

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección de Educación Especial

La Plata, 12 de diciembre de 2016

Documento de Apoyo N° 9

OBJETO: Socializar enfoques y orientaciones curriculares en relación a la Discapacidad Visual, desarrollados en los encuentros organizados por la Modalidad en el Ciclo Lectivo 2016.

La Dirección de Educación Especial hace llegar el presente documento que sintetiza los enfoques y orientaciones desarrolladas en los encuentros llevados a cabo en el área de Discapacidad Visual durante el año 2016.

Espacios que han permitido el intercambio entre los diversos actores escolares como también la profundización y actualización de enfoques sobre las áreas específicas en torno a la Discapacidad Visual.

Esperamos que el presente documento resulte valioso para el trabajo institucional, y propicie la reflexión y revisión de aquellos modelos pedagógicos que históricamente se instalaron en la atención educativa de estudiantes con Discapacidad Visual. Modelos que hoy se ven interpelados por otros enfoques y el uso de nuevos recursos, aspectos que por ende nos demandan la construcción de nuevas prácticas educativas.

Lic. Daniel G. Del Torto
Director
Dirección de Educación Especial

INSTITUCIONES QUE PRESTAN SERVICIOS A ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA DISCAPACIDAD VISUAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

1. DATOS RELEVANTES

La provincia de Buenos Aires, dando respuesta a las necesidades territoriales ha incrementado de manera significativa el número de servicios educativos para personas con discapacidad visual, iniciando el ciclo lectivo con 88 escuelas y servicios agregados y finalizando el ciclo con 94 (Gráfico 1).

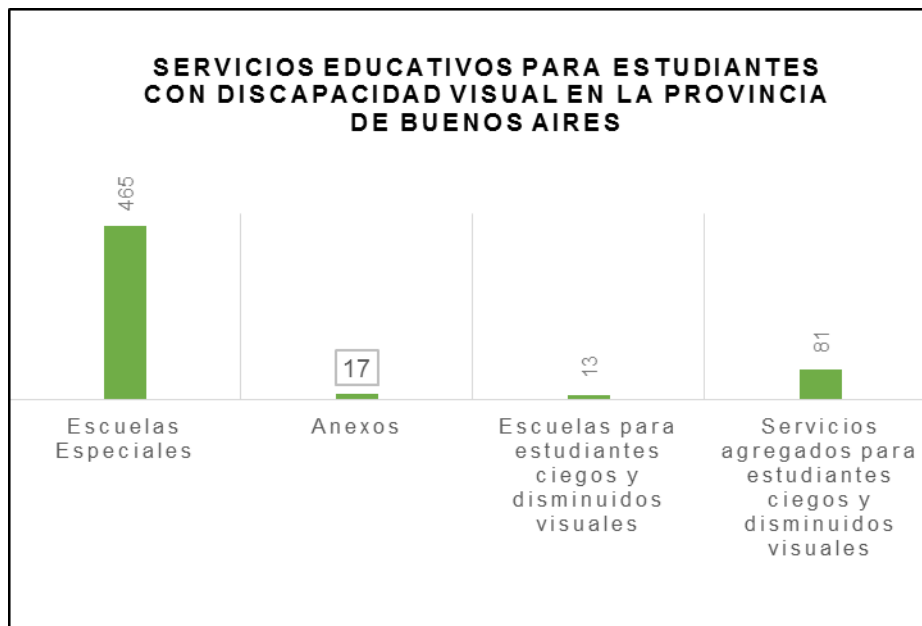


Gráfico 1. Servicios educativos para estudiantes con discapacidad visual en la provincia de Buenos Aires

De acuerdo con los datos obtenidos durante el ciclo escolar 2015, la provincia de Buenos Aires cuenta con un total de 2456 estudiantes con discapacidad visual, siendo 701 ciegos y 1755 con baja visión. (gráfico 2).

De las 465 escuelas especiales de la Provincia de Buenos Aires, 94 prestan servicios a una matrícula total de 2456 estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad visual.

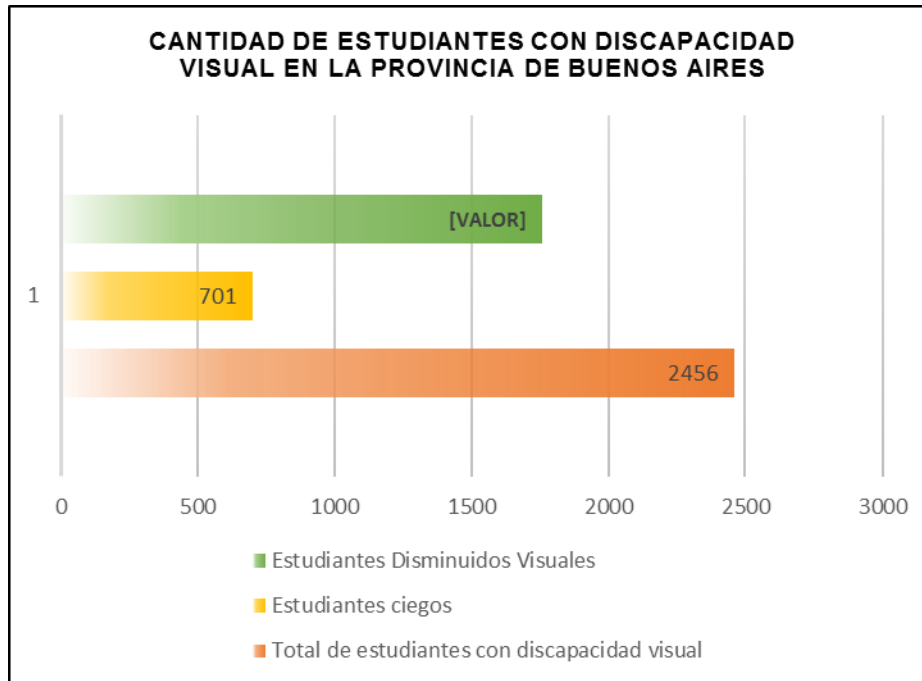


Gráfico 2: Cantidad de estudiantes con discapacidad visual en la provincia de Buenos Aires

2. CONCEPCIÓN ACTUAL DE DISCAPACIDAD COMO PARADIGMA DOMINANTE: PERSONA CON DISCAPACIDAD

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, PCD) de 2006, que presenta jerarquía constitucional en nuestro país¹, expresa: "...se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás". La discapacidad implica, según esta conceptualización, un mecanismo interactivo, una condición relacional (González Castañón, 2001), entre un individuo y un contexto.

Las ciencias sociales son multiparadigmáticas, por lo que los paradigmas no se sustituyen, sino que se yuxtaponen. Conviviendo de manera simultánea ideas dominantes y alternativas. Los conceptos alternativos al de PCD, son los de "persona en situación de discapacidad" y "diversidad funcional". Cualquier tipo de intervención pedagógica con personas con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, debe tener como guía esta concepción de "sujeto en contexto".

¹ Véase Ley 27.044/14.

2.1 Definiciones sobre Discapacidad Visual

La Resolución N° 1269/11 de la Dirección de Educación Especial define a esta población como a los alumnos con agudeza visual reducida o inexistente y/o campo de visión restringido que demanden una atención específica para el desarrollo de todas sus potencialidades, destinadas a lograr un mejor funcionamiento integral.

La Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS), en su informe del 2010 sobre discapacidad visual, considera que una persona con baja visión es aquella que presenta limitaciones en su funcionamiento visual, luego de tratamiento y realizada la corrección óptica correspondiente. Siendo su agudeza visual (AV) inferior a 6/18 (3/10 ó 20/70) hasta percepción luz o un campo visual (CV) menor a 10° desde el punto de fijación, pero que usa o tiene la potencialidad de usar la visión para planificar y ejecutar tareas. Define a la ceguera como la falta de percepción de la luz o la percepción de la luz en el mejor ojo, pero con una AV inferior a 3/60 (1/20, 0.05 ó 20/400).

Para poder favorecer la lectura e interpretación de la agudeza visual que presentan las fichas oftalmológicas que constituyen dispositivos previstos como parte del proceso de admisión y seguimiento, se presenta una Tabla de Conversión (Tabla 1) que permitirá realizar equivalencias entre escalas utilizadas por los médicos oftalmólogos.

Tabla 1: Unidades de medida de agudeza visual: tabla de conversión

UNIDADES DE MEDIDA DE AGUDEZA VISUAL: TABLA DE CONVERSIÓN					
Snellen Pies	Snellen Metros	Ángulo Visual	LogMar	Escala Decimal	ETDRS
20/400	6/120	20	+1,3	0,05	20
20/320	6/95	16	+1,2	0,063	25
20/250	6/75	12,50	+1,1	0,08	30
20/200	6/60	10	+1	0,10	35
20/160	6/48	8	+0,9	0,125	40
20/125	6/38	6,30	+0,8	0,16	45
20/100	6/30	5	+0,7	0,20	50
20/80	6/24	4	+0,6	0,25	55
20/63	6/19	3,20	+0,5	0,32	60
20/50	6/15	2,50	+0,4	0,40	65
20/40	6/12	2	+0,3	0,50	70
20/32	6/9,5	1,60	+0,2	0,63	75
20/25	6/7,5	1,25	+0,1	0,80	80
20/20	6/6	1	0	1	85
20/16	6/4,8	0,80	-0,1	1,25	90
20/12,5	6/3,8	0,63	-0,2	1,60	95
20/10	6/3	0,50	-0,3	2	100

2.2. Características de la población con discapacidad visual en las escuelas de la provincia.

Una de las características relevantes de la población con discapacidad visual en las instituciones de la modalidad es la heterogeneidad:

- franja etaria: niños, adolescentes, jóvenes, adultos, gerontes;
- nivel educativo;
- condición visual: estudiantes ciegos y con baja visión con diferentes diagnósticos, valores de agudeza visual y funcionalidad visual;
- momento de aparición de la discapacidad visual y evolución de la misma. Se presentan situaciones de ceguera y baja visión congénitas como también adquiridas.

La Provincia de Buenos Aires ha avanzado con relación al Protocolo de Valoración Funcional para la Baja visión, que permite unificar criterios en todo el territorio provincial, además de ofrecer un dispositivo para llevar a cabo tanto las admisiones, como los seguimientos vinculados al funcionamiento visual.

3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LAS ESCUELAS QUE PRESTAN SERVICIOS A PERSONAS CON DISCAPACIDAD VISUAL, EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva nos impulsa a construir puentes entre los contenidos a desarrollar según la prescripción curricular y las particularidades derivadas de la discapacidad visual. Se hace necesario crear articulaciones entre lo general (contenidos de los Diseños Curriculares prescriptivos), lo específico (necesidades y requerimientos de apoyos de los alumnos con discapacidad visual), y lo singular (cada alumno como sujeto diverso y único).

Frigerio (1991) señala que:

El currículum prescripto tiene una doble funcionalidad: 1) Función de estabilización: opera como un elemento marco, que se aplica a todo un sistema, homogeneizándolo y articulándolo. A esta función la llamaremos “estructurante”. 2) Función de innovación: incluye, desde su prescripción, la posibilidad transformadora que se encarna en los actores. Esta función se sostiene en una estructura decisional, que se manifiesta en un conjunto de niveles (desde la misma prescripción hasta el sistema de aplicación,

seguimiento y evaluación), fundamentalmente, en la interpretación que de la norma efectúen los docentes, y en las distintas transposiciones de las que son objeto los contenidos (p.27).

Se produce entonces una tensión entre lo general y lo particular, desafío permanente, dilemático, complejo, para un modelo de educación inclusiva.

La educación inclusiva toma el concepto de Diseño Universal: concebir y proyectar desde el origen entornos, productos, servicios, instrumentos, dispositivos, etc., ampliando la idea al Diseño Universal para el Aprendizaje²: múltiples formas de motivar, de representar, de expresar. En el otro extremo de esta idea, se encuentra la de ajuste razonable³ expresada por la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Medidas individuales que responden a necesidades específicas no previstas por el diseño universal, para facilitar la participación y el aprendizaje.

Cuando se organiza la respuesta educativa con estudiantes ciegos o con baja visión, se puede hablar de diferentes niveles de intervención: Por un lado, el “Diseño Curricular de Nivel”, común a todos. Por otro lado, los “Aportes pedagógicos específicos”, como configuraciones de apoyo vinculadas a la provisión de recursos, que posibilitan acceder y avanzar en ese curriculum tales como: máquina de escritura braille, netbook con lector de pantalla, caja de aritmética, etc. Pero además existen “Especificidades curriculares en función de la discapacidad”, que no se encuentran disponibles en las escuelas de nivel, y que deben ser provistas por la educación especial.

El hecho de que éstas deban ser provistas por la educación especial no significa que necesariamente deban desarrollarse en la escuela especial, puede pensarse en otros espacios (Ej.: escuela de nivel).

La educación inclusiva plantea una escuela para todos; la prescripción curricular iguala los derechos de todos los estudiantes del sistema educativo, más allá de su condición de discapacidad, sin embargo, los estudiantes con discapacidad visual requieren áreas específicas no contempladas en principio en el diseño curricular

² Para ampliar concepto véase “Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), 2008 CAST (Centro para la Tecnología Especial Aplicada)

³ Véase Artículo 2 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Definiciones: Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso en particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. Por “diseño universal” se entenderá el diseño de producto, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten”

prescriptivo, tales como: orientación y movilidad, actividades de la vida diaria, tecnologías de la información y la comunicación, braille.⁴

La implementación de estas áreas suma, complementa, y genera condiciones de equidad “ofrecer a cada uno lo que necesita”. Son necesarias para acceder, continuar y progresar en la apropiación de áreas académicas del curriculum común, el de todos. Se trata de *áreas adicionales de aprendizajes y experiencias*.

La prescripción curricular debe articularse con las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad (en este caso, visual) que se vinculan con el acceso a las áreas específicas o de curriculum ampliado o expandido. Los niños con discapacidad visual tienen necesidades únicas de aprendizaje para acceder al curriculum regular, requerimientos diferentes relacionados con su condición visual. La visión es un sentido global, sintético, simultáneo, en tanto que el sentido del tacto, la percepción háptica es sucesivo, analítico, secuencial, aspectos vinculados al modo de conocer y de estar en el mundo. Un niño con discapacidad visual puede aprender de manera incidental, como lo hacen otros niños sin discapacidad, sin embargo, si no se consideran las particulares necesidades en ocasiones el aprendizaje se torna fragmentado, desarticulado, sesgado. Requiriendo de esta manera la mediación de otro. Si bien todos los niños requieren una enseñanza intencional, sistemática y organizada, estas condiciones son imprescindibles cuando se trata de estudiantes ciegos o con baja visión.

Áreas del Curriculum prescriptivo:

- Prácticas del Lenguaje
- Matemática
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Educación artística
- Educación Física

⁴ Estas áreas son denominadas en EEUU “Expanded Core Curriculum (ECC)”. Han sido desarrolladas como concepto en la década del 90. Incluye nueve áreas específicas. Para ampliar se sugiere acceder a diversos documentos on line: “Educating students with visual impairments in Texas: Guidelines and standards, 2010”, “The core curriculum for blind and visually impaired students including those with additional disabilities”. “Meeting the unique educational needs of visually impaired pupils through appropriate placement” de Phil Halten.

- Entre otras según cada nivel.

Dichas áreas son necesarias, pero no suficientes, para organizar la respuesta educativa en estudiantes con discapacidad visual.

Los estudiantes con discapacidad visual tienen necesidades prioritarias y específicas, que requieren áreas adicionales de aprendizaje, más allá de las configuraciones de apoyo vinculadas a la provisión de recursos. Dicha población requiere de saberes y competencias que les permitan participar y progresar en el curriculum general y además favorecer la participación social.

3.1 Áreas de intervención en Escuelas y Servicios agregados para estudiantes con discapacidad visual

Como se mencionó en párrafos anteriores, los estudiantes con discapacidad visual pueden aprender de manera incidental, como el resto de los niños y jóvenes con visión, sin embargo, esos saberes de los que se apropian incidentalmente, son desorganizados, acotados, relativos. El proceso de enseñanza debe plantearse de manera intencional y organizada.

Se pueden establecer dos categorías de áreas de intervención: Áreas curriculares específicas⁵ y Áreas organizativas.

3.1.1 Áreas curriculares específicas

- ✓ O y M
- ✓ Braille
- ✓ TIC
- ✓ Habilidades para la vida y la participación social (en adelante, HPVS)

Las Áreas Curriculares específicas requieren de un diseño y un desarrollo curricular. Se denominan áreas curriculares específicas, debido a que requieren para su enseñanza una organización particular que incluye elementos propios desde lo curricular: objetivos, secuencia de contenidos, distribución temporal, recursos, definición de una franja etaria, situaciones de enseñanza, modalidad de evaluación, etc. Además de ser saberes socialmente relevantes para una población particular (alumnos con discapacidad), en un

⁵ La Dirección de Educación Especial ha desarrollado una Disposición sobre áreas específicas, que será remitida a las instituciones, y permitirá unificar criterios de intervención didáctica hacia el interior de las escuelas, así como entre escuelas que prestan servicios a la misma caracterización.

recorte de una época y un período histórico en particular. Plantean particularidades en los procesos de enseñanza y aprendizaje que requieren muchos alumnos con discapacidad visual. orientan sobre que debe aprender un estudiante ciego o con baja visión, para acceder y progresar en el diseño de nivel, pero también para apropiarse de saberes y competencias para su participación social.

El Curriculum puede definirse de diferentes formas, sintetizadas a continuación:

- ✓ marco de igualdad;
- ✓ escenario de orden y previsibilidad;
- ✓ marco de cohesión e integración nacional – federal;
- ✓ constructo de una época;
- ✓ documento público de carácter normativo;
- ✓ documento público que expresa acuerdos sociales;
- ✓ conjunto de objetivos, contenidos, criterios pedagógicos;
- ✓ reglamenta saberes colectivos.

Este conjunto de conceptos complementarios sobre curriculum permite reflexionar sobre las áreas específicas de intervención en discapacidad visual, entendiendo que esas ideas son aplicables a las mencionadas áreas. Se hace necesario un escenario de previsibilidad, norma, acuerdos, etc., que permitan un abordaje pedagógico ordenado, organizado, unificado, para ofrecer una respuesta educativa para todos los estudiantes con discapacidad visual de la provincia evitando, así, prácticas pedagógicas desarticuladas, restringidas al sentido común de docentes, directivos o instituciones.

3.1.2 Áreas organizativas

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Contraturno (según las instituciones, esta área puede tener diferentes nominaciones)✓ Inclusión educativa✓ Baja Visión✓ Atención de Adultos✓ Material Didáctico |
|---|

Se trata de áreas o tiempo-espacio de aprendizaje que posibilitan la organización de las escuelas que prestan servicios a estudiantes con discapacidad visual, pero que no son curriculares. Por supuesto que requieren de planificaciones de Proyectos Pedagógicos de intervención, pero no de un diseño específico para su desarrollo.

En el caso del contraturno, éste tiene diferentes modalidades e incluso nombres, según cada institución, así como también, diferentes criterios de organización por lo que se hace necesario unificar ideas sobre el sentido del área. Se constituye en un espacio que posibilita la Instrumentación para acceder a las diferentes áreas curriculares prescriptivas y favorecer la participación social.

Las áreas curriculares prescriptivas, las específicas, y las organizativas, si bien constituyen diferentes campos de intervención, se complementan y confluyen, de manera de ofrecer una formación integral.

3.2 Orientaciones para favorecer la organización de escuelas que prestan servicios a estudiantes con discapacidad visual y las trayectorias educativas.

- Desarrollo de ambientes alfabetizadores, a nivel institucional y áulico, acorde a las necesidades de los estudiantes según su condición visual: abecedario tridimensional en relieve, con la inclusión de letras y palabras en braille y en macrotipos, libros adaptados en braille (en todos los casos también en escritura convencional, a fin que puedan compartirse con pares con visión).
- Planificación de señalética y claves táctiles que faciliten los recorridos en los entornos donde se desplazan los estudiantes, pudiendo incorporarse paneles hápticos, señales pintadas en colores que favorezcan el contraste en espacios significativos (ej puertas), mejorar las condiciones de iluminación, etc.
- Incorporación del bastón blanco o verde en los estudiantes que lo requieran, en recorridos significativos dentro de las escuelas (de niveles y/o modalidades), más allá de la carga horaria destinada al área específica de orientación y movilidad.
- Utilización de recursos Tic (netbook, celulares, programas didácticos diseñados para niños ciegos, lectores de pantalla, etc) de manera transversal en contraturno, en proyectos de inclusión, más allá de la carga horaria destinada al área específica de Tic.
- Implementación progresiva del Protocolo de Valoración Funcional de la Baja Visión, así como la ficha oftalmológica, dispositivos previstos como norma por la Dirección de Educación Especial. Tanto durante la admisión, como el caso de evaluación de trayectorias que requieran concluir con el acompañamiento en proyectos de inclusión, o mitigar el apoyo. Los equipos deberán formular decisiones fundamentadas, baja la toma y/o actualización de dicho protocolo.

- Disposición y provisión de recursos didácticos, lúdicos, deportivos y de ocio, apropiados a necesidades según condición visual, franja etaria y nivel educativo: máquinas de escritura braille, mapas en relieve, equipos de geometría, cajas de aritmética, calculadoras parlantes, libros adaptados en braille y macrotipos, juegos de mesa adaptados, lámparas, atriles, pelotas de torbol, etc.
- Establecimiento de redes con asociaciones proveedoras de servicios y recursos para personas con discapacidad visual, (BAC: Biblioteca Argentina para Ciegos, Tiflonexos, Battipede y asociados, APANOVI, etc.) a fin de conocer su oferta y difundirla a las familias. Además, es fundamental acompañar a las familias en la defensa de los derechos vinculados a la provisión de recursos, (según Ley de Prestaciones Básicas 24901, entre otras leyes), con acciones concretas tales como prescripciones pedagógicas de bastones y de máquinas de escritura braille, búsqueda de presupuestos, información sobre CONADIS, etc.

4. BIBLIOGRAFÍA

Dirección General de Cultura y Educación (2008). Diseños Curriculares. Dirección General de Cultura y Educación. 1a. ed. La Plata.

Boletín Oficial (2014). *Ley 27.044. Jerarquía Constitucional Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Buenos Aires.

Centro para la Tecnología Especial Aplicada (2008). Guía para el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Wakefield. (http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASE%20S/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf)

Frigerio, G. (1991). Currículum presente ciencia ausente, normas, teorías y críticas. *Currículum: norma, intersticios, transposición y textos.* Capítulo I. Buenos Aires: Miño y Dávila. Recuperado de <http://www.fhumanas.com.ar/archivos/FRIGERIO.pdf>

González Castañón, D. (2001). *Déficit, diferencia y discapacidad.* Topía. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/d%C3%A9ficit-diferencia-y-discapacidad>.

Organización Mundial de la Salud (2014). Nota Descriptiva 282. *Ceguera y Discapacidad Visual.* Ginebra.