

REFLEXIONES DE UN JOVEN CON DISCAPACIDAD VISUAL SOBRE SU EXPERIENCIA ESCOLAR

Miriam Viridiana Verástegui Juárez*
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda**
Jualiane Ap. De Paula Perez Campos***

RESUMEN. Este artículo tiene como objetivo analizar las reflexiones que produce un estudiante de bachillerato con discapacidad visual sobre su experiencia escolar a través de la técnica de foto-voz. Se trata de un estudio de caso que analiza cuatro encuentros en los que fueron utilizados guiones de entrevista semiestructurados, participó un alumno de primer año de bachillerato regular de un municipio del interior del Estado de São Paulo en Brasil. Los principales hallazgos están relacionados a la efectividad de la técnica para promover reflexiones y motivar la participación de los alumnos a través de sus propios relatos; con ellos el estudiante mostró interés por ser un agente que promueve cambios para él mismo y su comunidad.

PALABRAS CLAVE. Bachillerato; foto-voz; participación; narrativa; educación especial.

REFLECTIONS OF A YOUTH WITH VISUAL IMPAIRMENT ON HIS SCHOOL EXPERIENCE

* Doctorante del posgrado en Educación Especial en la Universidad Federal de São Carlos, Brasil. Investigadora de procesos de inclusión y participación de alumnos con discapacidad en la Educación Media Superior y Superior en México y Brasil. Correo electrónico: mvvjua-rez@estudiante.ufscar.br

** Profesora Asociada II de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil en el curso de Licenciatura en Educación Especial y en el programa de Posgrado en Educación Especial. Correo electrónico: cbflacerda@gmail.com

*** Profesora Asociada del Departamento de Psicología de la Universidad Federal de São Carlos, Brasil. Correo electrónico: jappcampos@gmail.com

ABSTRACT. This paper aims to analyze the reflections of a high school visual impairment student about his escolar experience through the Photo-Voice technique. It is a case study that analyzes four sessions where semi-structured interview scripts were used. The participant was a first-year regular high school student of an inland municipality from São Paulo in Brazil. The principal results show the effectiveness of the Photo-Voice technique to promote reflections and to motivate the participation of the students through their own stories; with them, the student shows interest in being changing's agents for himself and his community.

KEY WORDS. High school; photo-voice; participation; narrative; special education.

INTRODUCCIÓN

La educación media superior en Brasil es el ciclo final de la educación básica a partir del año 1988 y tiene como objetivo preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para el trabajo (Da Silva, 2018). A pesar de las más de tres décadas del decreto la cobertura no se ha dado como se esperaba, para el alumnado con y sin discapacidad el ingreso, la permanencia y el egreso aún es un reto. Sin embargo, para el primer grupo los números son mucho más desalentadores, Borges y Campos (2017) ya alertaban que menos de un tercio de las personas con discapacidad inscritas en la secundaria llegan al bachillerato.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2017, 2018 y 2019, en lo referente al estudio sobre el aumento de matrícula a lo largo del tiempo, en el caso de este grupo de alumnos, (93,231 en 2017, 115,051 en 2018 y 124, 998 en 2019) da una idea sobre el ingreso. Sin embargo, otros análisis han de realizarse para entender la permanencia y sobre todo el tipo de experiencia que los alumnos tienen en su paso por este nivel académico.

Al momento de cursar el bachillerato los alumnos enfrentan situaciones particulares relacionadas al periodo de desarrollo humano en el que se

encuentran: inquietudes personales, sociales, sobre perspectivas de futuro y en este caso particular; otras vinculadas al proceso de construcción individual como personas con discapacidad: barreras sociales, arquitectónicas y pedagógicas que afectan directamente su trayectoria escolar.

Una de las motivaciones para realizar este estudio fueron los resultados de una búsqueda realizada en la Base Digital de Tesis y Disertaciones de Brasil donde se encontró falta de participación directa del alumnado que cursa el bachillerato en las investigaciones, sobre todo en lo concerniente a la descripción y análisis de su experiencia como estudiantes. La búsqueda, que contempla textos hasta julio del 2021, se acotó a estudios sobre la educación de personas con discapacidad en el bachillerato general, que es donde se encuentra el 70% de la matrícula (Duarte y Krawczyk, 2016). De las 108 investigaciones de maestría y doctorado sólo siete indagaban sobre la experiencia del proceso educativo de estos alumnos en las clases regulares teniendo como informantes directos a los y las jóvenes (Cordeiro, 2018; Cruz, 2011; De Felicio, 2017; Frois, 2017; Da Rosa, 2019; Valente, 2016; Zardo, 2012).

Los estudiantes reconocen prácticas pedagógicas homogeneizadas que limitan su derecho a una educación en igualdad de condiciones. Es posible que debido a todas las barreras con las que se han enfrentado a lo largo de su trayectoria escolar sólo el acceso a la escuela sea en sí mismo un motivador, sin que se preocupen necesariamente por su participación y aprendizaje del contenido escolar; en estos casos su mayor resistencia como alumnos con discapacidad es continuar asistiendo y beneficiarse de aspectos como la socialización.

Por ello, es imprescindible que estos alumnos sean incentivados a tener una postura reivindicativa sobre su proceso educativo, que lo contemplen no sólo como el acceso sino como la participación efectiva y constante en todos los ambientes y momentos, lo que requiere el involucramiento de toda la comunidad escolar en esta lucha (Da Silva, 2012; Dos Santos, 2007).

Acompañar a los estudiantes con la gestión de su tiempo y motivación, que los profesores sean abiertos a diversificar sus clases y que el centro académico tenga recursos que permitan accesibilidad para todo el alumnado son de las principales sugerencias que los alumnos con discapacidad plantean, además un equipo que tenga contacto con ellos para conocer sus necesidades y trabajar junto con los profesores de las clases regulares desde una perspectiva colaborativa, todo esto ayudaría a mejorar y cumplir el

ejercicio del derecho a la educación para este grupo de estudiantes (Nguyen, Fichten, Barile y Lévesque, 2006).

En este estudio se da énfasis a la importancia de acompañar los procesos de participación dentro de los centros escolares. Si bien la formación docente y el trabajo colaborativo de profesores de Educación Especial y de aula regular son pieza clave de la reflexión sobre cómo organizar la escuela para que sea emancipadora y para que cumpla con su fin último de formar personas que puedan ejercer su ciudadanía; es imperante pensar en los procesos de opresión por los que los jóvenes con discapacidad han transitado, entender cómo esto limita su potencia y qué herramientas y perspectivas teórico-metodológicas se necesitan para que los alumnos reflexionen sobre esa historia y puedan transitar hacia la participación activa en su proceso educativo.

En concordancia con lo anterior, este texto se apega a un marco teórico que ayuda a reflexionar estos procesos educativos desde un entramado entre una concepción de la discapacidad como un fenómeno social, cultural y político desvinculado de las perspectivas clínicas, médicas y terapéuticas (Piccolo, 2012) y enfatiza la importancia de estudios emancipatorios sobre discapacidad donde los participantes son actores activos (Barnes, 2012).

Además, se vincula a una percepción del desarrollo humano desde una concepción vygotskyana que propone que “no hay individuo sin sociedad, no hay intrapsíquico sin intersíquico, tampoco hay orgánico sin simbólico” (Moysés y Angelucci, 2021, p. 10) y que la potencia de las personas, con o sin discapacidad está en su capacidad simbólica y en el desarrollo de sus funciones psicológicas superiores siempre en construcción con el otro (Vygotsky, 1997). Por ello, se enfatizan procesos de educación dialógica, pues como propone Freire (1970) es a través del diálogo, que se crean un proceso donde tanto educador como educando se transforman.

Para que este diálogo sea lo más horizontal posible, entendiendo que los alumnos producen conocimiento junto con los educadores, se parte del principio de valorar la propia realidad de los alumnos donde de manera conjunta se puedan motivar procesos y acciones para la transformación social (Fals-Borda, 1999). Así, la indagación que presenta esta investigación es: ¿Qué reflexiones produce un estudiante de bachillerato con discapacidad visual sobre su experiencia escolar a través de la técnica de foto-voz?

MOTIVAR LA REFLEXIÓN PARA PROVOCAR PARTICIPACIÓN

Este texto se adhiere a la perspectiva de que las personas con discapacidad que participan en procesos de investigación educativa son productoras de conocimiento y no únicamente informantes, aunque como afirman Gesser, Block y Mello (2020) es un gran desafío cumplir con esta premisa pues no todas las formas de participación promueven procesos de reflexión, construcción y agencia; por ello este tipo de investigaciones deben estar involucradas y situadas en el contexto de los participantes e interpelarlos no como sujetos dóciles sino como expertos, como alguien que puede formular, junto con el investigador, preguntas que interesan al campo de los estudios sobre discapacidad.

En este sentido, se busca la armonía de las voces que construyen conocimiento durante el proceso de intercambio pues no hay experiencias ni expresiones más importantes que otras, todas dialogan en términos de igualdad, así no es el investigador el que “da voz” a los participantes más bien les invita a hablar-escuchar y conformar un diálogo que desencadene procesos únicos de reflexión (Ferreira, Couto, y Oswald, 2021).

La idea es involucrar a las personas en un proceso de transformación desde un conocer situado y no neutro (Moraes, 2010) reconociendo sus particularidades, sus potencias, su capacidad de agencia y entendiendo siempre a la educación como un proceso colectivo de transformación social pues como nos invita Freire (2000) hay que observar, comparar y decidir sobre lo que queremos intervenir para ejercer nuestra ciudadanía.

Es el espacio tiempo del bachillerato un motor con gran potencial para promover la criticidad en los alumnos pues de acuerdo con Vygotsky algunos periodos como la juventud¹ son críticos durante el desarrollo humano, debido a su criterio histórico-cultural (Souza y Silva, 2018), en él se confirma el desarrollo como algo dialéctico que intercala momentos estables de la infancia con los nuevos que van apareciendo, así el desarrollo no se da de forma lineal y evolutiva sino revolucionaria pues abre nuevas posibilidades a partir de las ya establecidas anteriormente; en esta etapa los jóvenes podrán

¹ Esta población está comprendida entre los 15 y los 29 años según el *Conselho Nacional de Juventude* (Brasil, 2006).

internalizar lo que antes era externo: convicciones, intereses, la concepción del mundo, las normas éticas, las reglas de conducta, entre otras (Leal, 2010).

Para poder acceder a esa internalización es importante considerar siempre la voz y los procesos de diálogo con los estudiantes, prestar atención al saber expresar, más que al saber-hacer desligando la máxima de la educación dominante que sólo prepara para el mercado de trabajo –destreza, habilidad y competencia– y conectando con aquella actividad que permite la trama y el propio relato, pues estas funciones son las que pueden llevar a las personas por el camino de la invención confrontando la normalización. Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006) proponen que esta invención es traer la poética –poiesis– como palabra, como imaginación que promuevan la conversación, la práctica y la voz propia.

Traer a cuenta la experiencia entendida como lo vivido de forma significativa e importante para los sujetos lleva un proceso de interiorización y exteriorización no lineal pues la apropiación de los diferentes estímulos se dará de distintas formas según el contexto de las personas, así como la transformación que esta información sufre al haber pasado por la subjetividad de cada uno, lo que vuelve a las experiencias una potencia de transformación de la realidad (Guzmán y Saucedo, 2015).

Así, Corona y Morfin (2001) coinciden con Hart (1993), cuando dicen que la participación promueve la interacción humana y cambios para el bien común. Por otro lado, Castilla e Inciarte (2004), aseguran que la participación mueve a cada miembro de la comunidad –cualquiera que esta sea– para ser agente de cambio y formar parte de la toma de decisiones; reconocen que la diversidad de características individuales enriquece lo comunitario, por lo que promover que cada miembro del grupo sea capaz de brindar sus potencialidades individuales, es decisivo para lograr el bien común; en este sentido valorar la diversidad antecede al proceso de participación (Corona y Morfin, 2001).

Se dice que la participación es un proceso que puede habilitar a los excluidos a ser deliberadamente incluidos en el futuro para que puedan compartir los beneficios de los que tienen todo (Arnstein, 1969); además potencia la incidencia de las voces que han sido silenciadas por ser personas con discapacidad, reconociendo sus aportes positivos y constructivos en la comunidad.

La participación es un proceso no espontáneo, que se da sólo si es motivado y la comunidad crea espacios para que ésta pueda ser efectiva. Tomando en cuenta las condiciones sociohistóricas de la población a la que este estudio hace referencia, se puede apreciar una lucha por encontrar lugares de participación generada por las propias personas con discapacidad que aún no han llegado necesariamente a todos los ambientes educativos.

Las escuelas no siempre están alineadas a objetivos que favorezcan los espacios de participación democráticos, ni han conseguido efectuar el paso de la integración a la inclusión plena de las personas con discapacidad, por ello se hace importante encontrar mecanismos que puedan caminar hacia este derecho sin necesariamente esperar a que el ambiente tenga el cien por ciento de las condiciones ideales para generar la participación de todas y todos.

Una de las formas que se han encontrado dentro de las escuelas y otros espacios para escuchar y sobre todo para desmitificar prejuicios contra ciertos grupos y que tiene potencia para una transformación personal y colectiva, es la narrativa. En ella está presente no sólo el discurso, también está la acción pues el acto de contar permite comunicarse e identificar sentidos comunes, por ello es una potente organizadora de la experiencia y de la identidad (Díaz, 2019).

La idea de compartir historias que son importantes para los participantes, el motivarles a expresar lo que les sucede, sus perspectivas escolares y de ellos mismos no tiene sólo la función de coleccionar datos para saber, cómo viven su trayectoria escolar. Al narrar sus historias y al participar de la experiencia de estar en un grupo se promueve el desarrollo de una nueva estructura que guiará sus reflexiones en el presente y también en el futuro (Bruner, 2004).

Lambert (2013) coincide en que las personas que han enfrentado sistemáticamente distintas formas de discriminación y opresión pueden beneficiarse al contar sus propias historias desde su perspectiva, con sus propios elementos y dirigirse a las audiencias que decidan, la idea es acompañar esos procesos y honrarlos dándole autoridad a las decisiones que tomen sobre sus historias.

Lo anterior es una de las razones principales por las que se eligió la técnica de foto-voz pues resuelve el conflicto epistémico del trabajo con y del trabajo sobre; esto es, que la investigación propone a los participantes como agentes activos (Mannay, 2017). Algunos estudios identifican a la foto-voz como una “herramienta de evaluación y diagnóstico de necesidades para

comunidades y grupos específicos en el marco de la implementación de políticas públicas y programas sociales destinados a poblaciones consideradas vulnerables o desfavorecidas” (Martínez-Guzman, Prado-Meza, Tapia y Tapia, 2018, p. 164).

De acuerdo con Santaella (2015) no se trabaja con la hipótesis de que lo lingüístico y las imágenes son polos opuestos, más bien se puede decir que son complementarios, lo verbal no puede sustituir a la imagen ni viceversa, la propuesta es poder usar el lenguaje verbal para hablar sobre cómo y qué vemos en las imágenes explicando los trazos que caracterizan su naturaleza. Es importante mencionar que en la foto-voz, la parte narrativa de los participantes es fundamental, pues es mediante sus explicaciones de lo que significan para ellos las fotografías, videos e imágenes que se construyen y se comparten significados para entender el mundo y encontrar su sitio en él (Díaz, 2019).

Por lo anterior este artículo se propone analizar las reflexiones que produce un estudiante de bachillerato con discapacidad visual sobre su experiencia escolar a través de la técnica de foto-voz.

MÉTODO

El presente texto es parte de una tesis de doctorado en Educación Especial de la Universidad Federal de São Carlos (UFSCar) en Brasil titulada: Experiencia de alumnos con discapacidad en el bachillerato: un proceso de foto-voz, en el que participaron seis alumnos con discapacidad del interior del estado de São Paulo.

Aquí se presenta un estudio de caso, es decir, el resultado de tres sesiones de trabajo individuales (cuatro encuentros en total) con un alumno, que de acuerdo con Cozby (2003) tiene la intención de describir a un individuo por traer aportes relevantes a la temática que se aborda.

El estudio cuenta con la aprobación del comité de ética de la UFSCar, el alumno, así como su responsable firmaron el consentimiento para participar en la investigación. El participante es un joven con ceguera que al momento de la colecta de datos tenía 16 años, estaba en primer año de bachillerato y seguía de forma constante las clases y actividades virtuales que se propusieron como medida de emergencia por la pandemia de Covid-19.

La investigación se llevó a cabo de forma remota, entre octubre y diciembre del 2020 durante el confinamiento, a través de la plataforma Google

Meet. Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron tres guiones de entrevista semiestructurados, el primero, para conocer al estudiante y generar un ambiente de confianza, el segundo, para realizar un pilotaje sobre la colecta de las fotografías, videos o audios y otro basado en Soto (2016) para la entrevista de foto-voz.

Se realizó una primera sesión para que pudiéramos conocernos y conocer sus características y necesidades a través de su propia descripción, así como sus gustos y preferencias en temas escolares, aplicándose así el primer instrumento.

Después, en una segunda sesión de trabajo y con la aplicación del segundo instrumento se realizó un pilotaje sobre la colecta de datos, para entender la experiencia del joven con fotografías, videos o audios, con la intención de asegurar que pudiera realizar los registros sin restricciones por accesibilidad. Se dio la siguiente instrucción: “Vas a tomar fotos, videos y audios sobre cosas que te gusten o disgusten ahora que estamos en confinamiento por la pandemia de Covid-19” (investigadora). Una vez que el participante tenía los registros se abordaba la importancia que estos tenían para él y qué historia contaba cada uno de ellos.

Finalmente, una tercera sesión dividida en dos momentos, con la aplicación del tercer instrumento, para indagar sobre su experiencia en el bachillerato con la siguiente instrucción:

Esta actividad que van a realizar recolectando 10 registros ya sean fotos y/o videos, es... para que cuenten como están con la situación escolar, ahora en la pandemia, piensen y reflexionen cómo se encuentran actualmente. La idea es traer historias que representen algo importante para ustedes..., ustedes serán los narradores de esas historias, entonces recuerden que sus imágenes deben tener un protagonista, un contexto y una emoción (Investigadora).

Durante la primera parte de esta tercera sesión el joven apareció con tres capturas de pantalla, se le preguntó cuál de ellas era la más importante y se dio inicio a la entrevista de foto-voz donde fue explicando la importancia de los registros y así se iba generando una serie de preguntas y reflexiones en conjunto con la investigadora. Se motivó al estudiante a traer más registros

sobre algunas reflexiones que se dieron en esa primera parte, consiguiendo que en un segundo momento trajera tres más con las que se pudo profundizar y abrir nuevas temáticas y reflexiones sobre su experiencia escolar.

Los resultados de los relatos que el joven produjo en las tres sesiones de trabajo fueron analizados de acuerdo con el método indiciario. Éste se basa en los indicios que se van construyendo a lo largo de la investigación en un ejercicio de ida y vuelta entre lo micro -los relatos del estudiante- y lo macro -la teoría que sustenta la interpretación de los relatos-, siendo importante considerar los eventos inesperados, las recurrencias y las anomalías en los discursos. Los indicios pues, serían considerados como las singularidades encontradas en los relatos y que van organizando y produciendo una narrativa diferente a la que la investigadora hubiera considerado en un primer momento. Todo lo anterior implica que los resultados propuestos por la investigadora sean vistos desde lo que logra comprender de ellos, siempre colocando las intenciones, las preguntas y las bases teórico-metodológicas que sirven para su interpretación (Agruiar y Ferreira, 2021; Díaz, 2019).

Las categorías producidas a través de los indicios producidos en los encuentros fueron: problemáticas de la educación remota en tiempos de Covid-19, inequidad en el acceso al aprendizaje y estrategias que promueven su aprendizaje.

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Vini, quien eligió ser llamado así para los reportes que esta investigación generara, es un joven al que le gusta tocar instrumentos musicales, sabe tocar la guitarra, la flauta, el teclado y la batería; otro de sus pasatiempos son los juegos relacionados a estrategia o basados en libros. Es una persona a la que no le gusta mucho hablar sobre cosas personales, problemas o pérdidas de amigos, se considera una persona tímida, aunque reconoce que la terapia psicológica le ha ayudado con eso en los últimos años.

El joven reflexionó sobre su proceso escolar dentro y fuera del periodo de pandemia a través de 9 registros (7 fotografías, un video y un audio) que él mismo colectó y presentó en las sesiones 2 y 3. Durante la primera sesión en la que estábamos construyendo una relación y conociéndonos, el joven presentó respuestas más concretas, respondiendo objetivamente y sin mucha

profundidad sobre sus gustos por las materias en la escuela y en general cómo estaba pasando el periodo de confinamiento, aun así, hubo información que demostraba la claridad con la que este joven se enfrenta a la opresión y falta de acompañamiento por la institución en la que actualmente estudia.

Comentó que la expectativa que tenía al pasar de secundaria a bachillerato era que mejorara su educación, continuando con los apoyos que había tenido desde primaria. Identifica la necesidad de profesores auxiliares en sus clases, pues requiere de material adaptado y de que le dicten lo que está escrito en el pizarrón e incluso algunas veces, ayudar reforzando las explicaciones de los profesores. Sin embargo, durante los dos meses presenciales en el bachillerato, antes del cierre de escuelas por la pandemia, no consiguió ese apoyo. En el estado de São Paulo se contempla la Atención Educativa Especializada (AEE) en clases contra turno y no como el joven lo requiere que es con algún especialista que pueda auxiliarle en su cotidianidad dentro de su entorno escolar (Resolução SE 68, 2017).

Estudiar en casa, para él, significa más esfuerzo porque no tiene apoyo de los profesores o de los colegas para entender algunos contenidos. En materias como Geografía, cuando hay mapas u otras que tienen gráficas, no consigue hacer las actividades. Cuando eso pasa, entra en contacto con los profesores y justifica el porqué, así, le cambian la actividad por otra más sencilla. Por ello, para él es mejor la educación presencial, porque de forma remota, los contenidos no son esclarecidos pues es difícil localizar a los profesores para resolver las dudas.

Un ejemplo es la materia de Biología que no le gusta pues no entiende por la falta de material adaptado, mitigando el derecho del alumno tanto a la educación regular como a su AEE (Schwamberger y Santos, 2021); así, este tipo de implementaciones agudizadas con la pandemia hacen más profunda la desigualdad entre grupos que históricamente han sido discriminados (Netto y Lima, 2021).

Durante la segunda sesión de trabajo ya con los registros visuales y auditivos que él llevó a los encuentros, se dieron reflexiones sobre su paso por el confinamiento debido a la pandemia de Covid-19, abordó el beneficio de poder estar cerca de su familia, aunque relató que no todo era ideal pues, pasar mucho tiempo con su hermano le resultaba difícil, al ser varios años menor que él en ocasiones quería jugar y hacer cosas que a Vini no

le resultaban interesantes, el ruido que su hermano hacía dificultaba su concentración para realizar las tareas escolares.

Hasta este momento de la investigación se notó una falta de registros que permitieran no sólo la presentación de datos, sino la reflexión sobre ellos; es decir que fueran significativos para el estudiante. Debido a que este escrito está enmarcado en una investigación con más alumnos, se debe aclarar que esta situación se dio no sólo con Vini, sino con los demás, por ello se realizó un encuentro grupal para ejemplificar la importancia de contar y reflexionar sobre nuestras historias, enfatizando que no estamos en el mundo simplemente para adaptarnos a él, sino para transformarlo y un primer paso para ello es contar con la idea de cómo nos gustaría que fuese y por qué (Freire, 2000).

Así, ya durante la tercera sesión de trabajo, desde el primer encuentro, el alumno se fue mostrando cada vez más interesado en reflexionar junto con la investigadora las temáticas que brotaban con los registros que él había llevado. Parecía sorprendente que a través de una captura de pantalla donde se veía una plataforma que él usa para practicar español e inglés, diera hilo para entender por qué no pudo estudiar alguno de esos idiomas en las escuelas cerca del lugar donde vive, pues ninguna “consiguió” tener material adaptado para él, por lo que tuvo que persistir en su interés y echar mano de sus estrategias como autodidacta.

Este hallazgo se hace relevante porque marca el inicio de una serie de reflexiones donde el punto central será la falta de oportunidades en igualdad de condiciones, pues mientras personas sin discapacidad consiguen clases que probablemente cuentan con estrategias pedagógicas que promueven no sólo el aprendizaje mecánico de la lengua sino la interpretación reflexiva de los textos, Vini tiene que conformarse con sistemas mecanicistas que ofrecen las aplicaciones libres. Investigaciones en el campo muestran que el papel de un profesor y de estrategias grupales sociointeraccionales son elementales y preferidas por personas con discapacidad visual para aprender lenguas extranjeras (Marinho y Maia, 2018).

Durante los dos últimos encuentros, describe y reflexiona sobre estrategias que ha elaborado junto con sus profesores para sobrepasar, en la medida de lo posible, las barreras impuestas en su trayectoria académica.

Destacó cuatro estrategias principales: la primera, que fue una de las que le parece más importante: el uso de WhatsApp para entregar sus relatorías;

“WhatsApp es lo mejor porque puedo escribir más rápido, en braille no porque no tengo máquina de escribir, lo hago con la regleta y es muy feo porque a veces me queda el doliendo la muñeca de tanto escribir” (Vini).

La segunda, el uso de Google formularios, aunque resalta que no para todas las materias le es accesible pues en el caso de Química llegan a tener diferentes gráficos que complican la comprensión del contenido por no tener audiodescripción:

Me gustó la propuesta de la materia de Historia porque generalmente envía un texto en PDF junto con el link de Google, las preguntas son de opción múltiple y sólo necesitamos leer el texto y responder. Entonces, en ese caso la actividad para todos es la misma, en esa materia fue donde más aprendí. En Química también manda el link de Google, pero hay cosas que no entiendo... a veces la profesora no me sabe explicar porque son fórmulas, hasta me intenta explicar, me manda un audio, pero no me queda claro (Vini).

La tercera, resalta la estrategia que su profesora de Filosofía y Sociología ha tenido:

La profesora tuvo una idea, como las dos materias están muy relacionadas, tienen mucho en común... ella decidió hacer una materia sólo para mí, o sea, generalmente los demás deben hacer dos actividades... pero ella me da un trabajo diferenciado con las dos materias incluidas, es un texto que tiene el contenido de Filosofía y Sociología y al final una pregunta sobre ese texto que me da calificación en las dos materias (Vini).

Y finalmente, la cuarta que dejó ver en las sesiones, aunque de forma menos expresiva, la forma en que sus relaciones interpersonales se vinculan con su forma de aprender y cursar sus estudios.

No me gusta mucho hacer cosas relacionadas a la escuela con otras personas, porque a veces, no me siento muy cómodo... cuando estoy con alguien me pongo nervioso, no puedo responder adecuadamen-

te, a veces sé la respuesta y termino respondiendo mal. Quienes me ayudan son los alumnos y eso es un conflicto porque si ellos tienen que copiar y también dictarme, no me gusta mucho porque los acabo atrasando. A veces no pueden hacer las cosas rápido por eso un auxiliar en el salón es mucho mejor (Vini).

El joven relata también que hay materias en las que definitivamente su participación es casi nula pues la accesibilidad es compleja, incluso durante las clases presenciales. Esta situación enfatiza que las adecuaciones deben ser realizadas por especialistas y el profesorado debe estar consciente de la diferenciación que necesita el alumno al trabajar con gráficos, esquemas e imágenes en general.

En Matemáticas sólo hago una relatoría, pongo la fecha y mi nombre para que me cuente la asistencia, sólo para que el profesor tenga una idea de que estoy entrando a las clases... No los puedo hacer (los trabajos de la materia) a distancia, el profesor encontró una forma para darme alguna calificación e intentar que pase de año, para que el que viene, él o algún otro profesor me ayude en la escuela. Otro ejemplo es Física, si no aprendo algunas fórmulas de Matemáticas o algunas ecuaciones, no puedo resolver algunos problemas de Física (Vini).

Dos de las estrategias que el joven encuentra junto con sus profesores como el uso de Whatsapp o de Google formularios son relevantes y muestran la importancia de comunicación del estudiante con los profesores, sin embargo, queda claro que éstas no se puede aplicar a todas las materias, con ello la formación y el trabajo colaborativo de especialistas y profesores de la sala común se hace imperante, pues de lo contrario la pérdida de contenido y la simulación del ejercicio del derecho a la educación será el común denominador.

Por el momento las leyes brasileñas no contemplan de forma explícita este trabajo colaborativo, sin embargo, el Decreto No 7.611 sobre Educación Especial y el AEE, manifiesta que la atención para personas con discapacidad debe ser complementar o suplementar y nunca sustitutivo de la educación regular (Brasil, 2011), por lo que se entiende que el cuerpo docente debe tener comunicación para entender el proceso educativo de los

alumnos y así proporcionar las herramientas que les permitan participar de forma efectiva en todas y cada una de las asignaturas.

Para llevar la reflexión a la poca participación que tiene en esas materias y la pérdida de contenidos que está teniendo, cómo eso le hace sentir y las ventajas y desventajas que tienen este tipo de acuerdos con el profesorado, el joven responde:

Por el momento, para mí, fue una buena idea porque no estaba entendiendo en Matemáticas y la Sala de Recursos (SR)² estaba cerrada por la pandemia, fue lo que pudimos hacer. La verdad es que en todas las materias termino perdiendo contenidos porque en Física, por ejemplo, el profesor explicó varias fórmulas que no pude entender, y eso para mí simplemente queda de lado, entonces es difícil ponerme al corriente (Vini).

Se puede observar que el joven tiene claro que pierde contenidos en todas las materias, sin embargo, hasta aquel momento su reflexión es que si los va a perder por lo menos debe tener alguna forma de pasar la materia, porque entiende que no es por falta de interés o dedicación, sino porque las condiciones escolares lo discriminan por su condición.

Es importante pues, que el cuerpo de profesores reflexione y se cuestione sobre la necesidad de proponer estrategias que realmente den a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de tener una educación digna, de estimular su curiosidad y no de cercenarla, la idea es que durante el proceso educativo los alumnos puedan estimular su capacidad y no mantenerse pasivos al poder bancarista de que lo importante es pasar y no aprender, hay que estimular a los alumnos a desprenderse de la idea de estudiar descomprometidamente (Freire, 1996).

Otro de los elementos que estuvo a flor de piel durante las dos sesiones fue la dificultad que tuvo para realizar el examen diagnóstico y periódico que manda el Estado de São Paulo a los alumnos de bachillerato, por presentar

² La Sala de Recursos es un espacio para la realización de actividades referentes a la Atención Educativa Especializada (AEE). Estos grupos están formados por alumnos según sus necesidades. Esta atención se les ofrece en el turno contrario a su escolarización regular (Resolução SE 68, 2017).

diversas dificultades de accesibilidad para el alumno. La primera vez que lo presentó aún estaba en las clases presenciales y aunque tuvo ayuda por parte de la profesora de SR no se consiguió adaptar la prueba completamente, sólo algunas partes; portugués, que era una parte del examen lo realizó completamente y consiguió una de las mejores calificaciones de su grupo. Resalta que es importante la accesibilidad para que él pueda tener autonomía al realizar sus exámenes: “No me gusta mucho hacer exámenes cuando alguien me lo lee. O sea... a veces los profesores de las materias me dicen, por ejemplo, el profesor de portugués me quiere ayudar en el examen de portugués, pero no me siento cómodo haciendo el examen frente a él” (Vini).

Además de este tipo de apoyos que terminan coartando la autonomía del alumno, complementa con cuestiones de falta de accesibilidad de los exámenes a larga escala que aplica el gobierno del estado de São Paulo:

Uno de los problemas es que tengo que colocar mi número de alumno y para que otra persona me lo lea no tiene como entrar porque no puedo entrar con el mismo número desde dos dispositivos, entonces, tuve que responder al azar. En otro examen, la profesora de SR había hecho una descripción, pero cuando hice el examen por la aplicación intenté seguirlo con las descripciones, pero no resultó, ¿Por qué? Porque la aplicación va cambiando el orden del examen entonces la descripción no correspondía (Vini).

Es importante mencionar que estos resultados son reflexiones de las dos sesiones, en la primera se colocó de forma más periférica, sin embargo, después del diálogo durante la primera parte de la tercera sesión de trabajo, el participante discutió de forma más contundente, sobre todo, la situación de la inaccesibilidad por parte del Estado en los exámenes de larga escala. Por lo que cuando se le pregunta sobre cuál es su sentimiento sobre esto comenta:

Estaba buscando entrar en contacto con la Secretaría Estadual para hacer ese reclamo, porque ya es la tercera vez que pasa lo mismo (inaccesibilidad en los exámenes). Yo sinceramente, si lo pienso seriamente, me siento aislado... porque los otros alumnos tienen mucho más tiempo que yo para hacer el examen, entonces es como

si los demás tuvieran más oportunidades que nosotros (personas con discapacidad) (Vini).

Por desgracia la experiencia que este estudiante ha tenido no es única ni aislada pues de acuerdo con Souza (2018) la tendencia es que los alumnos con discapacidad sean excluidos de este tipo de evaluaciones quitándoles la oportunidad de lo que el gobierno tiene como objetivo con estas pruebas que es: la promoción de la calidad de la educación, en general el sistema hace de cuenta que los evalúa y los estudiantes hacen de cuenta que son evaluados.

En el cierre de los dos últimos encuentros el joven se muestra motivado para realizar algún material para mostrar a otros alumnos que a pesar de las barreras es posible continuar estudiando con herramientas que considera potentes como la organización y el propio material de aprendizaje, además de la posibilidad de vincularse con algún otro colega para poder dar a conocer la discriminación que sufren por parte del Estado en esos exámenes, mostrando que las reflexionar sobre su proceso educativo motiva no sólo el entendimiento de su contexto también la acción colectiva.

CONSIDERACIONES FINALES

Investigar con los y las jóvenes con discapacidad es imprescindible pues muestra un camino para transformar la experiencia de estos alumnos a través de la reflexión de su entorno. Así, las consideraciones que el participante nos presenta no son nuevas ni son un secreto sobre la realidad que viven estos alumnos en las clases regulares: una doble discriminación y una participación simulada en desigualdad de oportunidades.

Sin embargo, la importancia de trabajos como este no es el dato por el dato sino cómo este fue construido junto con el estudiante, entender que la participación se fomenta, que ésta debe ser a través del diálogo, de lo compartido con otros y otras, que no es lineal ni espontánea es un punto de partida.

El conocimiento generado por el estudiante en el proceso de investigación es relevante para su entorno escolar inmediato pues el uso de ciertas estrategias que le son útiles como el Google formularios podría extenderse fácilmente a otras disciplinas facilitando su acceso a la información; por otro lado, profesores de materias como Química, Física, Matemáticas y Biología,

podrían trabajar junto con la profesora de SR para hacer material adaptado virtual y físico anticipando el regreso a las clases presenciales.

Los resultados expuestos no se ciñen únicamente a su entorno escolar, el joven trae a cuenta reflexiones que podrían impactar en la gestión de los exámenes de larga escala, pensando en la accesibilidad no sobre demanda, sino desde su concepción pues, no se trata únicamente de mandar el archivo del examen en formato PDF, se requiere pensar en estrategias de accesibilidad desde el uso de la plataforma, así como la audiodescripción de las imágenes que serán usadas en estas pruebas.

Los datos que el joven construyó durante las sesiones muestran que, aunque existen barreras de diferente índole para que pueda acceder a una educación emancipadora con equidad, el diálogo que ha tenido con sus profesores de asignatura y con su profesora de SR, amortigua el impacto que éstas tienen en su trayectoria académica.

A lo largo de cuatro encuentros con el joven fue posible observar cómo el tipo de información, el interés, el nivel de reflexión e incluso las ganas de involucrarse en alguna transformación fue cambiando progresivamente. Este ir y venir, no de forma lineal, sino complejizando y entrelazando los puntos nodales de sus relatos hace que existan transformaciones en su forma de aproximarse a los temas que le son significativos y motiva su interés por ser un agente de cambio para sí mismo y para los que vienen a lado y detrás de él.

FUENTES CONSULTADAS

- 68, R. S. (2017). *Dispõe Sobre o Atendimento Educacional aos Alunos, Público-Alvo da Educação Especial, na Rede Estadual de Ensino*. São Paulo.
- AGUIAR, T. y FERREIRA, L. (2021). Paradigma Indiciário: Abordagem Narrativa de Investigação no Contexto da Formação Docente. En *Educar em revista*. Núm. 37. pp. 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- BÁRCENA, F., LARROSA, J. y MIÈLICH, J. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. En *Revista portuguesa de pedagogia*. Vol. 40. Núm. 1. pp. 233-259.

- BARNES, C. (2012). The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? En N. Watson, A. Roulstone, y C. Thomas. *The Routledge Handbook of Disability Studies*. pp. 12-29. Routledge.
- BORGES, L. y CAMPOS, J. (2017). Fatores Determinantes ao Ingresso de Alunos com Deficiência ao Ensino Médio. En *Psicologia da Educação*. Núm. 44. pp. 79-91.
- BRASIL. (2011). Decreto n. 7.611. de 17 de noviembre de 2011 Dispõe Sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e Dá Outras Providências. Brasília.
- BRUNER, J. (2004). Life as Narrative. En *Social research*. Vol. 1. Núm. 3. pp. 691-710.
- CASTILLA, M. y INCIARTE, A. (2004). La naturaleza de la acción participativa y la formación para participar. En *Espacio Abierto*. Vol. 13. Núm. 2. pp. 294-275.
- CORDEIRO, L. (2018). *Desafios da Inclusão Escolar na Escola Estadual Padre Menezes*. (Tesis de doctorado). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa De Pós-Graduação Profissional em Gestão.
- CORONA, Y. y MORFIN, S. (2001). *Diálogos de saberes sobre participação infantil*. México: UAM.
- COZBY, P. (2003). *Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento*. São Paulo: Atlas.
- CRUZ, R. (2011). *Ensino Médio no Estado de São Paulo: Desafios na Escolarização de Alunos com Deficiência*. (Tesis de maestría). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-graduação em Educação Especial.
- DA ROSA, M. (2019). *Trajetórias do Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Médio Paulistano*. (Tesis de maestría). São Paulo: Universidade de São Paulo. Programa de pós-graduação da Faculdade de Educação.
- DA SILVA, G. (2018). *Ensino Médio no Papel: Educação, Juventudes e Políticas Educacionais*. (Tesis de maestría). Presidente Prudente, São Paulo: Universidad Estadual Paulista. Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia.

- DA SILVA, L. (2012). *Estudo Sobre os Processos Avaliativos e a Promoção Escolar dos Estudantes com Deficiência*. (Tesis de maestría). João Pessoa – PB: Universidade Federal da Paraíba. Pós-Graduação em Educação.
- DE FELICIO, N. (2017). *Inclusão dos Alunos Público Alvo da Educação Especial no Ensino Médio: Concepções e Atuação Docente*. (Tesis de maestría). São Carlos, SP: Pós Graduação em Educação Especial-UFSCar.
- DÍAZ, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ciudad de México: SM Ediciones.
- DOS SANTOS, M. (2007). *A Escolarização do Aluno com Deficiência Visual e a sua Experiência Educacional*. (Tesis de maestría). Salvador: Universidade Federal Da Bahia. Pós-Graduação em Educação.
- DUARTE, A. y KRAWCZYK, N. (2016). Brasil Educação. Tensões Intergovernamentais na Política de Ensino Médio. En *Revista del IICE*. (Dossier). pp. 11-18.
- FALS-BORDA, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. En *Análisis Político*. pp. 73-90.
- FERREIRA, H., COUTO, D. y OSWALD, M. (2021). As Oficinas como Lóculs de Encontro com o Outro: uma Abordagem Histórico-Cultural. Em M. Pimentel y E. Santos, (Org.). *Metodologia de Pesquisa Científica em Informática na Educação: Abordagem Qualitativa*. Porto Alegre: SBC.
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da Indignação. Cartas Pedagógicas e Outros Escritos*. São Paulo: UNESP.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- FROIS, M. (2017). *Sistema Educacional Inclusivo: uma Garantia de Acesso para Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Enisno Médio em Barbacena?* (Tesis de maestría). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

- GESSER, M., BLOCK, P. y MELLO, A. (2020). *Estudos da Deficiência: Interseccionalidade, Anticapacitismo e Emancipação Social*. En M. Gesser, G. Bock, y P. Lopes. *Estudos da Deficiência: Interseccionalidade, Anticapacitismo e Emancipação Social*. pp. 17-36. Editora CRV.
- GUZMÁN, C. y SAUCEDO, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20. Núm. 67. pp. 1019-1054.
- HART, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. En *Innocenti Essay*. Núm. 4. Fonte: <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- LAMBERT, J. (2013). *Digital Story Telling. Capturing Lives, Creating Community*. Nueva York: Routledge.
- LEAL, Z. (2010). *Educação Escolar e Constituição da Consciência: um Estudo com Adolescentes a Partir da Psicologia Histórico-Cultural*. USP. [Tesis de doctorado] Programa de Pós-Graduação em Psicologia., São Paulo.
- MANNAY, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos*. Madrid: Narcea.
- MARINHO, J. y MAIA, A. (2018). Compreensão Textual e Deficiência Visual: um Olhar Para o Ensino de Leitura em Língua Inglesa a Partir de uma Perspectiva Inclusiva. En *Revista Prolíngua*. Vol. 13. Núm. 2. pp. 117-128.
- MARTÍNEZ-GUZMAN, A., PRADO-MEZA, C., TAPIA, C. y TAPIA, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. En *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. pp. 157-185. Empiria. doi:empiria.41.2018.22608
- MORAES, M. (2010). Pesquisar com: Política Ontológica e Deficiência Visual. En M. Moraes, y V. Kastrup. *Exercícios de Ver e Não Ver: Arte e Pesquisa com Pessoas com Deficiência Visual*. Río de Janeiro: Nau Editora.

- MOYSÉS, M. y ANGELUCCI, B. (2021). Prefácio. En Prestes, Z. y Tunes, E. (Orgs.). *Problemas da Defectologia*. Volumen I: Expressão Popular.
- NETTO, N. y LIMA, C. (2021). Perspectiva de Inclusão em um Contexto Pandêmico: Discussões a Partir de um Levantamento Biliográfico. En *Revista de Educação Básica*. Vol. 2. Núm. 2. pp. 1-6.
- NGUYEN, M., FICHTEN, C., BARILE, M. y LÉVESQUE, J. (2006). Facilitateurs et Obscacles à la Réussite des Étudiants Handicapés. En *Recherche Pédagogique*. pp. 20-26.
- PICCOLO, G. (2012). *Contribuições a um Pensar Sociológico Sobre a Deficiência*. (Tesis de doctorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- SANTAELLA, L. (2015). Uma Imagem é uma Imagem, é uma Imagem, é uma Imagem... Tríade Comunicação. En *Cultura e Midia*. Vol. 3. Núm. 5. pp. 10-19.
- SCHWAMBERGER, C. y SANTOS, F. (2021). Prática de Ensino em Tempos de Pandemia de Covid-19: é Possível a Inclusão das Pessoas com Deficiência? En *Revista Teias*. Vol. 22. Núm. 65. pp. 164-170.
- SOTO, R. (2016). *Jugar y construir: experiencias de participación de niños y niñas con discapacidad intelectual de segundo ciclo básico en dos escuelas municipales*. Universidad de Chile, Departamento de Psicología. Santiago: Universidad de Chile.
- SOUZA, C. y SILVA, D. (2018). Adolescência em Debate: Contribuições Teóricas à Luz da Perspectiva Histórico-Cultural. En *Psicologia em Estudo*. Núm. 23. pp. 1-12.
- SOUZA, S. (2018). Avaliação em Larga Escala da Educação Básica e Inclusão Escolar: Questões Polarizadoras. En *Revista Educação Especial*. Vol. 31. Núm. 63. pp. 863-978.
- VALENTE, N. (2016). *As Dificuldades e Estratégias do Professor da Educação Básica no Processo da Inclusão Escolar: uma Experiência no Município de Quixadá-Ceará*. (Tesis de maestría). Fortaleza: Universidade de Fortaleza. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Viso Fotocomposición.

ZARDO, S. (2012). *Direito à Educação: a Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Médio e a Organização dos Sistemas de Ensino*. [Tesis de doctorado]. Brasília: Universidade de Brasília. Programa de Pós Graduação em Educação.

Fecha de recepción: 24 de enero de 2022

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v19i49.916>