a evaluar al alumno por la que pueda rendir y no por lo que el docente desea que rinda.

El mayor énfasis está puesto en una integración, en donde lo más importante no es lo académico, sino mantener a la persona

multiimpedida en su medio social compartiendo con sus pares la misma realidad.

Pág. 120

TALLER N° 2: MULTIIMPEDIDOS

Coordinadoras: *Prof. Yolanda Ramos de Fernández y María Laura Bragadini*

Secretarias: *Prof. Miriam Jorge y Genoveva L. de Cechini*

Trabajos presentados

- 1- “NIÑOS DISCAPACITADOS VISUALES CON GRAVES PROBLEMAS EMOCIONALES: COMPROMISO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL”. Autora: Profesora Sandra Marcos.
- 2- “SINGULARIDAD”. Autores: Fonoaudióloga Ana María P. de Fiondella, Psicóloga Elvira Oliva Day, Psicóloga Magdalena Tosté.
- 3- “ABRIENDO CAMINOS CON NIÑOS MULTIIMPEDIDOS” Autores: Profesoras Mariel Massari, Carla Troiano, Silvia Scumaci, Mirna Vietti.
- 4- “LA ESTIMULACIÓN VISUAL COMO FACILITADORA EN LA INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DISMINUCIÓN VISUAL Y PATOLOGÍAS ASOCIADAS”. Autora: Profesora Liliana Arsel.
- 5- “EXPERIENCIA DE INTEGRACIÓN EN EL INSTITUTO HELEN KELLER”. Autoras: Adriana Monselezky y Equipo Profesional

del Instituto Helen Keller de Córdoba (ver trabajo N°10 de Taller de Educación).

Recomendaciones

Recomendación N°1: Definición del término plurideficiencia

CONSIDERANDO: Que el término de los niños con multiimpedimento suele dar lugar a situaciones confusas en cuanto a su derivación, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Promover una definición del término “plurideficiencia”, así como la unificación de criterios tendientes a la fundamentación de acciones legales, preventivas, educativas y/o rehabilitatorias referidas a esta población.

Pág. 121

Recomendación N°2: Optimización de los planes de estudio

CONSIDERANDO: La insuficiente información que hasta el presente se brinda en las carreras pedagógicas referida a la condición de los niños con plurideficiencia y el abordaje correspondiente, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: 1) Solicitar a las autoridades del área, optimizar los planes de estudio en todas las ramas de las carreras pedagógicas, a fin de brindar una visión integral del niño con necesidades especiales.

2) Instrumentar en las carreras pedagógicas especiales la formación pertinente a la plurideficiencia.

Recomendación N°3: Pasantías

CONSIDERANDO: Que la observación y la práctica complementan y enriquecen la formación teórica; Que la comunicación e intercambio de experiencias afianzan la eficiencia y responsabilidad profesional, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Elevar a las autoridades nacionales, provinciales y municipales, etc., un proyecto de reglamentación que posibilite a los docentes y profesionales del área, realizar pasantías en escuelas, centros y/o servicios de atención a niños con plurideficiencia, amparados en la Ley Federal de Educación.

Recomendación N°4: Terapista único

CONSIDERANDO: Que el abordaje de los niños con plurideficiencia requiere un trabajo transdisciplinario con responsabilidades bien delimitadas, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Instrumentar la modalidad de “Terapista único”, mediante un trabajo multi y transdisciplinario, estableciendo redes con las familias, comunidades, servicios de salud y otros.

Pág. 122

Recomendación N°5: Encuentros científicos

CONSIDERANDO: Nuestra responsabilidad institucional en el abordaje de los niños con plurideficiencia cuando presentan compromiso visual;

Que el número de casos de plurideficiencia aumenta en forma constante;

Que esta situación torna imprescindible la confrontación de experiencia y su consiguiente ajuste metodológico;

Que ASAERCA ha venido organizando periódicamente encuentros científicos por especialidad, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Solicitar a la Comisión Directiva de ASAERCA la organización de encuentros científicos en la especialidad “Plurideficientes con compromiso visual”.

Pág. 123

Niños discapacitados visuales con graves problemas emocionales:
Compromiso de la Educación Especial.

*Prof. Sandra Marcos. Prof. Especializada en Discapacitados
Visuales*

Al momento de informarme sobre la temática central de las presentes jornadas, «Integración de la persona con discapacidad visual en su comunidad», no pude evitar transportarme al problema que me ocupa y preocupa en el transcurso de mi accionar docente.

El tema al cual me refiero es el relacionado con la atención de aquellos niños que, más allá de la discapacidad visual, presentan graves alteraciones en su desarrollo debido a dificultades en su estructuración psíquica y el papel de la Educación Especial frente a esta problemática.

Aunque no es mi intención ofrecer un perfil único, intentaré definir ciertas características que suelen observarse en estos niños, a fin de ubicarnos en el problema sobre el cual deseo reflexionar.

Se trata de pequeños con dificultades importantes en la comunicación, en su conexión con los otros y con el medio que los rodea.

Un rasgo notable es que intentan captar permanentemente la atención de diferentes maneras y requieren de la presencia y de la ayuda casi constante de otra persona. Así, se observan situaciones en las cuales sólo son capaces de desplazarse si son llamados o acompañados, e incluso, cuando se encuentran trabajando, aún realizando acciones que pueden efectuar solos, si el adulto se aleja, parecen desconcentrarse y las cosas ya no salen tan bien.

Es como si necesitaran estar siempre en el campo de la mirada del otro sin el sostén de la cual fácilmente se desorganizan. Este desorden se expresa en ocasiones como descontrol motriz, en otras como inhibición, a veces con manifestaciones de angustia o momentos de desconexión.

Parecería que no pueden terminar de construir un lugar propio. No resulta extraño, entonces, que se refieran a sí mismos en tercera persona o fluctúen entre el uso de ésta y de la primera, no pudiendo

apropiarse del lugar yo.

Esto también se manifiesta en su relación con el jugar.

Podría decirse que el juego es una actividad placentera que permite a todo niño el despliegue de la simbolización y de la imitación de situaciones cotidianas, tomando modelos de su identificación con los otros y aportando cosas propias. Es la vía natural para aprender y adquirir conocimientos.

En cambio, en los niños con discapacidad visual que presentan problemas en su estructuración psíquica, los juegos, si es que existen, son pobres y escasos, con poco o nulo contenido simbólico, que suelen terminar en puro despliegue motriz, en acciones estereotipadas faltas de contenido y de creatividad.

Pág. 124

En general, puede verse que todas sus producciones son pobres.

Y es que cuando un niño produce con diferentes elementos (expresión gráfica, escritura, modelado, etc.) no sólo pone en juego allí diversas habilidades motrices y perceptivas, sino que en el manejo y armado del espacio está el propio cuerpo involucrado y por esto es que puede expresar, crear, construir, jugar...

Lo que sucede con los niños con problemas emocionales graves es que el propio cuerpo no existe, no termina de armarse.

Son pequeños con pensamientos muy lábiles, en quienes los conceptos transmitidos parecen «evaporarse». Lo que aparentemente han adquirido queda fijado a un objeto único, sin poder trasladarlo a otras situaciones, sin hacerlo propio, impresionando como un condicionamiento más que como un verdadero aprendizaje.

¿Cómo puede intervenir la Escuela de Educación Especial en la atención de estos niños con dificultades para constituirse subjetivamente?

La meta fundamental de la Educación Especial es formar a los niños discapacitados para poder integrarse y competir en el ámbito comunitario. Ejercer acciones tendientes a que puedan construir un lugar propio en su comunidad es nuestro gran objetivo y desafío.

Entonces, para que un niño pueda integrarse a cualquier ámbito social, tiene previamente que poder ser, ser precisamente un niño. Un niño que se reconozca en su nombre, que actúe desde un lugar yo y hable en primera persona.

Esta posibilidad de ser, en un pequeño normal se va armando desde su nacimiento y aún desde antes, en los sueños que los padres van tejiendo a partir de la noticia de su próxima llegada.

Cuando el bebé nace, la madre, o quien ejerza la función materna, le va dando un lugar; se va ofreciendo al niño y en sus cuidados van sus valores, sus fantasías, su propia historia y todo lo que este bebé despierta en ella. Al mismo tiempo, va leyendo el cuerpo del bebé, significando sus producciones y depositando toda su ilusión en él.

Sólo con la presencia de este Otro primordial que lo sostenga y que le dé la posibilidad de relacionarse y construir el mundo, se irá constituyendo subjetivamente. Así mismo, junto con todos los contactos sociales que irán apareciendo en su vida, irá construyendo un camino de inserción en su comunidad.

Es, pues, el seno familiar el primer lugar de inclusión a partir del cual se abren las puertas hacia la integración en nuevos y variados ámbitos.

En cambio, al revisar cada una de las historias de vida de los niños que presentan problemas para ir estructurándose psíquicamente, vemos que, frente a la noticia de que el recién nacido padecía una discapacidad visual, la relación madre-hijo se vio fuertemente dañada.

La falta de visión provoca una herida tan honda que el pequeño es vivido como extraño, como algo monstruoso. Los padres no saben cómo tratar a este niño que les es ajeno.

La angustia que aparece es tan inmensa que no hay palabras para expresarla y la significación materna se desvanece. La mamá no puede mirar a este pequeño ni armar una imagen de un cuerpo unido que signifique algo muy especial para ella y con la cual el niño ciego pueda identificarse.

Al no poder libidinizar este cuerpo, la comunicación entre ambos se va diluyendo. Del niño poco se espera y, por lo tanto, se le ofrecen pocos estímulos para interactuar con el ambiente circundante, y no hay espacio para el afecto, para el soñar, para el jugar.

En consecuencia, el niño va aislándose cada vez más de su entorno, apareciendo rasgos de desconexión y viéndose profundamente dañado su desarrollo.

Frente a estos pequeños discapacitados visuales, donde el proyecto de hijo se vio oscurecido, los padres no pueden o no saben cómo actuar.

Es mi intención reflexionar sobre cuál es la responsabilidad de la Escuela Especial frente a situaciones de este orden ya que niños como éstos existen en nuestras escuelas, circulan dentro de ellas, transitan de institución en institución, sin saber específicamente qué les pasa. Sus dificultades no están claramente determinadas o, mejor dicho, no son nombradas.

Por lo tanto, si no son reconocidas, si quedan fuera del discurso y del conocimiento de los profesionales que con ellos trabajan, ¿Qué posibilidad de integración se les está ofreciendo?

La institución educativa no debe conformarse con ofrecer lo que sabe o lo que puede, pues su responsabilidad trasciende los límites de la enseñanza formal, de la transmisión de contenidos.

Si ésta intenta trabajar con niños con dificultades emocionales graves, con los elementos que la estructura institucional comúnmente ofrece, suponiendo la preexistencia de cosas que el niño no ha podido construir, o no teniéndolas en cuenta, entonces está discriminando.

Las instituciones de Educación Especial, al abrir sus puertas al ingreso de estos pequeños tienen la obligación de otorgar el abordaje más apropiado para cada niño, respetando su singularidad e interviniendo en el punto en que cada uno de ellos se encuentra. Esto implica ayudarlos a construir una imagen de niño sin visión pero con capacidades para elegir, crear, aprender, decidir y vivir su propia vida, siendo fundamental comprometer a la familia,

conteniéndola y orientándola en esta difícil empresa.

Al mismo tiempo, y sólo a partir de allí, el pequeño podrá constituirse, descubrir su entorno, iniciar su entrada al mundo y aprender.

La escuela, así como los especialistas que la integran, deben asumir su compromiso planteándose nuevas estrategias, trabajando caso por caso, conformando un abordaje específico para cada niño. Esto requiere de un verdadero replanteo del saber y del rol profesionales dentro de un profundo trabajo en equipo.

Si la institución escolar no se encuentra capacitada para afrontar esta tarea, debe tender lazos y orientar a las familias hacia otros ámbitos que considere apropiados (tratamiento psicológico, hospital de día, jardín terapéutico, etc.), o intervenir conjuntamente con los mismos.

La interdisciplina dentro del ámbito institucional y fuera de éste se torna fundamental en la intervención con estos niños cuya patología orgánica y sus problemas emocionales van limitando sus posibilidades de desarrollo.

Quienes nos desempeñamos en el campo de la Educación Especial somos responsables de abrir caminos y concientizar a la comunidad para que, tanto las familias como la sociedad toda puedan valorar los deseos y capacidades de las personas con discapacidad, ofreciéndoles iguales oportunidades y espacios para ser ocupados por ellas.

Pág. 126

La escuela de Educación Especial debe respetar las necesidades, las posibilidades y los tiempos de cada niño que reciba en atención. El afrontar con ética profesional esta tarea es un compromiso ineludible.

Bibliografía

Coriat, Elsa. «A partir de un trastorno narcisista». Bs. As, Escritos de la Infancia N°5, 1995.

Ferreiro, Emilia. «El proyecto principal de Educación y la Alfabetización de niños: un análisis cualitativo». Bs. As, Boletín informativo de Aique Grupo Editor, 1989.

Filidoro, Norma. «Desarrollo cognitivo y aprendizaje en niños psicóticos». Bs. As, Escritos de la Infancia N°3, 1994.

Paez, Stella M. Cañiza de. «Integración en y desde la familia». Bs. As, Escritos de la Infancia N°4, 1994.

Rodulfo, Ricardo. «El niño y el significante». Ed. Paidós, 2da reimpresión, Argentina, 1991.

«El niño del trastorno». Bs. As, Escritos de la Infancia N°4, 1994.

Winnicott, Donald. «El niño y el mundo externo». 4ta Edición, Argentina, Ed. Lumen, 1993.

«Realidad y Juego». España, Ed. Gedisa, 1994.

Singularidad. Reflexiones sobre una historia de integración:

“Cuando hay un sujeto sano independientemente de su discapacidad”

Fga. Ana María P. de Fiondella, Psicop. Elvira Oliva Day, Docente Magdalena Teste

María es una niña muy deseada que nace con Síndrome de Down, cataratas bilaterales, gran hipotonía y un soplo sistólico.

María es la primera y única hija de este matrimonio y viven en muy estrecha relación con su abuela paterna, que es de gran significación para ella. Su madre tiene otra hija adolescente, que no convive con la familia, pero se tratan.

María inicia Estimulación Temprana a los 15 días de nacida. La consulta oftalmológica es a los 22 días, hay un E.R.G. normal y la cirugía de catarata se realiza simultáneamente en ambos ojos al mes de vida, equipándose con lentes de contacto (+15). En algunos períodos presenta lesiones de córnea. Al año continúa con las mismas lentes, observándose ligera esotropía en ojo derecho.

A los 4 años las lentes son +12 y se agregan aéreos de +2.50.

El informe oftalmológico actual dice: “Actualmente su agudeza visual de lejos es de 6/10 con un campo visual estrecho, de cerca con el agregado de un anteojos su visión es de 6 a 7/10. Hay distancias intermedias entre los 0.80m y 1.50 a 2m que quedan fuera de foco”.

La integración escolar actual de María comienza con el deseo de los padres de que ingrese en una escuela común. Este deseo fue escuchado por el primer Jardín al que María concurre, produciendo a través de un informe una proyección muy favorable de su desarrollo.

Los padres seleccionan un colegio entre varios, desechando aquellos en que vislumbran desinterés o rechazo.

El colegio elegido conoce a María y presenta buena disposición frente al “desafío integración”. La situación es inédita para la Institución y pone como condición el asesoramiento especializado y con experiencia.

Cuadro Resumen

Nacimiento: María tiene síndrome de Down, cataratas bilaterales, soplo sistólico, gran hipotonía.

15 días: Inicia Estimulación Temprana

22 días: Consulta oftalmológica

27 días: E.R.G. normal

30 días: Cirugía cataratas bilaterales

45 días: Equipamiento con lentes de contacto (+16)

3 años: Alta cardiológica. Inicia jardín de infantes común en su barrio Suspende estimulación temprana.

3 1/2 años: Inicia deambulacion. Poca estabilidad, muy hipotónica.

3 a 7 años: Sin tratamiento especializado. Solamente el jardín común con buen desempeño social. Buen lenguaje.

4 años: Se agregan anteojos aéreos (2.5)

7 años: Elección de los padres de una escuela común de niñas.

Ingre so a preescolar. La Institución pone como condición asesoramiento especializado y con experiencia.

Los padres vuelven a la terapeuta de Estimulación Temprana con quien tuvieron siempre buena transferencia, y ella les propone la intervención de un equipo para acompañar la integración previo diagnóstico psicopedagógico.

A partir de ese momento se tienen entrevistas con los padres (antes y después del diagnóstico psicopedagógico). Con la institución (Directora, psicopedagoga docente, auxiliar) para presentar el diagnóstico psicopedagógico, escuchar la propuesta de la escuela y sus demandas, y poder comenzar a delinear juntos las estrategias posibles.

Pág. 128

Es así como, poco a poco, tanto los padres como la institución comienzan a adentrarse en la filosofía de integración que sustenta este equipo.

El concepto que prevalece es el de considerar la Integración como un proceso dinámico, de evaluación periódica, a partir de la cual se continúa en el mismo rumbo o se lo modifica.

Los padres comprenden que el hecho de estar en pre-escolar no garantiza que al año siguiente esté en primer grado.

La Institución sabe que no se arriesga a que se pretenda que la niña curse toda su escolaridad primaria en el mismo colegio.

El Equipo actúa como facilitador de este proceso y se coloca pensando en no convertir el derecho en una obligación. El acá y el ahora es la realidad a partir de la cual se desarrollará este proyecto.

Vamos a ahondar más sobre los distintos participantes de este proceso.

Los padres

Volvamos al deseo de integración de los padres, que se proyecta tocado por la significación y valorización que hacen de los aspectos positivos de María, son los padres quienes primaria e invisiblemente incentivan esos aspectos que se manifiestan en “la curiosidad

constante” y cómo se apropia de los objetos de conocimiento.

María no queda atrapada con su S. de Down ni con su visión sub-normal ni su cardiopatía ni su gran hipotonía, se le significó un lugar en la familia, libidiniza como sujeto de aprendizaje independiente, con producciones que se afianzan en el encuentro de buenas miradas, entre sus padres, sus pares, los otros en general.

La Escuela

¿Qué pasa con la escuela? Esta primera experiencia de integración “descoloca” a la Institución (en cuanto a su no experiencia en el tema) generándose interrogantes, dudas, expectativas, miedos. La descoloca en el sentido de sacar de su lugar a “lo especial”, integrándolo a un lugar “no especial” como es esta escuela.

Fue así como la Institución reacomoda su lugar con interrogantes y resignifica, evidentemente no sólo el lugar de María sino el propio lugar (planteo interesante como momento institucional). Se plantea a través de la reflexión, orientación y búsqueda de información, cuáles son sus propias dudas:

- Si es conveniente (lugar).
- Si no se perdió tiempo o cuánto tiempo demandará este proceso (tiempo).
- Cómo reaccionarán los otros: padres, compañeros, docentes (aceptación- rechazo).

Pág. 129

El Equipo

Está formado, en este caso, por:

- Una coordinadora general
- Una coordinadora psicopedagógica
- Una acompañante pedagógica

1) Coordinadora general

Su función es integrar las distintas intervenciones terapéuticas y

pedagógicas de este proceso. Es quien genera un espacio de interpelación y búsqueda donde los implicados reflexionen y resuelvan sobre estrategias a adoptar y dificultades a superar durante el proceso. Es el nexo entre Familia-Institución-Equipo.

2) Coordinadora psicopedagógica

Aborda el tratamiento individual de la niña, promoviendo el desarrollo de estructuras cognitivas y emocionales implicadas en el proceso de aprendizaje. Observa y preserva la modalidad de aprendizaje y conocimientos de la niña, apoyando aspectos favorables e induciendo modificaciones en los desfavorables.

Tiene reuniones de rutina semanales, con la acompañante pedagógica.

Tiene reuniones con la coordinadora general para evaluar la marcha del proceso.

Se reúne con su par de la Institución. Si es necesario se reúne con los docentes especiales para recabar su información y aclarar sus dudas.

3) Acompañante pedagógica

Su participación es muy activa. Colaboró con la psicopedagoga en la elaboración del diagnóstico psicopedagógico.

Es quien trabaja con la niña en el aula adecuando los recursos didácticos a sus posibilidades, sobre todo en lo referido a lo visual (uso de atril, elementos con alto contraste, hojas de apoyo táctil, elementos concretos para escenificación de cuentos, etc.).

Cuenta con las planificaciones áulicas de la docente. En el contraturno brinda apoyo en áreas descendidas y trabaja anticipadamente temas de las actividades del aula: induce los temas con el fin de enriquecer las percepciones visuales con láminas adecuadas y aumenta el vocabulario que corresponde al tema.

Indicadores que se toman para observar y evaluar este proceso

En la niña

a) Relación con sus pares: grado de aceptación del grupo, modalidades de interacción, miradas de aprobación-desaprobación, gestos afectuosos-agresivos.

b) Juego: solitario, pasivo, estereotipado, cooperativo, dinámico, variable, concentrado, inestable, grado de alerta hacia el entorno, preferencias. En el aula, en el recreo.

c) Producciones: gráficas, modelado, plegado, recortado.

d) Modalidad cognitiva: curiosidad, flexibilidad, interrogación, asimilación, acomodación. Integración del Yo.

Pág. 130

En la Institución

La flexibilidad de poder ofrecer y aceptar “estrategias de abordaje” acordes con las posibilidades y limitaciones de la niña.

Pasajes

De Sobreprotección. Inhibe. Hace por el otro --- a Cuidado.

Sostén. Permite. Hacen juntos.

De Juegos solitarios --- Cooperativos --- Representativo ---

Simbólico

De Juegos pasivos, basados en funciones con esquemas asimilativos --- a Más activo. Intercambio de roles. Se enriquece con el personaje.

De Acude a los mismos rincones donde “ya sabe jugar” --- a Elige por significación en la relación con el otro. Relación vincular.

De Dibujos: “mamarrachos” (única significación) --- a No varía la producción, pero sí la significación: casa- puertas-nubes. Ahora le gusta lo que hace.

Agresividad: Era muy evidente con respecto a las producciones propias y de sus pares. Descalificación --- Disminuye totalmente al encontrar el sentido a lo que hace.

Cuando un miembro de una familia ingresa a una institución

escolar amplía su campo de interacción social.

Comienza un tiempo de apertura a otras miradas, otras palabras. Aparecen nuevos espacios para sí o para compartir. Se integra la familia en una comunidad, no sólo el niño en la sala.

El niño tendrá que transitar el cambio desde una atención especializada e individual, a otra donde se comparte al adulto con pares y otros adultos.

La nueva situación debe implementarse de modo tal que le permita soportar la separación y el desvío de la mirada hacia la maestra, desde el terapeuta individual al docente compartido; además de enfrentar espacios desconocidos.

En definitiva, ni el niño ni su familia son actores solitarios e interactúan en un hecho cultural en el que los otros importan tanto como el mismo niño.

Pág. 131

Abriendo caminos con niños multimpedidos

Profes. Mariel Massarí, M. Carla Troiano, Silvia Scumaci y Psic. Mirna Vietti

Recorrido institucional

La Esc. N°2081 se crea el 22 de octubre de 1987. El servicio que ofrece es oficial y gratuito y depende del Ministerio De Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Desde su inicio la Institución ha incorporado dentro de su población escolar a niños ciegos y disminuidos visuales con patologías agregadas.

La detección precoz de la ceguera ha favorecido la atención de

los niños con problemas en su desarrollo desde edades tempranas. Esto implica el trabajo tomando como eje la relación vincular que se rompe ante la llegada de un hijo diferente al deseado.

Es posible pensar que una familia pueda asumir la ceguera de un integrante y trabajar para aceptarlo. Pero, ¿qué pasa cuando la falta de visión no es un obstáculo para relacionarse, para jugar y más tarde para aprender a leer y escribir?

Es común escuchar de los padres culpabilizar a la discapacidad visual como causal del NO lenguaje, por la falta de desplazamiento, por el balanceo constante, por la demora en comer solo... Entonces se dice... «Nosotros lo dejamos, ¡encima que no ve!»

Este dejar HACER TODO PORQUE NO VE, marca al niño como ciego y no deja lugar a la construcción de la persona. Es decir, todo lo que hace o deja de hacer tiene que ver exclusivamente con la falta de visión.

Es por ésto que, a nuestro entender, la demanda de atención a niños multimpedidos en las escuelas de ciegos es cada vez mayor. La familia deposita en la profesora de ciegos TODO el SABER, y es ella quien ayudará al niño a comer sin enchastrarse y usando los cubiertos, a caminar para llegar a buen puerto, a hablar para decir cosas y entenderlo, a tomar objetos para que pueda jugar y así no aburrirse.

Nosotros lo recibimos porque estamos convencidos que de no ser así, esta familia deambula con su hijo en brazos y pasa de tratamiento en tratamiento, de institución en institución, y no hay nada ni nadie quien le dé en la tecla. Mientras tanto, esta personita se va fracturando.

Nuestra experiencia nos dice que tarde o temprano vuelven a la escuela de ciegos, siguen buscando al especialista de ciegos, porque eso es su hijo: UN CIEGO.

Pues bien, nosotras aceptamos este fugar del SABER que nos otorgan los padres. Lo aceptamos para devolverlo ya que son ellos quienes, con su palabra, su caricia, su abrazo, armarán un cuerpo capaz de decir, de andar, de jugar. Ya que son ellos con su saber de padres quienes le darán el lugar de HIJO desterrando la etiqueta

de ciego.

Pág. 132

Este saber también lo compartimos porque preguntar a otro respecto a nuestro campo de acción, es pensar que la construcción del conocimiento se constituye en relación a OTRO.

Intentamos trabajar en equipo dentro y fuera de la Escuela.

Dentro de ella, nos reunimos semanalmente la Psicóloga, la Profesora de Educación Física, la Musicoterapeuta (es un cargo compartido con la Escuela N°2014 «Luis Braille»), tres Profesoras de Educación Especial para Ciegos y Disminuidos Visuales a cargo de los distintos niveles de la sección Multiimpedidos y la Vicedirectora. Este espacio lo hemos constituido para abrir camino a la discusión que nos permita avanzar, a las diferencias que nos permitan pensar y a la unión que nos permita hablar de un mismo SUJETO.

Fuera de la Escuela hemos ido a golpear puertas a las Escuelas Especiales para Discapacitados Mentales donde durante los años 1992 y 1993 integramos a 4 niños (de los cuales una de las experiencias aún continúa). También se orientó a tratamientos de psicología dentro del área de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario y dos niños comenzaron tratamiento de psicomotricidad en un Instituto privado.

Durante este año se iniciaron tres integraciones en Escuelas especiales, de Irregulares Motores y en un Jardín de Infantes.

Asimismo, un alumno realiza tratamiento de rehabilitación en un Hospital Público y dos niños trabajan en kinesiología y terapia ocupacional en I.L.A.R. (Instituto de Lucha Antipoliomielítica y Rehabilitación del Lisiado).

Por último, hemos abierto un canal de comunicación con el servicio de Paidosiquiatría que depende de la Universidad Nacional de Rosario.

Todas estas puertas fueron las que se nos abrieron, hubo otras que se nos cerraron. Cada una de ellas tuvo que ver con los distintos momentos dentro de la historia de la Escuela. Se fueron ajustando a las necesidades de nuestros niños, a los recursos humanos disponibles y a una sed imperiosa de crecer en el servicio a los niños con multidiscapacidad.

Actualmente

En la Escuela hay tres grupos de niños multimpedidos (ciegos y disminuidos visuales con patologías asociadas: trastornos emocionales, orgánicos y retrasos madurativos por falta de estimulación y desnutrición en los primeros años de vida). Estos grupos se conformaron de acuerdo a la singularidad de cada niño.

Nivel I:

Compuesto por cinco alumnos ciegos entre 5 y 12 años.

Las posibilidades y demandas de cada niño que compone este nivel son diferentes, por las características específicas de cada problemática en particular. Es por esto que cada niño requiere de una atención individualizada, no sólo porque demandan actitudes y caminos diferentes a tomar por el docente, sino dado el momento en que están en su constitución como sujeto.

Pág. 133

Es por lo dicho anteriormente que se aborda a cada niño en sesiones individuales; incorporando a las madres, en algunos casos en forma permanente y en otros discontinua.

Consideramos que nuestro trabajo ésta enmarcado dentro de un abordaje **pedagógico-terapéutico**:

Pedagógico: porque apuntamos a la socialización, en tanto y en cuanto los aprendizajes se construyen en relación al «otro».

Terapéutico: Ya que el eje del trabajo es la constitución del sujeto. El quehacer docente gira en torno a la relación «madre-hijo» vínculo que no pudo ser establecido en su tiempo, donde en algunos casos la madre no pudo inscribirlo como tal.

Desde esa función materna, en la que se descifra la necesidad y se media el acceso a la gratificación, se aporta a la construcción de la subjetividad.

En ese ámbito vincular en relación con un otro y como intermediario de un *orden social* que le aporta y condiciona los elementos para la organización y desarrollo de su psiquismo; ésta es una instancia primaria que opera como «sostén» en sus primeros modelos de aprendizaje y relación.

La incorporación de las madres es una estrategia que utilizamos para tratar de acercarlas a sus hijos y que puedan vivenciarlos como tales, poniéndolas en un rol protagonice, para ir sorteando dichas situaciones problemáticas que provocaron esa ruptura.

La posibilidad de organizar el universo de experiencias, de alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento está dado porque a ese sujeto que aprende se le aporta un *sostén*, una apoyatura vincular. Ese sostén cumple una función «yoica», organizadora, transformadora, discriminadora, de articulación con el mundo.

Ahora bien, ¿cómo se posiciona el docente frente a esta relación MADRE- HIJO?

El maestro será quien sostenga este vínculo a través de sus intervenciones, donde podrá tocarlo, hablarle, abrazarlo, jugarlo para MOSTRAR-LE que EL es una PERSONITA que existe, que quiere y que puede.

Se cita una experiencia:

En el año 1994 llega a la escuela María con su hijo Juan de 5 años.

El niño estaba totalmente desconectado, a tal grado que no registra la separación de su madre. Deambulaba por la sala permanentemente. Se alimentaba sólo con mamaderas de leche. Presentaba crisis emocionales constantemente, las cuales consistían en tirarse al suelo, golpear su cabeza fuertemente contra el mismo y producía gemidos. No permitía que se le acercaran, mordía y rasguñaba, tiraba patadas. Esta conducta también la tenía con ella.

No había ningún tipo de relación con su madre. Era tratado por ésta a la distancia y se mostraba indiferente con el niño.

Se decide que María esté dentro de las sesiones; no lo acepta.

Se mantuvieron entrevistas periódicas con la madre, sobre el final del año comenzó a abrirse y pudo contar sus sentimientos de rechazo hacia su hijo, manifestaba que él era el culpable de todos sus problemas, el padre ausente en el hogar y frente a la institución.

Pág. 134

La madre entra en un estado depresivo en el cual pensó en dos oportunidades quitarse la vida, nada le importaba. Logra salir de este estado y se une nuevamente a su esposo.

Al comenzar el año 1995 nada había cambiado entre la madre y el niño.

Se propone nuevamente a la mamá que entre a las sesiones y ella acepta. Estaba presente, pero ajena al trabajo. Un día María pregunta: ¿por qué le hablás? ¿Él entiende?...

A partir de allí comenzó un trabajo arduo, al cabo de un tiempo nos dimos cuenta de que trabajábamos solamente con ella, toda la sesión la copaba preguntando, contando y más adelante comenzó a interactuar con su hijo. Juan en épocas anteriores recibía la mamadera y la tomaba tirado solo, luego la mamá empezó a abrazarlo para que la tome, actualmente la dejó porque la mamá le dio la oportunidad de seguir creciendo. Los cambios en el niño fueron rotundos: su agresividad desapareció, empezó a aceptar las caricias del docente.

Este acompañamiento no sólo fue dentro de la sala, sino también fuera de la escuela, visitando hospitales para lograr la asistencia médica que permitió organizar a la mamá en los tratamientos indispensables para el crecimiento de Juan.

Nivel II:

Este grupo está formado por cuatro niños-adolescentes ciegos entre los 12 y13 años de edad, los que en otro momento fueron abordados en sesiones individuales.

El eje del trabajo se centra fundamentalmente en la relación social como facilitadora de aprendizajes significativos. Es a partir de la existencia de ese **«otro»**, estableciendo códigos, marcando límites, poniéndole nombre a cada cosa de la realidad, haciendo contraste, que el niño comienza a **«enterarse de él, a descubrirse, a saber de él y del mundo que lo rodea»**... El conocimiento se construye en el intercambio con los otros y con los objetos, en la resolución de situaciones problemáticas y significativas.

Es a partir de las situaciones de conflicto con que un sujeto se encuentra, en los desequilibrios que se le plantean cuando el objetivo no es inmediatamente asimilable por los esquemas de que dispone, que busca compensarlas, reformulándolas, modificándolas o corroborándolas, constituyendo así sistemas de comprensión cada vez más abarcativos.

Los objetivos fundamentales de este Nivel son:

- favorecer la comunicación y expresión para que puedan manifestar sus afectos, vivencias, etc., y se relacionen con los demás integrantes del medio escolar y familiar.
- mejorar las competencias personales tratando de lograr la mayor independencia en lo que respecta a OyM y A.V.D.

Uno de los recursos utilizados es el JUEGO. Este es facilitador del crecimiento y aprendizajes, porque conduce a las relaciones del grupo y es una forma de comunicación.

Pág. 135

JUEGO Y LENGUAJE le permitirán hacer las transcripciones necesarias que articulan sus adquisiciones.

A través de las A.V.D. y OyM, el niño tendrá una participación más activa en la construcción del mundo de los objetos, en la familia y en la sociedad.

El asesoramiento de la familia y el aporte que la misma pueda brindar de su hijo se hacen posible mediante entrevistas y reuniones con los padres, donde interviene el docente, a veces acompañado por la vicedirección y la psicóloga del servicio psicopedagógico.

Se utiliza de manera más informal un cuaderno de

comunicaciones donde se cuenta lo que se trabaja y lo que se observa diariamente.

NIVEL III:

Este grupo está formado por tres niños de 7,12 y 13 años, dos de los cuales están integrados en Escuelas Especiales, y uno en un Jardín de infantes.

Estas integraciones se sostienen por dos motivos fundamentales:

- A) La distancia existente entre el lugar de residencia del alumno y nuestra Escuela.
- B) Inicio en la socialización, la Escuela no puede ofrecerles un grupo de referencia, de acuerdo a sus necesidades, y por ello se buscó otros espacios institucionales.

En ambas situaciones, la figura del maestro integrador está presente.

AÑO 1996. Surge una nueva alternativa: «INTEGRACIÓN TERAPÉUTICA»

Después de reiteradas sesiones de trabajo con los padres donde se aborda la derivación a tratamiento psicológico, considerado fundamental para emprender el quehacer pedagógico, los cuales no se llevan a cabo o se interrumpen permanentemente, surge una nueva propuesta. Esta es un trabajo terapéutico interdisciplinario del personal docente, vicedirección y de la psicóloga del servicio psicopedagógico para el tratamiento de la psicosis y el autismo en niños y adolescentes ciegos, basado en la conformación de un espacio diferente para la cura, donde lo vincular y lo afectivo tenderá a la estructuración del psiquismo.

Un lugar de derivación estable con profesionales de la salud que trabajen interdisciplinariamente abordando la problemática del sujeto y su familia; con los cuales mantendremos una comunicación permanente, una supervisión de nuestro trabajo, y fundamentalmente un mismo código.

Esto nos replantea: ¿cuál es el lugar que les corresponde?

¿Salud o educación?

Tal vez la respuesta sea, hasta este momento, ambos lugares que interactúen para sostener a los padres y favorecer el desarrollo de cada niño. En un futuro veremos qué sucede. Mientras tanto abrimos un nuevo camino: **integración terapéutica**, a construirse en bien de la salud mental de nuestros chicos y de los docentes, ya que el trabajo diario, tanto terapéutico como pedagógico, implica un gran compromiso, un poner el cuerpo en este AQUÍ Y AHORA que se centra en lo que siente y vive ese sujeto que se está o intenta constituirse como sujeto deseante.

Pág. 137

Palabras finales:

Hoy por hoy los niños multimpedidos tienen un lugar dentro de la Escuela. Lugar que tiende a crecer en cuanto a la calidad del servicio.

Sabemos que somos una institución joven, que aún nos falta mucho por recorrer, pero también sabemos que nuestro compromiso y el espíritu que nos moviliza tiende a generar nuevos espacios de acción en función de una sonrisa.-

Bibliografía:

- PSICOANÁLISIS EN LOS PROBLEMAS DEL DESARROLLO INFANTIL. Alfredo Jerusalinsky
- REALIDAD Y JUEGO. D. Winnicott

- MATRICES DE APRENDIZAJE. Ana Quiroga

La estimulación visual como facilitadora en la integración de niños con disminución visual y patologías asociadas

Liliana Arsel. Profesora en educación especial para Ciegos y Amblíopes

El objetivo de presentar este trabajo en las XIII Jornadas de ASAERCA, es poder contar algunas de las experiencias escolares del Servicio de Baja Visión, que a través de la Estimulación Visual y el trabajo integrado familia-alumno-escuela intenta lograr eficiencia visual, una mejor calidad educativa y una mejor calidad de vida.

Mi nombre es Liliana Arsel, soy profesora en ciegos y disminuidos visuales, y trabajo desde hace más de 8 años en la Esc. Esp. N°2081 «Lidia Rousselle» para Niños Ciegos y Disminuidos Visuales de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe.

Durante 4 años me desempeñé como Maestra Integradora y luego como Estimuladora Visual. En este momento, desde el Equipo Directivo, continúo formando parte del Servicio de Baja Visión, en el acompañamiento a los docentes y el seguimiento a los alumnos.

Pág. 138

Quiero contarles dos historias cortas, con protagonistas muy especiales.

DANIEL

Daniel, tiene 12 años e ingresó a la escuela en 1987, trabajando en sesiones individuales. El diagnóstico visual es atrofia papilar causada por una parálisis cerebral a raíz de un traumatismo en accidente automovilístico, cuando solo tenía 17 días de vida, presenta un severo compromiso general, (está afectado a nivel neurológico, el habla, la motricidad, la visión, etc).

Comienza a asistir al Servicio de Baja Visión, cuando éste se crea, en el año 1992.

A pesar de las sugerencias de no realizar Estimulación Visual a niños con otras patologías asociadas, yo creí que en mayor o menor medida podía colaborar en mejorar la situación de Daniel. Y EMPEZAMOS A TRABAJAR JUNTOS...

La evaluación fue lenta y difícil, especialmente por no existir una comunicación oral, no pudo ser sistemática, se basó en la observación de sus conductas y respuestas visuales, en una relación afectiva docente-alumno con códigos propios de comunicación.

El trabajo de **entrenamiento visual** se basó fundamentalmente en su conciencia del ver, esa forma de ver tan especial de Daniel, cuyo motor fue la motivación y el estímulo permanente.

Empezó a sostener la cabeza más erguida, en períodos más largos, por curiosidad visual.

Los cambios, hoy en día, son realmente notorios: Intenta poner nombre, en sonidos o palabras, a lo que ve. Cambia su postura e intenta movilizarse para alcanzar los objetos. Sigue el movimiento de la gente a su alrededor, queriendo formar parte de...

En el aula, en nuestra escuela, durante todo este tiempo, el trabajo fue individual con cada docente, con algunas **propuestas espontáneas de socialización**, que eran de total agrado para Daniel. Este año, la propuesta pudo cambiar: está asistiendo a otra **escuela especial, para discapacitados intelectuales** integrado en un grupo de alumnos, con el acompañamiento de nuestra **docente integradora** y la atención en nuestra escuela de la **Estimuladora Visual**.

En este momento, gracias al trabajo en equipo de ambas

escuelas especiales, y al esfuerzo y atención de su familia, Daniel, **hoy disfruta de los recreos, en el patio de su escuela integradora**, sentado en su silla de ruedas y rodeado de un montón de niños, que a su manera comparten su juego.

Pág. 139

EMILIANO

Emiliano tiene 6 años, ingresa en 1994 a nuestra escuela, en el Servicio de Baja Visión. Su diagnóstico oftalmológico es disminución visual secuela de rubeola durante el embarazo de su mamá (cataratas congénitas, hipermetropía, microftalmia, nistagmus), también presenta un compromiso auditivo, hipoacusia severa, es un alumno sordo-ciego (con una severa disminución sensorial).

Cuando me preguntaron si me animaba a trabajar con un niño sordo con disminución visual, mil preguntas se formularon en mi mente... Pero sin responder ninguna, **Dije: SI.**

Conocí a Emiliano, me encontré con una cabeza gacha, **sin una mirada**, que hacía girar y girar los objetos que estaban a su alrededor.

En las primeras sesiones, muchas veces, terminé en el piso, buscando sus ojos para poder entablar un diálogo visual a corta distancia, o hablando sola sin tener un receptor.

Costó, pero la relación finalmente se entabló. Emiliano me dejó entrar y durante un año estuvimos probando como comunicarnos. Siempre naturalmente, guiada por mis instintos y sus respuestas.

Trabajamos entrenando funciones visuales básicas: fijación, seguimiento, coordinación visomotriz. Querer y poder mirar. Entender las imágenes distorsionadas que recibía y **que no podía explicárselas con palabras.**

Comenzamos a poner límites y reglas de trabajo. A aprender hábitos. Comprender el SÍ y el NO, y jugando e imitando, **jugamos a querer ver**.

Levantó la cabeza y entró en el mundo de las imágenes, con muchísima curiosidad, y aunque todavía le gusta mirar los objetos al girar, descubrió que existen muchas otras cosas para ver.

Empezó a emitir sonidos, balbuceos; a percibir vibraciones, a darse cuenta de que la gente habla, que se comunican entre ellos y también con él.

Nuestro objetivo, además de que Emiliano quisiera ver y utilizara su remanente visual lo mejor posible, siempre fue su **integración y socialización**, evitando conductas de aislamiento.

En nuestra escuela no había un grupo para Emiliano, ya que es el único alumno con dificultades auditivas, por lo tanto, siempre trabajamos desde el Servicio de Baja Visión en equipo con otras instituciones educativas.

Fueron varias. No es fácil **encontrar el lugar para Emiliano**: primero una escuela especial de San Lorenzo, luego una escuela para sordos, en Rosario, actualmente está **integrado** por su fonoaudióloga particular a **un jardín de su localidad** con el acompañamiento y la atención en nuestra escuela de la Estimuladora Visual. Nuestra propuesta hoy es encontrar a corto plazo, el **método de comunicación** más adecuado según las características de Emiliano (lengua de señas y/o lectura labial a corta distancia, lengua para sordociegos, etc.)

«Su actividad preferida es encontrar una ventana abierta, puerta o escalera, para después de **mirar con una sonrisa pícaro**, lanzar por ella la pelota».

En ambas historias se repiten algunos elementos:

- Existen patologías severas asociadas.
- No hay comunicación oral.
- La familia está comprometida en el progreso de su hijo.
- No existe en un principio del trabajo una mirada real, una «conciencia del ver».

- El estímulo visual es un disparador motivador de avances posteriores. Se trabaja en forma interdisciplinaria con otros profesionales y/o instituciones de las áreas de educación y de salud.
- El mejor uso de su remanente visual, facilita la integración familiar- escolar-social.

Pág. 140

Conclusiones

Una imagen muy distorsionada o inentendible, causa inseguridad, miedo, inmovilidad. La persona que no conoce y maneja su visión funcional, muchas veces se maneja como ciego. Por temor o vergüenza a equivocarse, no hace, se deja llevar, se aísla.

La Evaluación y Estimulación del remanente visual en niños con multimpedimentos, es más lenta y dificultosa, pero no imposible. Los resultados son realmente positivos y muy valiosos. Considero este trabajo indispensable en la propuesta educativa de estos alumnos.

Al estimularlos a ver, a entender lo que los rodea, incentivamos su deseo de ser, hacer, compartir, formar parte de...
COLABORAMOS EN SU PROCESO DE INTEGRACIÓN.

Pág. 141

TALLER n°3: REHABILITACIÓN

Coordinadora: Terapeuta Ocupacional Diana Mahr

Secretaria: Prof. Liana Magariños

Trabajos presentados

- 1- “MI LUGAR EN EL MUNDO”. Autores: Profesora Alicia Reparaz y grupo de alumnas del Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales de Mendoza.
- 2- “UNA POSIBILIDAD PARA EVALUAR Y ENTRENAR LA HABILIDAD DE ECOLOCACIÓN DE PERSONAS DISCAPACITADAS VISUALES”. Autores: Prof. Claudia Arias y O. A. Ramos.
- 3- “TENER UN TRABAJO, ARDUO CAMINO”. Autores: Terapista Ocupacional Diana Mahr, Profesora Liana Magariños y Psicóloga Cecilia Montenegro.
- 4- “AYUDAME A DESCUBRIR EL MUNDO QUE NO PUEDO VER”. Autores: Profesionales de las escuelas Media N° 1 y Especial N°505 de Azul.
- 5- “PERSPECTIVAS SOBRE LA INTEGRACIÓN”. Autores: Profesores Viviana Sabattini, Silvina Ramos y Rodríguez Mas (Instituto para Ciegos Román Rosell). (Ver trabajo N°2 - Taller Institucional).
- 6- “LA ORIENTACIÓN Y LA MOVILIDAD, UN ASPECTO EN LA INTEGRACIÓN DE LA PERSONA CIEGA”. Autor: Prof. José Coronel.
- 7- “ENTRENAMIENTO DE LA PERCEPCIÓN VISUAL”. Autora: Prof. Laura Cis de Acosta. (Ver trabajo N°2 - Taller Educación).

Recomendaciones

Recomendación N°1: Trabajo en equipo

CONSIDERANDO: Que la rehabilitación implica un proceso

dinámico que requiere el aporte de profesionales de distintas disciplinas, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

Pág. 142

RECOMIENDAN: Favorecer el trabajo en equipo, estimulando el intercambio de opiniones y en consenso, apuntando a un abordaje profesional conjunto, donde una misma consigna sea enfocada en lo posible en forma simultánea desde cada área.

Recomendación N°2: *Proyectos de investigación*

CONSIDERANDO: Que cada disciplina constituye una entidad en permanente desarrollo;

Que la comunicación referida a métodos, experiencias y nuevos aportes constituye un imperativo impostergable, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: 1) Promover proyectos de investigación sobre las distintas disciplinas (por ejemplo: Ecolocación), a fin de instrumentarlos durante el proceso de rehabilitación, optimizando la autonomía y el desenvolvimiento personal.

2) Comunicar y mantener actualizada la información sobre los avances de dichas investigaciones, a las instituciones pertinentes.

Recomendación N°3: Participación de la familia

CONSIDERANDO: Que el aporte de la familia constituye un factor insoslayable en el proceso de rehabilitación;

Que la integración sólo es posible si existe un flujo constante y ambivalente entre la persona y la sociedad, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN:

1) Involucrar a la familia de la persona con discapacidad visual con el proceso de rehabilitación.

2) Destacar la importancia de la familia, la comunidad y la institución y su interrelación consecuente, en beneficio de una integración exitosa.

Recomendación N°4: Respeto de la individualidad

CONSIDERANDO: Que el proceso de rehabilitación debe apuntar al logro de la mayor autonomía posible;

Que cada individuo y su circunstancia constituyen situaciones únicas e irrepetibles;

Pág. 143

Que el respeto del individuo es condición ineludible para cualquier tipo de abordaje, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: 1) Respetar los tiempos de cada persona discapacitada, tanto respecto del inicio de su rehabilitación, como de sus resultados, manteniendo una actitud alerta frente a las reacciones que pudieran registrarse.

2) Instrumentar disciplinas diversas (música, expresión corporal, teatro, etc.), como enriquecedoras del proceso de rehabilitación y generadoras de mayor autonomía personal.

3) Considerar como objetivo educativo-terapéutico la instrumentación de un sistema de comunicación que contemple los distintos lenguajes, tendiente a lograr una actitud abierta frente al medio, siempre cambiante.

Recomendación N°5: Proyectos de inserción laboral

CONSIDERANDO: Que tanto la metodología cuanto la planificación deben adaptarse a cada situación individual, respetando además circunstancias de tiempo y lugar;

Que el desarraigo suele generar situaciones difíciles de superar, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Elaborar proyectos de inserción laboral, acordes

a las posibilidades de cada persona y a la realidad social.

Favorecer, a través de dichos proyectos, el surgimiento de diversos puestos de trabajo, evitando el desarraigo.

Recomendación N°6: Equipos asesores

CONSIDERANDO: Que la inserción laboral abarca distintas etapas que exceden la de la colocación selectiva;

Que cada una de ellas requiere adaptaciones, ajustes y evaluaciones que preserven de toda improvisación, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN: Clarificar y definir el rol de los profesionales frente a la inserción laboral, constituyendo equipos integrados que funcionen como asesores, acompañantes e instrumentadores de un proyecto único, antes, durante y después de la inserción laboral.

Pág. 144

Mi lugar en el mundo

Profesora Alicia Reparaz y grupo de alumnas del Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales de Mendoza

- a) *Nombre del proyecto:* “Mi lugar en el mundo”
- b) *Entidad responsable:* Facultad de Educación Elemental y Especial. U.N.C. (Mendoza). Asignatura: Terapia Ocupacional en el disminuido visual. Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales.
- c) *Localización:* Zonas de la provincia de Mendoza alejadas de los centros de rehabilitación.
- d) *Objetivo:* La rehabilitación social y laboral de las personas ciegas y disminuidas visuales en su propia comunidad, de modo que puedan vivir según sus costumbres y estructuras, evitando la

desculturalización.

e) *Finalidad*: La integración familiar, social y laboral de las personas ciegas y disminuidas visuales.

f) *Beneficiarios*: Dado que no existen datos estadísticos sobre personas con ceguera y disminución visual en las distintas zonas de la provincia, se propone que los beneficiarios sean todos los que posean dicha patología, vivan alejados de los centros de rehabilitación y se encuentren desocupados.

g) *Fundamentación*: “La integración de las personas discapacitadas tiene como finalidad llevarlas a cumplir en forma dinámica y participativa, con su proceso de formación personal, a aceptar sus limitaciones y revalorizar sus posibilidades y, por consiguiente, a elaborar su propio proyecto de vida, en la complejidad histórico-cultural de su tiempo y de su entorno, entendiendo por proyecto de vida la capacidad de percibirse a sí mismo como un ser convocado para elegir un modo de presente y una propuesta de futuro en coincidencia con sus posibilidades y su propio ser, por tanto, elegir una forma de estar en el mundo y esta elección sólo será posible si el discapacitado es incorporado, desde el más temprano momento, a todo el quehacer social mediante un sistema de integración que derribe las barreras de la incomprensión y viabilice la aceptación”.

h) *Período de ejecución*: Se estima de tres a seis meses dependiendo de las capacidades e intereses de las personas a rehabilitar.

i) *Componentes*: a. Rehabilitación básica: Orientación y Movilidad, Actividades de la vida diaria, Estimulación visual, Braille.
b. Rehabilitación laboral: Entrenamiento perceptual, Adaptación del lugar de trabajo.

j) *Metodología de trabajo*

1° Detección: El municipio de cada departamento se encargará de la detección de los sujetos y de la evaluación de su situación socioeconómica, para determinar la distribución de los recursos.

2° Evaluación y planificación: Las profesoras terapeutas realizarán la evaluación de los datos aportados por los municipios y de los obtenidos en las entrevistas a los interesados, con el fin de planificar las estrategias de intervención adecuadas.

3° Intervención: Se llevará a cabo de acuerdo a las dos instancias que componen el servicio de rehabilitación, que incluyen las actividades correspondientes a:

- Orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, estimulación visual y braille (rehabilitación básica).
- Entrenamiento perceptual y adaptación del lugar de trabajo (rehabilitación laboral).

Proyecto: “Mi lugar en el mundo”

1. Entidad responsable

La entidad responsable es la Facultad de Educación Elemental y Especial a través de la asignatura Terapia Ocupacional, perteneciente al Profesorado Terapéutico en Deficientes Visuales. Dicho establecimiento pertenece a la Universidad Nacional de Cuyo, provincia de Mendoza.

2. Localización

El proyecto se llevará a cabo en la provincia de Mendoza, dividiéndose en región norte, centro y sur.

La rehabilitación tendiente a la integración estará determinada por las características particulares de cada zona: geográficas, económicas y sociales; y por las necesidades personales, familiares y profesionales del interesado.

Uno de los pilares en los que se asienta la economía mendocina es la agroindustria. Las principales actividades agroindustriales son las relacionadas con la producción de frutas, hortalizas y verduras. Los cultivos más importantes son la vid, manzanas, olivos y ajo entre muchos otros.

Esta producción da origen a una variada industria alimenticia como la elaboración de conservas, productos deshidratados, dulces y fundamentalmente la industria vitivinícola, las que demandan un

sinnúmero de actividades conexas.

Otro pilar de la economía provincial está conformado por la extracción de petróleo y gas. También tienen gran significación las industrias metalúrgicas, las ferroaleaciones y la minería. La ganadería se desarrolla de manera extensiva.

Con fines prácticos se realizará una división de la provincia por zonas: norte, centro y sur.

Zona Norte: se destaca la vitivinicultura y la agricultura. Un caso especial lo constituye el departamento de Lavalle con las actividades referidas a la apicultura y la floricultura.

Zona Centro: incluye actividades relacionadas con la vitivinicultura, agricultura, fruticultura. Dos son los casos dignos de resaltar: el envasado de productos regionales (tomate, durazno) en el departamento de San Carlos y la fabricación de escobas en el departamento de La Paz, donde la existencia natural del junquillo (vegetal utilizado para este fin) permite que la mayoría de las personas de la zona se dedique a dicha actividad.

Pág. 146

Zona Sur: la ganadería constituye un recurso importante para todo el sur mendocino, al igual que la minería, destacándose también la vitivinicultura y la agricultura.

3. Diagnóstico y justificación

Los problemas detectados y sus causas, que motivan la realización de este proyecto son:

La Desculturalización: la persona que adquiere ceguera y vive alejada de la ciudad de Mendoza, si desea comenzar un proceso de rehabilitación se ve obligada a alejarse de su comunidad (familia, amigos, costumbres, actividades y lugares habituales), produciéndose un desarraigo. Esto se debe a que existen solamente dos centros de rehabilitación de adultos: la Casa del Discapacitado y la Asociación Tiflológica Luis Braille, las cuales se encuentran en la Capital de la provincia.

La Desocupación Laboral: como consecuencia de la adquisición

de la ceguera el sujeto no puede continuar con su oficio hasta no ser rehabilitado (adaptación personal y social a su nueva condición). Esto genera en el medio actitudes de discriminación y marginación (por prejuicios, desconocimiento o información errónea), no se lo considera productivo por lo tanto no conviene económicamente emplearlo. Además, existe poco conocimiento de la legislación vigente sobre la inserción de la persona discapacitada al mundo laboral y sus derechos, tanto de la sociedad en general como de los mismos sujetos.

Estos dos problemas detectados provocan en el individuo una disminución de su autoestima, marginación, inactividad y aislamiento.

Ante esta problemática la implementación de este proyecto consiste en reinsertar a la persona con deficiencia visual en su comunidad, evaluando previamente su situación, planificando la intervención de acuerdo a las necesidades, intereses y posibilidades del sujeto, facilitándole los instrumentos y recursos adecuados en su domicilio (centro ambulante) evitando así su traslado y las consecuencias mencionadas del mismo.

Esta propuesta se justifica desde un marco teórico filosófico, social, psicológico y legal.

Filosófico

La formación del hombre sólo es dable dentro del mundo humano que tome al sujeto-persona en su unidad totalizante y en complejidad histórico-cultural de su tiempo y de su entorno.

La integración de las personas con deficiencia visual está contemplada dentro de esta propuesta, pues debe comprenderse definitivamente que el concepto de hombre-persona no hace disquisiciones acerca de la presencia de tales o cuales características psico-físicas sino que se define como proyecto de existencia, como conciencia de un sujeto situado en el mundo con igualdad de posibilidades para insertarse en las creaciones de ese mundo y en la creación de sí mismo.

El hombre-persona es igualdad, es comprensión, es realización individual y personal, es compromiso con sus semejantes, es responsabilidad para con la sociedad, es comunicación, es diálogo compartido, es participación, es el diario descubrimiento de quienes lo rodean. El hombre-persona es integración y la integración es la aceptación de lo originario en libertad y posibilidad de ser y elegir en un universo humano donde cada uno está abierto al otro, dando lo suyo a través de lo que recibe.

La integración de todos los sujetos, sin condicionamientos o distinciones es la concreción superior de la especie humana.

Social

El hombre sólo en el vínculo relacional que establece con sus semejantes puede desarrollarse en plenitud. El hombre es un ser-con.

Es la pluralidad de personas que viven conjuntamente de un modo estable, que comparten costumbres comunes, que está formado por diferentes grupos sociales que se desenvuelven en un devenir histórico en el cual todos y cada uno son aceptados en igualdad de obligaciones y derechos, constituyendo un todo sistémico de partes interdependientes e interrelacionadas, lo que conforma una sociedad.

Desde esta concepción, la integración de la persona con discapacidad aparece como un hecho que trasciende el fenómeno social y lo transforma en un humanismo que supera la antítesis en oposición entre lo normal y lo anormal, lo típico y lo atípico, para fusionarlo en lo que podría denominarse la integración humana, única propuesta que responde a las urgencias de la sociedad que reclama y necesita de todos sus miembros, más allá de cualquier limitación de orden físico, psíquico o social que padezca, para crecer y perpetuarse.

Integrar a la persona con discapacidad es una necesidad prioritaria de la sociedad actual y debe ser asumida por ésta como una de sus responsabilidades mayores, dado que compete a la comunidad dirigir todos sus esfuerzos para dar a los discapacitados

que lo circundan, la confianza necesaria para interpretar y manejar esas realidades y la seguridad de que es reconocido y aceptado por su propio derecho.

La inclusión de una persona con discapacidad en toda la vida comunitaria, ejerciendo los distintos roles para los cuales está preparado, posibilita que los restantes miembros del grupo elaboren juicios reales sobre la discapacidad, emanados de la convivencia con esa entidad real que, no por desconocerse o prejuiciarse, deja de estar presente y pertenecer a la sociedad.

Psicológico

El desarrollo de una sana personalidad depende tanto de lo que el sujeto posee como bagaje propio como de los estímulos que en cada una de las etapas del desarrollo recibe.

El hombre “es el único ser capaz de convertir su biología en biografía” (Ortega y Gasset), pero esta historia de vida no puede ser la sucesión de frustrantes experiencias de marginación, ya que la autoconfiguración de su personalidad y de su existencia se desarrollan y realizan en estrecha interacción con el medio que las rodea, que lleva implícito compartir, desde el nacimiento y a lo largo de todo el ciclo vital, experiencias familiares, educativas, sociales, culturales y laborales.

Pág. 148

La integración de la persona con discapacidad permite la adquisición de conductas espontáneas y activas mediante la actuación de los roles, estimula la elaboración de una autoimagen positiva y lleva, por lo tanto, a mayores logros de adaptación. Esa totalidad integradora llamada personalidad, es también dejar que el hombre asuma su protagonismo frente a su crecimiento y al crecimiento de su entorno, es participar en la vida comunitaria, es generar cambios e insertarse, en forma permanente, en la historia humana. Por eso la integración del hombre, sin discriminación entre discapacitados y no discapacitados, es la fuente de la cual ha de fluir la posibilidad que le permita al ser humano mantener su

identidad, y a la sociedad mantener la integración de sus funciones específicas y alcanzar sus propios fines a través de los logros individuales de quienes la componen.

Legal

Declaraciones de los derechos del discapacitado

Se destacan los artículos:

Artículo 5° El Discapacitado tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.

Artículo 6° El Discapacitado tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de ortesis y prótesis; a la readaptación médica y social; a la educación; a la formación y a la readaptación profesionales; a las ayudas, consejos, servicios de empleo y otros servicios que aseguran el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleran el proceso de su integración o reintegración social.

Artículo 7° El Discapacitado tiene derecho a la seguridad económica y social y a un nivel de vida decoroso, tiene derecho, en la medida de sus posibilidades, a obtener y conservar su empleo y a ejercer una ocupación útil, productiva y remunerativa, y a formar parte de organizaciones sindicales.

Artículo 8° El Discapacitado tiene derecho a que se tengan en cuenta sus necesidades particulares en todas las etapas de la planificación económica y social.

Derechos del minusválido sensorial

Artículo 2° Toda persona sorda y ciega tiene derecho a esperar que todos los gobiernos, los administradores, el personal de enseñanza y readaptación y el público en general, reconozcan y respeten su capacidad y sus aspiraciones de llevar una vida normal en el seno de la comunidad y su aptitud para hacerlo.

Artículo 4° Toda persona ciega y sorda tiene derecho a gozar de la seguridad económica que le garantice un nivel de vida satisfactorio y a conseguir trabajo adecuado a su capacidad y sus aptitudes o a dedicarse a otras tareas útiles, para las que se facilitará la educación y la capacitación necesarias.

“La integración de las personas discapacitadas tiene como finalidad llevarlas a cumplir, en forma dinámica y participativa, con su proceso de formación personal, a aceptar sus limitaciones y revalorizar sus posibilidades y, por consiguiente, a elaborar su propio proyecto de vida, entendiendo por proyecto de vida la capacidad de percibirse a sí mismo como un ser convocado para elegir un modo de presente y una propuesta de futuro en coincidencia con sus posibilidades y su propio ser, por tanto, elegir una forma de estar en el mundo y esta elección sólo será posible si el discapacitado es incorporado, desde el más temprano momento, a todo el quehacer social mediante un sistema de integración que derribe las barreras de la incomprensión y viabilice la aceptación”.

4. Beneficiarios

Este proyecto está destinado a las personas adultas ciegas y disminuidas visuales que por su lugar de residencia no tienen acceso a los centros de rehabilitación, ya sea por tener que cubrir una distancia considerable o porque sus posibilidades de trasladarse no se lo permiten (razones económicas, de transporte, familiares, sociales, etc.).

Por desconocer los datos estadísticos referidos a este tipo de población (debido a que no existe información oficial), no es posible detallar la cantidad ni las características específicas de los beneficiarios; no obstante, las referencias de cada zona permiten visualizar aproximadamente sus particularidades y los servicios que se requieren en los posibles casos.

5. Finalidad

La finalidad que se persigue es lograr la **integración familiar, social y laboral** de las personas con ceguera y disminución visual a través de la rehabilitación en su propio medio, posibilitando así que el individuo ejerza sus derechos de igualdad de oportunidades y plena participación en la vida de su comunidad.

6. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a través de la implementación de este proyecto son:

- La rehabilitación social y laboral de las personas ciegas y disminuidas visuales en su propia comunidad.
- La utilización de los recursos existentes en sus familias y comunidades, de modo que puedan vivir según sus costumbres y estructuras, evitando así la desunión familiar y la desculturización.
- El ofrecimiento de servicios dentro de las estructuras sociales, sanitarias, educativas y laborales existentes en su medio natural.
- La participación en el diseño y la organización de los servicios que ellas y sus familias consideren necesarios.

Pág. 150

7. Componentes

El servicio a prestar está compuesto por dos instancias. La primera de ellas es la **rehabilitación básica** tendiente a la autonomía del sujeto, que le permitirá la adquisición de conocimientos imprescindibles para comunicarse. La segunda instancia es la **rehabilitación laboral**, que consiste en un entrenamiento a través de técnicas específicas de recursos perceptuales (olfativos, gustativos, táctiles y auditivos) y las adaptaciones necesarias basadas en el sentido común.

Rehabilitación básica: Orientación y movilidad, Actividades de la vida diaria, Estimulación visual, Braille.

Rehabilitación laboral: Entrenamiento perceptual, Adaptación del lugar de trabajo.

8. Actividades y cronograma

Las actividades a realizar y el tiempo que requieren son

tentativos de acuerdo a las necesidades, capacidades, intereses, oficio o profesión de las personas a rehabilitar. Se estima que el plazo no será mayor de seis meses.

La metodología de trabajo a implementar es:

1° Detección: el Municipio de cada departamento se encargará de la detección de los sujetos y de la evaluación de su situación socioeconómica, para determinar la distribución de los recursos.

2° Evaluación y planificación: las profesoras terapeutas realizarán la evaluación de los datos aportados por los municipios y de los obtenidos en las entrevistas a los interesados, con el fin de planificar las estrategias de intervención adecuadas.

3° Intervención: se llevará a cabo de acuerdo a las dos instancias que componen el servicio de rehabilitación, que incluyen las actividades correspondientes a: rehabilitación básica y rehabilitación laboral.

9. Recursos:

Humanos: 1 oftalmólogo, 1 asistente social, 1 psicólogo, 6 profesores terapeutas en deficientes visuales, 2 por zona.

Pág. 151

Técnicos: pizarra braille y punzón, papel manila, bastón, elementos propios de la formación laboral elegida.

Físicos: Municipio, zonas donde el sujeto con ceguera será entrenado y ejecutará con posterioridad su trabajo.

10. Aportes de otras instituciones

Para la implementación de este proyecto es necesario establecer un convenio con las Municipalidades de los departamentos de la provincia.

La función asignada al Municipio es:

- Detectar las personas que requieran este servicio y evaluar sus necesidades socioeconómicas, para que partiendo de esos datos se pueda planificar la intervención.

- Aportar el lugar físico.
- Aportar, si fuera necesario, los servicios de los siguientes profesionales: oftalmólogo, asistente social y psicólogo.
- Realizar un contrato de trabajo con las responsables de la ejecución del proyecto.
- Proveer a las personas de escasos recursos los materiales necesarios para su rehabilitación.

11. Recupero

Social: La comunidad incluye un miembro activo. A través de la concientización se logra un cambio de actitud hacia la discapacidad visual, al tiempo que se educa hacia una nueva sociedad más ética y comprometida.

Económico: El sujeto rehabilitado contribuye al desarrollo de la economía provincial.

Bibliografía

Normas internacionales del trabajo sobre la readaptación profesional. Directrices para su aplicación. Ginebra, 1984.

CAPACCE, N y LEGO, N. "Integración del Discapacitado". Ed. Humanitas. Madrid, 1987.

HORIZON. Iniciativa comunitaria de recursos humanos. Proyecto INEM-IL SERSO. Guía para el empleo. Madrid, 1993.

CAPITAN, H.J.M. "El ciego en los trabajos rurales". AFOB. Chile, 1980.

CRESPO, Susana. "El trabajo y los ciegos". Folleto de AFOB. 1978.

Pág. 152

Una posibilidad para evaluar y entrenar la habilidad de ecolocación de personas discapacitadas visuales

Introducción

La persona que nace o sufre una discapacidad severa, se encuentra inmersa en una problemática de vida dolorosa y compleja. La discapacidad visual -por sus profundas connotaciones y consecuencias- es una de las más desestructurantes y psicológicamente invalidantes, efectos que se hacen evidentes en el área de la movilidad de la persona discapacitada visual.

Existe una gran variedad de «ayudas electrónicas» para que la persona ciega pueda desenvolverse con mayor facilidad en su diario vivir. Sin embargo, ninguna ha logrado reemplazar ni ofrece aún, los beneficios integrales que se obtienen del entrenamiento sistemático de las propias habilidades restantes.

El trabajo de investigación que estamos realizando desde 1980 -sólidamente interdisciplinario desde 1991 - ha sido guiado por el firme convencimiento de que el desarrollo de potencialidades genuinas permitirá efectivizar la justa inserción del discapacitado visual en la sociedad, desde la perspectiva de una real correspondencia entre capacidades y oportunidades.

La ecolocación o percepción de obstáculos sin ayuda de la visión, es una de tales habilidades genuinas e inexploradas que no deja de sorprender y que constituye uno de los factores más importantes para que la persona discapacitada visual logre una movilidad independiente y eficiente.

En esta presentación describimos brevemente nuestros últimos trabajos sobre ecolocación humana y exponemos algunos detalles teóricos y metodológicos de nuestro nuevo proyecto, cuyo objetivo es abordar la fase de localización auditiva de obstáculos virtuales.

Esperamos, de esta manera, contribuir a la comprensión y entrenamiento de esta compleja y sorprendente habilidad de ecolocación. Confiamos en que los avances logrados y los que esperamos concretar, constituyan las bases teórico- prácticas de un programa asistido por computadora para evaluar, predecir y en-

trenar la habilidad de ecolocación del discapacitado visual.

Breves consideraciones teóricas

La ecolocación es una modalidad activa de percepción, que se la define estrictamente hablando, como la habilidad para detectar, discriminar y localizar obstáculos procesando la información contenida en los ecos producidos cuando los sonidos autogenerados por el sujeto, se reflejan en los obstáculos.

Pág. 153

Por extensión, se habla también de ecolocación cuando se utilizan sonidos electrónicos o sonidos del entorno. Los sonidos generados por el sujeto constituyen la señal directa o emitida mientras que los ecos, conforman la señal reflejada, en un paradigma de ecolocación (ver trabajos citados en «Bibliografía»).

Este tipo de «percepción activa» permite una suerte de diálogo entre el entorno y el sujeto quien, más que responder con pautas fijas y automáticas a la estimulación externa, parecería ejercer un control espontáneo sobre su propia conducta. (Griffin, 1988).

Es importante notar que el proceso completo de percibir auditivamente un obstáculo, involucra una primera e indispensable fase de detección del objeto (se percibe que hay «algo» en el trayecto), una fase de localización (se percibe dónde está y la distancia relativa aproximada) y una fase de discriminación de sus características físicas (tamaño, forma, material) que permite identificar el obstáculo (se conoce qué es ese «algo» detectado y localizado). Aunque poco se sabe al respecto, es posible que intervengan distintos mecanismos psicoacústicos y psiconeurológicos en las 3 fases señaladas: un procesamiento subcortical, inconsciente, parece estar involucrado en las primeras dos. La última fase sólo puede lograrse a partir del procesamiento cortical, consciente de la información (Masterton, 1992).

También nos importa remarcar que la mayoría de los discapacitados visuales genera espontánea e intuitivamente sonidos, tales como chasquidos con los dedos o con la lengua,

sizeos y golpeteos con el bastón, para orientarse mejor y sortear obstáculos presentes en su camino. Se convierten de esta manera, en activos generadores y procesadores de información.

Esta habilidad -especialmente en relación a la detección y localización de obstáculos- puede observarse en cualquier persona con audición normal en al menos un oído que haya sido sometida a un breve pero conveniente entrenamiento. Las diferencias individuales entre las personas ciegas en relación a la habilidad de ecolocación (también entre los sujetos con visión normal ocluida que participaron en las distintas experiencias) se extienden en un amplio rango: desde una eficiencia tal que sorprende a los propios investigadores (Rice, 1969; Kellogg, 1962) hasta prácticamente total ineficiencia con completa dependencia e inseguridad para caminar.

Nuevos hallazgos en neurofisiología de la audición

Según Masterton (1992) la historia de las ciencias provee comprensión de los fenómenos pero también sesgos que obstaculizan y hasta impiden nuevas interpretaciones de viejas observaciones.

El sistema nervioso central auditivo de los mamíferos contiene un gran número de núcleos auditivos subcorticales que, lejos de meras estaciones de relevo como anteriormente se sostenía, cumplen importantes funciones en el procesamiento de la información sonora. Parece que la corteza auditiva no es necesaria para discriminar los parámetros físicos del sonido, tal la intensidad, altura tonal, timbre, duración. Es el oído quien se encarga de analizarlos y codificarlos, mientras que los atributos de la fuente sonora, esto es, el azimut, elevación; distancia, naturaleza, son analizados y codificados por complejo olivar superior.

Pág. 154

Desde un punto de vista estrictamente biológico, son las propiedades de la fuente sonora no las propiedades del sonido en sí mismo las que guían la acción del animal en el entorno. Los

sonidos biológicamente elementales aunque acústicamente complejos, sintetizados o manipulados con la moderna tecnología digital, constituyen los estímulos sonoros que ya se utilizan en la investigación auditiva más reciente, encarada desde la nueva rama de la Acústica Ecológica.

Los hallazgos más relevantes se han obtenido de la experimentación neurofisiológica reciente sobre la estructura y funcionamiento del complejo olivar superior de los mamíferos, donde se analiza el azimut de la fuente sonora. De estos resultados y los que se derivan de los estudios de ecolocación del murciélago, es posible suponer que otros núcleos subcorticales, extraen información sobre la elevación de la fuente sonora y la distancia (Masterton, 1992).

La localización sonora

La habilidad del hombre para localizar fuentes sonoras es muy precisa aún en situaciones muy adversas. Está referida a la percepción de la posición de la fuente en el plano horizontal y en el plano vertical (se percibe el azimut y la elevación de la fuente, respectivamente) y a la discriminación de la distancia relativa entre sujeto y fuente sonora. El hombre es muy buen localizador en el plano horizontal, menos eficiente en el plano vertical y sus juicios sobre distancia son pobres (Moore, 1977).

Aunque la localización sonora depende de la comparación que el sistema auditivo realiza de la información que llega a los dos oídos, es posible lograr una localización monoaural tan buena como la binaural cuando se utilizan estímulos complejos y las fuentes sonoras están espaciadas, además, cuando se permite que el sujeto mueva la cabeza.

Las claves principales para determinar la posición de una fuente sonora son: las diferencias interaurales en el tiempo de llegada del sonido a los dos oídos del sujeto, las diferencias interaurales en la intensidad total del sonido y el efecto de filtraje causado por la

interacción del sonido con los pliegues del pabellón de la oreja, cabeza, torso y hombros.

En los experimentos de localización sonora, los estímulos se presentan según dos condiciones experimentales: en campo libre, donde el estímulo se pasa a través de un conjunto de altoparlantes dispuestos según un determinado arreglo espacial. La segunda condición implica la presentación de los sonidos a través de auriculares, cuya ventaja es indiscutible puesto que permite una estricta especificación y control del estímulo. La desventaja de esta última condición radica en que los sonidos se escuchan como si se originaran dentro de la cabeza, lo cual es un percepto antinatural. Los estudios clásicos con auriculares, también llamados por esa razón, estudios de «lateralización» o «localización dentro de la cabeza», no consideraban el efecto de filtraje.

Pág. 155

En la década del '70 se realizaron trabajos pioneros en los que se lograba una percepción realista del espacio auditivo. A fines de los '80, Wightman y Kistler (1989) desarrollaron un procedimiento que permite localizar fuentes sonoras virtuales a través de auriculares, con la misma precisión con que se localizan fuentes sonoras reales en campo libre. Se ubica un micrófono miniatura en la profundidad del canal auditivo del sujeto y se graba la respuesta acústica del tímpano mientras está escuchando estímulos sonoros pasados a través de altoparlantes en campo libre. Estos trabajos han dado origen a los dispositivos llamados de «realidad virtual» que se están desarrollando en la presente década. Son herramientas con una utilidad potencial enorme para investigar procesos percepto motores y para el entrenamiento de discapacitados. Una de las preguntas más actuales en este campo, es saber si los sujetos pueden obtener un buen rendimiento en localización sonora si se utiliza la respuesta acústica no del propio sujeto, sino de una persona con buena habilidad para localizar sonidos.

Estudios de localización sonora en sujetos ciegos

Como ya lo hemos señalado, en un paradigma de ecolocación, los sonidos generados por el sujeto: clicks, golpeteo con el bastón y ruidos, constituyen la señal directa o emitida mientras que los ecos conforman la señal reflejada. Es decir que la fuente sonora primaria está ubicada en el propio sujeto o muy cerca de él (boca: chasquido con la lengua; manos: chasquido de dedos; punta del bastón: golpeteo contra el suelo). El objeto u obstáculo que genera la reflexión o el eco, se comporta como una fuente sonora secundaria.

Aunque en la bibliografía se habla indistintamente de localización sonora y de localización de obstáculos, el primer proceso está involucrado, estrictamente hablando, sólo en una de las fases de la ecolocación: en la fase de la localización del obstáculo, es decir, cuando se discrimina la posición del obstáculo (azimut y elevación) en el espacio y su distancia relativa. En una situación real, una persona discapacitada visual puede detectar que «hay algo» en su camino, sin que por ello pueda precisar su posición, distancia o naturaleza. Es frecuente observar que un «buen ecolocador» ciego sorteaba algunos obstáculos sin haberse siquiera percatado de ello.

Se han reportado pocos trabajos de investigación sobre localización sonora en sujetos ciegos, en los que los estímulos sonoros se hayan presentado a través de altoparlante o de auriculares (Starlinger et al., 1981 a y Niemeyer et al., 1981).

Por el contrario, en la mayoría de los estudios de ecolocación descritos en la literatura científica, se incluyeron experimentos que estudian la fase de localización de obstáculos reales (Rice, 1969; Clarke et al., 1975; Strelow et al., 1982 y Schenkman, 1985). En un estudio clásico (Rice, op. cit.) por ejemplo, el sujeto permanecía sentado usando una especie de casco solidario a un eje vertical, que sostenía su cabeza firmemente. El mismo aparato permitía suspender un blanco reflejante pequeño (alrededor de 15 cm de diámetro) a distintas distancias y posiciones azimutales del plano horizontal medio. La tarea del sujeto consistía en emitir la señal sonora de su preferencia manteniendo fija la cabeza en 0°, cesar la

emisión y mover la cabeza hasta apuntar con la nariz donde él juzgaba que estaba ubicado el centro del blanco.

Pág. 156

Observó que las personas con ceguera temprana -cuyos rendimientos fueron superiores al rendimiento tanto de sujetos con ceguera tardía como de sujetos con visión normal- emitían uno o dos chasquidos con la lengua, después de lo cual parecía como si obtuvieran de un sólo «vistazo auditivo» (auditory glance), información exacta sobre presencia y ubicación de los blancos.

El sistema Rousettus

Desde el '91 -al concretarse el equipo interdisciplinario y subsidios para nuestros desarrollos- hasta el presente, nos hemos abocados a completar el sistema basado en PC, que bautizamos *Rousettus*, único género de murciélagos de mayor tamaño que utiliza la ecolocación para orientarse y alimentarse; el resto de los Megachiroptera utilizan la visión. Emiten un click de banda ancha que producen con la lengua y su conducta ecolocativa es menos eficiente cuando se la compara con las «proezas» que realizan los murciélagos de menor tamaño (Microchiroptera).

El Sistema *Rousettus* está compuesto por el Módulo del Simulador de Obstáculos que permite emular «blancos fantasmas», el Módulo del ECOTEST que posibilita construir y administrar pruebas psicoacústicas especialmente diseñadas y el Módulo de Respuesta Evocada, en cuyas etapas finales aún estamos trabajando, que posibilitará estudiar el aspecto psiconeurológico de la ecolocación.

Diseñamos con el ECOTEST una serie de pruebas psicoacústicas para estudiar la modalidad de ecolocación a distancias cercanas (Arias y Ramos, 1995; Ramos y Arias, 1995). Analizamos el rendimiento de los sujetos en tareas de detección y discriminación de la altura tonal de la repetición, fenómeno perceptual supuestamente involucrado en esta modalidad, utilizando un paradigma de ecolocación como estímulos sonoros.

Administramos las pruebas a 30 sujetos con visión y audición normal, con y sin entrenamiento musical. Una persona de 50 años, ciega desde la adolescencia, también resolvió la batería de pruebas construidas.

Los resultados indicaron que el entrenamiento musical no influyó sobre el rendimiento en las pruebas; en otras palabras, un oído «privilegiado» no es una condición necesaria para ecolocar. También, que los sujetos percibieron efectivamente la altura tonal de la repetición cuando se los estimuló con señales de ecolocación. Además, las señales ruido fueron más efectivas que las señales clicks en todas las pruebas. El rendimiento más relevante, a nuestro juicio, del único sujeto ciego que participó fue observado en la prueba donde se debía aparear la altura tonal de un estímulo de ecolocación con la altura tonal de un estímulo de apareamiento. Fue el único sujeto sin entrenamiento musical que cometió sólo 4 errores de un total de 16 ensayos. Nos interesa remarcar que, siendo la primera vez que realizaba esta tarea como el resto de los sujetos, nunca mostró una conducta errática o confusa cuando resolvía la prueba; resultado que podría interpretarse a la luz del concepto de «gestalt auditiva» (Terhardt, 1974).

Pág. 157

En mayo de este año presentamos un nuevo proyecto cuyo objetivo consiste en implementar en el Sistema Rousettus, utilizando avanzadas técnicas de procesamiento de señales que involucran la audición con auriculares, la fase de localización auditivo espacial de obstáculos virtuales. Validaremos acústicamente el procedimiento utilizado, empleando una cabeza y torso artificial, recientemente adquirida en nuestro Laboratorio. Además, validaremos psicoacústicamente el procedimiento mencionado, a través de una prueba de localización de fuentes sonoras virtuales especialmente construida, que resolverán sujetos con visión normal ocluida y sujetos ciegos.

Por último, destacamos que no hemos encontrado trabajos publicados que utilicen técnicas de «realidad sonora virtual» con

personas ciegas, tal como nos proponemos concretar a través del nuevo proyecto descripto.

En síntesis: una vez puesto a punto el Sistema Rousettus, estaremos en condiciones óptimas para abordar el proceso de la ecolocación humana integralmente tanto en sus aspectos acústicos como psicoacústicos y psiconeurológicos. Proyectamos diseñar experimentos críticos de ecolocación, utilizando obstáculos virtuales (Módulo Simulador de Obstáculos), para obtener respuestas subjetivas, o sea, juicios sobre detección, discriminación y localización de obstáculos (ECO- TEST) simultáneamente con respuestas objetivas (Módulo Respuesta Evocada).

Afianzamos nuestro convencimiento de estar transitando un camino de amplio y complejo abordaje aunque promisorio y aceptamos el compromiso que implica haber abierto en nuestro país una línea de investigación sólidamente interdisciplinaria, cuyos antecedentes le corresponden a Mouchet de la UBA, en 1938 y a Fuchs, Foschi y Blanco de la UNC, en 1968.

Bibliografía

ARIAS, C. (1989) Human echolocation: Studies of the obstacle-perception process in visually impaired people. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 83, 9, 479-482.

ARIAS, C.; CURET, C.A.; FERREYRA MOYANO, H.; JOEKES, S.; BLANCH, N. (1993b). Echolocation: a study of auditory functioning in blind and sighted subjects. **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 87, 3, 73-77.

ARIAS, C. L'Echolocation humaine chez des handicapes visuels. **L'Année Psychologique** (in press)

ARIAS, C.; RAMOS, O.A. (1995) Human echolocation: the ECOTEST system. (Enviado para su publicación)

RAMOS, O.A.; ARIAS, C. (1995). Psychoacoustic tests. (Enviado para su publicación)

BASSETT, I.G; EASTMOND, E.J. (1964). Echolocation: measurement of pitch versus distance for sounds reflected from a flat surface. **The Journal of the Acoustical Society of America**,

BILSEN, F.A.; RITSMA, R.J. (1969/70). Repetition pitch and its implications for hearing theory. **Acústica**, 22, 63-73.

(1970). Some parameters influencing the perceptibility of pitch. **Journal of the Acoustical Society of America**, 47, 469-475.

BILSEN, F.A.; FRIETMAN, E.E. E.; WILLEMS, W. (1980). Electroacoustic obstacle simulator (EOS) for the training of blind persons. **International Journal of Rehabilitation Research**, 3, 4, 527-564.

COTZIN, M.; DALLENBACH, K.M. (1950) Facial vision: the role of pitch and loudness in the perception of obstacles by the blind. **The American Journal of Psychology**, 63, 485-515.

DALLENBACH, K.M; SUPA, M.; COTZIN, M. (1944). Facial vision: the perception of obstacles by the blind. **The American Journal of Psychology**, 53, 2, 133- 183.

GRIFFIN, D.R. (1988). Cognitive aspects in echolocation in Animal Sonar: **processes and performance**. Edited by Nachtigall P.E. and Moore P.W.B. Plenum Press. New York.

HAUSFELD, S.; POWER, R.P; GORTA, A.; HARRIS, P. (1982). Echo perception of shape and texture by sighted subjects. **Perceptual and Motor Skills**, 55, 623-632.

KELLOGG, W.N. (1962). Sonar system of the blind. **Science**, 137, 399-404.

KOHLER, I. (1964). Orientation by aural clues. **American Foundation for the Blind. Research Bulletin**, 4, 14-53.

MASTERTON, R.B. (1992). Role of the central auditory system hearing: the new direction. **TINS**, 15, 8, 280-284.

MOORE, B.C.J. (1977). **Introduction to the Psychology of Hearing**. The Mc-Millan Press Ltd., Great Britain.

NIEMEYER, W.; STARLINGER, I. (1981b). Do the blind hear better? Investigations on auditory processing in congenital or early acquired blindness. II Central functions. **Audiology**, 20, 510-515.

RICE, C.E.; FEINSTEIN, S.H.; SCHUSTERMAN, R.J. (1965).

Echo detection ability of the blind: size and distance factors. **Journal of Experimental Psychology**, 70, 3, 246-251.

RICE, C.E. (1967b). Human echo perception. **Science**, 156, 656-664.

(1969) Perceptual enhancement in the early blind? **The Psychological Record**, 19, 1-14

SCHENKMAN, B. (1985) Human echolocation: the detection of objects by the blind. Doctoral Dissertation. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala.

STARLINGER, L; NIEMEYER, W. (1981a). Do the blind hear better? Investigations on auditory processing in congenital or early acquired blindness. I. Peripheral functions. **Audiology**, 20, 503-509.

STRELOW, E.R.; BRABYN, J.A. (1982). Locomotion of the blind controlled by natural sound cues. **Perception**, 11, 635-640.

TERHARDT, E. (1974). Pitch, consonance and harmony. **Journal of the Acoustical Society of America**, 55, 1061-1069

WIGHTMAN, F.L.; KISTLER, D.J. (1989a). Headphone simulation of free field listening. I: stimulus synthesis. **Journal of the Acoustical Society of America**, 85, 2, 858-886.

Pág. 159

Tener un trabajo, un arduo camino

Diana Mahr (Terapeuta Ocupacional), Liana Magariños (Prof. especializada en discapacitados visuales), M. Cecilia Montenegro (Psicóloga)

Introducción

La mayoría de las personas que acuden al Centro se presentan con el pedido más o menos explícito, de poder trabajar.

Es el primer hito de un intrincado camino que se impone recorrer, intrincado para ambos, alumnos y profesionales, ya que supone un derrotero que en estos tiempos exige de creatividad y tolerancia a los duros límites que muestra el entorno actual.

Dinámica institucional

El proceso que atraviesa cada persona que concurre a la institución podría compararse con el armado de un rompecabezas, donde cada pieza que se coloca y se encastra va completando la construcción de un proyecto singular.

Es de fundamental importancia propiciar en el interesado su participación activa en el diseño de dicho proyecto, así como no forzar la propuesta que se elabore exclusivamente a los límites de las actividades que ofrece la institución.

La experiencia nos indica que la riqueza del diseño se optimiza en la medida que incluyamos en este armado la oferta de otras instituciones.

El recorrido de la persona que asiste al Centro se podría subdividir didácticamente en tres etapas.

La primera de admisión y evaluación es iniciada por la Directora, quien tiene la función de analizar pormenorizadamente el pedido que presenta el interesado.

Teniendo en cuenta la diversidad de las solicitudes que recibimos, en cuanto a su dimensión y urgencia, consideramos que es necesario darle verdadera cabida al pedido al fin de evitar o al menos reducir el prejuicio sobre lo adecuado o inadecuado del mismo. La admisión no debe ser un mero trámite donde se responda a la urgencia ya que esta aportará las primeras claves que marquen el rumbo a seguir.

La evaluación es continuada por entrevistas de Terapia Ocupacional, autonomía personal y evaluación de funcionalidad visual. Una vez realizadas estas evaluaciones se lleva a cabo la puesta en común de las conclusiones a las que arribó cada profesional, confeccionándose un primer plan de actividades.

Como cierre de esta etapa se acuerda una entrevista donde la Directora le presentará al interesado la propuesta delineada, dando lugar a sugerencias que pueden enriquecer dicho plan.

De ser ésta bien recibida podemos afirmar que la primera pieza del rompecabezas fue colocada.

Comienza entonces la segunda etapa, cuyas instancias principales son:

Actividades grupales, talleres y cursos de capacitación. La actividad de los grupos que describiremos a continuación, componen el tronco de lo que para nosotros debe ser un pasaje necesario para quien desea arribar a desempeñarse laboralmente. Estos grupos son: grupo de orientación, grupo de preparación para el trabajo, grupo gestión.

Grupo de Orientación Ocupacional

Este espacio fue construido con el fin de acompañar a cada miembro del grupo en un proceso de investigación personal, a través del cual podrá ir circunscribiendo sus intereses, capacidades, habilidades, temores, etc. Puntos todos fundamentales de ser abordados para que las energías dirigidas hacia la elección y elaboración estén cada vez mejor encauzadas.

Grupo de preparación para el trabajo

El objetivo central en este grupo es ofrecer a sus miembros un abanico de elementos fundamentales que forman parte no sólo de un adecuado desempeño laboral, sino que apuntan también a favorecer una actitud personal apropiada frente al trabajo y a su entorno.

¿Qué implica entonces prepararse para un trabajo?

A la hora en que una persona se enfrenta con un trabajo hemos comprobado que en la mayoría de los casos hay puntos que al no haber sido tenidos en cuenta previamente se transforman en obstáculos e impiden una adecuada integración laboral.

Confeccionar correctamente un currículum, poder completar una solicitud de empleo, tener conocimientos de las leyes que afectan a un trabajador, considerar el cuidado de la imagen física, etc., son algunos de los temas abordados en el grupo de preparación para el trabajo. También, se consideran cuestiones de índole más subjetiva respecto de la posición de la persona en la escena laboral, relación con el jefe, relación con sus pares, tolerancia de las diferencias, flexibilidad ante los cambios. Favorecer la reflexión de estos y otros

aspectos es importante en tanto logran un progresivo deslinde de los obstáculos, es decir, cuáles a limitaciones del afuera y cuáles a limitaciones propias. Tanto el grupo de orientación como el de preparación para el trabajo son espacios que no sólo tienen por función enriquecer la experiencia de las personas que lo conforman, sino también constituyen un lugar privilegiado para que los profesionales puedan ir confeccionando un perfil laboral individual, que se vuelve imprescindible al momento de decidir las personas postulables ante las propuestas laborales surgidas en la institución.

Paralelamente a la actividad grupal descrita el alumno puede acceder a talleres específicos como el de redacción y escritura. El objetivo de los mismos es evaluar los medios de comunicación escrita que utiliza cada persona para determinar su eficacia y optimizarla de ser necesario.

Estos talleres fueron pensados a fin de cubrir un déficit muy frecuente que es el de no tener un buen manejo de la escritura y redacción, implicando un serio obstáculo para el adecuado desempeño en la mayoría de los trabajos.

Pág. 161

Además de los talleres es posible ingresar a los cursos de capacitación laboral específica como son los de:

- telemarketing
- computación
- inglés
- administración y explotación de pequeños comercios

Grupo Gestión

Una vez finalizado el pasaje de los grupos y cursos mencionados, la persona ingresa al último grupo que denominamos gestión, aquí es donde se propicia un primer contacto con el afuera, con el ámbito laboral. Se intenta instrumentar estrategias que lleven al participante de forma más o menos directa a estar en situación de búsqueda y desempeño de un trabajo, propiciando una participación más activa con respecto al logro de sus propios proyectos. El recorrido nos ha ido mostrando que este momento es

el camino más difícil de transitar, en tanto implica llevar al acto todo lo que fue construido en el plano de las ideas.

Queremos resaltar que tanto el análisis del puesto, la selección de los postulantes y la supervisión del desempeño deben realizarse de manera seria y exhaustiva sin saltarse ninguno de los pasos. Ocurre con cierta frecuencia que, al no llevarse a cabo un análisis con observación directa del puesto, se hace solamente un diagrama a distancia de los requisitos del mismo y al aterrizar la persona en la fábrica o empresa ofertante suelen producirse inconvenientes a veces difíciles de revertir. La selección de la persona debe tender a hacerse dentro de un ámbito de diálogo y reflexión donde los profesionales del equipo puedan debatir pormenorizadamente la adecuación ante el perfil y el puesto. Queremos aclarar que no se nos escapa el hecho de que el surgimiento de un puesto de trabajo en un momento de tanta escasez de oferta genera mucha ansiedad y una enorme inquietud por cubrirlo inmediatamente. Sin embargo, es importante tratar de no ser sobrepasados por el apuro que va contra un resultado favorable.

La supervisión y seguimiento de la persona en el puesto debe ir acompañada de un asesoramiento y contacto fluido con el empleador y los jefes del área respectivos, quienes en la mayoría de las ocasiones se hallan desinformados respecto a la discapacidad visual y sus características. Esto por lo general produce en el empleador una actitud de mayor distensión y confianza.

La atención de todos estos aspectos mencionados, contribuyen no sólo al éxito de la gestión puntual en la búsqueda y desempeño laboral sino también a sentar precedente sobre lo posible de integrar a una persona discapacitada.

Casos

Lucía, de 32 años, casada, sin hijos, con discapacidad visual, se acerca a la Institución con el pedido de que “le ayuden a encontrar otro empleo”. Al momento de la primera entrevista ella estaba trabajando en una biblioteca, en el sector de atención al público,

realizando como única tarea la de entregar solicitudes de inscripción.

Pág. 162

En un primer momento, Lucía se presentó como muy preparada para un nuevo trabajo y además con expectativas muy amplias y diversas en torno a la capacitación.

A partir del recorrido por las actividades grupales fue haciéndose evidente la confusión en la que estaba inmersa. La exagerada diversificación de sus proyectos hizo que en determinado momento del proceso, Lucía hiciera crisis, quedando al descubierto sus miedos y su falta de preparación para un adecuado desempeño. Fueron apareciendo datos significativos, no tenía manejo de la escritura braille y en tinta, presentaba serias dificultades en relación a su autonomía personal, grandes inconvenientes para asistir con regularidad y puntualidad a las actividades, etc.

El estado de confusión al que hicimos referencia fue percibido en primer lugar por el equipo profesional y, posteriormente, por la misma Lucía, quien determinó la necesidad de redefinir el camino a transitar.

Inicia así sus clases en el “Taller de Braille”, cabe aclarar que hacía 13 años que no ejercitaba la escritura en braille. En el transcurso de estas clases fue sintiéndose cada vez más motivada en la medida en que fue experimentando la utilidad que dicho sistema de escritura le brindaba.

Se armó entonces desde Lucía un nuevo pedido, que fue el de “optimizar el trabajo desempeñado en la biblioteca”, dejando para un momento posterior la búsqueda de otro empleo. Este cambio fue factible además por el incentivo de su jefa para que Lucía amplíe y mejore las tareas a desarrollar.

Nuestra impresión fue que el rumbo propuesto por la alumna era el más pertinente para ese momento que atravesaba. Fue así como comenzaron a aparecer cambios notables tales como mayor compromiso e interés con las actividades propuestas, mayor precisión con respecto a sus proyectos.

Asimismo, Lucía manifestó sentirse más aliviada al estar realizando un proceso más acorde con lo que ella podía encarar.

En este momento Lucía está desarrollando las siguientes tareas:

- Atención al público, con entrega y archivo de solicitudes.
- Utilización del fichero con las adaptaciones en braille (para este trabajo se hizo una preparación en cuanto al uso del mismo, formato, lectura veloz, etc.).
 - Manejo de la agenda de trabajo en braille, en donde toma nota de números de teléfono o datos importantes.
 - Selección y clasificación de libros en braille que estaban en la biblioteca desde hace tiempo sin utilidad, esto permitirá en el futuro que la biblioteca disponga de un servicio para no videntes.

Pág. 163

Adrián, 30 años, soltero

Se acercó a la Institución con un proyecto laboral bastante definido, éste era el de obtener la concesión de un kiosco de un organismo público. Si bien había claridad en el alumno en qué consistiría el desempeño laboral, fue de mucha utilidad acompañarlo en la instrumentación del mismo.

Lo que el equipo decidió en primera instancia, fue que Adrián, guiado por la Terapeuta Ocupacional, realizara un análisis del puesto en el que deseaba desempeñarse, a fin de indagar, exhaustivamente, las características y funciones a desarrollar. El rol de la Terapeuta Ocupacional fue el de propiciar un espacio en el que Adrián fuese quien por sí mismo, investigara sobre diferentes cuestiones que son fundamentales a la hora de atender un kiosco, como por ejemplo: las características y requisitos del lugar físico, las tareas y responsabilidades que comprende este trabajo cotidianamente, la selección de mercadería, los precios según los distintos mayoristas, el equipamiento y accesorios necesarios, etc.

Al mismo tiempo recibió asesoramiento contable, así Adrián pudo evacuar sus inquietudes en relación a la habilitación, inscripción en DGI, autónomos, etc.

Se contactó por sí mismo con personas con o sin discapacidad visual que tenían una vasta experiencia en el rubro.

Después de haber trabajado sobre los distintos aspectos mencionados, se inició el acompañamiento en la gestión propiamente dicha del kiosco. En esta etapa, cobró fundamental importancia la labor de la socióloga, quien colaboró con Adrián en la tramitación administrativa y en el asesoramiento de la búsqueda del espacio físico. Intervino también la profesora en discapacitados visuales, una vez obtenido el lugar de instalación del puesto, se

dirigió al organismo y lo instruyó acerca de la orientación para la deambulacion dentro del mismo.

Este caso constituye un claro ejemplo de gestión personalizada, por tal motivo no participó en las actividades grupales de la Institución. Nuestra función fue, únicamente, la de diseñar una propuesta ajustada al pedido solicitado por Adrián, el de asesorarlo y guiarlo en la instrumentación más adecuada para concretar su propio proyecto.

Consideraciones finales

Para que puesto y trabajador se encuentren es necesario que coincidan diversos factores. El más difundido es la necesidad de crear nuevas fuentes de trabajo, los otros recién en el último tiempo han comenzado a abrirse un espacio.

A través de nuestra experiencia profesional hemos confirmado la importancia de atender a las siguientes variables: capacitación específica para el empleo, instrumentos y adaptaciones que requiera la discapacidad y existencia de un espacio donde se puedan desplegar las conflictivas de orden psíquico que obstaculizan un resultado laboral exitoso.

Si se contemplan estas instancias en la preparación de quien va a desempeñarse laboralmente se logrará entonces achicar la brecha que anteriormente citamos entre Puesto-Trabajador, haciendo posible el ingreso a la competencia que impone hoy el mercado laboral.

Pág. 164

Conclusión

En este trabajo presentado por integrantes del Centro de Rehabilitación y Oriental Laboral para Discapacitados Visuales dirigido por la Prof. Fabiana Mon, se pone de manifiesto la dinámica de la mencionada institución, relatando el recorrido que atraviesa

una persona desde su ingreso al Centro, pasando por los grupos, talleres, cursos y diversas instancias para finalizar en un último grupo, denominado “gestión”.

Para culminar el trabajo se realiza una presentación de casos en donde no sólo se ejemplifica el abordaje institucional, sino que se acentúa el enfoque personalizado, a partir de las necesidades y realidad de cada uno de los participantes.

“Ayúdame a descubrir el mundo que no puedo ver”

Relato de nuestra experiencia de integración

Servicio de Ciegos y Disminuidos Visuales

El primer contacto con la problemática de la persona ciega para nosotros es, en septiembre de 1994, cuando concurren a la sede de la Escuela Especial 505, la Terapista Ocupacional y la Psicóloga del Hospital Materno Infantil, solicitando orientación, dado que, un paciente de doce años con trastornos motores y ceguera, es atendido en el mismo no contando con los recursos adecuados.

Juan Manuel, el 24 de mayo de 1994, con sus padres y sus primos deciden ir a cazar. En el transcurso del paseo a su primo se le dispara el arma, hiriendo a Juan Manuel con impactación múltiple de perdigones en el rostro, ojos, cuello y tórax, lo que provoca un estado crítico y comatoso. Las primeras atenciones las reciben en el Hospital Materno Infantil Argentina Diego de Azul. Derivado al Hospital Garrahan, continúa su mal estado general y ante la gravedad y el peligro de muerte inminente se decide intervenir quirúrgicamente.

Permanece seis días en Hiperterapia, se recupera progresivamente, dejando como secuela una hemiparesia derecha en mejoría, recuperando el lenguaje, pero con destrucción de córnea y de tejidos oculares, lo que provoca ceguera. Se aconseja

apoyo psicológico para elaborar la discapacidad, rehabilitación kinesiológica y fonoaudiológica, derivándolo nuevamente a la ciudad de Azul, después de dos meses de internación.

Históricamente, Azul fue una población sin ciegos en edad escolar, según censos realizados, motivo por el cual no existían instituciones que atendieran esta problemática.

Pág. 165

Sólo una asociación civil en formación daba cuenta de la presencia de personas ciegas en este ámbito = C.A.N.V.A. (Centro de Ayuda al No Vidente de Azul).

Ante esta situación, consultamos a la Escuela de Ciegos de Olavarría, dado que los padres presionan para que Juan Manuel continúe en el sistema educativo común, pensando en una integración.

Para ello, la Escuela Especial 505 realiza un análisis de los establecimientos educativos de Nivel Medio, que en el año 1995 lo pudieran integrar en tanto culmina la escolaridad básica en su escuela de origen.

Sobre la base de las experiencias del joven y de su familia, la existencia del Equipo de Orientación Escolar permanente y la trayectoria de la institución como contenedora de situaciones conflictivas, la más indicada es la E.E.M. N°1 «Elisa V. de Ramongassie».

Se inician los contactos con la misma y se propone una integración progresiva teniendo en cuenta que es una experiencia nueva para la comunidad educativa, con encuentros previos de docentes de la Escuela Media, Equipos de ambas instituciones y profesionales que lo atienden. Considerando que no consta en P.O.F. de Escuela Especial el cargo de maestra Integradora de Ciegos y Disminuidos Visuales, se planifican las acciones a seguir en el próximo ciclo lectivo.

A comienzos del año 1995 las instituciones continúan manteniendo contacto y a pesar de la carencia de recursos

humanos especializados asumen el compromiso de la integración.

Paralelamente la Inspectora de Educación Media, envía un documento dando cuenta de la experiencia del C.R.E.A.D.I.V. En forma inmediata comienzan los contactos con el Coordinador del Centro de Recursos Educativos, quien luego de sortear obstáculos burocráticos confirma la visita para intervenir en la integración aún no iniciada.

Se organizan dos jornadas con el objetivo de tratar la problemática, arribándose a los siguientes conclusiones:

- Situación familiar en riesgo: escasos recursos económicos, no aceptación de la discapacidad, falta de continuidad en los tratamientos.
- Cierta desequilibrio afectivo-emocional por falta de apoyo terapéutico.
 - Sobreprotección.

A nivel institución:

- No existe maestra integradora especializada en ciegos y disminuidos visuales.
- Infraestructura inadecuada de los establecimientos comprometidos.

A nivel alumno:

- Desconocimiento del sistema de lecto-escritura Braille y del uso del bastón.
- Falta de conciencia de sus limitaciones a partir del accidente.

Pág. 166

Pero el interés, el ansia, la expectativa de la familia y del propio joven, el compromiso de los integrantes de las instituciones, invitaban a transitar esta experiencia inédita como un desafío. Juan Manuel es integrado a pesar de no contar con las condiciones

mínimas: ni orgánicas, ni afectivo-emocionales, ni instrumentales. Se parte del principio Educación Mas Rehabilitación especialmente orientación y movilidad y Actividades Cotidianas, uso de bastón, ayuda terapéutica y aprendizaje del Sistema Braille.

El 1 de abril del 1995 se nombra la Maestra de Ciegos y Disminuidos Visuales. El 3 del mismo mes, previo reconocimiento de la infraestructura de la Escuela Media y evaluación del grupo áulico y turno, Juan Manuel se integra en horario completo, turno tarde, concurriendo en horario contrario una vez por semana a rehabilitación con kinesiología y haciendo Movilidad y los cuatro días a Escuela 505 trabajando con la docente en la enseñanza del Braille y apoyo en las asignaturas.

Se acuerda la necesidad de tener un lazarillo en el tiempo escolar, hasta tanto aprenda la técnica del desplazamiento con bastón. Por otra parte, es eximido de realizar actividades de Educación Física hasta que no lo autorice la neuróloga, dada su falta de osificación en el parietal izquierdo.

Los profesores adaptan sus métodos y programas con el apoyo del Equipo integrador, iniciando el uso del grabador, haciendo hincapié en la descripción verbal permanente en clase. El grupo de profesores muestra gran ansiedad, temor a lo desconocido, carencia de técnicas y recursos apropiados a la par de sentimientos de lástima y favoritismos, lo que obliga en forma permanente a buscar alternativas válidas para solucionar los obstáculos. Siempre que surgen estos requerimientos se cuenta con el apoyo y la respuesta inmediata de los integrantes del C.R.EA.D.I.V., allanando dificultades, poniendo como meta para ese año lectivo el aprendizaje del sistema Braille y la independencia personal, delegando a segundo término la acreditación de las materias curriculares.

Los profesores reciben en forma escrita y oral orientaciones que apuntan a la contención psicológica del docente como así también lo tocante a recursos y metodologías. El tipo de recursos utilizados es precario y en algunos casos elaborados de una manera artesanal.

Para mayor empatía se dialoga con los pares del turno dando a conocer las características del ciego y la forma más adecuada de establecer relaciones inter- personales, atendiendo al respeto por la persona, su intimidad y favoreciendo la autonomía e independencia.

La inquietud de ambas instituciones en la atención de esta problemática es tal, que rebasa el sistema institucional, provocando un impacto social de gran magnitud, que moviliza a toda la comunidad de Azul en la Campaña «Ayúdame a Descubrir el mundo que no puedo Ver», cuyo objetivo principal es proveer de una computadora parlante para que las personas ciegas que se forman y capacitan en todos los niveles, tengan acceso de manera independiente a los saberes científicos-teóricos, contemplando también a los ciegos que no se encuentran dentro del sistema educativo formal. Con el aporte de siete comercios, los medios masivos de comunicación, la organización del Rotary Club Internacional y toda la Comunidad Educativa se logra la adquisición de esta alta tecnología, y en mayo del 1996 comienza a funcionar la Computadora Parlante, la que resuelve dificultades metodológicas especiales en asignaturas donde el compromiso visual es básico.

Pág. 167

Asumir el proyecto de integración no es una tarea sencilla, requiere tiempo, esfuerzo y gran dedicación y así lo viven las escuelas involucradas desde un principio, especialmente sus Equipos Directivos y de Orientación escolar que trabajaron más allá del horario asignado para que el proyecto saliera adelante. Así es, como Juan Manuel sorteó obstáculos pedagógicos aprobando el primer año (Recupera en diciembre una sola materia: Lengua y Literatura). Al término de este período Juan Manuel ya está rehabilitado.

Al comenzar el ciclo 1996, a pesar de que la familia no ha aceptado la ayuda terapéutica, nos encontramos con que el joven ha aceptado ser una persona ciega, está más tranquilo y adaptado

al sistema. Se le orienta a un uso permanente del bastón, ha adquirido el Sistema Braille integrado, presenta buena orientación y movilidad, desplazándose en forma independiente por la ciudad con sus pares. Por otra parte, se continúa trabajando con los profesores, calmando su ansiedad y recordándoles que no realicen concesiones con el joven. Las reuniones con Maestra Integradora y el aporte de material es permanente. La Escuela 505 realiza contactos con la Unidad Penitenciaria N°7 de Azul, para que sus internos transcriban a Braille los textos específicos y recreativos. Estos últimos van a formar parte de la Biblioteca Popular B. Ronco (la principal de nuestra ciudad), para que las personas ciegas jóvenes y adultas tengan acceso a los mismos. Gracias al aporte de los Internos, Juan Manuel ya hace uso de los textos pedagógicos, lo que facilita, sin duda, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El grupo áulico en el cual se halla Juan Manuel es conflictivo y poco cohesionado, pero aún así se ha establecido un vínculo de aceptación mutua con sus compañeros.

Seguimos trabajando mancomunadamente el C.R.E.A.D.LV. y ambas instituciones.

Juan Manuel ha adquirido las competencias instrumentales, al menos básicas, para continuar transitando con su escolaridad media con los éxitos y fracasos propios de quien, evolutivamente se encuentra atravesando esa etapa que lo lleva a la definición de la identidad y de un proyecto tentativo de vida.

Bibliografía

González, Elba Alice; Bourdet, Alicia I: Enfoque sistemático de la Educación del niño con discapacidades visuales - Editorial Actilibro -1994.

Plan Nacional de Integración - Educación Especial año 1981 - Circular Documento Informativo N°1 - Jornada de Maestros Integradores - Octubre 1993 - Olavarría.

Circulares técnicas sobre Integración - Conjunta N° 1 - 1989.

Herder, F. D.: Manual de Pedagogía Terapéutica - Barcelona - 1978.

Pág. 168

Resumen: Esta integración se logró por el apoyo brindado por personas que creen que integración no es solamente una palabra, sino una filosofía de vida.

Ellas son: Escuela Media N°1 Elisa V. de Ramongassie. Escuela Especial 505 Fernando Fádher. C.R.EA.D.I.V. Centro de Recursos Educativos para Alumnos Discapacitados Visuales. Biblioteca Braille de La Plata. Biblioteca Bartolomé J. Ronco de Azul. Unidad Penitenciaria 7 de Azul. Rotary Club Internacional de la región Azul. Comunidad Azuleña

Personal involucrado en el relato: Profesora Delia Vann Dorn, Directora de la Escuela de Educación Media N°1 de Azul. Profesora Gladys Torchio, Asistente educacional de Escuela de Educación media N°1 de Azul. Srta. Gabriela Fuotti, Asistente social de la Escuela de Educación Media N°1 de Azul. Sra. Julia Petrecca, Directora de la Escuela Especial 505 de Azul. Sra. María del Carmen Dispinzieri, Vice directora de Escuela Especial 505 de Azul. Srta. Miriam Roth, Profesora de ciegos y disminuidos visuales, Escuela Especial 505 de Azul. Sra. Estela M. Fernández, Fonoaudióloga de Escuela Especial 505 de Azul. Sra. Beatriz Alegre, Terapeuta ocupacional de Escuela Especial 505 de Azul.

La Orientación y Movilidad, un aspecto en la integración de la persona ciega

José Coronel. Prof. Nao. Educación Física

La comunicación que los hombres realizan con el medio físico y humano se produce a través del lenguaje, este lenguaje no cubre sólo las manifestaciones lingüísticas posibles de verbalización, sino también contiene el conjunto de instrumentos, formas y códigos utilizados en la consecución de sus instancias comunicativas concretas. Estos códigos van constituyendo estructuras semánticas cada vez más complejas y simbólicas donde se articulan los diferentes lenguajes en sistemas abstractos, conformando de esta manera el lenguaje articulado. Este lenguaje verbal, entonces no es una función aislada sino la consecuencia del funcionamiento de todo un sistema. La puesta en marcha de este sistema se produce en la interrelación del sujeto con las otras personas.

Si bien es el lenguaje verbal el modo prioritario de comunicación que se utiliza con la persona ciega, la calidad del mismo depende de las vivencias tónicas, estrechamente ligadas con el mundo receptivo, con la acción y la manipulación. Son importantes los distintos lenguajes a los que se apelan para poder emitir mensajes cargados de contenidos, ya que a través de su uso, se transforman en modos expresivos más ajustados, más funcionales, convirtiéndose en instrumentos operativos más finos y discriminados para responder a las pretensiones del sujeto. De esta manera, y a través de un contexto en una relación vincular, los primeros contactos y acercamientos se hacen significativos.

Secundarizar los diferentes lenguajes que permiten la conformación de una comunicación total implica el negar las posibilidades del funcionamiento de las áreas fisiológicas, psicológicas y sociales que integran al hombre. Estas áreas se ponen en movimiento con la aparición del registro de una necesidad y es este registro el que provoca la utilización de diferentes

recursos en la búsqueda de una respuesta satisfactoria. Estos recursos no solo evolucionan con la maduración de su sistema nervioso; sino que la práctica en la búsqueda, en los ensayos y errores y en las estrategias van permitiéndole al niño contar con la posibilidad de elegir el mejor modo de acercarse y buscar la solución a sus problemas. Estas son experiencias personales que se vivencian gracias a estos registros internos de carencia. Pero si el niño no posee estos registros, si inmediatamente y desde muy temprana edad se evita esta sensación de falta o de vacío, se le está imposibilitando un accionar que tenga como objetivo el modificar una situación desagradable. De continuar con esta actitud a lo largo de su desarrollo se estimula un chico incapaz de hacerse cargo por sí mismo de la elección de los medios que considere efectivo, siendo esta persona ajena a la apropiación de sus aprendizajes, es decir no es propietaria de sus logros ni aprende de sus errores. Frente a esta situación podríamos preguntarnos, ¿Cómo será la constitución de su psiquismo en aquel sujeto que todo le es dado?, ¿Qué su rol es sólo el de un receptor pasivo en que se configura la realidad como una sucesión de estímulos, de movimientos que llegan hacia él?

Pág. 170

Lo agradable y desagradable, la caricia y el rechazo, lo lleno y lo vacío es producto de una acción exterior al sujeto desde dónde todo le llega sin posibilidades de construir su espacio personal. ¿Qué postura adopta aquella persona que no tiene una experiencia de búsqueda, que no puede organizar estrategias para esa búsqueda, que se encuentra imposibilitada de acortar las distancias que separan los estímulos de los órganos de captura?

No hay posibilidad de funcionamiento de estos órganos ni de ajustes a los requerimientos si los objetos le son puestos en la mano, si la estimulación consiste en acercarle el sonido a su oído, el haz de luz a su escasa visión o a conducirlo en la adquisición de posturas que no puede mantener, obstaculizando sus propias posibilidades. En consecuencia y como un gran interrogante a reflexionar, ¿Cómo será la concepción del medio y su integración

al mismo esta persona ciega, sus nociones de distancia, de organización y de estructuración espacial, así como la constitución de su identidad desde esta dependencia? Si no es posible posicionar el cuerpo en el espacio para modificar su entorno modificándose, tampoco podrá satisfacer aquella pulsión cognoscente que todo ser humano posee.

Si el niño no puede dominar su entorno, si no se siente afectado con lo que sucede fuera de él (aunque lo involucre), si no puede relacionarse ni modificar las condiciones del ambiente, aparece el miedo, aparecen las reacciones de defensa estereotipadas y exacerbadas que condicionan las acciones, que obstaculizan las praxias e influyen poderosamente en la coordinación y en los equilibrios.

Este miedo se traduce esencialmente por el desarreglo de las funciones posturales y es el efecto de situación contra las que momentáneamente es imposible reaccionar con una actitud oportuna.

Centrado el niño en esta emoción (por que el miedo es una emoción) que lo invade y lo ocupa totalmente, no hay lugar para los aprendizajes, ni para las representaciones.

Poder organizar un sistema de comunicaciones que contemple los distintos lenguajes para la puesta en marcha de una vivencia y una experiencia personal, serán en consecuencia los objetivos inmediatos de la tarea educativa o terapéutica. No hay otro modo de poner en funcionamiento este sistema si no es a través de la constitución de un vínculo que integre los diferentes lenguajes que le permiten al niño ciego poder reflejarse en el espejo que será aquel adulto significativo para él.

Es desde aquí que el niño podrá «mirar» hacia el mundo externo con una actitud abierta a las modificaciones que le propone el ambiente, a los cambios producto del registro de sus propias necesidades y a las variaciones que le impone la dinámica de sus proyectos. Esta apertura es real y es una actitud que se traduce en una postura, en una presencia, en una actitud de orientación consciente.

Esta actitud es elaborada a través de una toma de conciencia y no por el condicionamiento no es más que una forma de adiestramiento. Adiestramiento y condicionamiento terminan por inducir al niño una actitud, pero que es una actitud inconsciente, en que las adaptaciones estarán formadas por automatismos y estereotipos de movimiento perjudicando todo proceso de integración escolar y social. Por el contrario, son las actitudes funcionales conscientes que permiten que las técnicas propuestas sean realmente asimiladas por el niño, sean integradas a su mente. Se trata de una integración de las propias capacidades, es la de poder movilizar las aptitudes funcionales.

Cuando el niño juega, pone en funcionamiento este sistema en forma global, es una globalidad que está en relación, es toda su sensorialidad. Esta sensorialidad se abre a la comunicación cuando aparece lo que se llame el placer. El placer a la sensorialidad, el placer tónico-postural, el placer de la motricidad es una Unidad de Placer donde el niño vive transformado en esa dinámica de placer, él puede transformar al otro a nivel tónico - emocional. Estas transformaciones permiten una representación, es una representación de sí y se manifiesta por proyecciones en el espacio en la forma de organizar el espacio de vida.

Cuando hay ausencia de las transformaciones, hay ausencia de las representaciones. esta unidad de placer es un continente psíquico, un continente del pensamiento, es un todo dónde se retienen y distinguen las partes de ese todo. Cuando hay una fragilidad en esta unidad hay inconvenientes de percibir el todo, percibe sólo una parte y no evoca el todo, hay dificultades en lo que se llama el símbolo.

Priorizar el proyecto de persona, sin darle importancia a lo que ese sujeto es hoy, así como el intento de alcanzar el «modelo» sin estimar las significaciones actuales, se considera a ese niño como un hombre incompleto inacabado. A partir de aquí y con la idea previa de que el otro es un discapacitado o un sujeto con necesidades especiales, se organizan los objetivos y los modos de abordaje. O sea, que los primeros contactos con el alumno se

hacen desde consideraciones preestablecidas que van a orientar y a condicionar la tarea porque desde el inicio hay ya un rótulo, una relación asimétrica que impide un descubrimiento mutuo, una asignación que es producto de este descubrimiento.

Dadas a conocer o no explícitamente esas concepciones, muchas terapias o reeducaciones se orientan a trabajar sobre aquellas áreas deficitarias del sujeto, con la idea que lo auditivo y lo táctil son los únicos medios de acceso para trabajar en esta problemática. No hay duda de que la información exteroceptiva a través del oído o del tacto es importante para el ciego, pero estas, además de no ser las únicas aferencias que recibe, se va articulando a un complejo sistema que generan actitudes de mayor apertura al medio y por lo tanto de mayor interacción. Este es un proceso dinámico y de retroalimentación dónde todas las áreas del niño se ven afectadas como una globalidad que se pone en marcha en esa interacción. Poder observar esta multiplicidad de elementos que determinan las características y la calidad de la relación, es desde ya una tarea de ayuda sumamente importante para la persona ciega, porque lo sitúa al adulto en un lugar de parcialidad, tomando parte de esa dinámica comunicacional, no ya para emitir o impartir conocimientos y conceptos, sino para vivenciar una experiencia conjunta, para construir caminos, circuitos o recorridos, comprendiendo que el logro y la meta adquieren una valoración real cuando se toma conciencia de los medios que se utilizaron en procura de su concreción.

Pág. 172

Es en ese andar que se encuentra la riqueza del camino, es en la construcción del circuito que se interioriza su paisaje y pueden recorrerse sus matices y sus contrastes.

Para llevar a cabo este trabajo es necesario que el educador y el terapeuta estén dentro de una continua formación basada en el poder escuchar, recibir, observar, y decodificar los distintos lenguajes que emite el otro desde sus condiciones de existencia, es decir desde su realidad, así, los modos técnicos utilizados en la tarea adquieren el sentido de comprender la relación del sujeto con

el ambiente, así como el coeficiente de la realidad de las cosas y su lugar en el tiempo y en el espacio.

«Para ver no basta con mirar. Sólo podemos ver cuando tenemos una idea de lo que busca la mirada. Cuando el dedo que señala tiene éxito en la tarea de indicar una presencia, es porque se comparte la idea de aquello que hay que ver». («Por qué enfermamos» Luis Chiozza).

Bibliografía

Ajuriaguerra, Julián (1992). «*Personalidad y Socialización*» - Revista «La Hamaca» N°3 y 4.

Chokler, Myrtha (1988) - *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor*. - Ed. Cinco - Bs. As.

Guzmán, A. - Laurino, I. (1987) - *Abordaje de la Orientación y Movilidad desde la perspectiva de la teoría de la Comunicación*. - Santa Fe.

TranThong (1981)- *Los Estudios del niño en la Psicología Evolutiva* - Ed. Pablo del Río - Madrid - España.

Wallon, Henry (1985) «*La vida mental*» - Ed. Crítica - Barcelona - España.

Aucouturier, Bernard (1995) «*Nuevas perspectivas en Psicomotricidad*» - Conferencias dictada en Buenos Aires.

Pág. 173

Taller N°4: Institucional

Coordinador: Lic. Carlos Fernández

Secretaria: Profesora Liliana Otero

Trabajos presentados

- 1 - «Programa de integración del niño discapacitado visual. Modelo de intervención interdisciplinaria desde un hospital público». Autores: Equipo interdisciplinario del Hospital de Pediatría Dr. Juan P. Garrahan y de la Escuela Especial Para Disminuidos Visuales N° 35. Bs. As.
- 2 - «Perspectiva sobre integración» - Autores: Profesores Viviana Sabbatini; Silvana Ramos; Lie. Hugo Mas.
- 3 - «Niños discapacitados visuales con graves problemas emocionales; compromiso de la educación especial» - Autor: Profesora Sandra Marcos. (Ver Trabajo N°1 Taller Multimpedidos)
- 4 - «Diseño de proyecto para la integración escolar de niño con discapacidad visual al sistema de enseñanza común» - Autores: Profesores Eugenia Klimberg y Nora Massa
- 5 - «Taller usos, costumbres y leyendas guaraníes» - Autores: Personal del Museo Etnográfico y colonial Juan de Garay y Equipo de la Escuela de Discapacitados Visuales N° 2075. Sta. Fe.
- 6 - Documento de Trabajo: Proyecto de Resolución de la Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires.

Pág. 174

Recomendaciones

Recomendaciones N°1: Intervención interdisciplinaria

CONSIDERANDO: Que los progresos alcanzados en medicina traen como consecuencia el nacimiento y sobrevida de niños prematuros con menor período de gestación;

Que, por consiguiente, el riesgo de nacimiento de niños con discapacidad visual con patologías asociadas aumenta en forma significativa;

Que la detección temprana de determinadas patologías constituye un imperativo para evitar futuros daños irreversibles;

Que es imprescindible la acción mancomunada de distintas áreas a fin de optimizar recursos y procedimientos, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía

RECOMIENDAN:

1 - La interrelación de las áreas de salud y educación para detectar y actuar en forma precoz frente a las patologías, elaborando el plan de acción adecuado a cada caso.

2 - La comunicación con entidades que agrupan a los especialistas en oftalmología, para solicitar diagnósticos completos.

3 - La creación de programas, servicios y comisiones, que asesoren y trabajen con los recursos materiales, técnicos, etc., en cada lugar, brindando apoyo y capacitación apropiados a maestros y docentes comunes y especiales.

4 - La elaboración de acciones y estrategias para facilitar: a) la detección y búsqueda de pacientes; b) las derivaciones a los servicios competentes en los lugares de residencia; c) los traslados correspondientes.

Recomendación N°2: Participación de personas con discapacidad visual en los equipos de integración.

CONSIDERANDO: Que la integración implica la participación activa del niño, la familia, la institución y las personas con discapacidad visual como referente ineludible, las XII Jornadas Argentinas de Tiflogía.

RECOMIENDAN:

- Considerar el vínculo familia-institución como proceso de retroalimentación.

- La integración y participación en el equipo, de personas discapacitadas visuales rehabilitadas e idóneas.

Pág. 175

Recomendación N°3: Compromiso de la educación especial

CONSIDERANDO: Que los programas de los profesorados en general no habilitan para la atención apropiada de personas con multidiscapacitados;

Que los servicios especiales existentes no alcanzan a cubrir la actual demanda, las XIII Jornadas Argentinas de Tiflogía.

RECOMIENDAN:

- 1 - La adecuación de los programas de formación docente, a fin de habilitar personal para la atención de niños y adultos plurideficientes.
- 2 - La creación de servicios especiales, con recursos materiales, técnicos y humanos apropiados.
- 3 - La promoción de mayor apertura institucional para detectar y orientar los casos de señalada complejidad.

Recomendación N°5: Estatuto de la ciudad de Buenos Aires

CONSIDERANDO:

Que la Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires ha sancionado su Estatuto;

Que el derecho a la información debe estar asegurado para todos los ciudadanos por igual, las XIII Jornadas Argentinas de

Tiflogía.

RECOMIENDAN: Gestionar ante los organismos competentes, arbitren los medios para editar, a la brevedad, el Estatuto del Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, tanto en Sistema Braille como en versión fonomagnética y proceder a su distribución.

Pág. 176

Programa de integración del niño discapacitado visual. Modelo de intervención interdisciplinaria desde un hospital público.

Autores: Dr. Waisburg, Héctor; Dr. Manzitti, Julio; Dra. Visintín, Patricia; Lic. Boullón, Martha; Dra. Contreras, María M.; Lic. Cuevas, Marta; Lic. Echeverría, Haydée; Prof. Lavítola, Susana; Lic. Penerini, Yolanda.

1- Antecedentes y justificación del problema

1.1 Antecedentes

La discapacidad visual se ha convertido en las últimas décadas en un área de preocupación para los centros de asistencia oftalmológica.

Según el último informe del Programa de Prevención de Ceguera de la Organización Mundial de la Salud, de los 1.800 millones de niños menores de 15 años distribuidos en el mundo, 1.5 millones son ciegos (Agudeza visual en el mejor ojo no superior a 20/40).

Este informe también señala que la mayor parte de esos niños habitan en países en vías de desarrollo. En el caso particular de América latina, el índice de prevalencia de la ceguera infantil es de 0.6.

En la Argentina no se dispone de datos confiables que

proporcionen información acerca del tamaño y características de la población infanto-juvenil con discapacidad visual.

Algunos centros de atención de niños discapacitados visuales han advertido que esta población está creciendo no solo en número sino en complejidad.

Ejemplo de ello es el reporte preliminar del Virginia Data Base Study, basado en 1067 niños discapacitados visuales que muestra que el 62% presenta otro tipo de impedimento escolar.

Otro estudio llevado a cabo en Columbia Británica muestra que de 576 niños con ceguera ocular congénita, es decir excluidos los casos de ceguera cortical, presentaba en un 64% impedimentos asociados: 23% retardo mental 18% parálisis cerebral, 13,1% epilepsias 8,2% deficiencia auditiva y enfermedad cardíaca 14%.

Nuestra experiencia personal nos hace presumir que se trata de una población de características distintivas y complejas.

Entre las causas más frecuentes de discapacidad visual encontramos: retinopatía del prematuro, atrofia de papila, catarata congénita, degeneraciones hereditarias de retina, glaucoma, etc.

Pág. 177

1.2 - Justificación y necesidad de la investigación

El Hospital de Pediatría S.A.M.I.C. Prof. Juan P. Garrahan es el Hospital público de mayor complejidad en la Argentina.

Esa particularidad justifica la alta incidencia de morbilidad crónica en los distintos servicios (Neonatología, oncología, neurología, nefrología, etc.)

Muchos de los pacientes logran sobrevivir gracias a la sofisticada tecnología con que cuenta la Institución, pero algunos lo hacen con secuelas cuyo grado varía desde un leve déficit funcional hasta la incapacidad de expresión múltiple en donde la deficiencia mental leve se asocia con trastornos motores y sensoriales que provocan una limitación considerable de la autonomía.

Las secuelas no solo afectan al niño, sino que se observan

trastornos vinculares madre-niño y una afectación al desarrollo de la dinámica familiar.

Debido a la modalidad operativa de este hospital, una vez alcanzado el alta, el paciente debe recurrir a su comunidad de origen en busca de las instituciones donde se pueda efectivizar un Programa de intervención que contemple la asistencia médica, la rehabilitación, la inserción escolar, la orientación y apoyo familiar.

Con esta referencia introductoria los autores creen necesario investigar:

2- Objetivos:

- 2.1 Etiología de la discapacidad visual
- 2.2 Patología asociada (Médica, neurológica, psicológica, psiquiátrica, cognitiva, del lenguaje)
- 2.3 Funcionalidad visual
- 2.4 Comorbilidad

Los resultados de esa investigación permitirán:

- a) Conocer el perfil epidemiológico de la población Infanto-Juvenil con discapacidad visual.
- b) Elaborar estrategias sanitarias tendientes a detectar en forma precoz la patología ocular tratable.
- c) Elaborar estrategias de intervención temprana para prevenir el desarrollo de patología asociada.
- d) Elaborar estrategias de apoyo para la integración escolar del niño.
- e) Alertar a los profesionales de la salud y educación con el propósito de implementar el abordaje interdisciplinario de este problema.
- f) Concientizar a la población médica sobre la importancia del uso del remanente visual, a través de la estimulación y la adecuada inserción escolar.

3-Marco referencial

Definición de conceptos:

1. *Discapacidad Visual:* A los fines de esta investigación se considera discapacitado visual a todo paciente cuya agudeza visual en el mejor ojo corregido sea de 3/10.
2. *Patología asociada:* Trastornos de uno o más de las estructuras orgánica, psicológica, cognitiva.
3. *Sobre incapacidad:* Discapacidad adquirida de tipo cognitivo, de relación vincular o de inserción social o institucional que se suma a la discapacidad original. Este tipo de discapacidad puede derivar de la discapacidad original o ser la consecuencia de un entorno socio-familiar o institucional mal adaptado.
4. *Visión funcional:* Es la visión utilizadle en la práctica. Es una función cerebral que depende no sólo de la calidad de la percepción visual, sino también de factores del entorno visual y factores personales.
5. *Remanente de visión:* Área del campo visual respetada parcial.

4-Material y método

Desde el año 1993 ingresaron al programa 250 niños con agudeza visual binocular corregida igual o menor a 3/10, de 0 a 18 años de edad.

Los niños ingresan al programa en el servicio de Oftalmología.

Cada uno de estos pacientes es luego evaluado por los Servicios de Otorrinolaringología, Electro Neurofisiología, y Clínicas interdisciplinarias. Al mismo tiempo se realiza la evaluación de la funcionalidad visual en la Escuela Especial N⁹ 35.

En el momento de la primera asistencia oftalmológica, se realiza la observación vincular.

En el Servicio de Clínicas Interdisciplinarias se evalúan los

niños de 0 a 3 años por la pediatra del desarrollo.

Los niños de 3 a 18 años son evaluados simultáneamente por la clínica del Lenguaje y Psicopedagogía.

El presente trabajo da cuenta de los resultados en el área de la evaluación cognitiva de los niños mayores de tres años.

4.1-Instrumentos y recolección de datos:

Los niños fueron evaluados con la siguiente psicometría:

- D.F.H. (Indicadores de Koopitz)
- Test de coordinación viso motora (Beery)
- Test de Wisc (Wppsi, Wisc 3)
- Perfil psicomotriz (Picq-Vayer)

Pág. 179

Se realizó entrevista a los padres y al niño, Hora de Juego Psicopedagógica, solicitud de informe docente.

Para el análisis de la variable **Autonomía** se construyó un instrumento de interrogación que contemplo los ítems: Sueño, Alimentación, Control de esfínteres, Higiene.

Para la variable **Socialización** se consideró el análisis del informe docente, intercambio con pares en el recreo y en el ámbito familiar. Análisis de la actividad lúdica espontánea reportada por el niño, la madre y la docente.

El grupo de niño no evaluables con psicometría convencional, fue evaluado con Hora de Juego Psicopedagógica y entrevista vincular.

4.2-VARIABLES:

- Patología
- Cociente intelectual
- Funciones visuales

- Escolaridad
- Hábitos de autonomía
- Socialización

5-Resultados

Hasta el presente han ingresado a la muestra 113 niños mayores de tres años, de 0 a 18 años.

De los mismos sólo completaron la evaluación cognitiva 91, desertando 22.

5.1-Patología:

El 81 % de la población presentó Baja Visión

El 19% eran Ciegos

La clasificación de la patología visual utilizada es la de

Rop: 31%

Ceg. cortical: 21%

Cataratas: 13%

Glaucoma: 11%

Uv. y corior: 6%

Microftalmia: 4%

Varias: 14%

Pág. 180

Se conformaron 4 grupos considerando la presencia o no de patología asociada

Ciegos (19%): Discapacidad visual pura: 45%

Discapacidad asociada: 55%

Disminuidos visuales (81%); Discapacidad Visual pura: 48%

Discapacidad asociada: 52%

5.2-Cociente intelectual:

Estaban dentro del rango limítrofe a superior al término medio, es decir, escolarizables en escuela común, si consideramos solo su Cociente, el 70% de los niños.

Del total 20% eran deficientes y 10% no evaluables con técnicas psicométricas por su patología conductual. Este grupo se presenta por separado.

En el análisis cruzado de las variables, surge que, del total de niños, sólo un 255 pudo acceder a psicometría de ejecución, quedando sesgada para el resto de los niños por su déficit visual.

La evaluación funcional de la vista realizada en la escuela N°35 muestra que, del total de niños, solo el 40% pudo ser evaluado con el Test de Barraga. de estos niños no presentaron ningún problema el 10%.

Escolaridad:

Del total de niños, 165 estaba realizando escolaridad integrada, 8% asistía a Escuela Especial de disminuidos visuales.

12% estaba sin escolarizar.

El resto de los niños no era considerado en su discapacidad visual dentro de su escolaridad. Es decir que concurría a escuela común (40%) escuela especial (Mentales) o de recuperación, sin recibir la modalización para el déficit sensorial.

De tal forma la familia y la escuela, es decir su entorno, se posicionan de manera tal que, al no poder responder a las exigencias propias de su grupo, de acuerdo a las normas vigentes, es colocado en alto riesgo de devaluación social y cognitiva.

La intervención de la maestra integradora posibilita condiciones áulicas modalizadas que faciliten el alcance de los objetivos pedagógicos.

La intervención alcanza a toda la comunidad educativa incluidos los padres, sobre los aspectos socio emocionales que se deben desarrollar. De esta forma se posibilita la promoción de roles sociales valiosos para estos niños que influyen en la dinámica del grupo de pares y también en la familiar.

La muestra poblacional referida a los niños sin déficit intelectual, alerta sobre la situación de alto riesgo que implica la no observancia dentro del programa de intervención de la estimulación temprana y el abordaje de una escolaridad que contemple las características visuales de los mismos.

Pág. 181

Es intención del equipo investigador alertar a los profesionales de la salud y la educación sobre lo expuesto concluyendo que sólo a través de la tarea coordinada entre ambos sectores se estará en condiciones de prevenir la creación de patología asociada en esta población.

Perspectivas sobre la Integración

Autores: Prof. Viviana Sabbatini (Apoyo Escolar), Prof. Silvina Ramos (Orientación en Estimulación Temprana), Lic. Hugo Rodrigo Mas (Psicología)

La familia frente a un integrante con ceguera. Institución, prevención e integración

Lic. Hugo Rodrigo Mas

Breve reseña de las actividades y funciones de nuestro Instituto

El Instituto para Ciegos “Román Rosell”, dependiente del Consejo Nacional del Menor y la Familia, recibe a ciegos y disminuidos visuales de todas las edades, a los que brinda un servicio integral en áreas diversas, como seguimiento social, deportes, apoyo escolar, computación para ciegos, lectoescritura braille, diversos talleres como cestería y teatro, taller de equitación, escuela de educación a distancia para ciegos, además de un área de salud a partir de la cual se trabaja desde un punto de vista preventivo, de seguimiento y orientación. Esta área está integrada por profesionales de distintas disciplinas: médico, psicólogo, Orientación y Movilidad, fonoaudióloga, estimuladora temprana, musicoterapia, etc.

Esta Área de Salud, junto con la de Servicio Social, son las encargadas de recibir, evaluar, desarrollar seguimientos y proveer de orientaciones y recursos a muchas familias que llegan con un hijo ciego o disminuido visual, o con un integrante que ha adquirido la discapacidad.

La finalidad primaria de este trabajo es proveer elementos que permitan la rehabilitación y la consecuente integración de ciegos al medio social.

Sobre el concepto de prevención

La Prevención es el conjunto de actividades y medidas anticipadas a la enfermedad y sus riesgos, actuando sobre el ambiente y los individuos.

Pág. 182

Es **primaria** cuando está dirigida a evitar que la población corra el riesgo de enfermar, para lo cual: 1) promueve la salud a partir de la educación sanitaria, a fin de que la población asuma responsabilidades como agente de su propia salud, y 2) protege, evitando la ocurrencia de la enfermedad mediante actividades y medidas (refuerzo alimentario, inmunizaciones, exámenes periódicos de salud, higiene personal, vivienda, protección frente a accidentes, etc.).

La prevención es **secundaria** cuando está dirigida a detectar y diagnosticar precozmente la enfermedad, asegurando el tratamiento inmediato y previniendo la difusión de transmisibles, complicaciones, secuelas y muertes.

Es **terciaria** cuando tiende a limitar la incapacidad, rehabilitar y lograr la reubicación social de los enfermos. Prevención primaria, secundaria y terciaria no se pueden dar por separado, sino que se configuran como una unidad tendiente a la salud.

De la prevención a la integración

Ya se trate de seguimientos individuales o de trabajo con grupos de padres y familias, hemos podido resumir algunos aspectos de lo que sucede cuando se produce la emergencia de un miembro de la familia con ceguera o disminución visual. Estas conclusiones podrían ser extensivas a cualquier tipo de discapacidad.

Cuando los padres de un niño ciego describen la forma en que se han posicionado frente a la ceguera de su hijo o familiar, hay una situación que aparece de manera casi permanente. Frente a la

situación hay una reacción casi inmediata de angustia, de miedo frente al “¿qué hacer?”, “¿dónde recurrir?”, “¿a quién pedir ayuda?”. Los padres tienen una sensación real de desamparo, por una parte, en relación a la información que reciben desde el área médica y de salud en general, lo cual dificulta aún más el encauzamiento de la vía terapéutica más conveniente en cada caso, y por ende llegar a la institución más adecuada que pueda atenderlos y contenerlos en la forma más adecuada.

En este punto es donde aparece la necesidad de unir la cuestión de la problemática familiar con la responsabilidad institucional de permitir encauzar esa angustia y esos miedos al desamparo, de esos interrogantes a través de una estructura, una organización de la actividad profesional en forma interdisciplinaria, donde se incluya necesariamente al grupo familiar.

Además, existe un problema sobre el conocimiento sobre el ciego (o el discapacitado en general): este problema de conocimiento se expresa precisamente en el desconocimiento, lo cual implica, a la vez, un ocultamiento. Las referencias verbales de padres, e incluso de los ciegos mismos, se repiten en forma casi permanente: «nadie sabe nada», «no saben qué decimos», «tenemos que arreglarnos por nuestra cuenta» y una que prácticamente resume la realidad y marca por dónde pasa la proyección de una respuesta: «parece como si no hubiera historia». Desde la percepción de las familias, de los padres y hermanos, no existe una historia sobre la ceguera; esa historia se encuentra perdida o nunca ha sido relatada, no ha encontrado quién la escuche, el dolor del reconocimiento, familiar, parental, pero también social, la ha borrado y ha tenido como consecuencia el desconocimiento y la ignorancia.

Pág. 183

Es entonces necesario recorrer ese camino junto a las familias para poder reconstruir esa historia de la ceguera de un hijo, de una pérdida fundamental, nunca deseada ni esperada. Y, en una instancia primaria, ésta va a ser la mejor respuesta a esa sensación generalizada de desamparo y angustia.

En última instancia, tal como muchos padres lo manifiestan, lo que se busca es que «nuestros hijos puedan ser felices», lo cual no es otra cosa que el modelo de crecimiento que debiera corresponderse con la realidad en general.

Esto significaría poner en práctica el concepto de Integración en forma plena y concreta, es decir, Institución y Familia, Familia e Institución integradas en el trabajo de abrir la sociedad AL ciego o disminuido visual.

Es la Institución especializada la que debe encontrar y proveer el proyecto y la estrategia que permitan, como primer elemento, vehiculizar la angustia, los miedos, el desgaste, encontrar un objetivo claro y sencillo y posibilitar que se hable de esos miedos, de esas preguntas sin respuesta, en función de historizar la discapacidad de su hijo, este trabajo de «maternaje institucional», extrapolando un concepto como el de función materna en la constitución de la subjetividad, es el que permitirá desarrollar el proceso de entrenamiento, rehabilitación, socialización, integración ó como quiera llamárselo. Se deberá establecer un verdadero vínculo entre institución y familia, teniendo en cuenta la profundidad del concepto mismo; el vínculo como enlace afectivo, ahora entre familia e institución, donde se intercambien elementos que son vitales para la vida de esa familia y de ese hijo ciego: información, recursos técnicos, preguntas, miedos, estrategias, cuestionamientos, etc. En resumen, un proyecto de vida para esa realidad familiar, que permita restablecer, rearmar la identidad de esa familia y de ese hijo.

Como aspecto complementario, es importante señalar que no solamente el núcleo familiar deberá incluirse en este proyecto, sino también las otras instituciones que se asocian al crecimiento y desarrollo de la persona ciega. Para mencionar sólo una nos podemos referir a la escuela, donde el niño habrá de integrarse, la cual deberá ser asesorada en función de elaborar y modificar las posibles barreas existentes, las resistencias a la aceptación de un niño discapacitado, a proveerse de los conocimientos e instrumentos necesarios para su integración.

En este caso podríamos equiparar este pseudo concepto de

«maternaje institucional» con el concepto, de prevención. La integración deberá ser una consecuencia necesaria de ese proceso, de ese proyecto.

En este trabajo simplemente se presentan algunas líneas de pensamiento, algunas reseñas parciales de experiencias de trabajo, que pretendemos puedan colaborar en la elaboración de los conceptos y las perspectivas de trabajo concreto hacia la prevención por la integración.

Pág. 184

Aspectos relacionados con la integración del ciego y disminuido visual desde el área de apoyo escolar

Prof. Viviana Sabbatini

Introducción

La educación y asistencia del alumno ciego exige un personal docente con preparación y aptitudes especiales. El éxito de su acción no depende de la paciencia que posea sino del conocimiento de la tarea, de la Investigación y del estudio de los Métodos y Procedimientos que deba emplear de acuerdo con las normas que le señala la pedagogía.

El maestro deberá poseer:

- disposiciones de orden físico: condiciones de integridad
- disposiciones de orden moral: conciencia, responsabilidad y desinterés
- disposiciones de orden intelectual: dominio de las técnicas y preparación científica en base al estudio e investigación de

las tendencias, aptitudes y capacidades del educando

Unamos todo esto a un gran amor por el alumno y una gran aptitud para comprenderlo.

La educación de los padres y del medio social está comprendida esencialmente en la tarea del maestro.

La escuela y la educación son selectivas y competitivas. Las personas ciegas tienen derecho a la igualdad de oportunidades. Igualdad de oportunidades no significa que sean realmente iguales, sino actuaciones diferentes de oportunidades que tiendan a hacer real la igualdad.

El derecho a la educación es un derecho fundamental de TODAS las personas. La educación se constituye como medio de socialización, promoción y desarrollo personal comunitario.

La educación especial es un proceso integral flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación individualiza comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requiere para la superación de las personas con discapacidad, y está encaminada a conseguir la integración social.

Fines

- lograr un máximo desarrollo de las capacidades de las personas ciegas
- integrar a la personalidad global
- instrumentarle para su incorporación a la vida laboral

La integración no es posible si no existe un flujo constante y ambivalente: la integración de la persona ciega en la sociedad y la integración de la sociedad con las personas ciegas.

Pág. 185

La educación integral tiende a valorar y orientar al niño como personalidad global y única. En la educación integral se considera al niño en su integridad, primero y ante todo como niño, luego como discapacitado.

La integración ha de hacerse lo antes posible en la vida del niño, y de tal forma será más efectiva, porque los niños crecen aprendiendo a vivir con los niños con diferencias individuales, lo cual no solamente es necesario y beneficioso para los niños con discapacidad, sino también para los llamados normales y para la sociedad en general.

Alumnos integrados, descripción de casos (los nombres utilizados son ficticios)

Marcela, 18 años; integrada actualmente en segundo año de escuela secundaria común nocturna.

Se trata de una joven ciega que ha tenido problemas familiares graves. A pesar de todo, pudo sobrellevar en parte sus problemas emocionales y salir adelante en su estudio.

Los primeros años de la escuela primaria los realizó en una escuela especial, y los últimos en escuela común nocturna, fase en la cual comencé mi trabajo de integración.

Ingresó a la escuela secundaria con algunas dificultades de aprendizaje y le costó mucho el cambio de un solo maestro a varios profesores. El primer año, debido a las dificultades de adaptación por parte de Marcela, y las dificultades por parte de profesores y personal de la escuela para entender el modo de trabajo de los alumnos ciegos (Braille), perdió el año.

Al año siguiente comenzó nuevamente el primer ciclo en centro CENS. Allí las dificultades fueron mucho menores Marcela se integró bien tanto con profesores como con pares. Encontró mayor apoyo, confianza y oportunidades para demostrar sus capacidades.

Terminó el primer año y pasó a segundo en la misma escuela, donde se encuentra muy cómoda.

Marcela concurre a las clases de apoyo escolar en nuestro Instituto dos veces por semana, tiene lectores, y existe una muy buena comunicación con todos los integrantes de la escuela secundaria.

Agustín, ciego, de cinco años, integrado actualmente en nivel

preescolar de escuela común.

Se trata de un niño ciego de nacimiento. Vive con sus padres.

Concurre desde Jardín de Infantes a Escuela común. Su adaptación ha sido muy buena. Los demás niños lo han integrado sin ninguna dificultad.

El único inconveniente que se presenta es su irregularidad en la asistencia a la escuela y a las clases de apoyo escolar. Se está trabajando en coordinación con la escuela para que los padres del niño asuman la responsabilidad de llevar a su hijo con regularidad a la escuela y al instituto.

Pág. 186

En este caso no depende del alumno ni de la escuela la total integración, sino de sus padres, en relación a que logren asumir la responsabilidad de la tarea, que es esencialmente suya. Si, es tarea nuestra que esto se logre y de hecho lo estamos haciendo.

En el mes de Setiembre se evaluará en conjunto con la escuela primaria común la promoción del niño al primer grado.

Daniel, 20 años, integrado en la actualidad en escuela primaria común nocturna.

Daniel es un joven ciego de nacimiento, que ha tenido graves problemas familiares (abandono).

Tiene una personalidad muy especial, es comunicativo y se relaciona fácilmente con todos.

Comenzó a trabajar conmigo en el aprendizaje del sistema Braille y hace dos años lo integré en la escuela a la cual concurre con regularidad en la actualidad.

Daniel tiene dificultades en el aprendizaje ya que sufre un leve retraso mental, pero es responsable y eso hace que, aunque el aprendizaje sea lento, aprenda y progrese.

Está integrado en forma total en cuanto a lo social, tanto con sus compañeros como maestros.

Aspectos relacionados con la orientación en estimulación temprana

Prof. Silvina Ramos. Profesora especializada en discapacitados visuales. Área de Estimulación Temprana

La parte de la vida que transcurre desde el nacimiento hasta los seis años, es una etapa de grandes cambios, difíciles, pero muy rica. Un niño nace totalmente vulnerable, en este período aprende a hablar, caminar, explorar el mundo y las cosas, y toma conciencia de que es un individuo separado de su mamá y distinto a los demás.

El niño «diferente» (sea por una patología, o varias asociadas) tiene por delante un trabajo arduo y difícil, precisará en esta primera etapa de su vida «caminar» acompañado y con ayuda.

La integración del niño al sistema escolar es el mejor camino para que pueda identificarse como individuo, con limitaciones, pero parte de un grupo en el que podrá desarrollar sus capacidades e identidad.

Tomando las palabras de R. Lucerga (Servicio de Atención Temprana a niños visuales de Madrid-Convenio MEC-INSERSO-ONCE), la integración del niño discapacitado en los grupos naturales a los que pertenece es un derecho indiscutible, pero la integración sin matices no es un fin en sí misma.

Pág. 187

El proceso de socialización está encaminado a la comunicación y el intercambio entre el individuo y el grupo, y sólo tiene sentido si permite el crecimiento de ambos.

Sin embargo, la integración supone un plus de esfuerzo para el niño diferente. Esfuerzo cognitivo y afectivo, ya que la evidente diferencia con sus pares determinará la situación de forma única y singular en cada caso.

Será pues la tarea de todo un equipo acompañar, sostener y

guiar al niño en este nuevo espacio, espacio de vida que es la escuela, tratando de corrernos de nuestro rol y poner la «mirada» en el niño y como él se siente, mira, entiende y actúa sobre esta realidad en la que nos movemos.

Un caso:

J.R. nació en mayo de 1993, de un embarazo a término; al nacer se le diagnosticó agenesia parcial de cuerpo calloso, fallas severas en la mielinización neuronal y en particular en el quiasma óptico. Dadas las características del niño, se presupone una afección de origen genético, por lo que se indican nuevos estudios, al no identificarse ninguna patología conocida; profesionales del Htal. «Pedro de Elizalde» derivan al niño para una consulta y orientación en Estimulación Temprana en nuestra Institución.

J.R. tenía ocho meses cuando llegó, con un diagnóstico incierto, pero esperanzador. Fue evaluado por el equipo y luego comenzamos a trabajar una vez por semana. El niño no se sentaba y le costaba mucho sostener la cabeza, no fijaba la mirada ni seguía objetos, se interesaba por los sonidos, pero no podía ubicar el origen de ellos.

Trabajamos mucho con la mamá sobre la angustia que generaba en ella el diagnóstico tan incierto, y lo poco acompañada que se sentía en la crianza de su bebé.

J.R. mostraba en cada encuentro mayor interés en los objetos y las personas, así como grandes avances en su desarrollo motriz. Sugerí a los padres algunas charlas con el psicólogo, que no fueron aceptadas. Cuando el niño tenía once meses su mamá falleció; desde ese momento fue su papá el que se hizo cargo de la chanza.

Dada la singular situación afectiva por la que pasaba toda la familia, se propició un espacio de escucha y contención.

A los catorce meses comenzó a pararse solo y a los dieciocho comenzó a caminar, su eficiencia visual mejoraba cada día, por lo que sugerí estudios neuro- lógicos y oftalmológicos para control.

Entre los 12 y 24 meses se divirtió con juegos exploratorios-

motrices, desarrolló su prehensión y la pinza fina superior. Si bien su lenguaje era bueno (pese a lo lábil de su atención) el lenguaje expresivo no existía, por lo que comenzó a trabajar con la fonoaudióloga. A los 24 y 26 meses subía y bajaba un escalón, seguía objetos grandes y pequeños con la mirada, y podía ubicar y buscar uno a pedido mío.

Cuando tenía 30 meses evaluamos la posibilidad de integración al Jardín Maternal del Instituto R. Rosell.

Pág. 188

Su interés por el juego imitatorio y en paralelo, así como la alegría que generaba en él encontrarse con otros niños, facilitó la posibilidad. Además, la fonoaudióloga consideraba dicha integración como potenciadora del logro del lenguaje expresivo.

Luego de algunas charlas con su papá, en las que el tema fue la posibilidad de discriminación, y experiencias breves de tiempo compartido con otros niños, J.R. comenzó su adaptación en Marzo de este año. La misma fue acompañada por las dos profesionales que habitualmente trabajamos con él. En poco tiempo, logró ser uno más del grupo, acoplándose sin problemas a la rutina de sus compañeros y de todo el Jardín.

Actualmente tiene tres años, comienza a correr sin dificultad, aparea objetos por forma y a veces por color. Hace colecciones de objetos teniendo en cuenta algún atributo. Maneja nociones espaciales tales como «arriba-abajo», «adelante- atrás». Su vocabulario se ha ampliado muchísimo, reconoce las diferentes partes de su cuerpo, y las nomina, así como el mobiliario y los juguetes. Se ha comenzado a trabajar con el control de esfínteres con juegos de trasvasamiento.

Vale en este punto hacer referencia a la integración de J.R. al Jardín, tomada esta experiencia como un camino potenciador del crecimiento y del desarrollo; no sólo del niño sino de su grupo de pares y de las personas que trabajan con él a diario.

Cuando la integración de un niño «diferente» en el Jardín era evaluada como posibilidad, surgían invariablemente sentimientos encontrados, angustia, temor, rechazo, protección, compasión,

optimismo, etc.. Sentimientos compartidos por las personas que trabajan en el Jardín y por los padres de los «potenciales» integrados. Estos sentimientos y sus repercusiones fueron compartidos, comentados y evaluados por todos.

Luego, llegada la situación de integración el buen trabajo previo fue benéfico, ya que el proceso de adaptación e integración al grupo, así como el de desapego de la familia se dio sin inconveniente alguno.

Resumen:

Este trabajo describe algunas de las perspectivas de trabajo que se abordan desde el Instituto para Ciegos «Román Rosell» en cuanto a la integración de niños y jóvenes ciegos y disminuidos visuales.

Desde el Área de Psicología se plantea la cuestión de la prevención como marco de la integración y la inclusión de un concepto organizador como el de «maternaje institucional».

Desde el área de apoyo Escolar se establecen pautas que responden a los criterios generales para acompañar y desarrollar la integración a la escolaridad, haciendo referencia a algunos casos trabajados.

Desde el Área de Orientación en Estimulación Temprana se sintetizan las pautas básicas de trabajo para acompañar el crecimiento y corregir fallos funcionales que permitan la integración tanto escolar como familiar y social.

Pág. 189

Diseño de proyecto para la integración escolar de niños con discapacidad visual al sistema de enseñanza común

Elaborado por: Prof. Ciegos y Dis. Vis. Eugenia Klimberg. Prof. Ciegos y Dis. vis. Nora I. Massa

1. Diagnóstico

Considerando:

- a) La matrícula de la Escuela, en el año 1993, en el nivel de Estimulación Temprana: niños Ciegos y Disminuidos Visuales severos y su futura integración en el sistema de Educación Común, y
- b) Que las experiencias de Integración en nuestra Institución hasta ese año, se basaban en niños disminuidos visuales que, estando en el Sistema común requirieron desde la familia o la escuela el asesoramiento y/o trabajo conjunto con nuestra Escuela:

Se elabora un plan de Integración teniendo en cuenta el niño y su familia, la Institución Integradora y la escuela de Ciegos, con el fin de crear el ámbito adecuado para que la integración de los niños ciegos se desarrolle con éxito.

2. Objetivos

2.1 *Objetivo:*

Favorecer en el alumno el desarrollo de aptitudes personales y sociales que el permitan una integración activa satisfactoria.

Metas

- Actividades de integración paulatina a nivel pre-escolar y escolar.
- Actividades en áreas específicas en Sede.
- Salidas programadas.
- Actividades de integración paulatina a nivel social.

Acciones:

Que el alumno logre:

- Manejar el espacio con seguridad.
- Responder a una orden compleja.
- Demandar de acuerdo a sus necesidades.

- Reconocer objetos cotidianos por medio del tacto.
- Responder consignas grupales.

Pág. 190

- Saber esperar su turno.
- Compartir y aceptar pautas de convivencia en el pequeño grupo.
 - Expresarse verbal y corporalmente.
 - Poseer hábitos de independencia.
 - Reconocer formas y tamaños.
 - Salidas recreativas: parque, plaza, heladería, etc.
 - Salidas pedagógicas: carnicería, verdulería, tienda, museo, granja, etc.

Visitas a Jardines de Infantes y posterior selección teniendo en cuenta:

- radio cercano a la casa,
- grupo reducido de niños en la sala,
- disposición de la comunidad educativa,
- espacio amplio.

2.2 **Objetivo:**

Apoyar a la familia para que, conociendo las capacidades y dificultades del niño, así también como de su medio, pueda acompañarlo en el proceso de integración.

Metas:

- Contacto asiduo con los padres,
- Encuentro con las familias,
- Participación de los padres en actividades del niño,
- Encuentro de padres con referentes (personas ciegas rehabilitadas),
 - Comunicación de los padres entre sí.

Acciones:

- Encuentros mensuales con los padres,

- Talleres quincenales de Braille y elaboración de material didáctico (dirigido a padres y colaboradores),
- Participación de los padres en las horas de recreación y actividades de la vida diaria en el trabajo en sede, y en las salidas planteadas en el punto anterior,
- Organizar charlas para padres, de acuerdo a necesidades planteadas por ellos. Ej. Encuentros con personas ciegas rehabilitadas, charlas con pediatra, docentes de otras instituciones para ciegos, etc.
- Encuentro con las familias, presentando listas de los jardines con las condiciones más favorables para la integración. Selección del Jardín por parte de los padres.

Nota: Se adjunta documento sobre compromiso de las partes intervinientes. «Acuerdo para la atención en la Sede de la Esc. de Ciegos».

Pág. 191

Acuerdo para la atención en la sede de la Escuela de Ciegos y D.V. de...

Fundamentación:

El valor del trabajo con el niño Disminuido Visual está dado en función de su mejor desenvolvimiento en el mundo que le corresponde vivir, adquiriendo progresiva seguridad e Independencia.

La tarea conjunta de la Comunidad Educativa (familia-escuela) bajo objetivos comunes redundará en beneficio del niño.

Con este propósito consideramos conveniente recordar ciertas pautas de trabajo.

Relación de la Escuela Especial con la familia

- Los padres son responsables de la asistencia regular del niño a sede en los horarios acordados.

- Asimismo, deberán concurrir a las entrevistas y reuniones periódicas que se convoquen en la Escuela.
- En la Escuela sede se trabajará de acuerdo al diagnóstico médico (oftalmológico, pediátrico, etc.). Por lo cual es compromiso de los padres consultar a un profesional cuando el equipo lo considere necesario.
- En caso de requerir el niño adaptaciones continuas se solicitará la colaboración de la familia.

Nota: El Equipo Escolar evaluará cada caso para determinar las condiciones (cuándo, cómo) en que debe ser integrado el niño al sistema educativo común.

Firma Directora Escuela Especial:

Firma docentes equipo Escolar:

Firma de los padres:

Atención del niño en la sede de la Escuela Especial

- De acuerdo a la evaluación realizada a fines de 1995 las áreas en las que ... recibirán atención son las siguientes:
- Será atendido por la docente integradora ... en el jardín de infantes/escuela, los días... y, de ... a ... hs.

Pág. 192

2.3 Objetivo

Difundir en la Comunidad Educativa la importancia del trabajo en conjunto, en la tarea integradora.

Metas:

- Encuentros con directivos y docentes.
- Encuentros con grupos de padres y compañeros.
- Divulgación a través de folletos.
- Charlas con alumnos de carreras docentes.

Acciones

Se realizan las siguientes etapas en el trabajo:

A) Acercamiento informal con miembros de la Institución Integradora.

B) Encuentro formal con personal docente de la Institución.

Temas:

- Explicación sobre la condición visual del alumno: disminución visual/ ceguera.
- Modalidad de trabajo. Coordinación de la tarea conjunta.
- Función de la Maestra Integradora.
- Adaptaciones - Facilitadores.
- Preguntas.

Se puede incluir video sobre actividades desarrolladas en nuestra sede, la planificación de una visita a la Escuela de Ciegos o un encuentro con otros docentes con experiencia en integración, según el interés.

C) Con el grupo de padres: participación en reuniones de padres a principio de año. Entrega de folletos, explicación de conceptos básicos y respuesta a dudas e inquietudes.

D) Con el grupo de compañeros:

- Charla con los chicos sobre la condición visual del compañero y actitudes de solidaridad.
- Actividades en base a un cuento o juego, favoreciendo la integración.

- Trabajo en horas especiales, por ej., Educación Física o Música.

- Invitación del grupo a visitar la sede.
- Visitas a nuestra Escuela de directivos, docentes y alumnos de Escuelas Comunes del medio.
- Participación en las reuniones de padres de las Escuelas Integradoras.

- Talleres en las Escuelas Primarias y Jardines, donde se da la posibilidad de vivenciar experiencias cotidianas (Ej: persona ciega en la calle, en un bar, etc.).
- Divulgación a través de folletos, de prevención y detección de problemas visuales.

2.4 Objetivo

Concientizar a la Comunidad en general sobre las ventajas de la integración favoreciendo actitudes de respeto y solidaridad.

Pág. 193

Metas

- Contacto con diversas instituciones.
- Divulgación a través de medios de comunicación.
- Encuentros con alumnos de Escuelas Primarias y Secundarias.
- Relación cotidiana del discapacitado visual y su comunidad. Salidas programadas.

Acciones

- Publicación en los periódicos de mensajes sobre prevención y detección de problemas visuales: Cómo tratar a una persona ciega (Vía pública, bares, escaleras, etc.).
- Difusión de la tarea de la Escuela a través de los medios de comunicación, aprovechando todas las oportunidades brindadas.

- Relación asidua con Instituciones Intermedias (Club de Leones, Rotary, Scout, etc.).

Pág. 194

5. Recursos

- Humanos:
 - + Niño - Familia
 - + Escuela de Ciegos: Equipo técnico-docente
 - Dirección
 - Maestro Integrador
 - Maestro de Sede
 - Asistente Social
 - Colaboradores Especiales para confección de material didáctico
 - + Institución Integradora (Jardín Privado-Escuela Estatal)
 - Docentes
 - Grupo de pares
 - Grupo de padres

Pág. 195

- Técnicos: el presente plan de Integración fue diseñado con el aporte de los distinguidos profesionales:
- Equipo de Estimulación Temprana de integración de la Escuela N°515 de Gonnet (La Plata).
- Profesora Cristina Sanz. Coordinadora de Educación de la Unión Latinoamericana de Ciegos (ULAC), Profesora de Braille de la Escuela N°515 de Gonnet y del Instituto de Formación Docente N°9 de La Plata.
- Profesora Ana María Fiondella - Prof. Yolanda Penerini, especialistas en Estimulación Temprana.
- Pasantías de los docentes de nuestra Institución en el Servicio de Estimulación Temprana en la Escuela N°515 de La Plata.
- Asistencia de docentes de nuestra Institución a Cursos de Perfeccionamiento y Encuentros a nivel nacional sobre Integración:
 - + Integración del niño con Disminución Visual
 - Organizado por la Biblioteca Argentina de Ciegos
 - Fecha: octubre de 1992 - agosto 1993

- + Encuentro de Docentes Integradores Niños Ciegos y Disminuidos Visuales
Organizado por Escuela N°2006 «Helen Keller» de Mendoza Fecha: octubre de 1993
- + 2do. Encuentro de Docentes Integradores:
Organizado por el Instituto Helen Keller de Córdoba
Fecha: octubre de 1994
- + 3er. Encuentro de Docentes Integradores:
Organizado por la Escuela N°2 de Ciegos y D.V. General Pico (L.P) Fecha: noviembre 1995

Con respecto al Currículum podemos señalar:

- Integración en Jardín de Infantes: la planificación de contenidos se realiza atendiendo al Currículum del Sistema Común de nuestra provincia, adaptando los contenidos y las actividades a los requerimientos del niño con deficiencia visual.
- Trabajo en sede de la Escuela de Ciegos: se diseñan planificaciones para cada área (Orientación y Movilidad, Actividades de la Vida Diaria, Estimulación Visual, Aprestamiento Braille, etc.) tomando como base las efectuadas en Escuelas con gran trayectoria en la Educación del Deficiente Visual: Escuela N°2 515 de La Plata, Instituto Helen Keller de Córdoba, etc. Estas planificaciones incluyen metodologías y técnicas específicas.
- *Materiales*: Adaptación en relieve, macrotipo o gráfica del material utilizado por el maestro de Jardín de Infantes, adecuándolo a las necesidades del niño Deficiente Visual.
- *Físicos*: Se buscará en el Jardín de Infantes características de Infraestructura y mobiliario que propicien un buen desenvolvimiento del alumno integrado: espacios amplios, pocos desniveles, luminosidad (si el niño es disminuido visual), etc.

6. Evaluación

Desde nuestra Institución se realizan las siguientes evaluaciones:

- Quincenal: Reuniones de equipo de los docentes que trabajan en Sede con el alumno, la docente integradora y personal técnico y directivo.
- Cuatrimestral: (Marzo-Junio) (Agosto-Noviembre)
 - Evaluación General del plan. Se evalúan y ajustan las acciones y responsabilidades de todos los intervinientes: niño, familia, Escuela de Ciegos, Trabajo en Sede, Escuela Integradora.
 - Entrega al Jardín Integrador de una guía de Evaluación. (Se adjunta modelo).

Guía de evaluación para el nivel inicial

Datos personales:

Fecha de nacimiento: --- Edad:---

Dirección: ---Tel.: ---

Escolaridad: ---

Jardín: --- Sala: ---

Nombre de la Maestra: ---

Observaciones:

¿Quién o quiénes de la familia se acercan al jardín?

Respecto al niño ¿Tiene algún tipo de preocupación en especial?

¿Cuenta cuando ud. lo requiere con la colaboración de la familia?

Área socio afectiva

- ¿Se separó con dificultad de la familia?
- ¿Hubo necesidad de recurrir a los padres?
- ¿Le pareció largo el período diario de permanencia en el jardín?

Observaciones:

Pág. 197

Relaciones con el grupo

- ¿Cómo ingresó al grupo: inoportuno, agrediendo, etc.
- ¿Se aísla?
- ¿Sabe escuchar a su compañero?
- ¿Le habla? ¿Pregunta?
- ¿Respeto las consignas surgidas del grupo?
- ¿Hace amistades fácilmente?
- ¿Puede asumir roles en el juego?

Observaciones:

Relación con la maestra

- ¿Provoca disturbios para llamar la atención?
- ¿Responde a las consignas dadas por la docente?
- ¿Manifiesta conductas agresivas?
- ¿Sabe escuchar a la maestra?
- ¿Requiere su ayuda cuando trabaja?
- ¿Compite con otros niños por ud.?

Observaciones:

Hábitos adquiridos

- ¿Es independiente?
- ¿Control de esfínteres?

- ¿Ocurren percances a menudo?
- ¿Es cuidadoso y ordenado con sus elementos personales?
- ¿Se masturba?

Observaciones:

¿Cómo se maneja en el espacio libre?

- ¿Corre atropelladamente?
- ¿Se queda quieto?
- ¿Se desplaza naturalmente?
- ¿Se desplaza con ayuda?

Observaciones:

¿Qué mano usa predominantemente?

- Derecha
- Izquierda
- Ambas con habilidad
- Ambas torpemente

Observaciones:

Pág. 198

Trabajo en el Jardín

- Técnicas: Período Marzo-Julio ---

Período Julio-Noviembre ---

- Nociones: Período Marzo-Julio ---

Período Julio-Noviembre ---

Taller “Usos, costumbres y leyendas guaraníes”

*Realizado entre el Museo Etnográfico y Colonial «Juan de Garay»
y la Escuela de Discapacitados visuales N-2075 «Dr. Manzzi».*

La Ley Federal de Educación plantea una nueva estructura del sistema educativo. Todas las transformaciones que establece hacia la modificación de los contenidos en función de los nuevos requerimientos de la sociedad actual.

Estos requerimientos estarían referidos a las mutuas interrelaciones entre el ámbito educativo y el campo laboral. Uno de los desafíos que se plantea a todas las instituciones vinculadas de algún modo con la educación es ¿cómo arribar a una certera igualdad de oportunidades entre personas con distintos grados de capacidades físicas o psíquicas? Y es bajo esta problemática que nosotras como docentes en ejercicio y en particular como docentes trabajando dentro de una Institución cultural debemos aprovechar esta oportunidad de colaborar con una transformación educativa que sea más equitativa.

La Ley Federal de educación propone la integración de los alumnos con algún tipo de discapacidad a las escuelas comunes, ya que una distribución pareja del conocimiento y el acceso a una cultura participativa constituye un elemento primordial para promover el crecimiento y mejorar la calidad de vida.

En Santa Fe el trabajo de integración del discapacitado visual a las escuelas comunes se extiende hasta el fin del tercer ciclo de la Educación General Básica (12,13,14 años). Lamentablemente, de este modo, el servicio que puede brindar la escuela termina aproximadamente a los 14 años, dejando a estos adolescentes con grandes dificultades para insertarse en la sociedad.

Pensamos que la inserción del adolescente con discapacidades a la sociedad es problemática, y que se le dificulta el desarrollo de las competencias necesarias para vivir en un mundo complejo y cambiante. Si el adolescente sin discapacidades nota que el medio que lo rodea es complejo y es cambiante y le cuesta insertarse en él, al adolescente con discapacidades esta inserción le cuesta mucho más, por ello desde todas las instituciones vinculadas con la educación es primordial que se establezca un vínculo con las escuelas especiales o con las escuelas comunes a las que concurren alumnos con discapacidades para facilitar su apertura hacia la comunidad. Esta comunidad será, en definitiva, quien deba dar el espacio necesario para el pleno desarrollo de estos adolescentes distintos pero potencialmente muy ricos como seres humanos.

La toma de conciencia de esta realidad, sumada a la premisa firmemente sostenida por los integrantes del Departamento de Estudios Etnográficos y Coloniales, del cual depende el Museo Etnográfico y Colonial «Juan de Garay» de la ciudad de Santa Fe, de que es necesario desarrollar al máximo el valor de los Museos como recursos didáctico-pedagógico, y además la idea de que hay

que partir de las disponibilidades y potencialidades de los alumnos en lugar de sus discapacidades. Nos impulsó a tratar de contribuir con la integración de los discapacitados a la sociedad, y de este modo se organizó un taller con la participación de la Escuela de Discapacitados visuales N°2075 «Dr. Manzziiti».

Partiendo de lo expuesto se inició un trabajo de colaboración con la escuela de Discapacitados Visuales Dr. Manzziiti. La relación establecida contaba con antecedentes de trabajos realizados en años anteriores entre ambas instituciones, lo que sin duda contribuyó a mejorar la relación entre el personal docente del museo y los alumnos de la mencionada escuela.

Servicios Didácticos y de Difusión del Museo Etnográfico y Colonial «Juan de Garay» viene, desde hace años, trabajando con las escuelas de nuestro medio para promover la capacidad didáctica del museo, pero los talleres que se realizaron fueron llevados a cabo con escuelas primarias y secundarias a las cuales no asistía ningún alumno con discapacidades. En el año 1991 el Museo invitó a la escuela de Discapacitados Visuales a asistir a una visita guiada por el Museo, en la cual los alumnos palparon algunos objetos que forman parte del patrimonio del mismo. En virtud a la respuesta satisfactoria y a la avidez de información manifestada por los chicos, ambas instituciones permanecieron en estrecho contacto generando todos los años distintas actividades. En 1994 se realizó en este marco, el taller «usos, costumbres y leyendas guaraníes».

Pág. 200

Taller «Usos, costumbres y leyendas guaraníes»

Para coordinar y organizar este taller primeramente tuvimos entrevistas con las docentes de la escuela, en las cuales se terminó definiendo en forma conjunta el eje temático a abordar: «Usos, costumbre, y leyendas guaraníes», que despertaba profundo

interés en el alumnado.

De este modo se concretó la fecha 22 de setiembre para el inicio del taller. Este día los alumnos por medio del tacto conocieron algunas piezas guaraníes que el museo posee (armas, utensilios, y restos de cerámica decorada) al mismo tiempo que el personal del Departamento les relató leyendas como la del hornero y la flor de la azucena, dándoles la posibilidad de palpar la planta de azucena y el nido de hornero.

Como cierre de la jornada de trabajo, los chicos modelaron en arcilla los objetos que tuvieron oportunidad de tocar. Inmediatamente después se los invitó a merendar y se les regaló «pororó» y collares a la usanza guaraní.

El jueves 17 de noviembre con la presencia de los alumnos en el Museo quedó habilitada la muestra con los objetos que se realizaron en el taller (debajo de cada pieza uno de los alumnos colocó un cartelito en lenguaje braille y en castellano su nombre).

Creemos que actividades como éstas pueden auxiliar al discapacitado a integrarse socialmente, ya que muchas veces sus discapacidades orgánico-hereditarias se ven acrecentadas por la respuestas que recibe de la sociedad.

Queremos destacar que el enriquecimiento fue mutuo, ya que no solamente los alumnos realizaron un proceso de aprendizaje, sino que todo el personal del Museo que participó en la experiencia se fue compenetrando y comprometiendo con estos chicos de los que se puede aprender una lección de vida. Los lazos que hemos establecido con ellos se intensificaron en 1995, ya que, a propuesta del grupo de los alumnos están organizando una obra teatral para presentarla en el Museo.

La oferta del Museo a la sociedad no es algo que esté definitivamente establecido, por el contrario, el Museo ha de esforzarse para responder a las motivaciones de sus usuarios, sensibles a los cambios sociales y por ello a la evolución y a los distintos planteamientos educativos. Creemos que este taller puede actuar como motivador para que otras instituciones abran también

sus puertas a otras escuelas «diferentes» pero que necesitan de su servicio.

Trabajo realizado por: *Prof. María A. Villa de Fabbroni, Sra. Analía Alcántara, Prof. Paula G. Busso*

Pág. 201

Documento de trabajo: Proyecto de Resolución de la Convención constituyente de la Ciudad de Buenos Aires

Señora Presidenta:

La constitución que resulte sancionada por esta convención, establecerá los derechos y garantías con que gozarían los ciudadanos de Buenos Aires, por lo tanto resulta imprescindible promover su más amplia difusión.

Considero que la aprobación del presente proyecto, puede contribuir al conocimiento y acceso a la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a quienes padecen dificultades para su lectura, en virtud de su incapacidad.

En tal sentido considero oportuno efectuar una edición de la misma en sistema Braille, con el objeto de que las bibliotecas y asociaciones que los comprendan cuenten con un ejemplar del mismo, hecho que contribuirá, de tal modo estaremos haciendo cierta la declamada y poco practicada integración.

Por lo expuesto, solicito se gire a la comisión correspondiente.

Fernando Finvarb
Convencional

Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires

Ciudad de Buenos Aires, agosto 6 de 1996

PROYECTO DE RESOLUCIÓN

La Convención Constituyente de la Ciudad de Buenos Aires

RESUELVE:

Artículo 1 ro: La Ciudad Autónoma de Buenos Aires efectuará una edición de su Constitución en Sistema Braille, a fin de donar ejemplares de la misma a las bibliotecas de ciegos y asociaciones que agrupen los mismos.

Fernando Finvarb
Convencional

Pág. 203

Índice

ASAERCA - Comisión Directiva.....	3
Programa de las XIII Jornadas Argentinas de Tifología.....	5
Comité Organizador.....	7
Comisiones	7
Comité Científico	7
Comité Honorario	8
Declaraciones de Interés	9
Auspicios.....	9
Prólogo a las XIII Jornadas Argentinas de Tifología	11

Acto de homenaje a socios fundadores y ex presidentes de ASAERCA.....	13
Norma Pastorino	13
Ana María Fiondella.....	14
Palabras del Profesor Rosell Vera	14
Norma Pastorino	15

CONFERENCIAS

La integración: su enfoque filosófico, pedagógico y comunicacional Profesora Elina Tejerina de Walsh.....	19
Epoca de transformaciones Prof. Graciela Ferioli.....	23
Las instituciones tifológicas latinoamericanas y su vínculo con la integración Enrique Elissalde	29

PANELES DE EXPOSITORES

Panel testimonial: La Integración Coordinadora: Prof. Lucía Piccione.....	37
Aportes de nivel interdisciplinario Coordinadora: Prof. Norma Pastorino	50
Tener un trabajo, un arduo camino Diana Mahr Liana Magariños M. Cecilia Montenegro.....	159
“Ayúdame a descubrir el mundo que no puedo ver” Relato de nuestra experiencia de integración Servicio de Ciegos y Disminuidos Visuales.....	164
La Orientación y Movilidad, un aspecto en la integración de la	

persona ciega	
Prof. José Coronel.....	169
TALLER N°4: INSTITUCIONAL	173
Programa de integración del niño discapacitado visual. Modelo de intervención interdisciplinaria desde un hospital público.	
Dr. Waisburg, Héctor; Dr. Manzitti, Julio; Dra. Visintín, Patricia;	
Lie. Boullón, Martha; Dra. Contreras, María M.;	
Lie. Cuevas, Marta; Lie. Echeverría, Haydée; Prof. Lavítola, Susana; Lie. Penerini, Yolanda.....	176
Perspectivas sobre la Integración Lie. Hugo Rodrigo Mas (Psicología).....	181
Prof. Viviana Sabbatini (Apoyo Escolar)	184
Prof. Silvina Ramos (Orientación en Estimulación Temprana)	186
Diseño de proyecto para la integración escolar de niños con discapacidad visual al sistema de enseñanza común	
Prof. Eugenia Klimberg Prof. Nora I. Massa	189
Taller“Usos, costumbres y leyendas guaraníes”	
Realizado entre el Museo Etnográfico y Colonial «Juan de Garay» y la Escuela de	
Discapacitados Visuales N° 2075 «Dr. Manzitti»	198
Documento de trabajo: Proyecto de Resolución de la Convención constituyente de la Ciudad de Buenos Aires	201

**Se terminó de imprimir en el mes de abril de 1998 en los
Talleres Gráficos de Punto Sur S.A. Durazno 1772 - Tel. 400 12
05. Montevideo - Uruguay**

Hecho el depósito que marca la ley D.L. 307.781/98