



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MIRIAM VIRIDIANA VERÁSTEGUI JUÁREZ

EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD EN EL BACHILLERATO: DIÁLOGOS
PARA LA EMANCIPACIÓN

São Carlos-SP
2023

MIRIAM VIRIDIANA VERÁSTEGUI JUÁREZ

EXPERIENCIA DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EL BACHILLERATO: DIÁLOGOS PARA LA EMANCIPACIÓN

Tese, apresentada à banca de Defesa examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, para obtenção do título de Doutora em Educação Especial.

Apoio financeiro: CAPES

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos.

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos-SP
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Miriam Viridiana Verástegui Juárez, realizada em 16/02/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Profa. Dra. Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Profa. Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos (UNAM)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

DEDICATORIA

A las personas que resistiendo y existiendo
conforman la lucha contra el capacitismo.
Para que más y mejores oportunidades
de desarrollo crítico sean posibles
para las infancias y juventudes
con discapacidad en América Latina.

Agradecimientos

Agradezco profundamente a las y los jóvenes que participaron conmigo en esta investigación, a sus familias por darme la confianza de entrar en sus hogares a través de las pantallas en tiempos de pandemia y a Geisa Veregue por hacer un lindo puente con las escuelas. A toda la estructura del *Programa de Pós-Graduação em Educação Especial*, que desde el momento que llegué a Brasil me hicieron sentir bienvenida. A mis orientadoras: Juliane Campos y Cristina Lacerda, que me impulsaron dándome libertad y guía para poner en papel mis ideas y esperanzas. A los comités de cualificación y defensa por leerme y por sus comentarios para mejorar la investigación. A los colectivos que durante estos años me ayudaron a continuar creyendo que educaciones más justas y emancipadoras son posibles: COMIEL, Universidad Emancipa y Seminario Crítico e Interdisciplinario sobre dis-capacidad (UACM). A la Organización de los Estados Americanos, a la CAPES y la UFSCAR por apoyar el desarrollo de la ciencia. A mi familia, a los amigos que se quedaron en México y a los que florecieron en Brasil, a las casitas y a las personas que transitaron por ellas, que nos recibieron con brazos abiertos y formaron nuestro hogar en estos cuatro años: la Casita Cuba, la del barrio São José, la de la Barra y la de Floripa. A Jako, compañero de vida entrañable, gracias por ser conmigo.

Verástegui Juárez, Miriam Viridiana. (2023). Experiencia de estudiantes con discapacidad en el bachillerato: diálogos para la emancipación. Tesis (Doctorado em Educação Especial) - Programa de Pós Graduação em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo promover el conocimiento consciente de los procesos escolares a través del diálogo colectivo en estudiantes de bachillerato con discapacidad. A partir de insumos teóricos y metodológicos se muestran posibilidades para que los jóvenes reflexionen de forma crítica su paso por las escuelas para así mejorar sus experiencias educativas, pues a pesar del incremento de estudiantes con discapacidad en las aulas, el capacitismo dentro de los centros escolares aún es cotidiano. La pesquisa se fundamenta en tres pilares teórico-conceptuales: 1) La Educación Especial como campo de conocimiento y potencia para promover la emancipación de los alumnos. 2) Fundamentos desde la psicología histórico-cultural para entender al proceso de juventud como una etapa de desarrollo humano transitoria que permite a los jóvenes reflexiones sobre su mundo y su lugar en él. 3) El diálogo colectivo como promotor de cambios personales y grupales que, al ser encausado por herramientas como la Foto-voz, genera la participación activa de los estudiantes. Se trata de una Investigación Acción Participativa que usó la herramienta de Foto-voz y grupos de discusión para la colecta de datos, los participantes fueron seis alumnos que viven con diferentes discapacidades, matriculados en el bachillerato en un municipio de medio porte en el interior del estado de São Paulo y que frecuentaban la Sala de Recursos. Los resultados se analizaron desde una perspectiva indiciaria llegando a cuatro grandes temáticas compartidas por los participantes: experiencias escolares, aprendizaje colectivo, identidad y construcción colectiva del Fanzine digital-accesible "Nós somos evolução". Se concluye que, con las bases de la psicología histórico-cultural y a través de la herramienta Foto-voz, se consiguió promover que los estudiantes conocieran conscientemente sus procesos escolares, resaltando las particularidades individuales pues este proceso se dio de forma diferente en calidad y cantidad en cada participante. La herramienta metodológica mostró ser una posibilidad para que, a través del diálogo, se estructurara la experiencia personal y las reflexiones para el bien común en un camino de emancipación que supera al individualismo en la práctica colectiva.

Palabras clave: Educación Especial. Bachillerato. Participación. Discapacidad. Foto-voz.

RESUMO¹

A presente pesquisa teve como objetivo promover o conhecimento consciente dos processos escolares através do diálogo coletivo nos estudantes do Ensino Médio com deficiência, para contribuir no seu caminho de emancipação. A partir de insumos teóricos e metodológicos se apresentam possibilidades para que os jovens reflitam de forma crítica sua trajetória escolar para conseguir melhorar suas experiências educativas, isto porque, apesar do incremento de estudantes com deficiência nas aulas, o capacitismo dentro do ambiente escolar é cotidiano. A pesquisa se fundamenta em três pilares teórico-conceituais: 1) A Educação Especial como campo de conhecimento e potência para promover a emancipação dos alunos; 2) Fundamentos da psicologia histórico-cultural para entender o processo de juventude como uma etapa de desenvolvimento humano transitória, que permite às juventudes reflexões sobre seu mundo e seu lugar nele; 3) O diálogo coletivo como promotor de câmbios pessoais e grupais que, ao ser causado por ferramentas como a Foto-voz, gera a participação ativa dos estudantes. É uma Pesquisa-Ação Participativa que utilizou a ferramenta de Foto-voz e grupos de discussão para a coleta de dados. Participaram seis alunos com diferentes deficiências, matriculados no Ensino Médio num município de médio porte no interior do estado de São Paulo e que frequentavam a Sala de Recursos. Os resultados foram analisados sob uma perspectiva indiciária derivando em quatro grandes temáticas divididas pelos participantes: experiências escolares, aprendizagem coletiva, identidade e construção coletiva do fanzine digital-acessível “Nós somos evolução”. Se conclui que, com as bases da psicologia histórico-cultural e, por meio da ferramenta Foto-voz, foi possível promover que os estudantes conhecessem conscientemente seus processos escolares, ressaltando as particularidades individuais, devido a que este processo foi diferente em qualidade e quantidade, segundo as características de cada participante. A ferramenta metodológica mostrou ser uma possibilidade para, junto ao diálogo, estruturar a experiência pessoal e as reflexões para o bem comum, num caminho de emancipação que supera o individualismo na prática coletiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Ensino Médio. Participação. Deficiência. Foto-voz.

¹ Link para resumen accesible en Lectura fácil.

<https://drive.google.com/file/d/1Xq1rpbBI-RwNEdcOTKukvdAqoVgoaEyL/view?usp=sharing>

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Fotografía del piloteo
- Figura 2 – Protagonista, contexto y emoción
- Figura 3 – Mejor WhatsApp que punzón
- Figura 4 – Examen sin accesibilidad
- Figura 5 – Fazer em um Tablet é melhor para mim
- Figura 6 – Estoy orgullosa de hacer mis tareas
- Figura 7 – A professora explica
- Figura 8 – Esperanza de volver a caminar
- Figura 9 – Antes era muito baixo astral, agora não
- Figura 10 – Expresión pura de felicidad
- Figura 11 – Mi voz
- Figura 12 – Nuestra evolución
- Figura 13 – Los temas de nuestras historias
- Figura 14 – Texto de TC y Mnv

LISTA DE TABLAS

Tabla 1- Evolución de la matrícula de alumnos con y sin discapacidad en el bachillerato

Tabla 2 – Caracterización de participantes

Tabla 3 – Primera etapa – Sesiones individuales

Tabla 4 – Segunda etapa – Sesiones grupales

LISTA DE SIGLAS

Siglas	Nombre por extenso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AL	América Latina
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Asociación de Padres y Amigos Excepcionales
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Común Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CENESP	Centro Nacional de Educación Especial
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COVID-19	Corona Virus. SARS Cov2
DC	Down Caffeine
DS	Disabiliy Studies
EcD	Estudiantes con Discapacidad
EE	Educación Especial
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IAP	Investigación Acción Participativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografía y estadística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LGBTI+	Lesbiana, Gay, Bisexual, Transgénero, Intersexual, Queer +
Libras	Língua de Sinais Brasileira
LSM	Lengua de Señas Mexicana
MnV	Mudanças na Vida
MV	Métodos Visuales
NEE	Necesidades Educativas Especiales
NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial

RA	Registro do Aluno
SR	Sara de Recursos
TC	Tímido Corajoso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Trastorno del Espectro Autista
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	14
INTRODUCCIÓN	17
1. EDUCACIÓN ESPECIAL EMANCIPADORA	27
1.1 Educación de personas con discapacidad en el contexto brasileño	29
1.2 Coyunturas políticas y sociales: <i>Ensino Médio</i> en Brasil y pademia COVID-19	36
1.3 Estudios sobre Discapacidad y su contribución para una educación emancipadora.	40
2. JUVENTUD: ETAPA DE TRANSICIÓN COMO POTENCIA PARA EL CAMBIO	47
2.1 Transición hacia el pensamiento por conceptos	52
3. EXPERIENCIAS Y PARTICIPACIÓN COMO FUENTE DE DESARROLLO	61
3.1 Participación efectiva para personas con discapacidad	65
3.2 Relatos como materialización de la participación	69
4. MÉTODO	74
4.1 Métodos Visuales	74
4.1.1 Foto-voz	76
4.2 Tipo de investigación	80
4.3 Aspectos éticos	81
4.4 Participantes	81
4.5 Lugar	91
4.6 Materiales	92
4.7 Instrumentos	92
4.7.1 Rapport-Entrevista semiestructurada	92
4.7.2 Pandemia y tipo de registro	93
4.7.3 Entrevista Foto-voz	93
4.8 Procedimiento de la colecta de datos	93
4.9 Análisis de resultados	99
5. EXPERIENCIAS ESCOLARES	103
5.1 <i>Nesse caso eu quis mostrar meio que uma crítica. Estrategias improvisadas y barreras estructurales</i>	103
5.2 <i>Ter a sensação de que a pessoa está se importando por você e não só cumprindo o dever dela: Afectividad y procesos educativos</i>	118
6. FRAGILIZANDO LA NORMALIZACIÓN HEGEMÓNICA CON EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRAS POTENCIALIDADES	125
7. PROCESOS COLECTIVOS: REFLEXIONES Y CONSTRUCCIONES PARA LA PARTICIPACIÓN	137
7.1 <i>Eu sou um ser humano normal, a única coisa que é diferente é que eu enxergo pouco: ¿Por qué contar nuestras historias?</i>	137

7.2 <i>Eu não sei do que eu gosto: Construcción colectiva</i>	146
8. CONCLUSIONES	154
REFERENCIAS	160
APENDICES	173
Apéndice A - Entrevista semiestructurada sesión individual 1-Rapport.	173
Apéndice B-Entrevista semiestructurada sesión individual 2-Entrevista piloto sobre formatos posibles de registro: foto, video y audio.	173
Apéndice C-Sesión individual de Foto-voz	173

PRESENTACIÓN

Este trabajo se teje desde las experiencias académicas y profesionales que tuve y que me mostraron algunas de las problemáticas teóricas y prácticas sobre la discapacidad, específicamente en lo concerniente a la participación de jóvenes que estudian el bachillerato y la universidad. Sin embargo, también conseguí vislumbrar algunas posibilidades de incidencia para contrarrestar la dinámica capacitista que se vive dentro de las escuelas, siempre priorizando en esas prácticas el trabajo con los jóvenes para ensanchar la posibilidad de que contribuyan con los cambios necesarios para construir una sociedad más justa para todas las personas.

Indagando en mi formación como psicóloga y maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación, reflexioné sobre las dificultades teórico-epistemológicas a las que nos enfrentamos quienes queremos investigar sobre procesos de escolarización para personas con discapacidad, sobre todo, para quienes pensamos la educación más que un cúmulo de conocimientos que nos llevarán al campo laboral. Existe una falta de formación e información sobre los procesos históricos, políticos, teóricos y metodológicos que se han ido transformando para dar vida a lo que hoy llamamos Educación Inclusiva, Inclusión Educativa, Inclusión Escolar y sus derivados.

Como botón de muestra se puede señalar el vigente prejuicio social, y hasta hace muy poco tiempo, personal, con el término Educación Especial y el enaltecimiento del término Inclusión educativa como respuesta a las problemáticas existentes en las escuelas de América Latina, que en décadas recientes están recibiendo a más personas con discapacidad dentro de sus aulas y cada vez más estudiando hasta niveles de educación más avanzados.

Por ello, una de las primeras temáticas a abordar es la importancia de valorar a la Educación Especial como un campo de conocimiento que suma de forma contundente a la mejora de los procesos escolares para las personas con discapacidad, siempre considerando la garantía de los derechos que se han ganado a través de la lucha de este grupo y sus aliados, pero no reducida únicamente al discurso y al acceso, que suele ser uno de los grandes problemas a ser resueltos.

En mi actuar, acompañando a jóvenes con discapacidad auditiva, intelectual y con Trastornos del Espectro Autista (TEA) en ambientes educativos y laborales, me encontré con que el ejercicio de sus derechos no sería efectivo sólo a través de la política pública, el discurso e incluso el acceso.

Tocó profundamente mi atención y mi emoción el saberles dentro de las escuelas y los empleos, la mayor parte de las veces con una inclusión y participación simulada. Los estudiantes Sordos² llegaban a las universidades a estudiar una ingeniería sin saber multiplicar, iban a los noticieros a contar su “experiencia sobre inclusión” con discursos que les preparaban los directivos y que realmente no entendían; los trabajadores con discapacidad intelectual eran pagados a través de una simulación pues en realidad sus familias les pagaban a las empresas para que ellos pudieran pasar su tiempo ahí y generalmente sus deseos, inquietudes y necesidades eran poco o nada escuchadas. El acceso en ocasiones se iba convirtiendo en una exclusión y discriminación más fuerte dentro de los espacios que frecuentaban comparado al que podrían vivir en espacios segregados.

Así, entendí que era necesaria una lucha política consciente y de resistencia por parte de las propias personas con discapacidad junto con las personas que trabajamos en el campo. Me comprometí con ese trabajo de acompañamiento educativo junto a ellos y ellas, desde una perspectiva que haga frente a la sobreprotección e infantilización de este grupo de personas y sobre todo, a la ausencia del Estado que no sólo no elimina, sino que continúa colocando barreras físicas, sociales y económicas y epistémicas al no garantizar el acceso al conocimiento.

Por ello, después de haber trabajado en la maestría un proyecto sobre inclusión de alumnos Sordos en Universidades Tecnológicas y Politécnicas en México, tocando como tema secundario su participación, decidí que el doctorado lo volcaría completamente a este proceso. ¿Cómo la educación, particularmente, la Educación Especial en clave inclusiva motiva la participación de los estudiantes? ¿Cómo esa participación hecha en colectivo promueve reflexiones que les proporcionen información y herramientas para entenderse en el mundo? Y finalmente, ¿cómo todo este proceso puede llevarlos a la lucha colectiva por una sociedad más justa?

En este sentido, se hace indispensable establecer mecanismos que ayuden a promover un pensamiento crítico en los jóvenes con discapacidad que les ayude a leer su entorno tomando en cuenta su devenir histórico-cultural donde entiendan que,

² Se entiende como Sordo con “S” mayúscula a las personas usuarias de la Lengua de Señas Mexicana que se identifican dentro de una comunidad señante (Fridman, 1999).

a pesar de haber enfrentado, generalmente, las barreras de forma individual, lo colectivo es potencia para transformar su realidad y la de su comunidad.

Para lograrlo se propone entender a la discapacidad desde una perspectiva social y política que, cuando trabajada con miradas de investigaciones participativas, puede generar cambios sociales, no sólo para las personas con discapacidad sino para el ambiente escolar como un todo.

Espero con este texto brindar una posibilidad, que no pretende ser una receta sino un móvil, para generar espacios de participación donde los jóvenes con discapacidad consigan autodeterminación y consoliden la interdependencia colectiva para que juntos podamos generar transformaciones sociales que garanticen el ejercicio pleno de nuestros derechos.

INTRODUCCIÓN

En Brasil dentro de la Constitución de 1988 fue decretado que el Estado debe ofrecer el nivel de *Ensino Médio*³ (EM) -que de aquí en adelante llamaremos de bachillerato- de forma gratuita a toda la población siendo el ciclo final de la educación básica, según el artículo 205 el objetivo es que las personas se preparen para el ejercicio de la ciudadanía y para el trabajo (Da Silva, 2018). La historia del bachillerato en Brasil no ha sido lineal pues a lo largo del tiempo ha tenido varias reformas, ya sea desde el gobierno federal o desde los estatales, que son los que tienen la responsabilidad constitucional de organizar este nivel educativo (Duarte & Krawczyk, 2016).

El bachillerato está organizado en varios formatos: el regular, el de tiempo parcial, el integrado a la educación técnico-profesional, el concomitante con la educación técnico profesional, el integral o semi-integral y el integral con gestión compartida (Krawczyk, 2014). En esta tesis el foco estará centrado en los alumnos con discapacidad que cursan el bachillerato general, pues en él se encuentra el 70% de la matrícula y es donde los estados federativos han concentrado sus políticas educativas (Duarte & Krawczyk, 2016), esto quiere decir que no se contemplan en las discusiones los demás formatos pues cada uno tiene sus características propias y no sería posible generalizarlos a partir de las experiencias de uno solo.

Para entender el contexto de la investigación es importante presentar el aumento de número de matrículas en los últimos años. Aunque se sabe que ese número aún está lejos de contemplar a todos los alumnos que deberían estar cursando el bachillerato pues como señalan Borges y Campos (2017) menos de un tercio de los estudiantes con discapacidad (EcD) inscritos en el nivel educativo inmediato anterior al bachillerato -*Ensino Fundamental II*- entre el 2011 y el 2014 llegaron a inscribirse.

Aunque del año 2013 al 2017 la matrícula ha ido cambiando, no siempre ha sido en aumento; de 2013 a 2014 hubo un incremento de 18.86%, de 2014 a 2015 hubo una disminución de esa progresión quedando en 13.85%; sin embargo, se nota un cambio importante del 2016 al 2017 donde el aumento se dio en 25% (*Instituto*

³ En los diferentes países de Latinoamérica y Europa este nivel de educativo se nombra de distintas formas. Sin embargo, el objetivo suele ser el mismo en las diferentes latitudes: preparar a los estudiantes para el mercado de trabajo -bachillerato técnico- o para el ingreso a la educación superior -bachillerato general-. Para efectos de este escrito se utilizará como traducción de *Ensino Médio* al español el término bachillerato.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2013; 2014; 2015; 2016; 2017). Estos porcentajes coinciden con el número de alumnos egresados de este nivel de educación que en los años de 2013-2014 fueron sólo 2,125; entre 2014-2015 el número cayó para 1,790; entre 2015 y 2016 aumentó nuevamente par 2,415 y finalmente, entre 2016 y 2017 los alumnos que concluyeron fueron 4,380 (Rocha, 2019).

Otro análisis pertinente para entender que la situación que viven los EcD en el bachillerato no está aislada de la problemática compleja de este nivel educativo, es la divergencia del aumento o disminución de alumnos con y sin discapacidad a través de los años. De 2017 a 2019 la matrícula de alumnos sin discapacidad disminuyó 464,496 alumnos. En contraste, la matrícula de los alumnos con discapacidad en clases regulares aumentó en el mismo periodo 31,767 alumnos, quedando con un total de 124,998 alumnos en 2019. Como se puede observar, los alumnos con discapacidad están llegando cada vez más a estas escuelas mientras que más alumnos sin discapacidad están dejando de ejercer su derecho a la educación, lo que puede ser reflejo de la falta de interés de los gobiernos por fomentar la inserción de la población general en el bachillerato (*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2017; 2018; 2019).

Tabla 1

Evolución de la matrícula de alumnos con y sin discapacidad en el bachillerato

Año	Matrícula alumnos sin discapacidad	Alumnos con discapacidad
2017	7,930,348	93,231
2018	7,709,929	115,051
2019	7,465,891	124,998

Nota: Datos tomados del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 2017; 2018; 2019.

El aumento de matrícula en el caso de los alumnos con discapacidad coincide con algunos documentos nacionales que han destacado la importancia y el derecho a la educación de este grupo, por ejemplo, el Plan Nacional de Educación que propone en su meta 4, la universalización del acceso a la educación para la población de 4 a 17 años con discapacidad en la red regular de educación (*Diário Oficial Da União*, 2014). Además de la Ley brasileña de Inclusión para Personas con Discapacidad que en su artículo 27 coloca que la educación es un derecho de este grupo en todos los niveles educativos y a lo largo de toda su vida (Brasil, 2015a).

Comprender la evolución de las matrículas a lo largo del tiempo 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, algunas otras vinculadas al proceso de construcción individual como personas con discapacidad, a las barreras sociales, arquitectónicas y pedagógicas que afectan directamente su trayectoria escolar.

A las inquietudes personales se suman dificultades de organización y falta de recursos y planeación para recibir a estos alumnos, un ejemplo de esto se encuentra en los resultados de la investigación de De Moura (2016) que señala que los EcD muestran deseos de continuar sus estudios de educación superior, sin embargo, las condiciones de acceso para ellos son aún más complicadas que las de sus pares sin discapacidad, pues no existe suficiente orientación y formación sobre esa temática para los alumnos. Todo esto a pesar de que desde el año 2012 el Ministerio de Educación prevé recursos financieros para las Universidades Federales exclusivos para la atención a las personas con discapacidad (Brasil, 2015b), aunque en diversos casos los recursos no son suficientes para implementar una inclusión efectiva.

Otra situación importante para reflexionar es la formación y el acompañamiento que se les ofrece a los profesores de aulas regulares para que tengan los conocimientos necesarios a la hora de impartir clases a la multiplicidad de alumnos que encuentran en su día a día. Es necesario que los profesores se sientan valorados con su trabajo, pues de lo contrario, se corre el riesgo de sentir inseguridad al no tener elementos que les permitan reconocer si el esfuerzo que están haciendo es productivo para los alumnos con discapacidad, también pueden surgir dudas sobre cómo hacer adecuaciones del contenido de sus materias para ciertos alumnos, por ejemplo, los que tienen discapacidad intelectual (De Freitas, 2014).

Las complicaciones que el profesorado pueda sentir hacen que la inclusión escolar de los alumnos con discapacidad se torne frágil, cuando no se valora el potencial humano de las escuelas los vínculos entre la formación y la acción práctica se desarticulan y esto puede influir para la construcción de una identidad profesional desvalorizada. Así, aunque los profesores asumen un discurso políticamente correcto

a favor de la inclusión de este grupo de alumnos en las clases regulares, no siempre se asumen como agentes activos de ese proceso, colocando expectativas en actores externos que concreten el proceso de inclusión, como auxiliares o profesores de educación especial (García, Diniz, & Martins, 2016)

Estas percepciones que el profesorado pueda tener se fundamentan en una falta de apoyo de las instituciones al no proporcionar capacitación adecuada o suficiente para la implementación de recursos y estrategias eficaces. Se suma a este contexto la falta de comprensión de la política pública sobre educación especial y la falta de profesionales especializados en el área que acompañen los procesos de inclusión en las escuelas (Silva & Carvalho, 2017).

Todas estas sensaciones y dificultades que enfrenta el profesorado pueden repercutir en su relación con los estudiantes, lo que tiene un efecto dominó en la motivación de estos últimos, pues el vínculo alumno-profesor ha sido considerado un elemento fundamental para que quieran continuar asistiendo al espacio educativo (Krawczyk, 2011).

La afirmación anterior es importante frente a la realidad que muestran algunas investigaciones sobre alumnos con discapacidad en el bachillerato, Da Silva (2012) en una investigación sobre prácticas de evaluación para estudiantes con discapacidad, encontró que los profesores generalmente tienen dificultades para generar vínculo con este grupo de alumnos, lo que lleva al desconocimiento de los alumnos y por tanto a la falta de elementos para evaluarlos equitativamente con los ajustes razonables que requieren y sin prejuicios sobre sus capacidades.

Se anticipa pues, que la inclusión escolar de EcD en el bachillerato tiene varias aristas que requieren ser reflexionadas para garantizar el derecho de estos alumnos a una educación de calidad que respete los principios de equidad. Se destaca la formación docente, la colaboración entre docentes de educación especial y de aula regular y las actitudes hacia la inclusión de estos alumnos en los espacios escolares, tanto de sus colegas como de la comunidad educativa en general. También es relevante pensar sobre las acciones pedagógicas necesarias que permitan hacer efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje con los ajustes pertinentes que cada alumno o alumna requiera, estas prácticas deben estar acompañadas de acciones institucionales que favorecen la organización de la escuela como un todo para la permanencia de los estudiantes con discapacidad en las clases regulares.

Finalmente, aunque no menos importante, se resalta la necesidad de atender las experiencias de los estudiantes desde sus diferentes formas de expresión, pues una educación democrática y con objetivo de formar ciudadanos críticos y participativos no puede excluir las necesidades que los propios EcD pueden sentir, éstas, sin lugar a duda, contribuirán para una organización escolar más equitativa que respete el derecho a la educación para todos y todas.

Para entender el estado que guarda la participación de alumnos con discapacidad en las investigaciones dentro de Brasil, se realizó una revisión bibliográfica en la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD) usando las palabras clave “*ensino médio*” y “*deficiência*”, “*Educação Especial*”, “*inclusão*”, “*Educação inclusiva*” e “*inclusão escolar*”. De los 1093 resultados se seleccionaron 279 que por el título y resumen parecían dar noticia del tema que se estaba estudiando. En una posterior lectura del método de las 279 seleccionadas quedaron finalmente 108 pesquisas que van del año 2006 al 2020. Las que se eliminaron generalmente pertenecían a otro tipo de bachillerato, por ejemplo, al técnico.

A partir de esos resultados se obtuvieron únicamente 5 textos que cumplían con la característica de tener como informantes principales a los alumnos de este grado escolar y estar relacionadas a la temática de experiencias educativas. Las investigaciones muestran que no hay una distribución equitativa para todos los tipos de discapacidad, siendo que 3 de las disertaciones fueron realizadas con alumnos con discapacidad auditiva, una con discapacidad visual, y otra con alumnos con discapacidad en general. Los datos se acotan principalmente a discapacidades sensoriales (De Moura, 2016; Junior, 2013; Ribeiro, 2014; Dos Santos, 2007 e Da Silva, 2012).

En relación con los alumnos con discapacidad auditiva, se localizaron tres estudios, el primero, tuvo como objetivo levantar las expectativas de los estudiantes sordos de bachillerato, respecto a las condiciones de acceso y permanencia a la educación superior, así como identificar las barreras de los estudiantes para ingresar a la educación superior (De Moura, 2016). El segundo, pretendió investigar la inclusión de los alumnos sordos en el bachillerato en el estado de Espírito Santo (Junior, 2013).

Estos dos estudios muestran que los alumnos sienten que no tienen un conocimiento adecuado de la lengua portuguesa para acompañar y participar del

proceso de escolarización, se hace necesario considerar metodologías que contribuyan a la construcción de espacios socioeducativos que valoren el contexto de los alumnos sordos, pues en algunos casos son semilíngües, no teniendo dominio del portugués ni de la Lengua de señas brasileña (Libras); o bien, su lengua materna es la Libras por lo que las escuelas deben considerar acciones en las que se reconozcan estas particularidades para que los alumnos puedan participar efectivamente en su proceso educativo (De Moura, 2016; Junior, 2013).

Además de lo anterior, la tercera investigación relacionada a este mismo tipo de discapacidad, que tuvo como objetivo comprender las narrativas de los sordos sobre sus procesos de escolarización y cómo éstas se vinculan a la política y a la filosofía educativa, así como a los procesos formativos biculturales, muestra que todavía se encuentran referencias a la insistencia de la oralización en sus trayectorias académicas. Los estudiantes describen estas prácticas como sinónimo de exclusión y las reciben con tristeza y sentimiento de incapacidad. Colocan que en los centros escolares el encuentro con pares lingüísticos es fundamental, pues de lo contrario su escolarización se ve marcada por varias dificultades lingüísticas y sociales (Ribeiro, 2014).

Para este grupo de alumnos específicamente, se torna primordial pensar que su inclusión efectiva no depende únicamente de la presencia del intérprete de Libras en las aulas (De Moura, 2016) esta indicación es pertinente pues invita a pensar la experiencia escolar más allá de la accesibilidad, colocando énfasis en la transformación de las escuelas desde su raíz, volviéndose importante también el trabajo pedagógico y actitudinal para respetar y valorar la diferencia del estudiantado. Los participantes dejan ver que para ellos la educación en el bachillerato no ha contribuido de forma consistente en sus proyectos de vida por lo que es fundamental pensar en elementos que valoren y dinamicen su proceso educativo (Junior, 2013).

La investigación sobre la escolarización de los alumnos con discapacidad visual tuvo como objetivo identificar las condiciones de los estudiantes en su proceso de escolarización resaltando las conquistas y los impases de esta trayectoria (Dos Santos, 2007). La principal barrera relatada tiene que ver con las prácticas pedagógicas homogeneizadas, sin embargo, los alumnos también comparten que se han sentido beneficiados por la socialización de los espacios escolares. Estas relaciones sociales pueden ser el motor que hace que los alumnos, a pesar de no

estar en ambientes de inclusión efectiva, acepten pasivamente las condiciones que les son ofrecidas en sus centros académicos. Es imprescindible que los alumnos con discapacidad sean incentivados para tener una postura reivindicativa sobre su derecho a tener una educación en igualdad de condiciones a las de sus colegas sin discapacidad (Dos Santos, 2007).

Da Silva (2012) que es la única investigación que trabaja con alumnos con diversas discapacidades: 8 con discapacidad auditiva, 3 con discapacidad intelectual, 2 con discapacidad visual y una con discapacidad física -14 en total-, presenta también que los alumnos con discapacidad reconocen que en la escuela hay barreras para que ellos aprendan, sin embargo, se muestran positivos pues entienden que poco a poco están consiguiendo cada vez más espacios para hacerse escuchar. Lo anterior muestra la relevancia de promover más estudios que consideren atender las necesidades de los alumnos desde su propia voz (Dos Santos, 2007) y sobre todo espacios para problematizar sus necesidades inclusive con ellos mismos, de lo contrario estos estudios nos muestran una resignación que agradece “por lo menos” el acceso, quedando la permanencia y la participación sin cobertura por parte de los centros escolares.

Es importante comprender que cuando se habla de la experiencia escolar de estudiantes con discapacidad en el bachillerato la mirada debe ir enfocada no solamente al aula regular, sino también al Atendimento Educativo Especializado (AEE), pues sin la colaboración entre estos dos campos la inclusión no será efectiva.

De esta manera, la experiencia de 12 alumnos con discapacidad inscritos en el bachillerato, muestra que la educación en los dos espacios es frágil sobre todo porque la mayor parte del tiempo no está vinculada, lo que hace que muchos de los estudiantes no entiendan la necesidad de asistir a los encuentros para recibir el AEE. Además, se refuerza la necesidad de reflexionar con los jóvenes este proceso escolar pues, aunque muchos describen falta de participación en diferentes actividades, así como discriminación por su condición de discapacidad, de los 12 estudiantes 10 piensan que tienen las mismas oportunidades que sus colegas, quedando invisibilizados los procesos de exclusión (Araujo, José, Matias, Oliveira, & Silva, 2020).

De forma general, las investigaciones coinciden en la importancia que tiene la inclusión escolar y los beneficios que esta trae para todos los actores envueltos pues

las demandas de los estudiantes con discapacidad no son distantes de las que pudieran tener el resto del alumnado. Pensar en una escuela inclusiva no significa dirigir esfuerzos exclusivos para un grupo de personas, sino mejorar el aprendizaje y la experiencia de los alumnos contemplando sus diferentes características.

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 todos los alumnos son de las principales sugerencias que los EcD 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, & Lévesque, 2006).

Así, se hace importante saber cómo este grupo de alumnos está viviendo su trayectoria escolar en el bachillerato para entender cuáles son sus necesidades y para vislumbrar los posibles caminos para su atención. Con los datos sobre ampliación de matrícula se sabe que existen los dispositivos legales e incluso estructurales para que los alumnos continúen llegando al bachillerato, el crecimiento de matrícula en la última década ha sido exponencial, de 21,465 en el año 2009 a 124,168 en 2019. Aunque esta tarea no está finalizada pues una gran cantidad de alumnos que termina la secundaria no llega al próximo nivel de estudios.

Hay una laguna para entender la permanencia y el egreso de los estudiantes con discapacidad en el bachillerato, las investigaciones sobre este fenómeno no han acompañado suficientemente la creciente de matrículas, pues encontramos únicamente 5 estudios que indagan sobre el proceso de inclusión de estos alumnos en las clases regulares desde la perspectiva de los alumnos. Investigaciones en este campo son necesarias para entender e implementar estrategias que hagan que su tránsito por la escuela sea una experiencia significativa, que marque un cambio sustancial en la vida de los estudiantes.

Por lo anteriormente expuesto, las indagaciones que presenta esta investigación son: ¿Cómo se puede fomentar un conocimiento consciente de los estudiantes con discapacidad en bachillerato sobre sus procesos escolares? ¿Cómo es que contribuye a esta tarea escuchar la experiencia escolar de los estudiantes desde su percepción? ¿Cómo es que estos estudiantes se construyen como personas

con discapacidad ante el contexto escolar? ¿Las discusiones grupales mediadas por herramientas participativas permiten la construcción de conocimiento crítico y reflexivo? ¿Los encuentros y discusiones grupales fomentan la construcción de proyectos colectivos?

Atendiendo a esta necesidad de expresión de los estudiantes con discapacidad dentro del bachillerato se plantea como **objetivo general** de esta investigación promover el conocimiento consciente de sus procesos escolares a través del diálogo colectivo. Par alcanzarlo se plantean tres objetivos específicos: a) Describir las características y experiencias escolares de estudiantes con discapacidad que cursan el bachillerato apoyadas en sus reflexiones, b) Analizar las reflexiones de los estudiantes a partir de su participación en las discusiones colectivas y c) Materializar un proyecto colectivo que refleje los intereses y experiencias de los alumnos con discapacidad en el bachillerato.

La tesis estará compuesta por tres capítulos teóricos que ayudarán en la comprensión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo: 1) Educación especial emancipadora, 2) Juventud: etapa de transición como potencia para el cambio y 3) Experiencias y participación como fuente de desarrollo. Este campo conceptual es la base que justifica el trabajo con los Métodos Visuales, específicamente con la herramienta de Foto-voz que sustentan la parte metodológica de la tesis.

El capítulo titulado Educación Especial emancipadora tiene el objetivo de problematizar cuál es la mirada que se debe promover en este campo de conocimiento para impulsar una educación emancipatoria para los estudiantes con discapacidad, tejiendo la discusión con el contexto actual de la política pública de la Educación Especial en Brasil; así como el contexto en el que se dio la investigación: educación remota debido a la pandemia del COVID-19. También, se recurre a las premisas de los *Disability Studies* de la corriente emancipadora y a los principios de una educación siempre estimulada con el diálogo y la participación que tenga como fin último la transformación social orientada a la justicia y la equidad.

En el capítulo Juventud: etapa de transición como potencia para el cambio, se exploran principalmente los fundamentos teóricos del desarrollo humano desde la psicología histórico-cultural, enfocando las particularidades de estos procesos en las personas con discapacidad. Además, se comprende al concepto juventud como un

proceso de transición en el que se comienza el desarrollo de aprendizaje por conceptos por lo que es obligación de los centros escolares garantizar la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes con discapacidad, pues de lo contrario los limitan no sólo en la asimilación de contenidos, sino también en su desarrollo como seres humanos. Es a partir de esta etapa donde se generan cambios psíquicos que se abre en los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre ellos mismos, su experiencia, y su entorno.

Ya en el último capítulo teórico, también anclado en la psicología histórico-cultural se presenta a la palabra (o el medio a través del cual nos comunicamos con nosotros mismo y los demás, como las lenguas de señas en el caso de las comunidades Sordas) como signo que junto a la consciencia propician la posibilidad de crear en colectivo cambios para el grupo de jóvenes desde sus propias experiencias. Además se define el concepto de participación como un proceso que permite la autodeterminación en los alumnos, proponiendo que los relatos que realizaron los estudiantes a través de la herramienta de Foto-voz es una posibilidad para promoverla, siendo una forma de expresión que permite a las juventudes decidir de manera personal y colectiva las temáticas que le son importantes y sobre las que desean reflexionar, pues a partir del diálogo y lo compartido se promueve la construcción de conocimiento situado.

Posteriormente se presenta el capítulo de Método donde se aborda la importancia del uso de los Métodos Visuales, la Foto-voz y la investigación acción para fomentar la participación de los alumnos con discapacidad. Se clarifican los aspectos éticos, caracterización de los participantes, los instrumentos y el procedimiento de la investigación. Así como la propuesta indiciaria para el análisis de resultados.

Los resultados están expuestos en tres capítulos, el número cinco muestra las experiencias que los alumnos relataron en las sesiones individuales y grupales enfocadas específicamente a las estrategias que se realizan para su inclusión en las escuelas y a los procesos afectivos dentro de sus procesos escolares. En el capítulo seis se presentan reflexiones de los jóvenes sobre sus procesos de identidad como personas con discapacidad. Finalmente, en el siete se muestran los procesos colectivos tanto en las reflexiones de las diferentes temáticas abordadas en las sesiones, así como la construcción colectiva del fanzine “Nós somos evolução”.

1. EDUCACIÓN ESPECIAL EMANCIPADORA

Em sã consciência, ninguém nega a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existam conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os retardados mentais. Mas esses conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum, à preparação comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (Vigotski, 2021, p.39).

La intención de este capítulo es colocar de forma explícita el posicionamiento teórico-político que se tiene sobre dos conceptos eje dentro de la tesis: discapacidad y Educación Especial (EE). En primer lugar, se reconoce a la EE como una disciplina científica que, a través del tiempo ha contribuido para y reconocer y hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad en espacios comunes y en igualdad de condiciones que cualquier otra persona.

Lo anterior no deja de lado contradicciones internas ligadas a una perspectiva educativo-clínica normalizadora presente con más fuerza en algunos momentos históricos. De acuerdo con Jannuzzi (2004), los primordios de la educación especial en Brasil se remontan al siglo XIX con las primeras instituciones para personas ciegas y sordas instauradas sobre todo por médicos. Al ser la medicina una de las primeras profesiones a ser estudiadas en Brasil, su influencia en la educación para personas con discapacidad es marcante, inclusive por ser quienes dirigieron las instituciones que atendían a esta población (ídem).

Se reconoce entonces que esta mirada todavía se encuentra en algunos terrenos de la educación, pues como dice Brogna (2009) las concepciones sobre discapacidad que derivan en las prácticas relacionales con ese grupo

lejos de suplantarse... a lo largo de la historia coexisten en el ahora. Con mayor o menor fuerza, legitimidad o hegemonía, todas las visiones ocupan posiciones en el campo, y –encarnadas como están en nosotros a través de sus disposiciones duraderas y trasmisibles, de sus habitus- podemos descubrirlas detrás de las prácticas sociales más asépticas e inocentes (p.175).

Todo lo anterior, avances y retrocesos ha tenido impacto directo tanto en políticas públicas como en prácticas educativas que se forjan en tensión entre el contexto nacional e internacional y las dificultades de implementación que presentan.

Una vez que se comprende la relevancia de la construcción de conocimiento en esta materia y la interdisciplinariedad de la que se nutre, se presentará la

perspectiva del modelo social sobre el concepto de discapacidad y la relación entre los Estudios sobre discapacidad⁴ (DS) en la línea emancipadora, así como propuestas educativas que dicen sobre una perspectiva crítica y no bancaria de la educación (Freire, 1970).

Estas reflexiones apuntan a una necesidad de responder a algunas preguntas clave sobre la educación de personas con discapacidad: por qué, para qué y cómo se están educando a estas personas. Se podría decir que el por qué está resuelto a través de la mirada de derechos: los estudiantes con discapacidad están asistiendo a las escuelas porque tienen el mismo derecho que cualquier otra persona a tener educación, sin embargo, hay aún una laguna sobre el cómo y el para qué.

Pensar en una Educación Especial emancipadora puede ayudar a responder estas últimas dos preguntas el cómo y el para qué, pues como apuntan Luckow y Cordeiro (2019) el acceso de los alumnos con discapacidad a las aulas regulares no garantiza su aprendizaje y plena participación. Por un lado, por la falta de apoyos para realizar ajustes razonables, y también por el estigma de familias y docentes que crean un discurso en el que la escuela tiene como función principal ser un lugar prioritariamente de convivencia.

A pesar de que las políticas educativas actuales tengan como objetivo responder a las barreras pedagógicas, sociales, arquitectónicas, administrativas, entre otras, que enfrenta el alumnado con discapacidad. Muchas veces los gestores y el mismo profesorado no se sienten con la formación necesaria para poder atender de forma efectiva y ética a esta población; las licenciaturas que forman a quienes enseñan a estos estudiantes, hasta ahora, no ofrecen la formación necesaria para que puedan atender esta temática ni en términos pedagógicos ni actitudinales (Rodrigues, Silva, Rocha, Naves & Domingues, 2022).

Se comprende que, al ser la Educación Especial una de las principales guías sobre cómo debe ser la propuesta educativa para las personas con discapacidad, debe contemplar en su núcleo una profunda reflexión, en colaboración con otras disciplinas, sobre cómo andar hacia una educación para personas con discapacidad que contribuya a la transformación social donde exista más equidad y menos injusticia.

⁴ Estudios sobre discapacidad se traduce de: Disability Studies.

1.1 Educación de personas con discapacidad en el contexto brasileño

Actualmente, los estudios en EE, el modelo social de la discapacidad⁵, los movimientos socio-políticos que datan de los años setentas con el lema acuñado en Sudáfrica por William Rowland y adoptado mundialmente hasta nuestros días “*Nothing about US without US*” (Charlton, 2000), así como los aportes académicos más recientes con los Estudios Críticos sobre discapacidad y las discusiones sobre capacitismo, respaldan los derechos de las personas de este grupo.

Se entiende que la producción de conocimientos en cada una de estas áreas ha impactado en las políticas públicas de educación, aunque no siempre el avance científico es seguido por la implementación de sus propuestas, pues aún se encuentran diversas posturas ancladas en los modelos médicos, rehabilitadores y segregacionistas.

Un ejemplo de que por más que hoy, dentro de las políticas públicas, se tenga un discurso basado en el modelo social de la discapacidad, que no siempre se traduce de esta forma en la práctica y de que se debe tener una constante vigilancia para que no existan retrocesos incluso en las políticas públicas, lo podemos encontrar en la declaración que tuvo el ministro de educación en Brasil, en agosto del 2021:

Um programa que caiu para um outro extremo: o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência, ela não aprendia, ela atrapalhava entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela atrapalhava o aprendizado dos outros porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para poder dar a ela a atenção especial (Poder 360, 2021).

Esta declaración es una muestra clara de que el discurso y la práctica educativa no siempre siguen el ritmo de las evidencias que la EE ha consolidado, mostrando que la educación de personas con discapacidad responde a una serie de tensiones que están ancladas en prejuicios, como el ejemplo arriba citado, así como

⁵ Este modelo plantea que la discapacidad no tiene un origen religioso u orgánico, sino que es la sociedad la que limita a las personas al no prestar servicios apropiados y al no tener en cuenta sus necesidades en la organización social (Palacios, 2008).

en investigaciones y la lucha por el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones.

En este sentido, es relevante potenciar la importancia de la EE en clave inclusiva, entendida como una disciplina científica que se especializa en producir avances para la mejora de la educación para personas con discapacidad y no como una modalidad educativa segregacionista que estuvo fuertemente presente en las visiones y políticas públicas nacionales e internacionales hasta hace algunas décadas (Schabbach & Da Rosa, 2021).

No se hará alusión a la Inclusión educativa, Educación Inclusiva, que dice sobre la idea de una educación para todos y todas sin discriminación por sexo, origen étnico o social, religión, nacionalidad, posición económica, entre otras circunstancias que podrían poner en riesgo el acceso y participación de las personas en los entornos escolares (Unesco, s/f). O al término más recientemente acuñado para hablar específicamente de alumnos con discapacidad dentro de las clases comunes: Inclusión escolar (Mendes, 2006; Mendes, Almeida, & Toyoda, 2011).

Lo anterior se debe a que entendemos que la EE contempla dentro de sus debates y reflexiones acciones y planes para el acceso, la participación y conclusión de la educación de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades, así como la eliminación de barreras, directrices principales de la inclusión. Consideramos que los términos sobre este proceso hacen referencia a un constructo multidimensional (Echeita & Duk, 2008) que tiene como objetivo garantizar los derechos educativos en igualdad de condiciones para todas las personas, inclusive las que están en contexto de marginalización, estos principios se encuentran dentro del campo de la EE que en esta época podría ser entendida como un campo de conocimiento científico interdisciplinar, y en el contexto brasileño, volcada a estudiar la educación del *Público-Alvo da Educação Especial*⁶.

A pesar de lo anteriormente mencionado, esta disciplina no siempre ha estado relacionada a una perspectiva inclusiva pues la producción de conocimiento científico no puede deslindarse de su contexto histórico-social y cultural. Por ejemplo, podemos decir que, en Esparta, Grecia y de modo general hasta antes del cristianismo en Europa, las personas que hoy consideraríamos con discapacidad eran abandonadas

⁶ Alumnos con discapacidad, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades/superdotación (Brasil, 2008).

e incluso eliminadas pues en ese contexto había ideales atléticos y clasistas que servían como base para la organización sociocultural de esos lugares. Así, antes incluso de comenzar a hablar sobre la educación de personas con discapacidad, se necesitó que fueran reconocidas en otros ámbitos, por ejemplo, su derecho a sobrevivir y a que se satisficieran sus necesidades, siempre y cuando fueran herederos de alguna fortuna (Pessotti, 1984).

A partir de este reconocimiento distintas personas se dedicaron a la educación de este grupo, por ejemplo; Itard, abad de L'Épée, Esquirol, Seguin, Montessori, entre otros. El camino, sin embargo, ha estado lleno de prácticas y tratados contradictorios. En la segunda mitad del siglo XIX los aspectos filosóficos del naturalismo pedagógico de Itard y Seguin quedaron restringidos y al margen del proceso científico de la época perdiéndose la voz de estos pensadores sobre la importancia de defender una etiología psicogenética de la discapacidad, que consistía en entender que ésta se daba por el desfase entre la madurez ontogenética y la exposición al entrenamiento o la experiencia. Así las teorías del siglo XX se ciñeron completamente a una etiología orgánica nerviosa, al diagnóstico clínico y estadístico trayendo consigo el concepto de normalidad desde la psicología científica (Pessotti, 1984).

Como se puede apreciar dentro de la historia de la educación para personas con discapacidad, han estado involucrados diferentes campos de conocimiento como la medicina, la psicología y el campo de la educación. Nutriéndose de cada uno de ellos, esta disciplina, ha enfocado sus esfuerzos para mejorar las técnicas y el entendimiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje para este grupo de personas.

Se reconoce que, la Educación Especial al igual que la psicología y otros campos de conocimiento fueron contruidos desde una mirada patologizante (normal/anormal) del individuo y que su desarrollo a través del tiempo ha alcanzado discusiones sobre una educación más centrada en la potencialidad de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de lo anterior, las discusiones para la planificación de la educación de personas con discapacidad pasaban también por la coyuntura de aspectos sociales y políticos (Laplane, Lacerda, & Kassar, 2006).

En Brasil, por ejemplo, en la época del imperio que se caracterizó por una sociedad rural y desescolarizada fue posible silenciar completamente la educación para esta población; a medida que la organización escolar primaria se impulsó,

también se tomaron las primeras iniciativas sobre las escuelas para personas con discapacidad, por lo que se puede decir que hay una relación estrecha entre el modo de organizar la educación para este grupo de personas y la reproducción de la sociedad (Jannuzzi, 2004).

Además de reconocer la influencia de la organización social y las diferentes disciplinas sobre la Educación Especial, es importante tomar en cuenta que existen hegemonías internacionales y movimientos sociales como resistencia, que también tienen su impacto. Hasta antes del auge de la normalización-integración se entendía que la segregación era la mejor forma de salvaguardar a las personas con discapacidad. Sin embargo, con la aparición de nuevas posturas filosóficas y morales se transitó de la integración a la inclusión. En América Latina (AL) este tránsito se dio realizando una copia mal calcada, de las políticas de los países llamados desarrollados, pues no se tomó en cuenta que los países de AL no contaban con las condiciones para implementar los cambios (Mendes, 2010).

Cabe resaltar que, a pesar de tener una influencia internacional en temas de inclusión, los movimientos sociales de personas con discapacidad han sido decisivos en este tránsito y no se desmerece su lucha y pauta política, este grupo ha conseguido unirse para reclamar justicia social, inclusión, igualdad de derecho y ciudadanía; en Brasil, estas luchas se ven representadas en las legislaciones (Filho & Ferreira, 2013).

A pesar de la dificultad para implementar las nuevas tendencias en educación se entiende que estas posturas están dotadas de planteamientos que ayudarán a disminuir la discriminación contra este grupo de personas, pues paralelamente han surgido movimientos sociales y académicos que se encuentran repensando la categoría discapacidad y la discriminación entorno a las personas que viven con esta condición. Estos movimientos resaltan la necesidad de pensar a la discapacidad como un concepto interseccional que visibilice las grietas sociales que generan desigualdad social.

Así, la sociedad se encuentra frente a un momento en el que requerirá comprender que no se trata más de la normalización de las personas con discapacidad y que su inclusión en las escuelas comunes, significa mucho más que dar educación de calidad, pues estas propuestas no han llegado a penetrar los sistemas educativos. Se requiere pensar a la escolarización como una posibilidad para promover la emancipación a través de una educación crítica y reflexiva que

forme a ciudadanos capaces de colaborar en la transformación para una sociedad más justa. Habrá que entender si dentro de la política pública y su implementación se ve reflejado el cambio de paradigmas que la EE ha tenido a lo largo del tiempo.

En Brasil, así como en diversos países de AL como México, por ejemplo, la Educación Especial sustentada por los gobiernos comienza con las escuelas para personas ciegas y sordas entre el siglo XIX y XX (Jullian, 2019). A partir de 1850 y hasta la década de 1930 se tienen pocos registros sobre acciones del Estado para garantizar la educación de la población con discapacidad, ya en 1933 se realizó el Decreto 5.884 en el estado de São Paulo que incluye algunas directrices para la escolarización de la población que en aquel momento fue denominada como incapaces o débiles (Brasil, 1993).

Es probable que la falta de atención por parte del Estado haya motivado a que entre 1930 y 1950 la educación para las personas con discapacidad quedase a cargo de instituciones privadas y asistencialistas entre las más destacadas se encuentran las sociedades Pestalozzi y las APAE (Asociación de Padres y Amigos Excepcionales) esta responsabilidad auto adjudicada puede responder a la gran influencia que tienen en la promoción de política pública en cuanto a Educación Especial se refiere, siendo ésta visible inclusive en tiempos de dictadura (Baptista, 2019; Kassar, Rebelo, & Januzzi, 2019).

Así, de 1973 con la creación del Centro Nacional de Educación Especial (CENESP) y hasta 1986 es que se da la institucionalización de la Educación Especial en Brasil, en este periodo se reconocen y organizan los servicios dentro de políticas públicas (Kassar, Rebelo, & Januzzi, 2019).

Dese ese entonces y hasta 1994, antes de publicarse la Política Nacional de Educación Especial, se localiza una idea principal en la política pública volcada para ese público: tener al menos una clase especial dentro de cada escuela, lo que quería decir que promovían que la educación de alumnos que no tenían condiciones de frecuentar las clases comunes quedaran a cargo de las instituciones privadas o asistencialistas y los demás pasaran a formar parte de la escuela regular pero dentro de clases especiales (Baptista, 2019).

Sin embargo, estas prácticas completamente segregadoras en realidad no satisfacían las necesidades del alumnado pues contribuyó para que las escuelas fueran creando con más ahínco esos grupos, considerando que, ya que había la

existencia de esas clases separadas, podían enviar ahí a los alumnos que no acompañaban idealmente las clases (Baptista, 2019).

Los movimientos nacionales e internacionales a favor de los derechos de los grupos en situación de vulnerabilidad ayudaron a reflexionar sobre estas prácticas, así en la constitución de 1988 hay un avance importante cuando en su artículo 208 dice que los alumnos, inclusive los que tengan discapacidad severa deberán estar preferencialmente en escuelas regulares, esta orientación gana espacio para la escolarización de personas con discapacidad en escuelas regulares, sin embargo, no es contundente, pues da espacio a que se sigan atendiendo en espacios segregados.

Derivado de estos movimientos sociales, incluyendo la Declaración de Salamanca, por ejemplo, en 1990 se consiguió llegar a la propuesta de Educación Inclusiva, a través del Plan Nacional de Educación Especial de 1994. Lo anterior abrió un nuevo campo de acción para la Educación Especial, esta disciplina no sería más vista como la que mide y clasifica junto con la medicina a las personas con discapacidad, sino como la responsable de generar estrategias y técnicas que aseguren la participación del alumnado con discapacidad en las clases regulares a través del trabajo con los estudiantes, los profesores e incluso la gestión, pues la inclusión quiere decir un cambio en la cultura escolar y el proyecto político pedagógico de los colegios (Glat & Fernandes, 2005).

Ya en el año 2000 se promulgan las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica que, tomando en cuenta las discusiones internacionales, cambia el adverbio preferencialmente por el de excepcionalmente. Así, coloca la educación de personas con discapacidad en escuelas regulares, tomando en cuenta casos excepcionales en donde tendrán que ser escolarizados en escuelas especiales, con ello continúa dentro de una lógica integración/segregación, pero intentando disminuir la frecuencia de los casos segregados (García & Michels, 2011).

En esta década también se vuelve importante el cambio en dos definiciones fundamentales dentro de la política pública y que marcan a quién se dirige la implementación de éstas. Educación Especial y Público objetivo de la Educación especial.

Con respecto a Educación Especial, en 2000 se entendía como una modalidad educativa y como una Atención Especializada para alumnos con necesidades

especiales que brindara apoyo pedagógico a las clases regulares y como una atención que puede complementar o sustituir los servicios de educación regular. Esta definición permitía pensar en la posibilidad de un trabajo colaborativo dentro de las clases regulares al entenderse como un apoyo (García & Michels, 2011).

Ya en 2008 con la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva Inclusiva el concepto cambia a: “*é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular*” (Brasil, 2008, p. 16).

De acuerdo con García y Michels (2011) esta definición deja de lado la propuesta de un apoyo pedagógico, que en el 2000 podría entenderse dentro de las aulas para centrarse en servicios complementarios o sustitutivos que orienten su utilización en las clases comunes. Cabe destacar que la implementación de esta atención se da prioritariamente en las Salas de Recursos a través de la Atención Educativa Especializada que trabajan a contraturno (Brasil, 2009a).

Ahora bien, el concepto de quiénes recibían este servicio también cambió, en el 2000 se planteaba como alumnos que presentaran dificultades de aprendizaje sin que estos estuvieran relacionados, necesariamente, a cuestiones orgánicas. Para 2008, eso cambió y se definió como “*alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*” regresando al concepto acuñado en la década de 1990 (Brasil, 2008, p.15).

A pesar de los cambios en los términos, uno de los documentos más recientes creados para garantizar los derechos de esta población: *O estatuto da pessoa com deficiência*, menciona la importancia de mejorar los servicios educativos para que a través de la accesibilidad, se eliminen las barreras y se permita el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Brasil, 2015a).

Hasta aquí se presentaron las políticas de educación brasileñas que refieren la educación para lo que hoy consideramos personas con discapacidad y altas habilidades/ superdotación que serían el objetivo de atención de la EE, es evidente que a través de ellas se han conseguido avances sobre todo en el acceso de esta población a la educación regular, reduciendo la brecha de exclusión y segregación.

Sin embargo, es necesario asegurar estrategias y prácticas que promuevan su

participación y su permanencia (Vinente & Duarte, 2015) en las escuelas, pues las políticas y prácticas de la EE desde una perspectiva inclusiva siguen ancladas en un combate de fuerzas que tensionan la superación de los prejuicios hacia este grupo, pero que refuerzan el modelo biologicista desde su definición, todo esto propicia estigmas que pueden paralizar a los alumnos en su diagnóstico dentro de las escuelas (Silva & Angelucci, 2019).

1.2 Coyunturas políticas y sociales: *Ensino Médio* en Brasil y pandemia COVID-19

Para enmarcar el contexto de esta investigación también será necesario reflexionar sobre dos políticas recientes y en disputa vinculadas al bachillerato en Brasil: la Reforma al bachillerato y la Base Nacional Común Curricular (BNCC), además habrá que discutir la particularidad de esa experiencia educativa a distancia que surgió gracias a la coyuntura de la pandemia del COVID-19 que llevó a los alumnos a tener clases de forma remota, en algunos casos con sus mismos profesores, en otros a través de la televisión sin ningún tipo de accesibilidad, o bien sin acceso a aparatos o datos móviles que les permitiesen acompañar las modificaciones que se fueron haciendo durante casi dos años de ensayo y error.

En septiembre de 2016 se comenzó una reforma al EM en Brasil, la *Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral* publicada en 2017 (Brasil, 2017). Una de las principales propuestas que realiza es el aumento de la carga horaria, que pasará de ofrecer 800 horas a 1400 por año lectivo en una transición progresiva de cinco años contados a partir de 2017. Se integran también cinco itinerarios formativos: lenguajes y sus tecnologías; matemática y sus tecnologías; ciencias naturales y sus tecnologías; ciencias humanas y sociales aplicadas y formación técnica y profesional, con la intención de que los estudiantes elijan qué camino formativo desean, siempre a depender de la oferta que exista en sus escuelas. Esta ley no especifica los recursos federativos con los que promoverá estos cambios, quedando la responsabilidad en manos de cada estado y del Distrito Federal, pues son ellos los encargados de ofrecer el bachillerato regular (Brasil, 2017).

Transformar a las escuelas de bachillerato a integrales (que es el apellido que ganarían con el aumento de horas) implica que las escuelas modifiquen su estructura

en general y que los profesores tengan mejores condiciones laborales, aunque no es el único problema para resolver, también hay una laguna en la reflexión de cómo acompañarán esa carga horaria los alumnos que son trabajadores, sobre todo los que cursan en periodo nocturno. Se deja ver que existen dificultades de recursos sobre todo para las escuelas y camadas de la población más desfavorecida, mientras que los que cuenten con los recursos podrán implementar con mayor facilidad y rapidez la nueva ley (Hernandes, 2020).

La otra gran propuesta sobre los itinerarios formativos tampoco viene sin retos, pues dentro de la Ley se propone que al menos 40% de la carga horaria se destine a este tipo de formación, sin embargo, son las escuelas las que decidirán con base en sus recursos cuáles ejes ofrecer, en ese sentido, existe la hipótesis de que varias escuelas se quedarán sólo con el eje de formación profesional, que se puede realizar en ambientes laborales supervisadas por profesionales sin licenciatura ni experiencia en el campo educativo, esto reduce la posibilidad de que las escuelas cumplan su papel de reducir las desigualdades y dar educación equitativa y de calidad para todos y todas (Hernandes, 2020).

Por lo anterior esta Ley tuvo críticas y oposición por parte de diversas instituciones científicas como la ANPEd (*Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*) y la ANFOPE (*Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*) acompañada de actos y movimientos de resistencia por parte de la comunidad educativa incluyendo al alumnado. A más de 5 años de que la reforma fuese publicada las inconformidades se basan principalmente en la disminución de la carga horaria sobre todo en materias como Filosofía y Sociología, en la inclusión de temas como emprendimiento, educación financiera y proyecto de vida, así como la asociación con el sector privado para implementar la parte técnica y profesional; finalmente, en la posibilidad de que personas no cualificadas puedan ser docentes de las áreas técnico-profesionales (Silva & Araujo, 2021).

La reflexión sobre esta temática se vuelve importante para considerar el impacto que estos cambios pueden tener en los alumnos con discapacidad, considerando la falta de registros sobre esta nueva política y la participación de estos estudiantes en la construcción de estas propuestas.

Ligada a esta política de bachillerato se encuentra la BNCC (Base Nacional Común Curricular) que, de igual manera ha sido analizada y criticada por estudiosos

del tema, por ejemplo, el grupo de la ANPEd. La BNCC y la Reforma del EM tienen un vínculo inseparable pues apuntan hacia una educación estandarizada tanto en el material didáctico a ser implementado en las aulas como en la formación gerencial y tecnicista del profesorado, además de colocar un currículo enfocado en el contenido mercadológico. Todo lo anterior se entiende como una contraposición hacia la libertad del profesorado entorno a la autonomía pedagógica, sobre todo cuando de diversidad se trata, pues no todas las escuelas parten del mismo contexto (Süssekind, 2019).

Esta BNCC está basada en una contradicción, cuando dice que es necesario que se garanticen los objetivos de aprendizaje de esta Base, y al mismo tiempo plantea una posibilidad de diversificación y contextualización. Además, este documento coloca como primordial y obligatoria la enseñanza de portugués y matemáticas dejando a todos los otros contenidos esenciales en desamparo. Todo esto puede atraer un vacío curricular para la población más pobre, donde es posible que las demás materias se coloquen como optativas, quitando al Estado la obligación de dar condiciones de trabajo a profesores de las demás áreas. Todo lo anterior obedece a un currículum que enaltece programas para que los alumnos sean competitivos en los mercados laborales, generalmente precarios, quitándoles la oportunidad de desarrollo humano y ciudadano (Süssekind & Fernandes, 2019).

Aunado a este escenario no favorable para la educación de los jóvenes se suma la pandemia del COVID-19 que modificó el contexto de la mayor parte de personas en el mundo incluyendo la experiencia escolar, ésta tuvo modificaciones en su modalidad y para enfrentar la situación de aislamiento físico que tenía como objetivo contener los contagios, se propuso lo que en Brasil se le llamó: aprendizaje remoto. Esta estrategia se vincula a diferentes obstáculos como la falta de conexión a internet, materiales adecuados y las condiciones de vida de todas las personas involucradas en este proceso, estas circunstancias mitigan el derecho de los alumnos tanto a la educación regular como al AEE (Schwamberger & Santos, 2021).

No todos los estudiantes, profesores y familiares fueron afectados de forma similar, sin embargo, hay un reconocimiento de que los efectos negativos de esta implementación hacen más profunda la desigualdad entre grupos que históricamente han sido discriminados (Netto & Lima, 2021).

Estas estrategias mostraron que se requiere de una fuerte colaboración entre las escuelas, el profesorado y las familias, sin embargo, algunos alumnos requieren de materiales e intervenciones pedagógicas específicas que no son posibles de llevarse a cabo dentro de casa, en este sentido el aprendizaje remoto puede representar la negación del derecho a la educación quedando esta tarea en manos de las familias que no siempre tienen las condiciones económicas o formativas para atenderlas.

Ferreira, Januário y Moreíra (2021) en un análisis de las políticas educativas que adoptó el estado de Paraná para enfrentar la pandemia, apuntan que es indispensable entender que estas estrategias no son imparciales, sino que obedecen a intereses públicos y privados, por ello, destacan que la lucha por una EE que promueva el desarrollo y potencialidad de los alumnos “debe estar vinculada a la lucha por una escuela pública, gratuita universal y laica” (p. 159).

La presentación del contexto, a través de la política pública, que viven los estudiantes con discapacidad brinda pautas para reflexionar sobre las necesidades que aún no están siendo cubiertas para que este grupo pueda además de acceder, transformar su realidad dentro y fuera de la escuela.

Si bien la Educación Especial como disciplina ha dado insumos para que junto con movimientos políticos se vayan dando cambios de paradigmas sobre las potencialidades y derechos educativos de las personas con discapacidad, las políticas actuales aún limitan el pleno desarrollo de los y las alumnas de bachillerato con marcado acento en los alumnos con discapacidad quienes enfrentan barreras en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Haciendo una analogía de lo que Nancy Fraser (2007) propone sobre redistribución de capital y reconocimiento de la diversidad -mujeres, personas LGBTIQ+, Indígenas, personas con discapacidad, entre otros grupos vulnerados-, se propone la urgencia de fortalecer a la Educación Especial como campo de conocimiento en clave de los derechos a la inclusión educativa en espacios regulares con todas las herramientas y recursos económicos necesarios para que todo el alumnado acceda a los espacios escolares pensándolos como lugares de disputa política donde se pueden gestar semilleros de cambio social y no únicamente para la formación de mano de obra que no comprende el espacio socio-político que habita.

De acuerdo con Fraser (op cit) en la actualidad no basta con distribuir la riqueza y dar lo que toca a cada uno en términos de justicia el reconocimiento de las particularidades y el juego dialéctico de entender, respetar y valorar la diferencia también es sumamente importante. Así, la propuesta sería pensar a la Educación Especial como disciplina que abraza los procesos de inclusión escolar y que con su producción de conocimiento favorece la educación emancipadora de las personas con discapacidad.

1.3 Estudios sobre Discapacidad y su contribución para una educación emancipadora.

El contexto educativo actual demanda una educación emancipadora que promueva la participación y la lectura crítica del mundo y del propio proceso escolar de los alumnos, esto puede ayudar a que las condiciones educativas de este grupo no se queden sólo en el acceso y en una posterior discriminación dentro de las aulas, dejando a los estudiantes como receptores pasivos de las acciones de los demás actores escolares.

Por ello, la propuesta de esta educación se ancla en la premisa de que a través de la lucha por la libertad de los oprimidos y los opresores se dará la emancipación de las personas (Freire, 1970). Se comparte la idea de que para generar esta lucha es necesario que los oprimidos interrumpan las expresiones de dominio a través de la denuncia, o como propondría Holloway, a través del grito, siempre considerando no repetir la dominación en el tránsito del cambio (Tischler & Galileo, 2017).

Se entiende a la emancipación como una categoría política que pone el uso de la razón en beneficio de la colectividad superando el individualismo y las determinaciones que el Estado impone a través de políticas sociales. Este concepto no es sólo teoría sino también práctica, es decir, esta emancipación es un proceso y como tal se construye y no se da espontáneamente. Así, se requiere de una tarea educativa y colectiva de concienciación del inacabamiento e inconclusión del oprimido -como lo llamaría Freire- que de paso a la superación de las condiciones históricas para caminar hacia un proyecto de humanización (Ambrosini, 2012).

Pensando esta educación emancipadora en términos de la población con discapacidad y considerando la opresión histórica a la que este grupo ha sido sometido, se retoman los *Disability Studies* que emergen de un grupo de personas

que reflexionó sobre este fenómeno como un proceso social, cultural y político desvinculándolo de las perspectivas clínicas, médicas y terapéuticas (Piccolo, 2012).

La imbricación de estas perspectivas permite pensar en la posibilidad de una pedagogía contrahegemónica, es decir, una práctica educativa que oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje a transformar a la sociedad para cambiar el orden capacitista existente (Saviani, 2008), promoviendo la investigación y la educación colaborativa, reconociendo en ese proceso a las personas con discapacidad como sujetos iguales en derechos, así como sus particularidades que requieren de elementos que sirvan como vehículo para su participación (Aguiló & Wolfgang, 2017).

Por ello, existe una necesidad de que se piense a la educación de personas con discapacidad en el sentido de a favor de quién y contra quién se está educando, considerando que una “oposición a las lógicas culturales dominantes no se puede realizar en soledad” (Rodríguez, 2021, p. 75).

Se considera a estas lógicas dominantes aquellas que continúan colocando el objetivo de la educación para las personas con discapacidad en la normalización hegemónica de los cuerpos, las conductas, los sentires y pensares, incluyendo aquellos que se ancoran en discursos políticamente correctos del derecho a la educación, pero que en la práctica excluyen de manera sistemática a los estudiantes al no proporcionar las herramientas necesarias para su adecuada participación en las clases y actividades académicas.

Estas acciones podrían traducirse como lo que Freire (1970) llamaba la falsa generosidad, colocándolas como acciones que reproducen la opresión, pues al final de cuentas no revierten el orden social de injusticia. La generosidad de dar acceso -ganado a través de luchas sociales- no necesariamente genera, ni garantiza espacios que valoren la diversidad de los estudiantes, dejándolos en un espacio que los vulnera.

Es así que se hace necesaria una postura de indignación (Gomes, 2021) por parte de todos los actores que conforman la comunidad escolar, contra la discriminación por la que pasan los alumnos con discapacidad para así caminar hacia una educación emancipadora que transita, indiscutiblemente, a través del aprendizaje con los estudiantes que día a día vivencian estas experiencias, colocando en esta construcción la esperanza y los inéditos viables (Freire, 1970) pues no se trata de la

denuncia por la denuncia, sino de sembrar la certeza de qué cambios son posibles. Así se denuncia y se anuncia, pues el sueño de la transformación requiere de la acción colectiva de todos los actores escolares, incluyendo y, en plano de destaque, a los estudiantes con discapacidad (Paro, Ventura, & Silva, 2020).

Así pues, para promover esta perspectiva emancipadora, se requiere que la educación esté basada en una mirada crítica, que reconoce los sistemas de opresión de los que se hace parte. Este reconocimiento no puede quedarse en la idea, se pretende la promoción de la lucha por la transformación, lo que va de la mano con los movimientos sociales, políticos y académicos que se alinean a estas causas, pues la educación nunca es neutra, estas acciones tendrán un impacto en los sujetos que las conforman, ejercitándose así un proceso de acción, reflexión y transformación; todo esto a través de metodologías que tomen en cuenta la diversidad de las aulas y las interseccionalidades por las que atraviesan los estudiantes (Torres, 2020).

Esta propuesta de educación se vincula con los DS, aunque primeramente es importante situar que no son un movimiento académico homogéneo, pues no siempre parten desde las mismas posturas teóricas, a lo largo de las más de cinco décadas de su concepción, han surgido algunas divergencias, críticas y enfoques que dan más peso a una u otra característica de toda la gama de experiencias que las personas con discapacidad pueden tener a lo largo de su vida. Algunos ejemplos de las divergencias podemos encontrarlos en críticas como que el modelo dejó de lado experiencias relacionadas a la identidad, experiencias de la vida cotidiana de las personas con discapacidad, así como discusiones sobre género (Shakespeare, 2004).

A pesar de las divergencias, todas las corrientes de los DS coinciden en la existencia de barreras sociales que limitan la participación y definen a las personas con discapacidad como un grupo oprimido por estar innecesariamente aislado y excluido de una completa participación social, asocian esta opresión a cambios económicos y sociales que acompañaron la llegada de la revolución industrial, la urbanización, los cambios en las relaciones laborales, además de las ideas del liberalismo utilitario, medicalización, eugenesia y darwinismo social (Barnes, 2012a).

Para este estudio es clave la postura de los DS enmarcado en la perspectiva materialista, que considera la base histórica, cultural y política de la opresión a este grupo, pues la forma en la que las personas lidian con su condición de discapacidad

está determinada, en varias formas, por su acceso a servicios sociales y materiales (op cit).

Este modelo se propone promover políticas y prácticas contra las tendencias capacitistas de la sociedad moderna interpelando la postura individualista de la discapacidad que promueve la idea de la meritocracia presentando personas con discapacidad desde lo porno inspiracional⁷ quienes supuestamente logran el éxito por su esfuerzo y lucha individual, colocando el fracaso como una falta de voluntad personal. Esto hace que la dependencia quede estigmatizada y que el círculo eterno de pobreza-discapacidad se siga reproduciendo, pues la exclusión laboral y la falta de protección social a este grupo se endurece (Ferrante, 2019).

De acuerdo con Wolbring (2008) el concepto de capacitismo abona características que pueden llegar a análisis más profundos sobre la opresión de las personas con discapacidad pues se enmarca con la productividad y la competición, y reconoce que actualmente muchas sociedades se relacionan primordialmente sobre estos pilares, considerándolos requisitos indispensables para el progreso.

A lo largo de la historia y todavía en algunos escenarios las mujeres son consideradas frágiles físicamente, las personas indígenas son consideradas con menos capacidad intelectual; estos son ejemplos de cómo el capacitismo es usado por ciertos grupos de poder como un paraguas para beneficiarse y continuar opresiones como el sexismo, el racismo o el etarismo, al discriminar a todas aquellas personas que no se encuadren en el discurso capacitista.

A pesar de todas estas reflexiones y a más de 50 años del comienzo de los DS es evidente que el avance en políticas públicas poco ha transformado la realidad de la mayoría de las personas con discapacidad en el mundo. Pues como se ha venido apuntando las causas van más allá de una cuestión individual o local. Por esta razón, es necesario pensar en cómo contribuir a que los estudios sobre discapacidad sean significativos dentro de la academia como una disciplina seria que abona al entendimiento de la sociedad como un todo, así como fuera de ella transformando materialmente la vida de las personas con discapacidad (Barnes, 2012a).

⁷ Concepto utilizado por Stella Young, escritora, comedianta y activista australiana con discapacidad que explica que cuando los medios de comunicación usan a las personas con discapacidad como ejemplos de inspiración estas son cosificadas en beneficio de otro grupo (Young, s/f).

Para Ferrante (2019) una forma para avanzar en esta tarea es construir una sociología de la discapacidad emancipadora y, en este caso, vinculada a los estudios críticos en discapacidad latinoamericanos que tensionen los diagnósticos sin contexto, la imagen porno inspiracional, la sanción social de la dependencia y que consigan discutir interseccionalmente con otras clases de opresiones avanzando así para una sociedad más justa para todos, todas y todes⁸.

Se rescata la propuesta de Mike Oliver para movilizar a la academia y hacer la parte que le toca con respecto a la formación de estudios con perspectivas emancipadoras que sean relevantes y significativas para las personas con discapacidad que se disponen a participar de investigaciones que generan resultados dentro de la academia.

Oliver (1992) basándose en estudios feministas y antirracistas es pionero en hacer una crítica a las investigaciones que trabajan sobre las personas con discapacidad alienándolas -pensando en el concepto marxista- de los resultados de tales pesquisas. Para cambiar el juego de la investigación propone el paradigma emancipador que lo define como: “facilitar políticas de lo posible confrontando la opresión social a cualquier nivel que esta ocurra... así como desmitificar las estructuras ideológicas en las que se alojan las relaciones de poder” (p.110) dentro de la academia, donde generalmente las mujeres, las personas indígenas, negras, con discapacidad son objeto de estudio.

En resumen, la idea sería que quienes proponen las investigaciones consigan poner sus herramientas al servicio de las personas con discapacidad para que ellas desarrollen su propio entendimiento de las experiencias vividas para que las usen de la forma en que decidan. Este proceso, de acción política y educativa, es dialéctico lo que significa que la investigadora juega un papel importante en la construcción de esas reflexiones (op cit).

Por lo anterior es importante comunicar que este escrito toma como referencia principal a los estudios emancipadores sobre discapacidad pues suscribimos la

⁸ Este estudio no cuenta con participantes que se autodeclaren como personas no binarias, por ello se usará este género en las palabras únicamente cuando se quiera hacer alusión específica a todas las personas incluyendo las no binarias. Esta decisión hace parte de una postura teórico-políticas que reconoce las luchas de otros grupos por su reconocimiento en todos los espacios sociales, inclusive dentro de los escritos académicos.

importancia de que los participantes con discapacidad sean actores activos y no pasivos dentro de las investigaciones (Barnes, 2012b).

De esta forma, esta perspectiva entiende que las personas con discapacidad son productoras de conocimiento y no únicamente informantes, lo que deriva en mayor participación social. Aunque como afirman Gesser, Block y Mello (2020) es un gran desafío cumplir con esta meta pues no todas las formas de participación promueven agencia. 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 la investigadora, preguntas que interesan al campo de los estudios sobre discapacidad. La idea es pues involucrar a las personas en un proceso de transformación desde un conocer situado y no neutro (Moraes, 2010).

El paradigma emancipador tiene como finalidad cambiar la idea de investigar sobre, al investigar con, pues esto permite la capacidad de agencia de los participantes (Moraes, 2010). Para que esto se lleve a cabo se refieren cuatro principios 1) tomar al modelo social como lente teórica para entender el fenómeno de la discapacidad. 2) Colocar la producción de conocimiento realizada a través de las investigaciones como políticamente comprometida con la lucha de las personas con discapacidad. 3) Que quien investiga tenga una postura ética y responsable con las personas que participan en el estudio y 4) que se usen metodologías que se adapten a la diversidad de personas para que todas las voces, manos, gestos puedan ser entendidos (Sena Martins, Fontes, Hespanha, & Berg, 2012).

Si bien este tipo de investigaciones, así como las que se enmarcan en la Investigación Acción Participativa tienen el objetivo de cambiar materialmente la realidad de los participantes e impactar en el proceso de políticas públicas y por añadidura crear condiciones para una sociedad más justa, se coincide con La Rosa (2010) quién al hacer una investigación de corte emancipadora coloca que en ocasiones las investigaciones se realizan desde lo que es posible y no desde lo que sería ideal. Enfatiza que lo posible no es algo apolítico, sino que es necesario encontrar formas de acercarse en aproximaciones sucesivas a la transformación social con las condiciones que se cuentan en la vida académica que no está exenta de normas y temporalidades que no suelen empatar con las premisas de investigación ideales, hasta aquí descritas.

Entender la EE como campo de conocimiento que debe incluir en sus reflexiones la idea de una educación emancipadora y situarla en el contexto de la investigación es un punto de partida para sustentar el tejido desde el que se concibe la participación de los alumnos con discapacidad en el bachillerato, ésta será posible reconociendo sus particularidades, sus potencias, su capacidad de agencia y entendiendo siempre al proceso educativo como un proceso colectivo de transformación social.

2. JUVENTUD: ETAPA DE TRANSICIÓN COMO POTENCIA PARA EL CAMBIO

El presente capítulo pretende esclarecer la mirada teórica desde la que se parte para entender los procesos educativos en los jóvenes con discapacidad. Al haber discutido sobre el concepto de discapacidad y Educación Especial, se profundiza ahora en los procesos de desarrollo humano que den una base teórica a la propuesta de una Educación Especial emancipadora a través de la psicología histórico-cultural, específicamente en las propuestas de Vigotski y estudiosos de su teoría.

Por lo anterior la presente investigación se apega a una perspectiva que “entiende al hombre (sic) como una unidad de cuerpo y mente, ser biológico y ser social, miembro de la especie humana y participante del proceso histórico” (Freitas, 2002 p. 22) y al desarrollo como un proceso que produce cambios psíquicos y a través del cual se desarrollan las funciones psicológicas superiores a partir de las relaciones sociales (Souza & Silva, 2018).

El desarrollo del sujeto es entendido como constituido a partir de la combinación de las influencias filogenéticas (aparato orgánico constituido a lo largo del desarrollo de la especie), ontogenéticas (específicas del proceso de desarrollo a lo largo de la vida de los sujetos) y culturales (constituidas a lo largo de la historia humana y que se cristalizan en objetos materiales o inmateriales), las cuales no ejercen influencia en un sujeto pasivo, moldado por las mismas, pero sí, sirven de fundamento y son transformadoras a partir de la actividad que el sujeto ejerce en el mundo, transformándolo y transformándose a sí mismo (Leontiev, 1983, citado en Pereira, 2019).

Se sabe que los orígenes de la corriente histórico-cultural están ligados principalmente a tres científicos: Vigotski, Luria y Leontiev. Los trabajos de estos autores se vinculan a áreas como la psicología, la neurología y la pedagogía y se basan en una mirada marxista llevando los postulados de esta teoría al campo de las ciencias de la psique (Ratner & Silva, 2017).

Su propuesta teórica consideraba que los fenómenos psíquicos son procesos en constante cambio y que las personas impactan a la naturaleza y con ello la transforman posibilitando condiciones diferentes de existencia; así, la actividad

humana crea y esto la distingue de otras especies pues vincula, a través del signo, al pensamiento y al lenguaje. Los signos que median este proceso son socialmente construidos y cumplen una doble función: la de representar y la de generalizar, condición que permite la creación de un universo cultural (Sirgado, 1990).

Para que los seres humanos puedan ser considerados seres sociales es necesario que interactúen con otros, que den significado a sus acciones con los otros, pues el sólo hecho de nacer dentro de una cultura tiempo/espacialmente ubicada no es suficiente para ser algo más que lo que lo constituye biológicamente. Como ser social, su humanización depende del contacto con el colectivo que articulará su carácter biológico con el cultural (Freitas, Bernardes, Pereira, & Pereira, 2015). De esta forma, se entiende que la construcción del desarrollo de las personas se da inicialmente en el plano social -intersíquico- y después en el psicológico -intrapíquico- (Pergamenschik, 2017).

El caso de las personas con discapacidad no es diferente al planteado arriba, lo que quiere decir que las infancias con discapacidad no son personas menos desarrolladas que las comunes, sino que se desarrollan de otro modo, lo que habla de una diferencia cualitativa y no cuantitativa (Vigotski, 2021).

Para Vigotski el estudio del desarrollo de las personas con discapacidad era parte de un entendimiento mayor, no se enfocaba en él por ser éste su interés particular, sino porque entendía que la comprensión del desarrollo atípico era esencial para entender los procesos del desarrollo común. Estos dos tipos de desarrollo, atípicos y comunes, comparten características, algunas serían más fácilmente identificadas en el primer tipo al encontrarse en la búsqueda constante por superar los obstáculos que los medios e instrumentos culturales les presentan al haberse construido para el biotipo común (Tunes & Prestes, 2021).

Los procesos de desarrollo humano atraviesan diversos aspectos de la vida de las personas y están intrínsecamente relacionados con la educación. Así, la enseñanza forma parte del desarrollo que es capaz de transformar sus propias condiciones teniendo como motor la relación con el medio. Cuando se habla de este proceso debe siempre haber algunas preguntas clave que guiarán las actividades y propuestas del sistema y de los educadores: cuáles vínculos se pretenden formar y para qué fines es que se pretende educar (Filho & Possebon, 2022).

En este proceso el profesor tiene una función fundamental pues a través de los

saberes organizados (disciplinas) permitirá la formación de una zona de desarrollo próximo, a partir de la cual el alumno puede (o no) desarrollarse. Esta zona es definida por el profesor pensando en las posibilidades de desarrollo que el alumno tendrá con las herramientas que él le brinda, aunque sabiendo que la transformación del estudiante cuenta con un espacio de libertad que a su tiempo y con sus condiciones podrá alcanzar (Schneuwly & Martin, 2022).

Teniendo en cuenta estas premisas Vigotski enfocó algunos de sus escritos en la educación de personas con discapacidad, aunque siempre dejando claro que ésta no debía estar separada de la regular pues las dos deberán estar ancladas en el fin último de la apropiación de los bienes culturales que son producidos y acumulados históricamente y que sirven para poder tener una visión social transformadora (Souza & Dainez, 2022).

La idea que Vigotski propone para tratar los asuntos de la educación de personas con discapacidad es entender que nada de verdadero hay en el enunciado de que si se está privado de algún sentido – por ejemplo, personas sordas o ciegas- otro sentido se agudizará. Esta visión lleva al tratamiento de este proceso de educación desde una mirada estrictamente orgánica y por consecuencia terapéutica que se enfocará a desarrollar los sentidos preservados, como si estos naturalmente fuesen a suplir al que no está, cuando en realidad es el desarrollo de todas las habilidades, priorizando las psicológicas superiores, las que deben estar en el centro de la educación (Vigotski, 2021).

Vigotski hace una dura crítica a las escuelas especiales de tradición alemana en las que se crean espacios segregadores incluso más allá del periodo escolar, pues el objetivo único de estas instituciones es enseñar a estas personas a trabajar, además de estar enfocadas en una visión terapéutica de la educación. El autor reflexiona sobre la idea de normalizar a las personas a través de las técnicas de lo que llama “pedagogía especial”, dejando ver su postura ética y crítica del desarrollo de las personas con discapacidad.

Menciona, por ejemplo, que la oralización para personas sordas empíricamente no muestra resultados, y cuando estos son un poco más prometedores se alcanzan a través de la violencia, incluso física, que el profesor ejerce sobre el alumno. Además, coloca la mirada en la forma en la que imparten la formación para el trabajo -básicamente para hacer artículos básicos y venderlos en

las calles-, y lo define como un entrenamiento para “pedir limosna con algo en las manos” (p.38), pues se crea en un ambiente artificial excluyendo los elementos organizacionales y colectivos de este proceso humano (Vigotski, 2021).

A pesar de que el autor describió estas prácticas hace varias décadas, la realidad actual no está muy lejos de ellas. En México, por ejemplo, los estudiantes sordos generalmente no tienen a un modelo lingüístico dentro del aula para que desde sus primeros años de escolaridad aprendan la Lengua de Señas Mexicana (LSM), en las Escuelas Normales de Especialización que son las que se encargan de formar a los profesores que les atenderán, la adquisición de LSM no es una realidad (Rangel & Mireles, 2018) por lo que las prácticas de rehabilitación están a la orden del día.

En oposición a estas prácticas la psicología histórico-cultural tiene una propuesta para abordar la educación y el desarrollo de las personas con discapacidad. La tesis fundamental de esta área de conocimiento es que el desarrollo de los niños con discapacidad no es la resta del que tendrían sus pares sin discapacidad; esto es, el desarrollo de un niño ciego no es igual al de su compañero menos la vista, su desarrollo se da de otro modo. Así, se entiende que:

Todo defecto⁹ creará estímulos para generar una compensación por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a entender el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobrecompensados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (Vygotski, 1997, p. 14).

Vigotski, tomando como base la tesis del desarrollo de la personalidad de Adler propone que la educación no debe centrarse en eliminar las dificultades que surgen de la deficiencia¹⁰ sino aprovecharlas para generar la compensación ya que, según los autores, la personalidad se consolida a través de las contradicciones, en este

⁹ En las citas directas se utilizan los términos usados por el autor que corresponden a su momento histórico, social y al contexto científico de la época.

¹⁰ En este capítulo se tomará la definición de deficiencia y discapacidad que adoptan los DS pues coincide con el tratamiento y la diferenciación que hace Vigotski entre lo orgánico (déficit, defecto) y lo socialmente producido. Deficiencia colocada como la falta o insuficiencia orgánica y la discapacidad como la relación entre esa condición orgánica y el medio.

caso, de lo que no se tiene, pero se desea. Por ello, un defecto, insuficiencia o deficiencia son el estímulo para llegar a lo que llamaran supercompensación. Esto no quiere decir que el defecto define a la personalidad, sino sus consecuencias sociales y el deseo de superarlo (Vigotski, 2021).

Es importante recalcar que esta supercompensación debe ser leída con precaución pues podría parecer que la discapacidad es siempre una potencia y que el individuo con su deseo de superar su deficiencia podrá desarrollarse por añadidura. Sin embargo, dice el autor, la compensación es apenas una de las posibilidades que tiene el desarrollo de las personas con deficiencia, la otra es el fracaso de la compensación y entre esos dos polos existen diferentes niveles de compensación, desde los mínimos hasta los máximos (Vigotski, 2021).

Al existir diversidad entre estos polos se comprende que la compensación también es social y que es promovida por los espacios socioeducativos, esto hace que las reflexiones de Vigotski disloquen el análisis de la discapacidad de lo orgánico y patológico para depositar las posibilidades en el ámbito de la educación teniendo en cuenta siempre su contexto y potencialidad (Dainez, 2014).

Desde esta perspectiva la deficiencia puede generar una fuerza de procesos creativos, estos pueden encontrar nuevos caminos o canales en los que la persona será capaz de desarrollarse, sin embargo, el medio cultural en el que se encuentre influenciará esa potencia, esto es, si la organización social no favorece e incluso obstaculiza la relación de la persona con el medio, se pueden dar procesos de exclusión, discriminación y segregación (Souza & Dainez, 2022).

No debe haber confusión en que este desarrollo por vías diferentes torna a las personas con deficiencia una especie diferente. La idea es clara, la persona con deficiencia se desarrolla de modos distintos para constituirse como común. En esa contradicción está la peculiaridad, es decir, se usan recursos especiales para alcanzar los objetivos que se proponen en la escuela común (Vigotski, 2021); “así, cuando en la educación se da la sustitución de un analizador por otro, de una vía por otra, emprendemos el camino de la compensación social de cualquier defecto” (p. 33).

Desde esta mirada el desarrollo de las funciones superiores no se ve limitada por la discapacidad, esta dificultad deriva del aislamiento de la persona de la colectividad. Al limitar la comunicación, colaboración e interacción colectiva se crea una barrera que genera un desarrollo incompleto. Por ello, es fundamental que las

colectividades sean heterogéneas pues unos a otros se complementarán con sus habilidades. Cuando la educación deja de centrarse en la falta, el objetivo es prospectivo y será siempre dirigido hacia el desarrollo de las funciones superiores y con ellas se supera la falacia de que hay que potenciar sólo los sentidos de forma aislada -el oído para los ciegos, la vista para los sordos-, lo que se quiere es promover la atención, la intención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento (Vygotski, 1997).

Es imprescindible entonces que la educación tome en sus manos el rumbo del camino que tomará el desarrollo de las personas con alguna deficiencia, esto porque es sabido que sus procesos no serán, ni deben aspirar, a ser iguales que los de una persona común, es extremadamente importante que las instituciones, y los docentes eliminen las barreras que puede presentar la propia naturaleza y medio al desarrollo de estas personas, para eliminar la idea de que este grupo está condenado a lo incompleto (Vigotski, 2021).

2.1 Transición hacia el pensamiento por conceptos

Esta educación de la que hemos venido hablando se extiende en todos los niveles educativos, pues cada uno de ellos tiene un objetivo y en todos es preciso tomar en cuenta las particularidades del desarrollo de las personas con discapacidad y sus necesidades para que alcancen los objetivos comunes de la formación. En este sentido, será importante contextualizar los procesos educativos de la etapa específica de la juventud con discapacidad en el bachillerato.

Existe una tendencia hegemónica de definir algunas etapas de la vida de acuerdo con la edad. En Brasil, por ejemplo, de acuerdo con el *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), la adolescencia se define de los 12 a los 18 años, mientras que la UNICEF (Fondo de Naciones Unidas para la Infancia) (2011) la reconoce entre los 10 y los 19 años y el *Coselho Nacional de Juventude* (CONJUVE) comprende la juventud entre los 15 y los 29 años (Brasil, 2006). Aunque se comprende la necesidad de delimitar la etapa a través de la edad, sobre todo para fines de implementación de política pública, también se debe poner atención reforzada para comprender la extensa gama de experiencias y relaciones sociales que la constituyen (Souza & Silva, 2018).

La percepción de las diferentes etapas de desarrollo humano, incluyendo la infancia y la adolescencia, han cambiado a lo largo del tiempo, por ello es pertinente

entender estos conceptos ligados a su contexto histórico, pues hasta el siglo XVII niños entre 5 y 7 años comenzaban a convivir con los adultos en todas las actividades y no se hablaba sobre los derechos de la infancia, esta percepción cambió gracias a la institucionalización de la educación. Para la adolescencia pasó algo similar sólo que hasta el siglo XIX retrasando la entrada al mundo del trabajo con la permanencia en las escuelas, y con ello, la percepción de adultez (Leal, 2010; Dainez, 2014).

La adolescencia-juventud¹¹ es una fase que a lo largo del tiempo ha sido prolongada por la sociedad pues para que una persona se considere adulta requiere tener autonomía e independencia financiera, por ejemplo, lo que se ha venido dificultando en ciertos sectores de la población y en personas con discapacidad las barreras para entrar en el mundo laboral o para sustentar los apoyos de la vida cotidiana que puedan necesitar aumenta.

El concepto se ha definido de diferentes maneras ajustándose a una u otra disciplina y de acuerdo al momento histórico-cultural; por ejemplo, a partir de los movimientos de los años 1950 y 1960 el concepto estaba relacionado con la imagen de un joven capaz de quebrar los límites morales y religiosos que regulaban la relación entre cuerpo y placer; esta imagen fue industrializada por los medios de comunicación y la publicidad relacionó al concepto de juventud a sensualidad, libertad y placer, sin embargo, esto excluye a millones y millones de jóvenes que no se sienten identificados o que simplemente no tienen la posibilidad de consumir y corporalizar esa imagen (Kehl, 2004).

Si bien no hay una frontera clara entre las etapas de juventud y adolescencia y lo que se encuentra es una superposición de edades, Pereira (2019) coloca que el uso de uno u otro concepto no ha sido por acaso. En la década de 1980 se llamaba adolescencia hasta los 18 años entendiendo que después de esa edad las personas tendrían todas las condiciones para entrar al mundo laboral y tener responsabilidades cívicas, convirtiéndose enseguida en adultos. Sin embargo, en los años 90 se retoma el término juventud como etapa entre la adolescencia y la adultez, pues se verifica la

¹¹ En este escrito se utilizarán estos dos conceptos como intercambiables pues en los diferentes tratados nacionales e internacionales los rangos de edad se superponen entre uno y otro, por otro lado, aunque hoy el término juventudes aparezca como la propuesta que más contempla la diversidad de experiencia que construyen a las personas en esta etapa, Vigotski, uno de los autores principales que dan sustento a este apartado, usa el término adolescente al describir esta etapa. En aras de respetar su terminología se usarán los dos conceptos. No es objetivo de este escrito definir el nombre para el concepto sino entenderlo como etapa de desarrollo crítico en la vida de los seres humanos.

necesidad de proteger a los sujetos en desarrollo aún después de los 18 años debido a la dificultad que representa la inserción y el mantenimiento del trabajo entre los 16 y los 24 años.

Los estudiantes que cursan el bachillerato regular en Brasil son en su mayoría jóvenes reconocidos actualmente por la normativa como personas en una etapa que no puede ser reducida a una fase etaria por lo que se puede considerar a la juventud como una condición socio-histórico-cultural que debe contemplarse en sus múltiples dimensiones que producen no sólo una juventud, sino diferentes y múltiples juventudes (Brasil, 2013).

Se entiende que esta etapa está determinada por los diferentes valores que se le adjudican de acuerdo con la sociedad e incluso con el momento histórico y económico, pues no es lo mismo tener 12 años y comenzar a trabajar que esperar hasta salir de la universidad para entrar en ese campo. Autores como Lozano (2014) que ha estudiado las diferentes concepciones de esta etapa, menciona que lo más importante es darle un lugar funcional a este momento de la vida y no llenarlo de vacío planteándolo como ni niño ni adulto.

Hasta ahora se ha defendido que la adolescencia y la juventud son una etapa de desarrollo, éste entendido como la imbricación entre lo filogenético, lo ontogenético y lo cultural. En ese sentido, es imperante identificar que la vida previa a esta etapa, es decir, la base que prepara el terreno para este estado crítico, no es la misma para todos los sujetos en términos de desigualdades sociales, aunque las exigencias sean las mismas para todos los individuos (Pereira, 2019).

De esta forma, conocer la experiencia de los jóvenes con discapacidad será menester para entender cómo se entreteje este proceso para ellos en una sociedad donde el capacitismo impera.

Aunque en los documentos y la teoría que les da sustento se reconozca esta diversidad y la necesidad de no reducir a este grupo de personas dentro de una lógica biologicista, esta visión no siempre llega a los espacios reales de actuación donde se atiende a estos jóvenes. En un estudio realizado con actores sociales de las instituciones del Sistema de Garantía de Derechos de la niñez y la adolescencia en un estado del norte de Brasil, se identificó que las personas que se encargan de trabajar con las juventudes tienen concepciones sobre esta etapa que las restringen a la madurez biológica, a la rebeldía y a los conflictos, lo que no les permite

profundizar en las condiciones de desarrollo que impactan a las personas que atienden (Silva & Alberto, 2022).

Si las juventudes comunes están cargadas de prejuicios, las personas con discapacidad en esta etapa se encuentran invisibilizadas también por estigmas, aunque de diferente índole. Estudios recientes muestran que todavía hay una tendencia a pensar que las personas con discapacidad son infantes, aunque no se les piensa como rebeldes y hormonales, se les limitan los espacios donde se promueva el desarrollo de conceptos, conocimiento y experiencia propia de esta etapa en temas como sexualidad, autonomía, construcción de su subjetividad y de los valores sociales que quieran adoptar (Contino & Micheletti, 2019).

Tanto para el concepto de juventudes como para el de discapacidad existen textos de normativas, políticas públicas e inúmeras pesquisas que pretenden explicar la importancia de no concebir a las personas en esta condición, desde una mirada puramente biologicista y naturalista. Sin embargo, aún se encuentran discurso de las familias y los profesionales que rodean a estas poblaciones -jóvenes, personas con discapacidad, jóvenes con discapacidad- que los conciben, por un lado, como infantilizados y por otro, como problemáticos por naturaleza. Cabe resaltar que este discurso vine generalmente mezclado con el reconocimiento de derechos de estos grupos, aunque no llega a imponerse sobre la perspectiva biologicista (Silva & Alberto, 2022; Solsona & Verdugo, 2022).

Se reconoce la importancia de no considerar a estas juventudes tan solo como un proceso de preparación para la adultez, pues esto reduce las posibilidades de percibir las como un momento de formación para el ahora. Nosella (2015) advierte que en ocasiones al igual que la juventud, el bachillerato suele ser erróneamente pensado únicamente como una fase de transición hacia la universidad o hacia el mercado de trabajo.

En este sentido, Dayrell (2003) complementa que esta etapa, tiene importancia por sí misma y no sólo por lo que llegará a ser; estos procesos son influenciados por los intercambios que el individuo tiene con el medio social en el cual se desenvuelve. Es imprescindible tener en cuenta que en cada una de esas personas existía un contexto, una historia cuya estructura no dependió de ellas, esto y la vida cotidiana, tendrán un conjunto de relaciones y sentidos que le permitirán entender quién es, quiénes son los otros y en qué mundo está.

Para Vigotski la periodicidad de las edades se debe analizar siempre que se coloque en el centro criterios histórico-culturales. Considerando que algunos periodos pueden ser críticos durante el desarrollo humano y que estos dan paso a transformaciones psíquicas, la adolescencia sería uno de ellos pues aparecen nuevas formaciones culturales (Souza & Silva, 2018).

Estos momentos críticos confirman el desarrollo como algo dialéctico pues se van intercalando con momentos estables, este proceso no se da únicamente de forma lineal y evolutiva sino revolucionaria, lo que quiere decir que se abren nuevas posibilidades a partir de las que estaban antes establecidas. En esta etapa los jóvenes tendrán la tarea de internalizar lo que antes era externo: convicciones, intereses, la concepción del mundo, las normas éticas, las reglas de conducta entre otras (Leal, 2010).

La perspectiva histórico-cultural no niega que durante este periodo ocurran cambios orgánicos en el cuerpo de los individuos, sin embargo, estas son significadas y valoradas de acuerdo la organización del mundo productivo, que es el que al final del día crea este periodo de desarrollo como fenómeno social. En síntesis, periodizar esta etapa ayuda a direccionar las acciones para promover el desarrollo de las personas, entendiendo que los periodos dependen siempre del contexto social en el que se encuentren (Pereira, 2019). El rasgo principal de esta etapa es la maduración sexual, la maduración social de la personalidad y el pensamiento por concepto que es en el que nos centraremos en este apartado por estar directamente relacionado a la experiencia escolar (Vigotsky, 2006).

En el pensamiento adolescente no pasa de lo concreto a lo abstracto como si realizara una división, por el contrario, aparece una forma nueva que es la relación entre lo abstracto y lo concreto del pensamiento, es decir, una síntesis de estos procesos. La formación de conceptos es un proceso completamente distinto a la simple maduración de las funciones intelectuales elementales, podríamos decir que es el núcleo que aglutina los cambios que se producen en el pensamiento adolescente. El pensamiento abstracto no está alejado de la realidad, por el contrario, permite entender con mayor profundidad la realidad, de un modo más completo y diversificado (Vigotski, 2006).

La diferencia entre los conceptos cotidianos-espontáneos y los teóricos es que los primeros se dan a partir de la cotidianidad del individuo lo que hace que estén

íntimamente relacionados a los objetos o fenómenos por lo que el pensamiento va de lo concreto a lo abstracto caracterizando al fenómeno por sus trazos evidentes -por la apariencia de la realidad-, estos conceptos espontáneos no son sistematizados (Vigotski, 2001a). Ya los segundos son los más adecuados para conocer la realidad pues revelan las características de los objetos (la esencia) que no se presenta a simple vista, así se comprende al objeto por medio de sus nexos y las relaciones que se manifiestan en la dinámica del objeto vinculado al resto de la realidad (Vigotski, 2006).

Es importante aclarar que la adolescencia da paso a este pensamiento en conceptos pero que para nada es lo que predomina en el joven, es hasta el final de esta etapa que se convierte en la forma predominante del pensamiento. Es decir que, el pensamiento figurativo pertenece al pasado y también a la mayor parte del presente del adolescente, mientras que el pensamiento conceptual es la menor parte de su presente, pero la mayor parte de su futuro (Malanchen & Anjos, 2018).

Esta formación nueva de posibilidad de pensamiento no se da natural y espontáneamente, para que se presente este desarrollo en un nivel superior las apropiaciones conquistadas en los periodos anteriores también son fundamentales (Zanelato & Urt, 2021). Es necesario pensar en las particularidades con las que llegan los alumnos con discapacidad al nivel de bachillerato pues existen diferencias en sus procesos de desarrollo que se deben tener en cuenta, no para negar su posibilidad de llegar al pensamiento por conceptos sino para no dar por sentado el desarrollo de las etapas anteriores.

Por lo anterior, la perspectiva histórico cultural enfatiza el papel de la educación en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del pensamiento teórico, siendo éste la posibilidad de pensar teóricamente la práctica que consigue reflejar la realidad no como un espejo sino como un proceso en el que el individuo analiza y se posiciona activamente a las determinaciones sociales (Zanelato & Urt, 2021).

La educación debería tener el papel de enseñar aquello que se le escapa al adolescente de su experiencia cotidiana para que el alumnado pueda tener la posibilidad de formar generalizaciones superiores. Esto no quiere decir que los conceptos cotidianos deban despreciarse, pues ocupan todavía la mayor parte del presente del adolescente y habrá que retomarlos pues son fundamentales para la cimentación del pensamiento científico. Los dos tipos de conceptos permiten la

formación de la Zona de Desarrollo Próximo que superará por incorporación el nivel más elemental de pensamiento, alcanzando niveles más complejos y elevados (Malanchen & Anjos, 2018).

Lo que ocurre cuando las posibilidades para desarrollar el pensamiento por conceptos, que sería el ápice de la etapa crítica de la adolescencia y que puede ser desencadenado a través de la presentación sistematizada de los conocimientos científicos, filosóficos y artísticos acumulados a lo largo de la historia humana, no se habilita, es que las funciones psicológicas no se intelectualizan, es decir, que la voluntad, intencionalidad de la acción y el autodomínio de la conducta se ven afectados, así como la posibilidad de la apropiación de la realidad con la profundidad necesaria para conocer las relaciones entre los objetos y las situaciones así como la comprensión de las propias vivencias (Malanchen & Anjos, 2018).

Esta es una pieza clave cuando se piensa sobre las juventudes con discapacidad en las escuelas de educación media superior, pues diversas veces se ven relegados de aprendizajes por falta de accesibilidad, en el caso de alumnos sordos puede haber falta de intérpretes, los alumnos con discapacidad visual o motricidad reducida podrían requerir de adaptaciones que no se les ofrecen lo que impide su proceso de aprendizaje. Algunas experiencias muestran que los jóvenes con discapacidad perciben su experiencia educativa como frustrante y se sienten culpabilizados por no poder acceder en igualdad de condiciones a todo lo que implica el proceso escolar, esto hace que se auto perciban como inferiores y que se aíslen, por lo que es importantísimo entender la gravedad de excluir a estos jóvenes de los procesos de aprendizaje y construcción colectiva (Cobeñas, 2015)

Como se puede apreciar este pensamiento por concepto no se cristaliza en los aprendizajes escolares o en el contenido, son estos últimos los que permite que el pensamiento por concepto de desarrolle para que sea una lente con la que se ve y reflexiona los procesos, objetos y vivencias.

Además, hay que tomar en cuenta que en este periodo los intereses se vuelven predominantemente la guía de las acciones, por lo que la educación no sólo puede, sino debe guiar intereses, educarlos y formar nuevos. Hay que tomar en cuenta, que lo personal debe ser el punto de partida, es decir, que la experiencia de los jóvenes necesita ser tomada en cuenta, sin dejar de incitarle a orientar y transformar poco a poco sus intereses y su trabajo (Vigotski, 2006).

Es imperante mencionar la función que tiene el lenguaje en la formación de este pensamiento pues este sólo es posible de llevarse a cabo en colectivo y envolviendo la facultad humana del lenguaje, tanto para efectos de comunicación como para el reflejo consciente de la realidad. Es a través de esta facultad que el ser humano es capaz de liberarse de la imagen real inmediata y llevarla al cerebro (Zanelato & Urt, 2021).

Con este nuevo proceso y a través de la herramienta del lenguaje el adolescente logra hacer interno lo que antes era externo, por ejemplo, las concepciones del mundo, las normas éticas, las reglas de conducta y los ideales. Con su maduración y el cambio de medio pasa a dominar un nuevo contenido que lo estimula al desarrollo de mecanismos formales de pensamiento (Vigotski, 2006).

Retomando a Bolonski, Vigotski (2006) plantea que la formación de conceptos también abre el mundo de la consciencia social provocando la posibilidad de la identificación de clases en su formación, pues deja de ser solamente hijo de su clase para convertirse en miembro activo de ella. En esta etapa se van conformando su mundo político y social, sus concepciones de la vida y la sociedad, en este momento el joven empieza a participar activa y creativamente en las diversas esferas de la vida que tiene ante sí.

Nuevamente se plantea que para dar paso a esta consciencia social y política debe haber elementos que el joven tenga a la mano para vivirlos y poder conceptualizarlos. Algunas posibilidades pueden ser actividades realizadas en colectivo y que tienen un impacto social, por ejemplo, participación en grupos estudiantiles, asociaciones, grupos artísticos o religiosos, entre otros. Estas acciones posibilitan el conocimiento de normas de relación con los pares y los adultos en un contexto de contribución social, que llevan a un proceso de reflexiones morales y de valores a los que el adolescente se va apegando. El desarrollo de la juventud tendría como singularidad el desarrollo de un ser humano más consciente que se guía por sus propios valores y depende menos de sus circunstancias inmediatas de vida (Pereira, Magalhães, & Paqualini, 2020).

Estas actividades realizadas en grupo suelen ser vividas con gran importancia para las personas con discapacidad, pues es un momento en donde consigue tener autonomía fuera de los cuidados de las familias, aunque las mujeres con discapacidad tengan estos espacios más restringidos o mayormente supervisados por sus

familiares, aun así suelen promover su desarrollo, entre más frecuentan estos espacios de construcción social menor se vuelve el protagonismo de la familia en la toma de decisiones de la propia vida de los jóvenes lo que ayuda a parar la visión infantilizada que se suele tener este grupo, como se discutió anteriormente (Madariaga, Romero, Romera, & Lazcano, 2021).

En esta fase el adolescente evalúa las características de otras personas y esto le permite evaluar las propias también, incluso la autoridad no se da más por sentado, sino que las asume de acuerdo con su lectura de las personas que lo merecen. (Zanelato & Urt, 2021). A través de este proceso también se puede llegar a un conocimiento de sí mismo más profundo pues permite entrar en su realidad interna, comprender sus propias vivencias a través de la autoobservación y la autopercepción; por eso con el pensamiento en conceptos se llega a comprender la realidad, a los demás y a nosotros mismos esta es la revolución que se produce en el pensamiento del adolescente (Vigotski, 2006).

En el caso de los jóvenes con discapacidad se vuelve de suma importancia el acompañamiento en esta formación de conceptos pues de lo contrario los jóvenes pueden quedarse con ideas restrictas sobre ellos mismos y sus cuerpos, lo que puede derivar en una autopercepción de imperfección.

Cuando se posibilitan espacios de intercambio de ideas, sentires reflexiones y acciones, también se abre la oportunidad de que consigan establecer mayor confianza en sus habilidades y en el compañerismo mutuo que respeta sus condiciones de vida lo que deriva en mayor autonomía para orientarse en la vida y generar proyectos a futuro (Saldivar & Alvarado, 2020).

La escuela podría usar métodos que estimulen a los alumnos a dialogar con los colegas, a reconocer sus experiencias previas y su representación de mundo, sin dejar de dar valor a los conocimientos sistematizados de la cultura acumulada históricamente, es menester que el profesorado tome en cuenta los diversos ritmos de aprendizaje y desarrollo del alumnado para poder ordenar y graduar el proceso de transición y asimilación de los contenidos (Zanelato & Urt, 2021).

Tomar en cuenta estas necesidades requiere de una revisión profunda de la organización político-pedagógica de las escuelas, pues aplicar metodologías participativas dentro del aula, no es una necesidad única de las personas con discapacidad sino de todos los estudiantes.

3. EXPERIENCIAS Y PARTICIPACIÓN COMO FUENTE DE DESARROLLO

“... para a compreensão das relações de uma pessoa com uma doença, por exemplo, o mais significativo não seria que doença a pessoa tem, mas que pessoa tem essa doença, ou seja, qual o sentido que tal doença tomará no conjunto da sua personalidade, a partir dos múltiplos significados sociais a ela atribuídos” (Delari, 2013, p. 141).

Entender cómo se desarrollan las funciones psicológicas superiores en todas las personas, incluso en las que tienen alguna deficiencia, es menester porque nos da información sobre cómo movilizar los recursos en las intervenciones. Vigotski afirmó que el desarrollo humano de las personas con alguna deficiencia está más relacionado con las funciones superiores -en las que las relaciones sociales son fundamentales-, que con las elementales -vista, audición, dificultades del habla, entre otras- (Vigotski, 2021).

Esto quiere decir que lo que generalmente entorpece el desarrollo de las personas con discapacidad es que teniendo como base la deficiencia, se les impide una relación común de convivencia con la colectividad, lo que deriva en un desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, por ello “la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva es legítima, fructífera y promisoría” (p.217).

Como ya se anticipó en el capítulo anterior, el pensamiento por conceptos en los jóvenes está en periodo de transición por lo que la colectividad para dar pie a esta nueva formación psicológica es elemental. Los procesos superiores del pensamiento infantil surgen de las formas de colaboración que asimila en la relación con su medio social, estos procesos crecen con base en sus formas colectivas (Vigotski, 2021). Para la psicología histórico cultural y específicamente para Vigotski el instrumento que permiten la interacción social serían los signos (palabras, o señas en el caso de las lenguas visogestuales), a través de éstas, dentro de las relaciones sociales en las que el individuo está envuelto, las personas pueden explicar su modo de ser, actuar, pensar e incluso la forma de relacionarse (Smolka, 2000).

La relación entre la palabra y el pensamiento es un proceso de ida y vuelta en constante movimiento que permite estadios y fases del desarrollo humano que no tienen que ver con la edad, sino que son cambios funcionales, de esta manera el pensamiento no se materializa a través de la palabra sino que culmina en ella. A su vez, la acción precede a la palabra, es decir que la palabra está más cerca del final

que del inicio del desarrollo. La palabra es el final que culmina la acción (Vigotski, 2001a).

Es importante pues que los estudiantes tengan lugares donde a través del uso de esta herramienta (la palabra) puedan relatar, discutir, reflexionar y consolidar ese proceso acción-palabra-pensamiento en relación a su proceso escolar, estas discusiones y vínculos no sólo visibilizan las experiencias particulares de cada uno, sino que ayudan en su transformación psíquica y colectiva al hacer parte de la formación de consciencia.

Entender las relaciones sociales dentro del entorno escolar como la interacción entre personas o como el contexto del desarrollo social sería reduccionista, es imperante entender que estas relaciones y lo que se produce en y con ellas son la fuente primaria del desarrollo pues el ser humano forma su personalidad consciente a través de ellas. Esto quiere decir que no hay desarrollo sin educación y que educar dentro de las escuelas significa organizar la vida escolar para intervenir ese desarrollo con el objetivo de trazar un camino hacia la libertad de acción y pensamiento. Esta educación sería dialógica y dialéctica e impactaría en la emancipación tanto de alumnos como profesores que se forman en su interacción (Teixeira, 2022).

Para Vigotski la consciencia se da por el movimiento concreto de significación de un microcosmos que es la palabra, pues "...da pista sobre la constitución de la subjetividad humana vinculadas a las tramas políticas e ideológicas que dan sustento a cualquier enunciado concreto" (p.113). La consciencia es como conocer dos veces, pues siempre primero se conoce con alguien y después consigo mismo, a pesar de que al conocer consigo, siempre se estará conociendo con alguien más, aunque no exactamente del mismo modo. Así, estar consciente es conocer que se conoce (Delari, 2013).

De esta manera ese proceso de conocer con el otro y consigo mismo es una muestra de que el ser humano es un ser para sí, y no sólo un ser en sí. El primer nivel (en sí) se trata de las relaciones que tiene el ser humano con la naturaleza para cubrir sus necesidades cotidianas, una herramienta puede estar implicada en los dos niveles, por ejemplo, las personas se relacionan a través del lenguaje y lo aprenden de forma pragmática. Ya el segundo nivel no es indispensable para la vida cotidiana y requiere de superar el inmediatismo, a esta categoría pertenecen, la ciencia, la filosofía y el arte, el lenguaje está implicado en ellas también (Anjos, 2015).

Este proceso de ir del sí al para sí, pasa irremediabilmente por un “para el otro”, ese otro que media la significación en el intercambio del lenguaje en las relaciones sociales. Este para sí permite al ser humano integrar sus relaciones sociales y transformar el lenguaje externo en interno y así, en esa dualidad, es parte de las transformaciones psíquicas del desarrollo humano. Además, estas palabras que “están amalgamadas a la génesis de todas las funciones psíquicamente humanas” (p.155) proporcionan posibilidades para posicionarnos frente a otros y frente a nosotros mismos, dan sentido a nuestra concepción de mundo o bien la desestabilizan (Delari, 2013).

El individuo para sí consigue pasar a otro campo de acción, aspirando a una vida donde él y los demás se sientan bien en el mundo, un mundo que de ser necesario habrá que transformar, para llegar a un bienestar común (Anjos, 2015). Se puede afirmar entonces que estos procesos sociales de conocimiento y consciencia dan pie a la reflexión que no es otra cosa que una discusión transferida al ámbito de la personalidad, la reflexión se inicia en la discusión y en el conflicto de opiniones (Vigotski, 2021).

La importancia de que los jóvenes ejerciten este proceso de reflexión en colectivo ayuda a que vayan contornando su conciencia sobre sí y su experiencia escolar, para que puedan transformarla en práctica, es decir no sólo vivirla, sino saber que saben cómo es y entonces tener la posibilidad de cambiarla. Esto sólo se puede dar a través de su participación, de su inmersión en grupos que discuten sobre estas cuestiones. No se trata de discutir asuntos al azar, se trata de hacer visible que su escolaridad es un problema social que debe ser reflexionado no sólo por los especialistas, sino por ellos mismos, para que se posibilite su potencia como agentes de cambio.

Este hacer parte de algo colectivo a través de las relaciones sociales brinda una oportunidad para que se puedan apropiarse de su proceso escolar, es decir, convertirlo en para sí, usando los instrumentos adecuados para que se pueda dar la transformación entre sujetos y objetos, a través de la participación en las prácticas sociales, que posibilitan la reproducción de sentido (Smolka, 2000).

Estos mecanismos de desarrollo que se plantean como una actividad necesaria dentro de las horas escolares, deben tomar en cuenta la relación entre la enseñanza y el desarrollo, pues la toma de consciencia sobre las experiencias

escolares se propone organizada y no espontánea. El diálogo entre los actores escolares y sobre todo entre profesorado y alumnado no impide o retrasa la enseñanza, sino que es pieza indispensable para que este proceso se lleve a cabo. El diálogo y la enseñanza sólo son posibles “cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frenan la capacidad de críticamente también pensar o comenzar a pensar del educando” (Freire, 1992, p.60).

De esta forma, es necesario entender la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de los estudiantes donde se proyecta el nivel de desarrollo que tendrían los alumnos por sí mismos considerando lo que son capaces de hacer (o conocer conscientemente) hoy con ayuda del docente y de sus colegas (Vigotski, 1985, citado en Schneuwly & Martin, 2022). Esta Zona es un concepto relacional resultado de la intención de alcanzar dos elementos fundamentalmente humanos, la enseñanza y el desarrollo. En este sentido, no quiere decir que funciona como una herramienta para pasar de un nivel a otro, sino que el profesor la define de forma ficticia como tentativa para alcanzar ese nivel próximo de desarrollo en el que el alumno aún no ha llegado, la enseñanza no crea la ZDP, da las herramientas para que los estudiantes la construyan (Schneuwly & Martin, 2022).

Es menester no olvidar que esta ZDP está en relación con el profesor pero también con los colegas, más tratándose de personas con discapacidad, pues Vigotski marca como propuesta metodológica la colaboración entre personas con funcionalidad diversa, pues es así que se nutrirán de experiencias diferentes y podrán captar a través de otros, lo que no consiguen por alguna deficiencia dada. Para él, la restricción de colaboración entre personas con la misma discapacidad limita su desarrollo (Vigotski, 2001b).

Las situaciones colocadas para discutirse desafiarán a los estudiantes de formas diferentes y se dinamizarán en tanto que las problemáticas correspondan a su realidad (Freire, 1967). De esta forma las oportunidades que los estudiantes tienen de apropiación de la cultura, del conocimiento científico y popular depende de las relaciones y su participación en éstas.

Estos lazos proporcionan la oportunidad de que los estudiantes consigan ver el mundo más allá de su apariencia, que ponga sobre la balanza sus actividades cotidianas (Anjos, 2015). Cuando se escuchan las voces de estos jóvenes existe la posibilidad de entender de qué se apropiaron en sus relaciones y cuáles vínculos

están faltando para ampliar estas oportunidades de crear signos con los demás donde interpretarán y también será interpretados.

Estos procesos colectivos que atraviesan la experiencia individual de los estudiantes permiten y apuntan hacia la transformación, es decir, a colocarse en movimiento dentro de las dificultades a través del diálogo queriendo la autotransformación y la transformación de las relaciones.

Transformar impone enfrentar las contradicciones entre la permanencia y el cambio, en cuestionar lo que fue bueno y ya no es más, en tener valor de enfrentar los errores -no como dolor- sino como constante superación, en no negar el pasado, sino en honrarlo para, efectivamente, crear condiciones de transformarlo dialécticamente. Ese proceso no se da de modo tranquilo, lineal y homogéneo y son las contradicciones, que enfrentadas, discutidas y constantemente superadas, las que engendran las posibilidades de transformación escolar (Filho & Possebon, 2022).

Para llegar a este momento que es tenso y dinámico, el diálogo puede ser un gran aliado, de acuerdo con Freire (1967) éste es un encuentro entre consciencias que está íntimamente ligado a la criticidad y a la mentalidad democrática. Por lo que no debe confundirse con una charla coloquial, estos encuentros dialógicos requieren de un objeto o contenido a ser analizado tomando en cuenta los diferentes tipos de saberes Freire (1992), los del profesorado y los que el alumnado tenga hasta ese momento, pudiendo ser concreto-experiencial o pasando ya a un análisis más profundo del contenido.

3.1 Participación efectiva para personas con discapacidad

Es menester entender el concepto de participación, así como su relación con la experiencia y el diálogo pues estos procesos muestran caminos que posibilitan el desarrollo de los jóvenes en el transcurso de su escolarización, entendiendo ésta, no únicamente como la adquisición de contenido, sino también como los aprendizajes que se desarrollan al ser parte de grupos sociales.

Cuando se habla de educación para personas con discapacidad en la actualidad, hay una tendencia a remontar la memoria a los sucesos que acontecieron en la década de los años 90, como la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos en Jomtien, en 1990 (UNESCO, 1990) y la declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, en España en 1994 (Brasil, 1994). Una década

después en el contexto brasileño comenzaron a sancionar leyes y decretos para este público como la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva del 2008 (Brasil, 2008), así como la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Brasil, 2009b) y más recientemente, la Ley Brasileña de Inclusión de las personas con Discapacidad en 2015 (Brasil, 2015).

En cada uno de estos documentos vemos aparecer la palabra participación refiriéndose a ésta como un proceso para que esta población pueda ejercer diferentes derechos. En el documento de Jomtiem y en el de Salamanca, aparece el término 3 y 20 veces respectivamente, sin embargo, no se da una definición de éste. En la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la educación inclusiva y en la Ley Brasileña de Inclusión, se hace referencia al término 10 y 33 veces respectivamente en los documentos, aunque tampoco dan una definición.

Finalmente, en la Convención, aparece el término en 65 ocasiones y aunque se usa para cada artículo, es sólo en el que se refiere al Disfrute del Derecho a la Inclusión y Participación en la comunidad donde define a la participación como: “Todas las personas con discapacidad tienen derecho a tomar parte activa en la vida de la comunidad, cada uno a su manera (y no pasivamente y de forma esperada unilateralmente por la sociedad) ...” (Brasil, 2009b p. 74). En este sentido, el presente trabajo asume la oportunidad de esclarecer el concepto de participación y su importancia cuando se vincula al diálogo, a la experiencia y a la colectividad en los procesos educativos.

Para comenzar a desmenuzar la definición desde diferentes lugares, se propone un paso básico, la definición de diccionario, la palabra participar proviene del latín *participare* (tomar parte en algo), a su vez compuesta de *pars*, *partis* (parte) y *capere* (tomar, agarrar) (Santos, s/f). Así, como nos dice la convención, participar, en principio, hace referencia a estar de forma activa en un lugar, grupo o contexto, es decir, tener voluntad consciente de formar parte del proceso en el que uno está involucrado.

La importancia que los teóricos de la participación han dado a caracterizarla deriva en parte a que se ha encontrado que el proceso no siempre se da de forma genuina, en algunas ocasiones se banaliza para cumplir ciertas cuotas, para mejorar la imagen política, e incluso por la propia concepción que se tiene del término

participar. Arnstein (1969) alerta sobre la diferencia que hay entre el ritual de la participación y el poder real de incidir en los resultados del proceso.

Se habla de una simulación, por ejemplo, en algunos foros cuando se invita a niños a participar y es un adulto quien escribe el discurso y le enseña a moverse como un político. El niño no es más que una marioneta que aprende de memoria algo que quizá no entiende y que no generó a través de su experiencia. Por ello el autor antes mencionado diseñó la escalera de la participación, que ha retomado Hart (1993) y la ha adaptado para la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

La escalera cuenta con ocho peldaños y en orden ascendente van de la manipulación hasta el control ciudadano. Los primeros 5 peldaños se muestran alineados a una idea de participación utilitarista, es decir, como un medio o herramienta para aumentar el grado de compromiso y evitar resistencias y oposiciones a ciertas prácticas que se deseen implementar. Ejemplo de estos peldaños es motivar la participación de niños y niñas identificados como problemáticos, para mantenerles ocupados, o bien, cuando por alguna razón (como en el caso de las personas con discapacidad) resulta innovador presentar su participación ante los medios de comunicación (Liebel & Saadi, 2012).

Los últimos tres peldaños son los que corresponden a una participación efectiva y no simulada, es decir no sólo estar presente si no ser parte activa de los procesos colectivos. El 6 se refiere a la alianza estratégica, que permite negociar medidas compensatorias con el poder tradicional, ambas partes –poder y grupo- se involucran en la toma de decisiones. El 7, refiere a delegar poder a algunos miembros del grupo, la diferencia con el anterior es que tienen más votos dentro del comité de toma de decisiones y así aseguran que su opinión sea tomada en cuenta. Finalmente, el 8, siendo éste el último, se refiere al control ciudadano que es cuando el grupo toma mayores decisiones e incluso puede tomar completamente el poder de las intervenciones que le afectan, el ejemplo más claro de esta situación son los grupos de autogestión (Arnstein, 1969).

Arnstein (ídem) propone que las barreras para participar pueden estar colocadas en ambos lados; por parte de los tomadores de decisiones, o llevándolo al caso de la discapacidad, por las propias familias o representantes de las personas con discapacidad donde aún se puede encontrar un sentimiento paternalista, al considerarse que las personas con discapacidad no están preparadas para tomar

decisiones o que no saben qué es lo mejor para ellas.

También existen dificultades de participar por el lado de las personas con discapacidad, pues, se espera que si durante su experiencia de vida se ha fomentado poco la participación en los niveles más altos, si no han experimentado la negociación para alcanzar objetivos que deseen o que les sean favorables, o más aún, si no han generado espacios de diálogo con sus pares para alcanzar metas que favorezcan a su comunidad, ni mucho menos tomado el control en la toma de decisiones de su propia vida y del grupo al que se sientan pertenecientes, tendrán dificultad en la organización y la representatividad (Hart, 1993).

De esta forma, se puede decir que la participación efectiva es aquella donde los alumnos con discapacidad de bachillerato pueden tomar decisiones sobre lo que les afecta y compartir experiencias, puntos de vista y sugerencias sobre las comunidades en las que se encuentran insertos.

En acuerdo con la propuesta de Liebel & Saadi (2012), se entiende a la participación como:

Una posibilidad u oportunidad del individuo de ganar mayor margen de acción, más poder e influencia en una sociedad “inequitativa” y “no libre”..., pero también como posibilidad u oportunidad del individuo de escapar de una posición marginal y de lograr más reconocimiento social y mayor “pertenencia”...(p. 127).

Corona y Morfin (2001) coinciden con Hart (1993), cuando dicen que la participación promueve la interacción humana y cambios para el bien común, así como que cada miembro de la comunidad –cualquiera que esta sea- pueda ser agente de cambio y formar parte de la toma de decisiones (Castilla & Inciarte, 2004). Además, 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 & 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 (Yarza, Rojas, & López, 2014).

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 espacios.

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 efectiva de todas y todos.

3.2 Relatos como materialización de la participación

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 al tener potencia para una transformación personal y colectiva es el acto de contar, pues permite comunicarse e identificar sentidos comunes, por ello es una potente organizadora de la experiencia y de la identidad (Díaz, 2019).

De acuerdo con Bruner (2004), la principal función de nuestra mente es crear nuestro mundo, esta función está acompañada de procesos lingüísticos y culturales que guían lo que las personas se cuentan sobre sus propias vidas. Partiendo de esto las historias contadas pueden llegar a tener el poder de estructurar la experiencia perceptual y así posibilitar construir los eventos que suceden en la vida. El argumento del autor es que si bien hay una brecha entre lo que sucede y lo que contamos que pasa, el acto de narrar no tiene la función de desvelar la verdad, sino de traer a cuenta aquellas historias que, de la forma en la que son contadas, dicen sobre quién las cuenta y sobre su contexto, su tiempo y su espacio, pues la construcción de cada historia es influenciada por todos aquellos elementos.

Por la definición que se adopta en este estudio sobre el concepto de participación -un proceso en diferentes niveles que se fomenta de forma deliberada y explícita- que no se resume a estar dentro de un salón de clases o a ser líder

estudiantil, se considera que el acto de dialogar las experiencias de forma colectiva colaboran en el proceso de desarrollo de los jóvenes en el que cada uno puede encontrar particularidades y similitudes en sus procesos educativos que le ayudan en su proceso de conocimiento de sí mismo y de del mundo que habita.

La idea de habilitar un espacio para compartir historias que son importantes para los participantes, el motivarles a expresar lo que les sucede, en relación con sus perspectivas escolares y de ellos mismos, no tiene sólo la función de coleccionar datos para saber cómo viven su trayectoria escolar. La experiencia de dialogar en colectivo promueve el desarrollo de una nueva estructura capaz de guiar sus reflexiones en el presente y también en el futuro (Bruner, 2004).

Un ejemplo del uso de esta herramienta es el estudio que se realizó con un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual, que al contar sus historias a través de relatos personales digitales consiguieron reflexionar, tomar postura y conciencia sobre ciertos aspectos de su vida que incluyeron en sus relatos, lo que, de acuerdo con las autoras, promueve procesos de emancipación y empoderamiento (Soto, Díaz, & Saad, 2017).

La investigación a través de estas perspectivas permite la producción de conocimiento colectivo a partir del diálogo, de saberes previos y experiencias compartidas durante las sesiones grupales (Gutiérrez, 2020), por ello, es una forma de continuar en el camino de la participación y de la premisa que nos plantean los *Disability Studies* desde la corriente emancipatoria, investigar con y no sobre las personas, considerando y reconociendo el valor de su experiencia.

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. Así, este investigar *con* requiere de un equilibrio donde los saberes y experiencia están en un nivel de complemento, por lo que a pesar de que en algunas ocasiones los relatos sean confusos, contradictorios y las formas de elaboración de los jóvenes participantes estén en distintos niveles, cabe a quien investiga crear una narración que contemple un sentido donde quepan también sus referentes analíticos (Guzmán & Saucedo, 2015).

Este saber expresar es pieza clave sobre todo cuando se trabaja con juventudes, pues por tratarse de un periodo crítico los proyectos deben motivar

abiertamente la contraposición de opiniones, sentimientos y experiencias que permitan al participante compararse con otros. Además, algunos participantes pueden tener resistencia a comunicar sus ideas o sentimientos lo que podría mermar la participación, por ello, es indispensable identificar las dificultades y dar opciones diversas para posibilitar la expresión y participación (Apud, 2003).

En este sentido, la creación de grupos de jóvenes que expresen su experiencia, dirigida por algún promotor educativo -profesores, investigadores, talleristas, entre otros- pasan a ser un pilar para el desarrollo de nuevas experiencias y conceptos que se irán internalizando en los participantes. Es pertinente pensar en este proceso como estado dinámico de desarrollo del aprendizaje más que en el resultado específico de cada participante (Wanderley & Amorim, 2018), pues la vivencia pensada como mecanismo para adquirir conocimiento no termina con la interrupción de la relación entre los sujetos, ésta se disloca a la trayectoria de vida de cada uno (Pergamenschik, 2017).

La construcción que hace el individuo con el colectivo está vinculada a su vivencia y a sus sentidos, lo que le permitirá reconstruir significados al compartirlos con las personas en su contexto. La experiencia entonces se entiende como lo vivido de forma significativa e importante para los sujetos que 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 & Saucedo, 2015).

El sujeto de la experiencia siempre existe en y a través de sus participaciones en contextos sociales de práctica y es activo el papel que realiza tanto para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente. (Guzmán & Saucedo, 2015).

Aunque la experiencia esté compuesta por un proceso individual subjetivo está en constante interacción con los procesos colectivos por ello los encuentros grupales con los estudiantes y el diálogo que ahí se genera es un lugar de construcción, no sólo para efectos de la investigación, también se promueve una transformación de todos los que participan pues se negocian sentidos y visiones distintas del mundo que se habita.

Desde la perspectiva histórico-cultural este tipo de trabajos grupales buscan 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, & Oswald, 2021).

Gouvêia et al (2019) alertan a poner atención a las relaciones de poder intergeneracionales, que pueden jugar un papel importante cuando se trabaja con la participación y la experiencia de niños, niñas y jóvenes. Es común que se generen espacios donde se transporta la forma de participar de los adultos hacia esta población imponiendo formas de expresión y de solución de problemas.

En el caso de las personas con discapacidad se enfatiza también no dejar de observar las diferentes formas en que los jóvenes pueden expresarse, sin normalizar la oralidad, en los grupos de discusión, por ejemplo, ni desechar ideas bajo el prejuicio del tipo de discapacidad: no se realizarán fotografías porque el trabajo es con jóvenes con discapacidad visual, por ejemplo. Siempre es importante mantener un diálogo abierto con los jóvenes para saber sus intereses, habilidades y potencialidades.

Por lo anterior vale recordar que una de las premisas en esta etapa del desarrollo es la imaginación, que posibilita una reconstrucción de la realidad ayudándose del lazo entra la significación y la realidad estética. Esta imaginación alineada a las emociones genera posibilidades de transformación, dejar que los jóvenes tengan espacio para desarrollar su creatividad a través de propuestas culturales ligadas a procesos reflexivos son parte fundamental de su desarrollo (Magiolinio & Silva, 2020).

De hecho, la imaginación se convierte en una necesidad para la actividad consciente, la idea sería llevar a los estudiantes a desarrollar una imaginación activa que sea una fuerza que motiva el cambio intencionalmente, pues al estar en un proceso de transición al pensamiento por concepto, puede haber momentos en que esta imaginación se torne más bien una fantasía, por lo que la guía y el diálogo colectivo ayudarán en el tránsito de un proceso de actividad imaginativa concreta a la creación de una posible nueva realidad (Anjos, 2017).

Las premisas hasta aquí colocadas ayudan a fundamentar la importancia de que los estudiantes con discapacidad mantengan cotidianamente vínculo con los

actores escolares que les rodean, pues esa interacción es parte de su formación. En ese camino de ida y vuelta los alumnos con y sin discapacidad, así como los gestores, administrativos y toda la comunidad escolar se benefician de esa construcción que podría derivar en una acción que transforme los espacios escolares (Freitas, Bernardes, Pereira, & Pereira, 2015), cuya reconstrucción podría motivar cambios para mejorar la experiencia educativa de los jóvenes que aún enfrentan dificultades en su proceso de enseñanza aprendizaje, así como en las relaciones sociales.

Formalizar estos espacios contribuye también a quebrar la diada jerárquica del dominio sobre el silencio y la palabra, según la experiencia de estudiantes de bachillerato, cuando el silencio es impuesto en general, las eventuales motivaciones a participar suelen recibirse con recelo y desconfianza. Así, iniciativas pedagógicas organizadas y planeadas a largo plazo ayudan no sólo a motivar sino también a entrenar formas de participación cívica y política (Almeida, Tarabola, & Corrochano, 2022).

Las posibilidades brindadas a estos jóvenes en los espacios escolares son particularmente importantes inclusive en lo que dice respecto de su futuro. Esta etapa está llena de elecciones a realizar: continuar estudiando, trabajar, verse sin ninguna posibilidad para continuar el desarrollo. Estos pueden ser algunos de los conflictos a los que se enfrentan los alumnos con discapacidad en el bachillerato, varios de estos se resolverán de acuerdo con cómo se perciben y a las cualidades que reconocen en sí mismos, es decir, que las decisiones dependerán de las experiencias acumuladas a lo largo de su vida. Por ello es necesario construir espacios hoy en donde se sientan aceptados, valorados, merecedores de oportunidades y sujetos de derecho (Ribeiro & Rocha, 2017).

4. MÉTODO

El relato de este apartado tiene como objetivo presentar el paso a paso que siguió la investigación, así como el entramado de ideas y decisiones que se realizaron para tejer una red de soporte adecuada para la teoría y la práctica que sustentan la tesis. Así, un aporte de esta pesquisa será presentar de forma congruente una metodología que impulse la participación efectiva de alumnos con discapacidad que cursan el bachillerato.

Para responder a esa necesidad de entender las experiencias escolares de los estudiantes, así como de fomentar su participación efectiva, el presente trabajo contempla los Métodos visuales (MV) y en particular la técnica de Foto-voz, que a su vez requiere del concepto de narrativa. De este modo, se presentará en este capítulo la razón por la que los MV y la Foto-voz son aliados potentes para promover la participación. Además, se comentará cómo se fueron enlazando los eslabones para resolver las particularidades del grupo con el que este estudio trabajó; por ejemplo, que la mayoría de participantes tuviese una discapacidad visual.

4.1 Métodos Visuales

Una de las razones principales por las que se eligieron los Métodos Visuales es porque resuelven el conflicto epistémico del trabajo *con* y del trabajo *sobre*; esto es, que la investigadora se posiciona como facilitadora de la participación del alumnado con discapacidad, por lo que no se realiza un trabajo *sobre* ellos, sino *con* ellos, proponiendo que sean agentes activos dentro del proceso de investigación (Mannay, 2017). Esta participación efectiva (Hart, 1993) se logró a través de los grupos de discusión pues consiguieron elaborar y poner en práctica propuestas que estaban relacionadas con temas y experiencias que para cada uno eran importantes, obteniendo como resultado un fanzine realizado de forma colectiva donde cada uno participó según sus intereses y habilidades.

Liebenberg, Didkowsky y Ungar (2012) refuerzan esta práctica pues de acuerdo con su texto, esta metodología se ha usado con comunidades marginadas y normalmente tienen como objetivo acceder a las voces reprimidas; por ello, estos métodos están estructurados para acceder y trabajar desde lo que es importante para el propio participante pues ésta es una de las grandes apuestas para el cambio social (Alfagame, Cantos, & Martínez, 2003).

Justificada la opción de los MV para esta investigación, se abordan de forma general sus bases históricas y su definición. El rastreo del trabajo con imágenes dentro de la academia tiene inicios en el campo de la historia del arte donde se interpretan cuestiones sociales a partir de las pinturas de cierta época, por ejemplo; esta forma de análisis del arte fue heredada al campo de las ciencias sociales, pero ahora con el uso de fotografías, videos e incluso objetos, preguntándose sobre la forma, el contenido y el contexto de dichos datos (Mannay, 2017).

Como botón de muestra se presentan dos disciplinas donde los MV han tenido una historia de cambios y aportaciones para éstas, la sociología y la antropología. La Sociología Visual se puede definir como una gama de aproximaciones donde los investigadores usan fotografías para retratar, describir o analizar fenómenos sociales, ésta nació gradualmente de la tradición de la fotografía documental que desde el inicio ha jugado roles de oposición social, es decir, que puede exponer problemas sociales desestabilizando el régimen, aunque en algunos momentos pudo haber sido usada también por el Estado como una forma de control social; un ejemplo del primer rol pueden ser fotografías que muestran lo terrible que es la guerra y uno del segundo, es el uso de imágenes que refuerzan la idea de la guerra como el llamado a los nobles caballeros (Harper, 1988).

Esta tradición de investigación a través de la fotografía se puede encontrar en las publicaciones de sociología entre 1896 y 1916, sin embargo, entre 1920 y 1960 el uso de la fotografía se disipó, recomenzando sólo a partir de 1960 renacida, sobre todo, para capturar los problemas sociales que fueron publicados en diferentes colecciones sobre sociología y antropología. A partir de ese momento en el que la Sociología Visual tuvo su auge, se pueden encontrar básicamente cuatro formas diferentes de trabajar con la fotografía: 1) el modo científico, que es cuando el sociólogo busca datos fuera de su experiencia, 2) el modo fenomenológico, cuando busca conocimiento en su interior, 3) el modo narrador que es cuando el investigador organiza datos para analizar la vida como un proceso social y 4) el modo reflexivo, donde el sociólogo busca los datos en las expresiones de los sujetos (Harper, 1988).

Por otro lado, John y Malcom Collier son los representantes de la Antropología Visual, que la describen como un proceso donde las representaciones de la fotografía se complementan y se analizan junto con más datos antropológicos y teóricos. La fotografía compensa también el hecho de que los antropólogos no tienen memoria

fotográfica, incluso pueden usarse como datos asíncronos que, si se revisan en diferentes periodos de tiempo, pueden dar nuevos resultados. La antropología visual también colaboró para el desarrollo de la foto-elicitación entrando también en áreas como la psiquiatría, la salud mental, la identidad y la vitalidad cultural (Biella, 2002).

La técnica de foto-elicitación desarrollada por Collier, en un primer momento se centraba más en las fotografías que eran producidas por el investigador, que en el participante. De esta manera, se refiere a usar fotografías en las entrevistas para evocar algunas temáticas en el entrevistado; esta forma de trabajo buscaba que el investigador tuviera una postura externa de la persona que investigaba por considerar que eso colaboraba con la objetividad de análisis de la escena; así, la fotografía formaba parte de una mirada objetualizadora de las personas participantes en la investigación (Mannay, 2017).

Como se puede observar los MV tienen historia en varias disciplinas, por lo que han venido cambiando junto con éstas a través de décadas. Se puede decir que los MV se han ido acoplando a estos cambios, pues en un primer momento, en el auge de la técnica usada en la antropología, el corte era completamente positivista, el investigador era el que producía el material visual considerando a los participantes como agentes pasivos dentro del proceso. Esto significa que no siempre los métodos visuales tuvieron una perspectiva de investigación participativa, sin embargo, se puede decir que actualmente los MV suelen ser utilizados en pesquisas que pretenden escuchar y promover la participación de grupos que históricamente han sido silenciados.

Considerando el devenir y la propuesta actual de los MV, para efectos de esta investigación, se consideran como un método que se vale de la relación entre lo visual y lo participativo; y que a partir de las últimas tres décadas se han popularizado bajo una mirada donde los participantes se colocan como agentes activos con el argumento de que la producción de imágenes, así como el acto subjetivo de visualizarlas les da el poder de representarse a sí mismos, a otros y también el poder de producir conocimiento (Liebenberg, Didkowsky, & Ungar, 2012).

4.1.1 Foto-voz

A manera de presentar la propuesta utilizada en este trabajo de investigación, se ahondará en la técnica de Foto-voz, que igual que los MV ha sufrido cambios tanto

en su concepción como en su aplicación. Esta técnica tiene sus raíces en la foto-elicitación, con la que comparte muchas características, pero también ciertas diferencias, aunque, actualmente, puede encontrarse que los términos se usan de forma intercambiable.

Para entender este entramado, en primera instancia se destaca que el uso de fotografías o imágenes en entrevistas (foto-elicitación)¹² tiene un gran potencial, pues para Harper (2002, como se citó en Mannay, 2017)¹³ las imágenes traen elementos más profundos de la conciencia en comparación con lo que pueden lograr sólo las palabras. En ese sentido, las entrevistas que utilizan la elicitación a través de las fotografías no sólo ofrecen más información, sino que pueden suscitar una diferente a la que se lograría sólo a través del discurso. Así, queda claro que el uso de las imágenes por sí solas no representa la técnica de foto-elicitación, ésta se complementa y enriquece con la explicación que los participantes proporcionan de las imágenes.

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. Por eso, 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 tanto en la foto-elicitación como en la Foto-voz, la explicación de los participantes es imprescindible, pues cuando se sabe lo que significan para ellos las fotografías, videos e imágenes es que se construyen y se comparten significados para entender el mundo y encontrar su sitio en él (Díaz, 2019).

Por un lado, un ejemplo claro de foto-elicitación se puede encontrar en la investigación de Mather (2008) quien trabajó con personas con problemas severos de aprendizaje que tenían comprometimiento en la comunicación verbal y escrita, debido a ello el método de la investigación pensó en aproximarse a los participantes en formas variadas de comunicación respondiendo a sus necesidades particulares. Una de las formas en que se proporcionó esa variedad fue con el uso de cámaras en

¹² Se utiliza el concepto foto-elicitación que es la traducción más utilizada en América Latina, de *photo-elicitation* en inglés, aunque existen otras traducciones como foto-elucidación en España.

¹³ Se recurre a las citas secundarias en caso de no tener acceso a los documentos primarios. Se puede apreciar una tradición y publicaciones sobre MV más recurrente en países anglosajones donde los textos no están disponibles para su consulta de forma abierta y gratuita.

espacios abiertos, el equipo de investigadores capturaba la dinámica de interacción entre los participantes y los espacios, o bien capturaba lo que los participantes creían interesante, los ayudaban a capturar algunas situaciones e incluso, cuando era posible, los participantes mismos sin ayuda tomaban sus fotografías. En otro momento, estas imágenes sirvieron de disparadores para entrevistas semiestructuradas, creación de dibujos y lienzos realizadas por los participantes, pues éstas ayudaban a evocar recuerdos, momentos y situaciones significativas.

Se puede observar que la creación de imágenes estaba mediada, en su mayoría, por el equipo investigador y que se usaba como herramienta para actividades posteriores; eso es lo que puede considerarse la técnica de foto-elicitación tradicional. En décadas más recientes estos métodos se han renovado considerando otras formas de investigar, colocando a las personas no como sujetos de estudio sino como agentes activos en la pesquisa, dando lugar a técnicas como la Foto-voz que da más libertad y control creativo a los participantes.

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, & Tapia, 2018, p.164). Las autoras coinciden en que los métodos visuales atravesados por las teorías feministas requieren de una perspectiva del trabajo con -los participantes- y no del trabajo sobre ellos.

Por otro lado, un ejemplo de Foto-voz, que se puede utilizar para contrastar con el proceso de foto-elicitación referido anteriormente, es un estudio sobre la exploración de experiencias de mujeres activistas, en cuyo desarrollo se sostiene que las principales características de este método son: promover que los registros de los participantes estén alineados con la realidad de su comunidad, sus preocupaciones e intereses; fomentar un diálogo crítico y el conocimiento de su comunidad a través de las fotografías generadas por ellos mismos; y finalmente, animar a que estas actividades tengan una incidencia en las políticas públicas implicadas en las problemáticas reflexionadas (Wang y Burris ,1997 citado en Martínez-Guzman, Prado-Meza, Tapia, & Tapia, 218).

En el estudio en cuestión se realizaron una serie de etapas, comenzando con reuniones grupales para dar a conocer el proceso de la investigación y la Foto-voz.

Posteriormente, se dio tiempo para que las participantes registraran en fotografías situaciones que expresaran su experiencia como mujeres activistas. Después, cada una eligió las cinco fotografías más significativas para compartirlas con el equipo de investigadoras, así como con las otras mujeres. Luego, se compartieron las fotografías en el grupo y se discutió sobre ellas. Finalmente, se realizó la divulgación del trabajo a través de una exposición fotográfica en distintos momentos y lugares en la comunidad (Martínez-Guzman, Prado-Meza, Tapia, & Tapia, 2018).

Los dos ejemplos evocados anteriormente tienen el objetivo de presentar algunas diferencias sobre foto-elicitación y Foto-voz, aunque la realidad es que en la literatura pueden verse estudios que utilizan el término foto-elicitación donde no necesariamente las imágenes fueron realizadas por el equipo investigador; esto se debe a que no hay una receta específica de cómo trabajar con los métodos visuales, por lo que en algunas investigaciones las características de las dos últimas terminan mezcladas en diferentes etapas.

Para Mannay (2017) el intercambio de términos no es realmente problemático, sin embargo, los investigadores deben dejar claro al reportar sus trabajos, los objetivos que los datos visuales tienen dentro de la investigación, quiénes fueron las personas que tomaron las fotografías o crearon los datos visuales y la participación de cada uno de los implicados durante la investigación, pues si bien la Foto-voz es considerada un método de investigación participativa, también pueden encontrarse niveles de participación diversos dentro de ésta.

Se puede aprovechar la idea de que la Foto-voz deriva de una mirada de investigación participativa para sustentar que este tipo de investigaciones proponen que el investigador sea un facilitador de la participación con el fin de crear conocimiento, no sobre los grupos sino con ellos. Cabe destacar que no siempre las investigaciones tienen la participación de los grupos en todas las etapas; así puede haber participación en:

- 1) El diseño o la propuesta de investigación (por ejemplo, en grupos políticos que solicitan ese trabajo colaborativo en una universidad);
- 2) en la producción de datos, que es el caso de esta investigación y de la mayoría que actualmente usa los métodos visuales, donde las fotografías, videos y datos son realizados por los participantes;
- 3) en el análisis, de manera parcial cuando el grupo identifica problemáticas y discute sobre ellas, como en este estudio; o total, cuando acompaña

todo el proceso de análisis de datos, transcripciones e identificación de categorías emergentes; y 4) la divulgación, que implica realizar un proyecto conjunto para mostrar el trabajo realizado en la pesquisa, en donde también se encuadra el trabajo aquí presentado (Mannay, 2017).

Se cierra este apartado diciendo que la presente investigación hace uso de los MV apegándose a la técnica de Foto-voz, por lo que se puede concluir que es una investigación parcialmente participativa, pues ni el diseño ni el análisis total de los datos fueron realizados entre los participantes y la investigadora. El diseño fue realizado en el marco de un programa de posgrado en el que se requiere un proyecto de investigación preliminar antes de obtener el permiso por parte del Comité de Ética para salir a campo, por lo que no había forma de realizarlo junto con los participantes, lo que quiere decir que no fue una demanda del grupo.

Finalmente la decisión de no realizar el análisis de los datos junto con todos los participantes tiene que ver con el tiempo que eso demanda a cada participante, las habilidades que se requiere para realizar análisis de datos cualitativos, que es parte de la formación de la propia investigadora; los recursos humanos y técnicos, pues generalmente las investigaciones con participación total tienen un equipo de investigadores, lugares específicos de trabajo, computadoras, softwares que ayudan en el proceso; y finalmente, las condiciones contextuales, pues en medio de la pandemia, la imposibilidad de mantener un grupo de trabajo de manera remota por tiempo indeterminado y comprometido a largo plazo resultaba inviable al momento de desarrollo de este estudio.

4.2 Tipo de investigación

La presente pesquisa se encuadra bajo el modelo de la Investigación Acción Participativa (IAP) que tiene como criterio principal trabajar por causas justas a través de la obtención de conocimientos, sentipensares y visiones de vida de los involucrados -participantes e investigadora-. La producción de conocimiento se realiza con los participantes de forma horizontal respetando y valorando el conocimiento que tienen de su propia realidad, motivando a través de la acción la transformación social. Al aplicarse los principios de la IAP se pretende producir cambios tanto en las personas que participan, de forma individual y colectiva con base en principios democráticos y pluralistas (Fals-Borda, 1999).

4.3 Aspectos éticos

El proyecto articulado para esta investigación se envió al Comité de Ética y pesquisa con Seres Humanos de la UFSCar en noviembre de 2019, contemplando el proceso de colecta de datos en la escuela de los participantes de forma presencial. Éste había sido aprobado y en febrero del 2020 se habían comenzado entrevistas iniciales con algunas escuelas plausibles para realizar la investigación. Con la llegada de la pandemia, la incertidumbre y cambios en la vida escolar, la propuesta tuvo que ser reelaborada y enviada de nuevo al Comité de Ética con modificaciones, la más importante, que la colecta de datos sería de forma remota, cuidando así la salud de todas las personas involucradas en el proyecto de investigación.

Se comunicó a las escuelas que anteriormente habían sido convocadas que por cuestiones de logística se tendría que cancelar la colecta de datos con ellos. La nueva propuesta fue pensar en un grupo de alumnos que estuviera inscrito en la Sala de Recursos de su región, pues de esa forma se conseguiría el apoyo de la profesora encargada de la Sala para que pudiera presentar los objetivos de la investigación con las familias y los jóvenes.

De esta forma, la presente investigación fue enviada y aceptada por el Comité de Ética y pesquisa con Seres Humanos de la UFSCar que evaluó el procedimiento, viabilidad y riesgos de la investigación. El *Certificado de Apresentação de Apreciação Ética* (CAAE) que autoriza la realización de la investigación es 26350819.7.0000.5504; todos los participantes, en el caso de ser menores de edad, firmaron el Término de Asentimiento Libre y Esclarecido, ya sus tutores tuvieron acceso y firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE), ambos contenían el objetivo de la investigación, así como sus riesgos y la posibilidad de que podrían abandonar la investigación en cualquier momento, si así lo decidieran.

4.4 Participantes

Los participantes de esta investigación fueron contactados a través de una profesora de la SR, una vez que se obtuvieron los datos de las familias interesadas en participar. La profesora también proporcionó datos generales de los y las alumnas para que la investigadora pudiera hacer ajustes razonables desde el primer encuentro o bien durante las sesiones individuales o grupales, si fuera necesario. En total había

once candidatos, sin embargo, sólo se logró que seis de ellos se interesaran en participar en la investigación.

Se trabajó con seis jóvenes con discapacidad, estudiantes de bachillerato (tres en primer grado, dos en segundo y una en tercero), tres hombres y tres mujeres, de entre 15 y 19 años; tres de ellos con discapacidad visual, dos con discapacidad múltiple y uno con TEA. Todos los participantes se encontraban inscritos en una escuela regular y pública de bachillerato y asistían con frecuencia a la Sala de Recursos.

Cada uno de los participantes comenzó a formar parte del estudio en octubre del 2020, es decir, en el último bimestre del año lectivo en curso. Cuando terminó la investigación, cada uno de ellos estaba comenzando las clases de un nuevo año escolar, esto es, que los que comenzaron cuando estaban en primer grado terminaron cuando ya estaban cursando segundo y así sucesivamente.

El seudónimo que se dará a cada participante para identificarlo, a partir de ahora, fue elegido por cada uno de ellos durante la realización del fanzine, en los casos en que no eligieron un seudónimo para firmar su colaboración, para cuidar el sigilo de su identidad, se optó por usar el título de su escrito. Para dar un panorama más esquemático sobre los participantes se presenta la siguiente tabla:

Tabla 2

Caracterización de participantes

Participante	Edad	Grado escolar	Seguimiento de clases remotas	NEE* reportadas por la profesora de la SR
Tímido Corajoso	17 años	2°	No, había realizado pocas tareas y no recibía adaptaciones.	Joven con movilidad reducida, usuario de silla de ruedas, tiene comprometida la articulación al hablar, requiere de adaptaciones como textos ampliados pues tiene baja visión,
Keiku	16 años	2°	Sí, estaba completamente acoplado y le gustaban más las actividades en línea	Joven que probablemente tenga altas habilidades, requiere de ampliación de textos pues tiene baja visión.
Vini	16 años	1°	Sí, había generado estrategias para entregar las actividades de sus diferentes materias.	Joven que requiere audio-descripción, es una persona ciega.
Mudaças na vida	19 años	3°	Sí, tenía seguimiento de las clases con apoyo de la profesora de la sala de recursos.	Joven muy reservada y tímida, puede llegar a tener dificultades de pronunciación al hablar, sabe leer y escribir, pero tiene dificultades para interpretar el contenido de los textos, el nivel de producción escrita y de

				comprensión de texto corresponde al de 5to y 6to año de primaria.
Down Caffeine	15 años	1°	Con mucha dificultad para dar seguimiento a las clases y actividades en línea.	Joven con un buen desarrollo de lectoescritura, requiere de algunos apoyos por parte de los profesores para llamar su atención, Tiene un diagnóstico de TEA
Esther	15 años	1°	Con seguimiento de las clases. Tuvo un año escolar interrumpido pues pasó por un trasplante de córnea.	Joven que requiere plano inclinado, es una persona con baja visión.

Nota: Datos de la investigación.

*Necesidades Educativas Especiales

Se entiende que además de los datos colocados arriba es necesario conocer a los alumnos en sus gustos e intereses para así poder dar sentido a lo que se fue tejiendo en las sesiones de la investigación. Conocer a los participantes y su contexto de acuerdo con lo que ellos mismos fueron narrando y lo que fue observado por la propia investigadora facilitará la lectura de las secciones posteriores.

Esto datos se complementan con la información que dio su profesora de la SR en una plática informal en la que se habló de los posibles candidatos para la investigación y en el caso de un participante con la percepción de su mamá con quien se tuvo la oportunidad de conversar pues ella apoyaba al joven a enlazarse a las videollamadas.

Down Caffeine (DC)

Es una joven de 15 años que estaba en primer año de bachillerato cuando comenzó la investigación. Es una joven a la que le gusta escribir historias y dibujar. Durante la pandemia se ha sentido sola y desmotivada incluso para hacer las cosas que le gustan. Para ella es importante tener personas a su alrededor que la motiven en la producción y creación de contenido, así como para realizar actividades escolares. Actualmente quien cumple esa función en algunos momentos es su mamá, aunque reconoce que no siempre puede estar con ella y eso hace que procrastine mucho dejándola con muchas actividades y tareas acumuladas que parece que nunca va a terminar.

Para ella la construcción de carácter se da dentro de la escuela, pues es ahí que se aprende lo que a uno le gusta y lo que no, donde se aprende la autorregulación, entre otras cosas; así, el cambio a la educación remota le ha

resultado muy complicado. Aunque describió el bachillerato presencial como caótico, pues los colegas eran desordenados y tenían mucha energía, se pudo acostumbrar a eso y aunque se dice una persona tímida logró hacer amistades.

Se describe como una persona que tiene grandes dificultades para entender algunos contenidos escolares, aunque a veces los profesores no lo noten, así, es importante para ella estar inmersa en el ambiente escolar, de esa forma logra formar vínculo con los profesores para que la apoyen y la motiven a realizar las tareas. En este sentido, las materias que más le gustan son las que están impartidas por profesoras que lograron atraer su atención y entender sus dificultades.

De acuerdo con la información de su profesora de SR, es una mujer que tiene un uso eficiente del celular y la computadora, no es una chica a la que le guste hablar mucho, aunque tiene buena comunicación oral; es una chica con un buen desarrollo de lectura y escritura y, aunque requiere de algunos apoyos por parte de los profesores para llamar su atención, puede dar seguimiento a las clases regulares. Tiene un diagnóstico de TEA.

Con respecto a las observaciones generales de la investigadora, esta participante se mostró sumamente comunicativa, compartía que era muy rico para ella hablar con otras personas que no fueran de su familia. Hubo momentos en que a lo largo del proceso dijo que estaba desmotivada, sin embargo, se realizaron intervenciones puntuales como mensajes en los que se daban ejemplos de cómo podría hacer lo que se había solicitado o recordatorios en algunos días y horarios puntuales, lo que la mantuvo vinculada hasta el término de la investigación.

Con respecto a su dinámica familiar, la alumna compartió que sus padres estaban separados, ella convive con los dos, su mamá es directora de una escuela, tiene un hermano algunos años mayor que ella que también tiene TEA y en quien se apoya de vez en cuando. Tenía una computadora para ella que podía usar libremente, durante las reuniones estaba en un cuarto a solas y generalmente sin distracciones

Mudanças na vida (MnV)

Tenía 19 años al momento de comenzar la investigación y estaba en el tercer año de bachillerato. Es una alumna que no cuenta con un diagnóstico específico, pero tiene baja visión, movilidad reducida sobre todo para subir escaleras y discapacidad intelectual leve. Comenta que tiene muchos amigos en la escuela, aunque algunas

veces le gusta más hacer actividades sola, por ejemplo, en la materia de artes.

Las materias que más le gustan son sociología, artes y biología porque en ellas las profesoras dejan actividades donde tiene que dibujar y esto le gusta mucho. También le gusta la materia de portugués, historia y educación física, aunque en esta última no le gusta correr. La materia de matemáticas no le gusta ni que los profesores dejen actividades repetitivas. Algunas veces sus colegas le ayudaban dentro de clase cuando tenían que exponer pues se le dificultaba leer, ahora en casa ella está siendo más independiente, no hay nadie que le ayude en su proceso educativo.

De acuerdo con la información de la profesora de la SR, Mudanças na vida es una joven muy reservada y tímida, aunque se comunica bien con las personas, puede llegar a tener dificultades de pronunciación al hablar lo que hace que no le guste mucho expresarse oralmente. Sabe leer y escribir, pero tiene dificultades para interpretar el contenido de los textos, el nivel de producción escrita y de comprensión de texto corresponde al de 5to y 6to año de primaria. Es una mujer muy responsable por lo que no le cuesta trabajo acreditar las materias. Ahora con el cambio a la educación remota está sorprendiendo a los profesores pues con ayuda del uso del celular, entrega todas las actividades. La profesora de SR le ayuda con la organización de las actividades que tiene que entregar.

Durante las sesiones con Mudanças na vida la principal dificultad para la investigadora fue generar diálogo, interpelar, pues cuando se le preguntaba sobre sus gustos, percepciones e intereses, la participante contestaba con monosílabos o decía que no sabía. En las sesiones en algunos momentos fue motivado que escribiera en el chat de la videollamada, con la intención de promover el uso de otros canales de comunicación.

Debido a que las sesiones fueron en línea, la comunicación no verbal quedó limitada, la señal en algunas ocasiones no era buena y tenía que desconectar el video, en ocasiones también mencionaba que se le acababan los datos para entrar a sus sesiones escolares y en algunos casos tuvimos que reagendar nuestros encuentros por la misma situación.

Sobre su contexto nos compartió que vive con su mamá y que le ayuda en las labores del hogar. La profesora de la SR comentó que es posible que su mamá también sea una mujer con discapacidad. En general hacía las sesiones a través de su celular, en ocasiones se escuchaban risas y sonidos de televisión de fondo, en

esas ocasiones comentaba que estaba en casa de su tía y que le gustaba pasar tiempo con sus primas.

Vini

Tenía 16 años al comienzo de la investigación y cursaba el primer año de bachillerato. Es un joven al que le gusta tocar instrumentos, 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. No le gusta mucho salir de casa ni con sus amigos de la escuela pues no viven cerca y tienen la tarde ocupada estudiando. Antes de la pandemia salía más cuando iba a terapia psicológica o a la SR, sesiones que continuaron posteriormente de forma virtual.

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, de hecho, mantiene una buena relación con los colegas de la escuela pues es el mismo grupo de amigos que fue de la secundaria al bachillerato.

En relación con la situación escolar, comenta 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 una persona que lea lo que está en el pizarrón, que copie la información si es necesario, alguien para adaptar algunos materiales como mapas y gráficas que sean accesibles para que pueda entender la explicación del profesor, 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.

Estudiar en casa, para él, significa más esfuerzo porque no tiene apoyo de los profesores o de los colegas para entender algunos contenidos¹⁴. 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

¹⁴ A diferencia de Vini la profesora de SR percibe que la educación remota le resulta más favorable, esto puede deberse a que no cuenta con ningún apoyo dentro de las clases presenciales. De acuerdo con la profesora, el alumno consigue entrar a las clases y los profesores le mandan explicaciones de los contenidos por audio y video. La única situación adversa es cuando hay contenidos en los programas de TV, pues estos no tienen audiodescripción, así que desistió de ellos.

porqué, así, los profesores 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.

Las materias que más disfruta son matemáticas, química, portugués e inglés; las que no le gustan son física, porque se le hace complicada; biología, porque no entiende muchos contenidos por falta de material adaptado, y educación física tampoco es sencilla para él. Para él es importante que los profesores se muestren interesados y con gusto de enseñar, que sean más espontáneos y generen vínculo con los alumnos.

La información que se obtuvo a través de la profesora de SR es que el joven usa braille tanto con regleta como con máquina perkins, ésta última sólo en la SR. Tiene un buen uso de la tecnología, su celular tiene sintetizador de voz. A diferencia de los otros colegas, el contacto familiar fue la abuela pues la mamá tiene discapacidad visual y no cuenta con las herramientas de independencia para acompañar las cuestiones escolares de Vini.

Vini usaba el celular para conectarse a las sesiones y generalmente estaba en lugares sin ruido, en algunos momentos de las reuniones estuvo ausente porque su mamá enfermó y él tenía que cuidar de ella y su hermano pequeño, al igual que los dos participantes anteriores no tuvimos información de figuras masculinas durante las sesiones.

Keiku

Keiku es un joven de 16 años inscrito en el segundo año de bachillerato, tiene baja visión, le gusta pasar tiempo con él mismo para reflexionar sobre su vida y su futuro, es un hombre organizado que valora aprender pues ha comprendido, gracias a la enseñanza de su familia, que el conocimiento es lo único que nadie nunca le podrá arrebatar. Tiene dos gatos con los que juega mucho, hacer ejercicio y dibujar sobre las enseñanzas que tiene en su vida cotidiana son algunas de las cosas que le gusta hacer.

Sobre la relación con sus colegas de la escuela apunta que la situación de la pandemia ha influenciado bastante, pues cuando iba a clases presenciales podían conversar mucho y divertirse, sin embargo, ahora que están en clases en línea no están más en contacto, aunque para él no es evidente el porqué. Es interesante que

coloca a la escuela como un lugar que puede distanciar a los jóvenes de sus problemas cotidianos de la vida y la familia, por eso ahora que no están presencialmente, cree que sus amigos pueden estar absorbidos por esas dificultades y eso hace que no busquen espacios para convivir.

Se percibe como un estudiante que consigue ser autónomo en sus actividades, cuando tiene alguna duda recurre a sitios de búsqueda en internet y si no logra resolverla acude a su papá o mamá. En relación con la actividad de la investigación menciona que no tiene problemas con formatos visuales de información, le gusta hacer videos, incluso ha incrementado su dedicación a esto pues, en ocasiones realiza materiales audiovisuales para colegas que tienen dificultad para entender algunos temas de matemáticas o portugués.

De acuerdo con los datos que proporcionó la profesora de la SR, el joven cursó el primer año de bachillerato en otra escuela y tanto él como la familia tenían mucha resistencia de que asistiera a la Sala de Recursos, de hecho, la mamá no está en el grupo de apoyo a las familias y generalmente no explican desde el comienzo la condición de Keiku en las escuelas. Aunque, esta vez fue diferente, después de una plática con ellos aceptaron que el estudiante pasara por una evaluación y quedaron muy satisfechos con los servicios de la Sala, por lo que el joven en este segundo año comenzó a asistir.

Es importante resaltar que la razón del cambio de escuela del 1ro al 2do año de bachillerato fue porque en la anterior, para no realizar las adecuaciones, la escuela y la familia llegaron al acuerdo de que Keiku realizara tareas en casa y sólo fuera a la escuela a entregarlas.

Con la evaluación realizada la profesora afirma que hay grandes posibilidades de que el joven tenga altas habilidades, no tiene problemas para estudiar en línea y coincidiendo con la descripción del participante, no tiene problemas para estudiar sólo, muestra de ello son los 20 cursos en línea que realizó por su cuenta el año previo al comienzo de la pandemia.

A pesar de todas estas habilidades que reconoce su profesora y que él mismo detecta, durante las clases del 2020 todavía presenciales, se notó que no podía acompañarlas de forma adecuada; una de las principales razones es que no alcanza a ver el pizarrón ni los libros de texto y no se implementó ninguna estrategia dentro del salón de clases para eliminar esa barrera, según lo que informó la profesora, como

este alumno no tuvo contacto con la SR sus posibilidades de aprender algunas herramientas como el uso de lupa dentro del salón de clases fueron limitadas y en este segundo año no dio tiempo de realizar esas acciones con la llegada de la pandemia.

Pudimos observar que este alumno tenía diversos elementos para facilitar su accesibilidad durante las reuniones, contaba con un celular, una computadora y una pantalla plana donde conseguía dar seguimiento a las reuniones también tenía un aro de luz y un cuarto sin ruido ni distracciones. Describió una relación de cercanía y confianza con sus padres y su hermana. Ambos padres de familia son profesionistas.

Tímido Corajoso (TC)

El joven TC tenía 17 años y estaba en el segundo año de bachillerato al momento de la colecta de datos, la materia que más le gusta es matemáticas. Como el nombre que él eligió lo dice es tímido y suele conversar poco, sin embargo, demuestra su carisma con sonrisas a lo largo de las conversaciones. TC tiene un gran pasatiempo, los videojuegos, le gusta pasar casi todo el día en la computadora ahora que no va a la escuela pues no le gusta estar sin hacer nada.

Es un joven con discapacidad física y visual, tiene comprometimiento en la motricidad fina, es usuario de silla de ruedas, aunque en su casa y en la SR camina distancias cortas apoyado en la pared. A pesar de que es alfabetizado tiene dificultades para escribir y también para comunicarse oralmente de manera fluida. Consigue realizar diferentes actividades en la computadora con algunos ajustes, pero requiere de práctica y experiencia para aprovechar las ventajas que la tecnología podría tener en su caso.

Con este participante nos encontramos ante un proceso con por lo menos dos voces, la del participante y la de su mamá (Gi de aquí en adelante). Primeramente, porque, siendo un caso extraordinario, el joven no tiene celular propio ni usa redes sociales por lo que la comunicación siempre tuvo que ser a través de la mamá. Se intentó realizar de forma diferente, a través de Google docs, pues la computadora es una herramienta que el joven usa, sin embargo, requería de entrenamiento para que pudiera usar esa aplicación y no conseguimos que la familia apoyara en eso.

Además, las reuniones se llevaron a cabo en un cuarto de la casa en el que la familia trabajaba, así, TC no tenía la opción de ir para otro lugar pues la computadora que usa no es portátil. De esta manera en algunas sesiones por pedido del alumno o

por su propia cuenta, la mamá e incluso el hermano hacen algunas intervenciones.

A diferencia de la perspectiva que su profesora de SR y su mamá tienen sobre su dificultad para escribir por su discapacidad múltiple, el participante dice que en la escuela da seguimiento a las actividades en la libreta escolar igual que sus compañeros. Su profesora complementa que la escuela no hace ningún tipo de adaptación y que, si bien el joven no tiene discapacidad intelectual, tiene un rezago de por lo menos 4 años escolares, pues a partir del 6to año requería de adecuaciones para acompañar las clases, pero la escuela no las realizó, así que simplemente dejó de tener acceso al contenido desde aquel momento.

En el caso del participante también contaba con una computadora para él, su hermano, algunos años menor, usaba otra y su mamá otra; en ocasiones estaban los 3 en un mismo cuarto haciendo sus actividades mientras teníamos la sesión, el joven no usaba audífonos por lo que nuestras conversaciones estuvieron expuestas todo el tiempo. Su mamá es profesora de biología y TC nos contó poco sobre su papá, aunque sabemos que vive con él y le apoya en algunas cosas de la vida cotidiana.

Esther

Mujer de 15 años, cursaba el primer año de bachillerato y tiene discapacidad visual, durante el proceso de investigación tuvo una cirugía para poder ver mejor. Es importante mencionar que esta joven fue perdiendo gradualmente la vista desde la niñez y sólo hace algunos años empeoró a un grado de no poder leer los libros o hacer cosas de la vida cotidiana, por eso para ella este proceso de trasplante fue muy significativo.

Comenta que en tercero de secundaria tuvo que cambiarse de escuela por causa de algunos episodios donde fue violentada por sus colegas, estos eventos los relaciona a su discapacidad y a que en aquella escuela no le daban la atención necesaria a su caso. Con el apoyo de su mamá logró cambiarse de institución y actualmente se siente más apoyada por todos los agentes educativos, incluidos los profesores que atienden sus necesidades haciendo algunos ajustes, por ejemplo, sacando una foto del pizarrón para que ella copie desde ahí a su cuaderno. Otro apoyo que tiene en esta nueva escuela son sus amigas con las que además comparte tiempo en su iglesia evangélica.

Le gustaría estudiar administración por influencia de su hermana que se formó en Recursos Humanos. En su caso, comenta que su familia es un pilar esencial pues le brindan mucho apoyo, especialmente su mamá, su papá y su abuela.

Lo que comenta la profesora de SR es que su familia es muy atenta a los procesos escolares de la alumna, si bien en algunos momentos parecen tener dificultad de entender algunas situaciones escolares, la joven ayuda en este proceso de comunicación entre escuela y familia. Su mamá es trabajadora de limpieza y su papá, trabaja en un supermercado, aunque hubo momentos durante la investigación que comentó que estaba desempleado. Esther tuvo dificultades de estar en algunas sesiones porque usaba el celular de su mamá, generalmente organizábamos las sesiones los días de descanso de su mamá para que ella pudiera participar.

Durante las sesiones en general se encontraba en la sala donde había más personas que en ocasiones escuchaban las sesiones cuando la joven no usaba audífonos, en ocasiones había ruido de fondo de conversaciones o actividades relacionadas a las labores del hogar.

4.5 Lugar

La investigación se llevó a cabo de forma remota a través de la plataforma Google Meet. Los participantes eligieron un lugar en el que se sintieran cómodos y donde, de ser posible, no hubiera ruido para que la conversación y el entendimiento fueran claros. No en todas las sesiones esto fue satisfactorio, hubo algunas entrevistas en las que los participantes estaban en casa de familiares y se escuchaban ruidos de fondo, cuando estos ruidos interferían directamente en la comunicación se les solicitaba que se cambiaran de lugar.

Debido a que esta plataforma generalmente no está dentro de los paquetes de telefonía celular, en uno de los casos se requirió colocar crédito a una participante para que pudiera participar a través de esta plataforma pues sólo en ella se lograba realizar la grabación de forma adecuada. En una ocasión en que no fue posible descargar la aplicación en el dispositivo de otra participante se realizó una conversación telefónica por WhatsApp y quedó grabada en formato de audio.

Otra particularidad se tuvo con el participante Tímido Corajoso, pues la computadora con la que se podía conectar estaba en un cuarto en el que al mismo tiempo su mamá o hermano usaban otros dispositivos, este participante tiene

movilidad reducida y no tiene dominio de celular por lo que tenía poca autonomía para decir si prefería un lugar diferente.

4.6 Materiales

Se utilizaron dispositivos electrónicos como celulares y computadoras para realizar los encuentros grupales y para hacer los registros para las entrevistas de Foto-voz. En las sesiones grupales se utilizó un fragmento del documental “Lixo Extraordinario” (Walker, 2011) y una presentación en PowerPoint para hablar sobre la Narrativa, fotografías sobre niños estudiando de forma remota tomadas de Google imágenes, una adecuación del juego popular mexicano Lotería y gato, la plataforma Mentimeter y documentos de Google para el trabajo colectivo del Fanzine.

4.7 Instrumentos

Los instrumentos utilizados durante esta investigación fueron dos guiones de entrevista semiestructurados y uno estructurado. Los usados durante la primera y segunda sesión (apéndices A y B) fueron realizados por la investigadora de acuerdo con las necesidades del estudio y las características de los estudiantes.

Se realizó un pilotaje del primer instrumento (apéndice A) con un joven sin discapacidad que cursaba el segundo año de bachillerato, en una escuela particular del interior de São Paulo, para monitorear si la investigadora estaba usando las palabras adecuadas en el idioma portugués y si recogía la información pretendida.

Para el segundo instrumento no se realizó pilotaje pues éste sería direccionado según las características de cada participante por tener como objetivo saber cómo se relacionaba cada uno con el uso de dispositivos para tomar fotos, videos o audios. El tercer guion de entrevista se basó en una investigación que utilizó el método de foto-elicitación con niños con discapacidad intelectual (Soto, 2016).

4.7.1 Rapport-Entrevista semiestructurada

En la primera sesión con los participantes se utilizó el guion de una entrevista semiestructurada para conocer las características de los participantes, el contexto y su experiencia con la educación remota, así como su relación con la fotografía y otros tipos de registros como audios y videos (Apéndice A).

4.7.2 Pandemia y tipo de registro

En la segunda sesión individual se usó un guion de entrevista estructurada para saber el tipo de registro -foto, video o audio- con el que se sentían más cómodos, contextualizando, a través de preguntas, la situación de la pandemia de COVID-19 y explorando la facilidad o dificultad que tenían para describir, explicar, resignificar y traer información a través de los registros realizados por ellos mismos (Apéndice B).

4.7.3 Entrevista Foto-voz

Finalmente, se utilizó otro guion semiestructurado para la sesión de Foto-voz que pretendía guiar la sesión teniendo en cuenta conceptos trabajados en los primeros encuentros grupales, donde se resaltó la importancia de narrar sus historias y cómo eso impacta en la reflexión, construcción y reconstrucción de la realidad individual y colectiva (Apéndice C).

4.8 Procedimiento de la colecta de datos

El proceso de la colecta de datos se dividió básicamente en dos momentos. El primero consistió en sesiones individuales donde se realizaron entrevistas semiestructuradas basadas en los MV utilizando la técnica de Foto-voz, es decir, los jóvenes tomaron fotografías, audios y videos y posteriormente los abordaron con la investigadora de forma individual. La instrucción fue: “Esta actividad que van a realizar recolectando 10 registros ya sean fotos y/o videos, es para que ustedes puedan contar sus historias, para que cuenten como están con la situación escolar, ahora en la pandemia¹⁵, piensen y reflexionen cómo se encuentran actualmente. La idea es traer historias que representen algo importante para ustedes, cosas que quieren que

¹⁵ Es importante mencionar que en un primer momento los registros de fotografías y videos se harían en el entorno escolar, sin embargo, con la llegada de la pandemia las situaciones escolares de los alumnos eran muy diversas, algunos no estaban realizando prácticamente ninguna actividad escolar, por lo que se decidió ampliar el abanico de posibilidades para la entrevista de foto-voz, aunque intentando recalcar la importancia de la coyuntura y el impacto que sus testimonios podrían tener. Así, no todos los participantes ahondaron sobre su condición de estudiantes o de sus actividades en tiempos de pandemia pues para algunos no era un tema interesante para abordar. Esto no invalida de forma alguna los datos relatados sobre sus experiencias como alumnos con discapacidad en el bachillerato.

los demás sepan para que tengan una idea de cómo están pasando la pandemia, ustedes serán los narradores de esas historias, entonces recuerden que sus imágenes deben tener un protagonista, un contexto y una emoción. Para realizar eso van a tener una semana y posteriormente nos reuniremos con el grupo para compartir esas historias que ustedes me cuenten”.

Se debe resaltar que en general se dio una comunicación fluida y entendible, aunque en ocasiones los ruidos externos, la velocidad o intermitencia de la señal de internet, y aspectos idiomáticos -los jóvenes tienen como lengua materna el idioma portugués y la investigadora el español-, jugaron su papel durante los encuentros, sin llegar a impedir el entendimiento o bien reagendando los encuentros cuando no había posibilidad de comprender el discurso de alguno de los participantes por intermitencia en la conexión de internet.

Aunque los Métodos Visuales no expresan abiertamente la utilización de audios, en este estudio se trabajó con la hipótesis de que los alumnos con discapacidad visual podrían explorar diversas formas de crear datos, sin eliminar de forma directa y a priori la posibilidad de trabajar con imágenes, pero entendiendo que algunos podrían requerir de más elementos para exponer sus vivencias. Así, se les planteó la posibilidad de construir datos con fotografías, videos cortos y audios; además se realizó una prueba piloto para tener certeza de que cada uno de los estudiantes conseguiría realizar los registros de acuerdo con su condición y preferencia.

De acuerdo con las características de los participantes se realizaron diversificaciones en la presentación de materiales para que todos y todas pudieran participar de las actividades grupales e individuales; por ejemplo, se pensó en juegos que pudieran ser prudentes para personas ciegas o con baja visión, realizando algunas adecuaciones para lograrlo.

Para algunos participantes se realizó más de una sesión con objetivos particulares para acompañar su proceso cuando así lo requirieron, se enviaron las actividades con anticipación para asegurar la accesibilidad y modificar si fuese necesario. También se dio seguimiento a dudas o dificultades para realizar las actividades a través de WhatsApp con cada participante cuando se requirió.

A continuación, en la tabla número 3 se muestra la primera etapa del procedimiento, colocando en cada sesión el nombre, el objetivo y la fecha de

realización. De forma general en la primera etapa se realizaron 5 encuentros individuales con cada participante.

Tabla 3

Primera etapa-Sesiones individuales

Sesión	Objetivo	Fecha ¹⁶
1.Rapport	Conocer las características de los participantes, el contexto de la educación remota y explicar el proceso de la etapa individual de la investigación, ahondando sobre su relación con la fotografía y otros tipos de registros como audios y videos. Para ello la investigadora realizó un ejemplo con aspectos de su vida cotidiana, mostrando una fotografía, un video corto y un audio.	Del 13 al 19 de octubre 2020
2.Entrevista Piloto	Saber cómo se sienten más cómodos para realizar los registros para la entrevista con el método de Foto-voz pues 4 de los seis participantes son jóvenes con discapacidad visual.	Del 15 al 22 de octubre 2020
3. Presentación de las reuniones en grupo	Exponer el objetivo de las reuniones grupales, escuchar cómo se siente al compartir con otros colegas y anticipar la dinámica grupal.	Del 2 al 4 de noviembre 2020
4. Preparación de la entrevista con Foto-voz	Dar instrucciones para el registro de actividades escolares o de la vida cotidiana que sean importantes para ellos, que les guste o disguste más, para que a través de su narrativa cuenten su historia.	Del 16 al 18 de noviembre 2020
5. Entrevista Foto-Voz	Describir la experiencia de alumnos con discapacidad que cursan bachillerato en situaciones escolares y actividades cotidianas.	Del 23 de noviembre al 17 de diciembre 2020

Nota: Datos de la investigación

Una primera acotación en estas sesiones es que a Mudanças na vida no se le mostraron los ejemplos de la investigadora durante la primera sesión para la entrevista piloto, después de la sesión que se tuvo con ella y con orientación de las tutoras de la investigadora se llegó a la conclusión de la necesidad de mostrar con ejemplos a los jóvenes la propuesta de esa primera etapa.

En algunos casos las sesiones 2 y 5 se desdoblaron en dos para cumplir

¹⁶ El periodo de tiempo en esta columna está dictado por la fecha de realización de la primera entrevista individual y hasta la última con cada participante.

cabalmente los objetivos de éstas pues los participantes tenían hasta 3 fotografías por lo que se dio más tiempo para que pudieran realizar más. También hubo sesiones extra con algunos participantes para cumplir objetivos individuales relacionados con la investigación.

Las sesiones extras se realizaron para: 1) acompañar a Esther a descargar la aplicación en el celular pues era la primera vez que la usaba. 2) Practicar con el Tímido-corajoso para entrenar el uso del dictado de voz en Word y el uso de la página web Mentimeter que usaríamos en una sesión grupal. 3) Crear una estrategia con Mudanças na vida para que pudiera exponer los resultados de sus reflexiones de la sesión de Foto-voz, pues no conseguía hablar en el grupo de manera espontánea por timidez.

Con respecto a la primera etapa, también es importante mencionar que Esther no pudo participar de la última sesión pues a partir del 24 de noviembre, por órdenes médicas tenía que estar lejos del celular por haber recibido un trasplante de córnea. Ella pudo reintegrarse a las actividades en enero del 2021, integrándose a la fase 2 a partir de la sesión grupal número 4. La etapa individual no se retomó porque la investigación terminó antes de que ella se reincorporara regularmente a sus clases.

En el segundo momento se realizaron grupos de discusión sobre las temáticas que emergieron durante las sesiones individuales con cada uno de los participantes. Durante esta etapa se generó un proyecto colectivo -un fanzine digital-accesible- que permitió la participación de los jóvenes, reconociendo sus intereses, necesidades, habilidades y posibilidades de acción que reflejaran los momentos de reflexión personal y grupal.

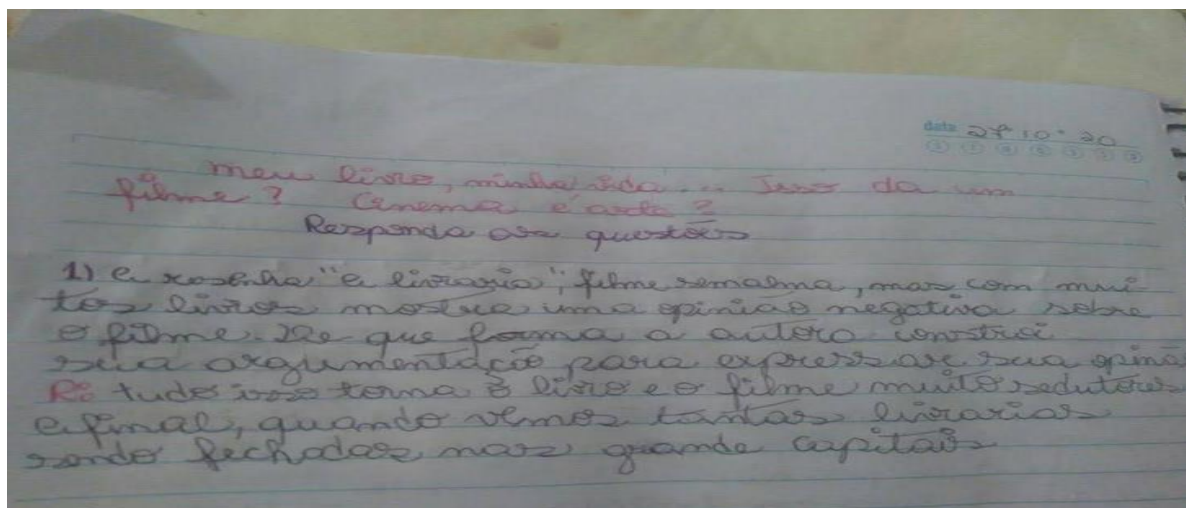
Después de haber realizado la prueba piloto donde todos los participantes mostraron habilidades para coleccionar datos en tres registros distintos: fotografías, audios o videos, se realizó una reunión grupal para generar un sentido de confianza dentro del grupo, para que conocieran y discutieran la importancia del proceso de la investigación y, sobre todo, para crear un ambiente de construcción colectiva pues se había detectado en las primeras sesiones individuales -la de rapport y la de piloteo- que algunos de los participantes tenían dificultades para reflexionar sobre sí mismos y responder preguntas básicas sobre lo que les gusta, disgusta o sobre sus procesos y experiencias escolares.

Dentro de esa primera sesión grupal se trabajó la importancia de contar

historias. Para ello, cada persona contó alguna que fuera importante en su vida. Debido a que se observó que algunos participantes podrían tener dificultades para realizar fotografías que contuviesen historias que pasaran de lo anecdótico, se les propuso que antes de realizar los registros visuales, pensarán que cada uno debería tener los siguientes elementos: un protagonista, un contexto y una emoción. Estas características se habían discutido con algunas fotografías que se llevaron como ejemplo durante la sesión grupal y podrían servir de base para que ellos pudieran contar sus historias.

Figura 1

Fotografía del piloto



Nota: Durante la sesión piloto este participante realizó 11 fotografías similares, que al explicarlas en la sesión individual, no le eran significativas para su proceso escolar, por ello durante la sesión grupal se decidió dar algunos lineamientos para la recolección de registros que se usarían en la sesión individual de Foto-voz.

En la figura 2 se presentan dos fotografías utilizadas en la sesión grupal para identificar en cada una de ellas el protagonista, el contexto y una emoción que les generara. La intención era crear un contraste de imágenes que pudieran presentar una misma situación, pero con diferentes perspectivas, así como motivarles a reflexionar sobre la importancia de contar su propio contexto escolar en tiempos de pandemia.

Figura 2

Protagonista, contexto y emoción.



Nota: Imagen de la izquierda por Ramos, 2020. Imagen de la derecha por Ramírez, 2020.

A continuación, en la tabla 4 se presentan el nombre, objetivo y fechas de las sesiones grupales, así como las ausencias de los participantes cuando es el caso. Aunque de forma general se intentó que en todos los encuentros participaran todos los alumnos no fue posible pues en algunas ocasiones cancelaban minutos antes e incluso después de comenzada la actividad.

La etapa individual sirvió como combustible para esta segunda pues durante las sesiones grupales 4 y 5 se trabajaron las imágenes y videos más representativos de las entrevistas de Foto-voz de cada participante, con ello se consiguió que expresaran en grupo sus experiencias e intereses, con esta información el grupo pudo llegar a consenso sobre la temática que querían abordar en el proyecto colectivo.

Tabla 4

Segunda Etapa-Sesiones grupales

Sesión	Objetivo	Fecha y participantes ausentes
1. Historias, narrativa y arte	Reflexionar sobre la importancia de contar historias desde la propia narrativa y cómo puede ayudar el arte para ese propósito	14 de noviembre de 2020.
2. Cohesión grupal	Promover la cohesión grupal a través del juego.	21 de noviembre de 2020. Esther y Mudanças na vida, ausentes.
3. Conclusión del proceso individual	Indagar la percepción grupal sobre los trabajos individuales, cómo se sienten con el trabajo realizado, compartir experiencias y reflexiones	16 de diciembre de 2020. Esther y Vini ausentes.

	iniciales del cierre de la primera parte de la investigación.	
4. Narrativas. Presentación grupal del material individual	Cada participante comparte con el grupo las fotos o videos más representativos de la sesión de Foto-voz y su importancia	16 de enero de 2021. Vini ausente
5. Narrativas. Presentación grupal del material individual	Continuación de la sesión anterior. De los temas presentados por cada uno, se discute cuáles fueron los temas centrales y de qué les gustaría hacer el proyecto colectivo	27 de enero de 2021. Esther ausente
6. Elección del proyecto colectivo	Se elige el fanzine como proyecto final abordando el tema Evolución. Se delegan responsabilidades para comenzar el proyecto	30 de enero de 2021. O Tímido-corajoso y Vini ausentes.
7. Organización del material para el fanzine	Se presenta y organiza el material individual para el fanzine	6 de febrero de 2021. Down Caffeine, Vini y Mudanças na vida ausentes.
8. Presentación del fanzine y cierre del grupo	Se presenta el trabajo de cada comisión y la experiencia del trabajo individual para llegar a un resultado colectivo	20 de febrero todos presentes.

Nota: Datos de la investigación

Dentro de la segunda etapa se realizaron también sesiones extraordinarias, una con Mudanças na vida y Tímido corajoso para acompañar la realización de su aporte individual para el fanzine, pues se identificaron dificultades para expresar sus opiniones e intereses; y otra con Down Caffeine y Keiku para realizar el fanzine en formato accesible para lector de pantalla y para afinar detalles de formato en el fanzine.

4.9 Análisis de resultados

De acuerdo con las bases teórico-metodológicas de este estudio, los relatos de los participantes son una autorreferencia que permite la reflexión sobre la propia persona y también sobre su contexto, desde una mirada crítica y de reconstrucción continua y dinámica (Díaz, 2019).

Además, estas técnicas deben permitir que los registros de los participantes estén alineados con la realidad de su comunidad, sus preocupaciones e intereses; que promuevan un diálogo crítico y el conocimiento de su comunidad a través de las fotografías generadas por ellos mismos; y finalmente, que estas actividades tengan

una incidencia en las problemáticas reflexionadas (Wang & Burris ,1997 citado en Martínez-Guzman, Prado-Meza, Tapia, & Tapia, 218).

El análisis de los datos de todos los momentos se basa principalmente en entender los datos que los participantes proporcionaron a través de sus fotografías y sus relatos. Más allá de lo anecdótico, se busca entender qué de las historias que contaron los interpela, pues eso es lo que puede llevarlos a procesos de reflexión sobre su mundo y su lugar en él. Sabiendo que cuando relatan los significados que dan a las fotografías no lo hacen de una forma lineal, ni cronológica, el análisis pone atención especial en los eventos sorprendidos, inesperados, accidentales y dinámicos que tocan tantos aspectos emocionales, relaciones sociales, y sucesos que puedan ser enmarcados en un contexto histórico-cultural, pues estas son determinantes de la época que se vive y que pueden dar lugar a la interpretación de los eventos de Foto-voz (Díaz, 2019).

También es importante aclarar que el análisis de los datos de este trabajo atraviesa la subjetividad de la investigadora, este tipo de investigaciones implica una toma de postura e implicación en lo que fue contado, quien investiga, al final, coloca lo que juzga importante poniendo sus expectativas y representaciones que dan cierto acento al relato final. En este sentido, se entiende que no hay una única verdad a ser comprobada, más bien, se trata de dar coherencia al conjunto de saberes y prácticas que se revelan en las historias de los participantes. Estos elementos dialogan y se ponen en conflicto con la visión de quien analiza y con sus aparatos teóricos de forma dialéctica y dialógica (Agruiar & Ferreira, 2021).

Agruiar y Ferreira (2021), basándose en Guinzburg, también coinciden con Díaz (2019), sobre que lo que debe buscarse en los relatos son indicios que se van construyendo a lo largo de la investigación en un ejercicio de ida y vuelta entre lo micro y lo macro. Los indicios pues, serían considerados como las singularidades encontradas en los relatos y que van organizando y produciendo los resultados de una forma diferente a la que la investigadora hubiera considerado en un primer momento. Al final se pretende comprender los datos siempre colocando las intenciones, las preguntas y las bases teórico-metodológicas para su interpretación.

Para llegar a los datos que se presentan aquí, se realizaron diferentes procedimientos. Primeramente, se transcribieron las entrevistas individuales y grupales y se realizó una lectura flotante para tener una idea general de los temas

que fueron abordados por los estudiantes durante todo el proceso de investigación. Posteriormente se realizó una tabulación para codificar las categorías resultando en dos generales: temáticas y procesos. Las temáticas refieren a lo que fue abordado por los estudiantes en sus fotografías y videos; los procesos refieren a las construcciones dialógicas dentro de las sesiones grupales, o que fueron permitidas a partir de éstas, pues en las sesiones individuales los participantes hacían referencia a momentos significativos producidos con el grupo. Se subdividieron de la siguiente manera:

- Temáticas

- **Experiencias escolares**

- Accesibilidad/ajustes razonables.
 - Afectividad y procesos educativos

- **Identidad**

- Normalización y potencia de la diversidad.

- Procesos

- **Aprendizaje colectivo**

- **Construcción colectiva del fanzine**

Los resultados que se presentan están dirigidos a entender las experiencias escolares de los alumnos desde sus perspectivas tomando en cuenta el proceso de problematización y la construcción colectiva sobre estas temáticas que se formó en las sesiones individuales y grupales.

Se entiende que los relatos de cada estudiante se van entrelazando en su individualidad y que estas particularidades juegan un papel importante dentro de todo el transcurso de la investigación. Sin embargo, se decide no presentar los casos de Foto-voz de forma individual pues no se pretende realizar un estudio caso por caso, sino traer la especificidad de cada uno como parte nodal de las construcciones colectivas.

La historia que aquí se quiere contar es, cuáles son las experiencias escolares y temáticas que atravesaron a estos jóvenes en las sesiones individuales que, a su vez estuvieron engarzadas a las reuniones colectivas pues en ellas pudieron apalabrar algunas construcciones que realizaron dentro del binomio participante-investigadora y profundizarlas con los comentarios de sus colegas.

Cabe resaltar que estas experiencias escolares contadas y presentadas por los estudiantes fueron motivadas constantemente por la investigadora y por las discusiones que se gestaban en las reuniones grupales, esto quiere decir que cada fragmento colocado es fruto de la promoción de la participación, o sea, a través de

preguntas y diálogos los participantes llegaron en determinado momento a las reflexiones que aquí se comparten.

En segundo lugar, se pretende entender cómo las discusiones grupales fueron tomando cuerpo para dar lugar a los aprendizajes colectivos, tomando en cuenta la propuesta de la herramienta metodológica utilizada. Es decir, que estas discusiones estuvieron en función de sus fotografías, sus experiencias y de la importancia que este proyecto tenía para ellos. Así, se dará especial atención a las conversaciones en las que los alumnos llegaron a conclusiones y que marcaron el rumbo de la investigación en función de la confección del Fanzine “Nos somos evolução” como proyecto final.

Además, se evidenciará la importancia de la promoción de la participación tomando en cuenta la particularidad de cada uno de los y las participantes, así como el protagonismo del que se apropiaron y plasmaron de forma contundente en el proyecto después del proceso de varias sesiones reflexivas. Estos datos muestran que es necesario garantizar un espacio en donde los alumnos puedan sentirse en confianza para expresar sus ideas, pensamientos, emociones y experiencias para que durante el proceso se consiga activar una mirada que les permita reflexionar críticamente su contexto, sus relatos y su mundo, transitando sobre el camino de la emancipación.

5. EXPERIENCIAS ESCOLARES

En este apartado se presentarán las experiencias escolares relatadas por los participantes a lo largo de todos los encuentros, éstas están atravesadas por sus relaciones sociales y por afectos que hacen que cobren un significado distintivo para entender cómo es que viven los jóvenes con discapacidad su trayecto por la escuela tomando en cuenta, aunque no reducida a esto, la pandemia de COVID-19.

Los relatos de los participantes sobre las vivencias dentro de los centros escolares estuvieron enfocados básicamente en temas de accesibilidad/ajustes razonables y el impacto que las relaciones sociales tienen en su construcción personal, tomando en cuenta la mirada que las otras personas, colegas o profesores, depositan en ellos enfatizando la condición de discapacidad.

5.1 Nesse caso eu quis mostrar meio que uma crítica. Estratégias improvisadas y barreras estructurales

Los alumnos describen estrategias que han adoptado para aprovechar su proceso de aprendizaje en las escuelas y también los diversos momentos en que han sentido que las instituciones no garantizan su derecho al acceso a la información y a la educación en igualdad de condiciones con sus pares.

Keiku, Vini, Down Caffeine e Esther relatan que son sus colegas quienes en general les dan apoyos en su día a día escolar y, en ocasiones específicas, también los profesores; no todos los participantes reciben los apoyos sin conflicto, independientemente de quien lo brinde, pues para ellos un auxiliar especializado dentro del aula sería lo ideal.

En los casos de los alumnos con discapacidad visual los colegas les apoyan dictando lo que está en el pizarrón, o bien prestándoles el cuaderno para que puedan copiar la información. Ya la alumna con TEA relata que a veces no tiene más remedio que acercarse a sus colegas cuando los profesores no pueden atenderla. Keiku, Vini y Down Caffeine, concuerdan en que esta estrategia de apoyarse en los alumnos no es la mejor, las razones se resumen así:

Fragmento 1

Isso que realmente conflita porque se o aluno tem que copiar e ele também tem que ditar, eu não gosto muito porque acaba atrasando, às vezes ele não consegue

fazer muito rápido as coisas, por isso que uma pessoa, um professor auxiliar em sala de aula é bem melhor (Vini).

Fragmento 2

Quando o professor não pode atender a quem precisa de mais ajuda por ter muitos alunos. Alguns alunos que sabiam mais, eles me ajudavam ou eu recorria a eles a pedir ajuda, mas é muito difícil porque eu tenho timidez, eu tenho timidez em certa parte com os alunos, por conta de pequenos probleminhas, umas coisinhas, brincadeiras idiotas que faziam comigo na escola antiga, e isso meio que me marcou (Down Caffeine).

Es relevante mencionar que el apoyo entre pares, llamado tutoría por pares, ya sea para aspectos académicos o sociales es una propuesta usual en programas de inclusión de personas con discapacidad en escuelas regulares, sin embargo, se da a través de un plan de trabajo específico, de acuerdo con las características de los estudiantes y con la intervención de un profesional que ayude en esta mediación. Estos programas se acompañan de otras acciones que envuelven el trabajo colaborativo entre profesores del aula regular y especialistas (Kuntz & Carter, 2019).

Los datos revelados por los participantes sobre esta temática son de suma importancia, pues Cutts (2001) y López, así como, Etxabe y Montero (2016) alertan que, aunque existen estudios que hablan sobre el proceso social de la inclusión, hacen falta estudios que muestren la perspectiva de los alumnos. Es innegable que el apoyo entre pares dentro del salón de clases puede mejorar la experiencia de los alumnos con discapacidad y del aula como un todo, pero se debe hacer de forma guiada, consensuada y evaluada periódicamente involucrando activamente a todas las personas envueltas en esa situación. De lo contrario, el apoyo de los colegas puede verse como contraproducente o inviable.

Por otro lado, los apoyos que los profesores le otorgan a Vini se dan cuando los exámenes no están adaptados o cuando no se le da al alumno la oportunidad de que haga el examen en una computadora con su lector de pantalla, por ello, es el propio profesor quien hace el papel de lector y escribano para él.

Fragmento 3

Eu não gosto muito de fazer alguma coisa relacionada à escola com alguém... porque eu não me sinto muito confortável, geralmente eu gosto de fazer coisas

da escola sozinho porque eu consigo me concentrar melhor, também quando eu estou com alguém eu fico um pouco nervoso, não consigo responder certo às vezes. Às vezes eu sei a resposta e acabo respondendo errado (Vini).

Que los propios profesores de la materia lean las pruebas para él está vinculado a que éste no cuenta con accesibilidad para poder hacerlo de manera autónoma y esta estrategia le hace sentirse bajo el escrutinio de una autoridad posibilitando que esto tenga un impacto en la forma en la que el estudiante responde.

Down Caffeine y Esther divergen de la sensación de Vini en cuanto a los apoyos de los profesores, para Esther que su profesora la apoye tomando foto del pizarrón con su celular y prestándoselo para que pueda copiar, no le causa conflicto; para Down Caffeine también es muy funcional el apoyo que algunas profesoras le han dado:

Fragmento 4

Geografia, português e história, eram três professoras que eu tinha, elas ajudam muito, elas notavam que eu precisava de uma certa atenção, então, eles ficavam tipo, 'DC, cópia isso', elas me davam toquinhos e eu fazia as coisas, pelo menos eu conseguia copiar a matéria, copiar a tarefa, fazer as coisas (Down Caffeine).

En este sentido, se puede apreciar que los alumnos que consiguen con la ayuda, tanto de los colegas como de los profesores, hacer sus actividades con mayor autonomía no encuentran dificultad en aceptarla y sentirse cómodos con esas soluciones improvisadas. En contraste, aquellos que pierden autonomía para realizar las actividades o sienten que los colegas no están preparados para desempeñar la función se sienten culpables por atrasarlos y eso les hace rechazar tales estrategias.

Para responder a sus necesidades los estudiantes proponen que existan profesores auxiliares dentro de sus clases, porque además de la lectura del pizarrón, en algunos casos requieren de la adaptación de materiales como mapas y gráficas para que puedan entender el contenido que ofrecen las clases, también reconocen que estos profesores podrían incluso realizar apoyos de refuerzo de contenido, si fuese necesario.

El análisis que hacen los estudiantes sobre su realidad y en consecuencia sobre lo que requieren para cubrir sus necesidades está completamente ligado a su

experiencia previa, algunos de ellos ya tuvieron a alguien que les ayudó directamente en sala de aula y lo ubicaban como una persona que estaba con ellos todo el día ofreciendo servicios técnicos como dictar lo que estaba en el pizarrón.

No llegan aún a problematizar la necesidad del trabajo colaborativo entre quienes llaman profesores auxiliares y su docente de aula regular para que ellos puedan participar de sus clases en equidad y sobre todo para que vayan formando autonomía en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Down Caffeine evidencia esta falta de acompañamiento por parte de la escuela. Ella comparte que seguir las clases online, en tiempos de pandemia, es demasiado complicado pues no tiene estrategias para entender lo que está pasando en el Google Classroom. Comenta que está cursando las materias, sin embargo, no tiene participación activa en la plataforma virtual, incluso no le gusta entrar al grupo porque no se siente animada para continuar pues le genera mucha ansiedad saber que tiene tantas tareas acumuladas sin saber por dónde comenzar. Aunado a este malestar comenta que se siente culpada porque quien la apoya es su mamá y ella entiende que no debería ser su función estar con ella todo el tiempo haciendo las actividades escolares:

Fragmento 5

Ela (a mãe dela) fala: 'ah! Down Caffeine, tem que fazer, vai fazer a tarefa, blabla' só que quando a gente vai fazer, a gente deixa acumular um monte de tarefa, e a gente faz, só que as vezes ela pede para eu fazer algumas coisas sozinha. Quando eu estou com ela, eu consigo fazer mais rápido, mas quando eu estou sozinha eu fico procrastinando e muito, levo muito tempo para fazer alguma coisa (Down Caffeine).

Se reconoce una necesidad de que los alumnos puedan problematizar entorno a los recursos que necesitan para su escolarización. Es necesario entender a la Atención Educativa Especializada como una prioridad que ayudará a quitar las barreras de acceso al currículo y la postura capacitista que suelen tener los centros escolares, mostrada al dejar a los alumnos a su suerte con los recursos que ellos mismos generan sin ninguna orientación.

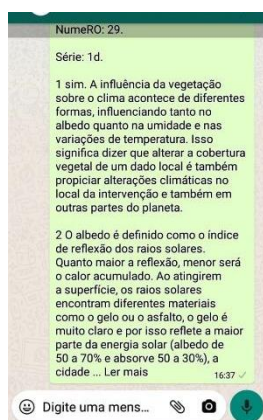
No se espera de la Educación Especial auxilio técnico, sino profesional que acompañe a los alumnos con discapacidad a usar recurso humanos y tecnológicos

en favor de su autonomía -siempre reconociendo la necesidad humana de interdependencia sin que eso mitigue la agencia y autodeterminación individual-, así como transformar el espacio escolar para que su organización responda a la diversidad del alumnado considerando las diferentes opresiones que, generalmente, ultrapasan el diagnóstico (Machado, Böck, & Mello, 2022).

Los relatos sobre las estrategias utilizadas en la educación remota son ambivalentes, es decir, hay estrategias que les ayudan a participar de mejor manera y otras que disiparon por completo el apoyo dejando la educación de los alumnos a la deriva o dependiendo casi exclusivamente del apoyo familiar, los recursos materiales, tecnológicos personales y la autonomía que cada estudiante tuviese.

Figura 3

Mejor WhatsApp que punzón.



Vini comenta que ha realizado acuerdos con sus profesores durante la pandemia para que pueda ser evaluado, pues la modificación de clases presenciales a virtuales cambió la forma en la que presentaba sus trabajos. Una de las estrategias que sus profesores han adoptado es que el alumno pueda mandar sus trabajos por WhatsApp, el alumno dice que este sistema le funciona mejor pues puede escribir más rápido que en braille, además si lo hiciera en este sistema, la profesora de la SR tendría que transcribir sus trabajos a tinta para que los profesores pudieran leerlo, situación que deja el proceso temporalmente inviable, además de requerir de un intermediario.

Otra estrategia que adoptaron fue el uso de Google Formularios, donde el profesor de historia manda un texto en formato PDF con el enlace del formulario que

contiene las preguntas; dado que esta plataforma es accesible al lector de pantalla del alumno, éste consigue responder las actividades igual que todos los demás colegas. Según sus palabras:

Fragmento 6

Nesse caso, a atividade para todos os alunos é a mesma, e é a matéria que eu consegui aprender mais (Vini).

Es interesante ver como en este caso el alumno resalta la importancia de saber que con esta estrategia no se requiere hacer ninguna modificación a la evaluación y participa en igualdad de condiciones que sus colegas.

A pesar de que pudiera parecer que esta táctica resuelve la accesibilidad en todas las materias, el mismo alumno ya alerta que no es así. En química, por ejemplo, se eligió el mismo método, sin embargo, en este caso el alumno comenta que hay muchas cosas que no entiende sobre todo por la falta de acceso a la descripción de las fórmulas:

Fragmento 7

Às vezes a professora ela não consegue explicar, porque algumas fórmulas... ela até tenta explicar, passa um áudio explicando, mas eu não consigo entender muito bem como funciona (Vini).

Esta vivencia muestra la importancia del trabajo colaborativo entre profesores de Educación Especial y los de sala de aula, de una persona especializada que intervenga en los espacios de educación regular, pues la profesora de química, por ejemplo, no cuenta con los elementos para conseguir hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje con el alumno ciego, a pesar de intentarlo.

Finalmente, el alumno relata otra opción en la que se localiza una fuerte tensión entre lo que puede parecer razonable hacer, pues es una forma en la que históricamente se han resuelto las problemáticas escolares de las personas con discapacidad: ignorándolas, y lo que para el alumno en el momento inmediato le puede parecer benéfico. Podríamos decir que por parte del alumno se da un conflicto de interés basado en experiencias previas que lo llevan a la siguiente reflexión:

Fragmento 8

De matemática eu sou faço um relatório de data, eu coloco a data, o meu nome para marcar presença, só para o professor ter uma ideia de que eu estou tendo acesso às aulas... Não consigo fazer a distância, o professor deu um jeito de dar nota para eu tentar passar de ano e o ano que vem, ele ou algum professor, tentar me ajudar na escola mesmo... Outro exemplo é física, por exemplo, se a gente não aprende algumas fórmulas em matemática ou alguns tipos de equações, a gente não consegue resolver algumas questões da matéria de física (Vini).

En este momento en que el alumno muestra una reflexión sobre las implicaciones de no entender una materia y cómo impacta incluso en su desarrollo en otras materias se realiza una intervención para profundizar en la temática preguntándole cómo se siente con ese tipo de estrategias y cuáles serían las ventajas y desventajas que encuentra, a lo que el alumno responde:

Fragmento 9

*Então, no momento para mim foi uma boa ideia, porque matemática como eu não estava conseguindo entender e, também as aulas na sala de recursos estavam desativadas de forma presencial, **isso foi o que a gente conseguiu**¹⁷. Se for para pensar por esse lado, todas as matérias acabam perdendo conteúdo porque física, por exemplo, o professor explicou várias fórmulas, mas eu não consegui entender. Então o que que ele fez, no começo do ano eu já tinha recebido um texto, em braille, ele pediu para eu fazer um resumo sobre esse texto; eu consegui fazer o resumo e recebi nota desse bimestre por esse texto. Mas, por exemplo, os outros conteúdos que eu não consegui entender simplesmente foram descartados, então, fica bem difícil depois para compreender esse conteúdo de novo.*

El conflicto de interés está presente cuando el alumno sabe que no está aprendiendo todo lo que los demás alumnos, ni presencialmente ni de forma remota, y que lo están pasando sólo para evitar una problemática estructural de accesibilidad

¹⁷ Énfasis de la autora

y de estrategias de inclusión para personas con discapacidad visual, sin embargo, por sus experiencias escolares previas sabe que esto no será solucionado en tiempo y forma en ese ciclo escolar, así que no le queda más que aceptar esta forma de marcar presencia en esas clases pues sólo así podrá pasar la materia y en consecuencia aprobar el año.

Lo que aquí se destaca es una falta de compromiso con el aprendizaje de Vini, a pesar de que tanto él como los profesores entiendan esto como la mejor forma de solucionar esa problemática para no 'perjudicar' más al alumno. Es interesante observar que el alumno consigue poner resistencia en sus relatos a algunas prácticas de exclusión mostrando una tensión entre inconformidad y resignación como en el fragmento pasado (9). Estas lecturas de mundo se activan cuando el joven es acompañado en el proceso de reflexión, pues aún en esta etapa de transición la formación de conceptos sobre ellos mismos y el mundo en el que viven están en formación (Vigotski, 2006).

Las acciones muestran que a Vini, como a los otros participantes, les dejan una educación con menos contenido, como si fuera de segunda clase, parece que, en el fondo, por ser jóvenes con discapacidad representa menos valor para el sistema educativo. Estas experiencias podrían impactar en la concepción que los jóvenes tienen sobre la educación, al verla como un proceso de simulación, existe la posibilidad de desmotivación y falta de interés por continuar con sus estudios superiores (Assunção & Chaves, 2022). Esto sin dejar de lado que este tipo de intervenciones dejan de cumplir el papel fundamental de la escuela que es la transmisión y asimilación del saber sistematizado por la humanidad, que permitirá a los alumnos una mirada crítica de mundo, siempre y cuando se viabilicen las condiciones para que todos los alumnos tengan acceso a él (Saviani, 2011).

Parece que el alumno va dando cuenta de los procesos de exclusión en el que se encuentra, pues en un momento posterior, con el avance del diálogo y las interpelaciones que la investigadora va colocando al alumno, éste relata algunas estrategias que se han realizado para que pueda acceder a un examen de larga escala que aplica el gobierno del estado de São Paulo. En sus primeras reflexiones lo siente como una incomodidad para después entenderlo como un proceso de exclusión.

El relato de este alumno está en 3 momentos:

- 1) El examen se realiza por primera vez de forma virtual debido a las restricciones que la pandemia de COVID-19 impuso, con esto la estrategia tuvo que cambiar y la posibilidad que el alumno encontró en ese momento fue que una de sus amigas abriera el examen en su computadora y leyera el examen para él: [Fragmento 10] *“Eu lembro que a gente ficou até quase meia noite”* (Vini).
- 2) El examen se realiza por segunda vez de forma virtual, sin embargo, la plataforma comienza a poner restricciones que evitan la posibilidad de hacer trampa en los exámenes, es decir, que los alumnos se copien, que entren dos a la vez con la misma matrícula, entre otras. Con esto la estrategia tuvo que cambiar:

Fragmento 11

O problema dessa prova é que a gente tem que colocar o nosso RA¹⁸, então só tem como acessar a prova uma vez, não tem como duas pessoas acessarem ao mesmo tempo (para ler para mim). Eu tive que chutar mesmo, eu não tinha como fazer. A professora da SR tinha feito uma descrição da prova... o que acontece, eu fiz realmente no aplicativo, tentei pelas descrições, mas não deu, por quê? Essas provas mudam de ordem, então, o que acontece? Às vezes o problema da questão um é diferente do outro, às vezes é outro gráfico, então, eles mudam algumas coisinhas (Vini).

- 3) La profesora de la SR estaba pendiente de la situación y entró en contacto con la Secretaría de Educación del estado de São Paulo para hacer la petición del examen con los requerimientos necesarios, al parecer, según los datos del alumno, se realizaron ajustes para intentar dar las mismas oportunidades a los alumnos con discapacidad. Sin embargo, la estrategia no cumplió con la accesibilidad al entregarle el examen en formato PDF sin descripción de imágenes, ni con la equidad, pues no pudo hacerlo al tiempo que todos los demás.

Después de dialogar sobre estas situaciones a lo largo de dos sesiones, el alumno concluye:

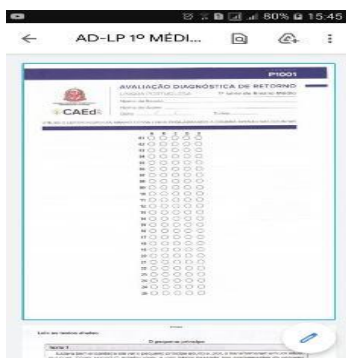
¹⁸ Número de identificación del alumno

Fragmento 12

Então, nesse caso¹⁹ eu quis mostrar meio que uma crítica, porque além da prova chegar atrasada e de uma forma... acessível, mas nem tanto... Na prova de português deu para fazer normal (com o aplicativo que eles criaram). Eu consegui fazer a prova certinho, mas na prova de matemática já não, porque a de matemática é muito gráfico e não tem descrição. Isso foi no caso a crítica (Vini).

Figura 4

Examen sin accesibilidad



El alumno va profundizando en sus reflexiones sobre la temática en las dos sesiones de Foto-voz, yendo de una incomodidad a una crítica colocada con todas sus letras, reflexionando sobre las diferentes formas que las instituciones han intentado resolver un problema que después de casi 20 años de la *Lei Brasileira de Inclusão* (LBI) (Brasil, 2015) debería estar resuelta.

Fragmento 13

Na (prova) de português eu consegui acertar 20 questões de 26, então eu falei ah! dá uma nota boa nesse caso. Já na de matemática, ficou um pouco complicado, porque eu consegui acertar 38% da prova, bem mais complicado, aí eu falei: é!... fazer o que? Eu, sinceramente, se fosse para levar assim bem sério mesmo, eu colocaria (que me sinto) como isolado, por quê? Porque como os outros alunos acabaram tendo um tempo bem acima (porque estenderam o tempo

¹⁹ Figura 4

para todo mundo enquanto adaptavam as provas para as pessoas com deficiência), então, acabou dando mais oportunidade para os outros do que para a gente, que acabou ficando por menos dias ainda (Vini).

Aun cuando este tipo de pruebas no son competitivas, es decir, en estricto sentido no interfiere con el desempeño de Vini que los estudiantes sin discapacidad tengan más tiempo para hacer el examen, él describe un sentimiento de desventaja. Es de esperarse que este sentimiento pueda internalizarse pues es así como su vivencia concreta se le presenta: diversas exclusiones en el día a día y sobre llevando la escolaridad desde el capacitismo y la simulación pues a pesar del avance en política pública sobre inclusión, el modelo médico aún está fuertemente arraigado en la sociedad y las prácticas cotidianas.

Además del acompañamiento que su profesora de SR le da a Vini, las sesiones de Foto-voz, le proporcionan elementos adicionales para profundizar en estas reflexiones, durante el final del segundo encuentro Vini comenta que esta temática es importante y que tiene deseos de hacer alguna cosa frente a la cuestión de la inaccesibilidad con los exámenes que el estado manda, comenta también la importancia de conocer sus derechos, que en esa época los estaban revisando en grupo con la profesora de la SR y que eso lo motiva más. Es importante aclarar que este alumno recibe una calificación en sus materias al realizar estas pruebas, cosa que impacta directamente en su motivación por buscar soluciones para acceder a ellas.

Queda clara, entonces, la relevancia del trabajo mediado, reflexivo y colectivo para este grupo de personas, como nos alerta Vigotski (2006) el punto central de esta edad de transición es tomar consciencia de sí y de su entorno, aspectos que fundamentarán su personalidad. En caso de no hacerlo hay un grave riesgo de que internalicen las prácticas capacitistas como una falla personal y no social.

Cuando se llevó esta temática al grupo, los demás compañeros dijeron que no tenían idea de que estas pruebas se aplicaran en sus escuelas, una hipótesis es que no sean llamados a hacerlas para no tener que hacer este proceso de accesibilidad. Sólo Keiku dijo que le había pasado algo muy similar, pero con los cuadernos de actividades estandarizados:

Fragmento 14

Comigo aconteceu exatamente a mesma coisa, só que não foi com prova, foi com apostila, eu não vejo isso como um coisa ruim, eu vi, pelo menos no meu caso como uma coisa boa, porque foi a apostila. Foi como se... conseguisse passar sem fazer aquilo... porque eu sabia que se eu fizesse, os professores não estavam corrigindo as apostilas, então... se eu fizesse ou não... não ia fazer diferença nenhuma (Keiku).

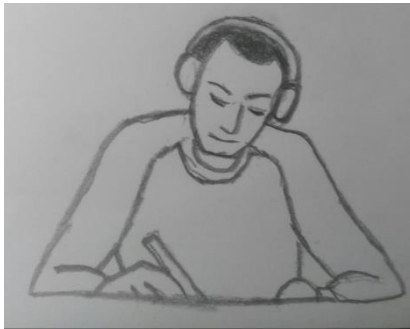
Estudios muestran la baja participación de los alumnos con discapacidad en las evaluaciones de larga escala a través de los microdatos del *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (INEP) (Silva & Meletti, 2014). También, la falta de adaptación en las pruebas, a través de las entrevistas a directores y profesores de escuelas que tienen a alumnos con discapacidad dentro de sus aulas reforzando la in/exclusión de este grupo de alumnos en diferentes momentos de su trayectoria escolar (Lockmann & Machado, 2021).

Cabe destacar que la falta de accesibilidad y en consecuencia de participación de estudiantes en este tipo de pruebas no es por falta de conocimiento o experiencias, pues *el Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) realiza diversas acciones para favorecer que la población con discapacidad pueda hacer su examen de ingreso a la educación superior con equidad. Si bien es necesario continuar perfeccionando las estrategias, desde el sitio web hasta la aplicación, podría ser tomado como referencia (Junqueira, Martins, & Lacerda, 2017).

El diálogo colectivo fomenta reflexiones de temas, que, en algunos casos, los alumnos no habían reparado, incluso desconocen que este tipo de exámenes sean aplicados, o bien, se alegran por no tener que hacer algunas actividades que los demás colegas sí hacen, considerando que son una pérdida de tiempo porque el profesor no las revisa, llevando a la falsa idea de que la inaccesibilidad puede ser una ganancia. Por esto, se evidencia la necesidad de que este tipo de formación sea constante dentro de las actividades escolares. No se propone una actividad aislada, sino espacios donde la reflexión colectiva derive en la constitución de consciencia que está completamente vinculada a la organización y producción de la vida (Leal, 2010).

Figura 5

Fazer em um Tablet é melhor para mim



Keiku también comparte este sentir de exclusión cuando relata que los colegios no han realizado las adaptaciones necesarias para que el alumno pueda participar, por lo que cuando en una reunión, cuando se presentó la foto de un niño haciendo actividades académicas en casa en una Tablet, (Figura 2) el alumno comenta:

Fragmento 15

(Me dá uma) emoção de felicidade porque ele está fazendo atividade no tablet, então como no meu caso eu fazia atividade na aula, então não conseguia enxergar a lousa, fazer num tablet é muito melhor para mim, dá essa sensação de felicidade que agora não preciso mais ver na lousa (Keiku).

Por la falta de apoyo en los diferentes centros escolares, una de las soluciones que encontró en su trayectoria académica junto con su familia fue no asistir a clases y que le mandaran trabajos para casa. Esta práctica marcó su entendimiento de cómo siente mejor su escolarización, tomando en cuenta que esta construcción está directamente relacionada a las posibilidades que tiene en casa para estudiar y a sus cualidades como autodidacta.

Para intentar indagar un poco más sobre la experiencia escolar de este joven siempre con la intención de motivar la propia reflexión de su experiencia y tomando en cuenta que su discurso se centraba en la maravilla que para él estaba siendo educarse en casa, se le preguntó, si a pesar de todas las barreras advertidas en la escuela, él encontraba alguna importancia a asistir presencialmente, a lo que responde:

Fragmento 16

-Na escola- tinha muita gritaria, pessoa que fala alto também, então -era- muito mais estressante de que hoje em dia. Hoje em dia você pode fazer na sua casa, no seu ambiente, no lugar que você quiser, então ficou muito mais calmo também, a emoção -que me dá- seria, de alívio, por saber que está melhor agora... É muito melhor porque tem coisas que as vezes o professor não sabe ensinar muito bem, então ter essa chance de eu poder aprender, isso já me força para eu ter que ir fazer essa atividade (Keiku).

Se podría pensar que alumnos como Keiku piensan las escuelas como causa perdida, no les merece la pena luchar por su derecho a la educación en escuelas que no respeten su condición como personas con discapacidad, cuando como en su caso, tienen las condiciones y el capital económico y cultural para educarse en casa.

El discurso que presenta Keiku está cargado de una idea individualista y meritocrática de la educación coincidente con la teoría de la reproducción de Bourdieu donde las escuelas y las prácticas pedagógicas al contrario de formar a los jóvenes para problematizar e incidir en su mundo, reproducen el sistema de poder entre los grupos y las clases, formando un habitus en los alumnos e impregnando esta forma de ver y de estar en la sociedad desde la individualidad incluso fuera del entorno escolar (Bourdieu & Passeron, 1996).

A pesar de lo anterior, es menester colocar que la realidad de este joven no es la de todos los estudiantes. De acuerdo con el Instituto Brasileño de Geografía y estadística (IBGE) 37 millones de infantes en edad escolar no cuentan con acceso a internet y de los que tienen acceso el 97% es a través del celular, lo que pone en jaque no sólo su posibilidad de acceder a este tipo de educación, sino que dificulta el trabajo de los profesores y amplía las brechas en el derecho a la educación (Souza & Dainez, 2020).

Se hace importante generar espacios para que los alumnos entiendan también la importancia de la educación en colectivo, entender la escuela como un espacio de socialización y aprendizaje relacional donde la interacción le da valor a las experiencias que se construyen en el aula. Pues como afirma Saviani e Galvão (2021), el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realizó de forma emergente durante la pandemia quedó empobrecido no sólo por el distanciamiento físico de las personas sino por la limitada posibilidad de estrategias pedagógicas que podían

implementarse debido a las dificultades tecnológicas.

Se puede agregar la necesidad de repensar la función social que tienen los espacios educativos, pues gracias a las experiencias que estos jóvenes nos relatan, se puede apreciar que la carencia no se da por una situación emergencia como la pandemia, eso fue el ápice de la segregación para los grupos vulnerabilizados. Así, considerar que los seres humanos con su actividad son transformadores de las condiciones en las que están inseridos (Suchodolski, 1976) abre un camino para mostrar, con la inclusión efectiva aquella que considera las particularidades de los alumnos, que no son ellos en su individualidad quienes van a conseguir cambiar su contexto, sino que es necesaria una red de apoyo para que en beneficio común se superen las barreras existentes.

En este sentido, se insiste en este camino reflexivo y se le cuestiona sobre cuáles serían los puntos que la escuela debería cubrir para que él se sienta bienvenido, a lo que responde con dificultad, pensando durante algunos segundos:

Fragmento 17

Antes da pandemia não podia usar o celular, então que deixassem levar o celular como deficiente visual, para ver se isso funciona. Levar meu celular para testar isso, para tirar foto da lousa e poder copiar de lá. Ainda que corra o risco de levar o celular por conta da insegurança, mas acho que na minha escola seria tranquilo (Keiku).

Acciones simples que atiendan a sus necesidades, por ejemplo, el uso del celular deberían ser ajustes razonables básicos. La cuestión está en que no hay ningún agente educativo que consiga intervenir para que estos alumnos puedan tener aprendizajes significativos dentro del aula, ni con acciones que no requieren de una gestión desorbitante ni con las que requerirían repensar la escuela como un todo.

Esta experiencia es una muestra clara de que el discurso de inclusión no soluciona en la práctica las necesidades del alumnado. Cuando se establece el reconocimiento de estas personas y se les da acceso a una red de educación regular sin garantizar la transformación estructural para poder atenderlas, se perpetua la dominación y la opresión sobre este grupo muestra clara de prácticas capacitistas (Villa , 2020)

En un caso más extremo, el participante Tímido Corajoso cuenta que su mamá es quien le ayuda con las actividades durante la escolarización remota, dice que ella

le lee y él responde de forma autónoma, sin embargo, cuando se le pregunta sobre las actividades que ha realizado, dice que por el momento no le están dejando. Su mamá interviene en la conversación y comenta que realmente es sólo él que no está haciendo las actividades porque no tienen ningún tipo de adaptación y que los profesores no se preocupan por preguntar por qué no está entregando tareas. Así que todos los involucrados en este proceso, del alumno a la gestión escolar, simplemente ignoran la situación.

Que los alumnos con discapacidad participen de las decisiones sobre los ajustes que requieren, la importancia de estos para su aprendizaje y el valor del contenido académico y social y cultural que la escuela brinda, es un requisito para que ellos puedan tomar postura ante la invisibilidad que se les impone en ciertos momentos en las escuelas. En estos relatos podemos apreciar como los jóvenes requieren de apoyos, que generalmente no son atendidos, ni en la modalidad presencial ni en la virtual, lo que nos habla de una invisibilidad generalizada de este grupo de estudiantes.

También se puede apreciar que algunas de las barreras enfrentadas por los alumnos podrían ser resueltas con ajustes en la organización del salón o con el uso de tecnologías -un celular o una lupa-, como en el caso de Keiku que no alcanza a ver el pizarrón, o como con Down Caffeine que podría beneficiarse de una agenda para poder acompañar de forma más puntual las actividades que requiere hacer y no perderse en el mar de información del Google Classroom.

En otros casos se requiere de acciones institucionales para que los alumnos puedan participar de forma plena, como en la situación del examen estandarizado enviado por el gobierno estadual a las escuelas o en el caso de TC quien necesita adaptaciones trabajadas por un especialista y por tanto trabajo colaborativo con los profesores de las asignaturas.

5.2 Ter a sensação de que a pessoa está se importando por você e não só cumprindo o dever dela: Afectividad y procesos educativos

La experiencia de los estudiantes no se limita a la cuestión pedagógica, hay recuerdos significativos en los que han sentido falta de respeto por parte de sus profesores y colegas relacionando directamente estos episodios a su discapacidad. Vigotski (2001b) disertó sobre el efecto de las emociones en los procesos educativos

afirmando que “las reacciones emocionales ejercen la respuesta más substancial sobre todas las formas de nuestro comportamiento y nuestro proceso educativo” (p.143). Por esta razón es preocupante que los alumnos vinculen su proceso educativo a sentimientos como el rechazo o la humillación porque si no se interviene para revertir o equilibrar estas emociones, los procesos escolares se vivirán de forma aversiva.

Down Caffeine relata un suceso que dice marcó su relación con el profesorado, pues reconoció en él una falta de respeto a sus particularidades. Ella relata:

Fragmento 18

Estava com uma prova de ciências e eu tinha esquecido o nome da parte dos órgãos reprodutivos femininos... eu coloquei o que as pessoas geralmente falavam, que os adolescentes falam tipo aqueles palavrões, sabe? Aí eu coloquei aquilo porque eu achava que era aquilo, que não era palavrão... E o professor, ele primeiramente, apontou todos os meus erros de português, eu tenho dislexia, então tem muito erro de português, eu não consigo controlar isso, e ele falou sobre isso, e ele falou para todo mundo na sala, tipo ele pegou a prova leu em voz alta todos os erros de portugueses, falou a palavra e perguntou: ‘quem é Down Caffeine’, eu levantei a mão com uma cara brava, fria e séria; peguei a prova bem brava, cheguei em casa, eu falei pra minha mãe. Eu fiquei muito mal naquele dia, e aí eu guardei esse rancor dele (Down Caffeine).

La alumna comenta que después de este suceso es más complicado para ella acercarse a los profesores pues piensa que no van a poder entender su forma de ser. Otra situación parecida que relatan, tanto ella como Esther, es haber vivido rechazo y violencia por parte de los colegas debido a su discapacidad.

Fragmento 19

Eu sofria bastante, eu já tinha problema de visão, um menino bateu a porta na minha cara e machucou, todo dia eu chegava na minha mãe e falava: mãe eu não quero mais ir para escola (Esther).

Fragmento 20

Sexto ano..., eu ainda agia que nem uma criança, e eu tive que mudar isso porque as pessoas me tratavam de certa forma mal, então é bem desagradável, e não era nem um pouco confortável ficar na escola. Então, eu criei uma versão minha,

que é tipo uma pessoa mais certa, mais tímida, que não fala tudo que vem na cabeça, fala algumas coisinhas, que geralmente é taxada como idiota. (Down Caffeine).

Se percibe una clara falta de profesionalismo y formación de los profesores para mediar situaciones con el alumnado no sólo en los aspectos académicos sino también en los relacionales. Emiliano y Tomás (2015) al estudiar el vínculo entre afectividad, desarrollo y aprendizaje desde la perspectiva histórico-cultural, alertan que es necesario que el profesorado tenga formaciones que le ayuden a reflexionar sobre su papel mediador en sala de aula y en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Recordando que en esta etapa cuando están apropiándose no sólo de conceptos científicos sino también de reglas sociales y su función (Zanelato & Urt, 2021).

A pesar de comentar en algunas sesiones grupales que este tipo de situaciones las han hecho más fuertes, viendo estos episodios, por un lado, como una superación en el caso de Esther, y por otro, como un aprendizaje para saber cómo normalizar su comportamiento, en el caso de DC; se percibe que estos relatos les dejan sentimientos como duda, incomodidad y dolor, pues en los tres casos expuestos los sucesos están ligados a su vivir como personas con discapacidad lo que hace que se cuestionen el porqué del mal trato.

Se infiere que es menester continuar con el diálogo sobre estas situaciones para fortalecer con ellos la necesidad de transformar el mundo, la necesidad de desprenderse de la idea de que venimos a él a adaptarnos, a superar las injusticias y a hacernos más fuertes con ellas. Son estos encuentros que nos forman -a estudiantes y profesores (Freire, 1996)- y los que motivarán a que usemos todas nuestras facultades afectivas y cognitivas para no sólo hablar del mudo que se quiere, sino para actuar en consecuencia (Freire , 2000)

A pesar de lo anteriormente relatado, se pueden encontrar algunos relatos donde las relaciones con los profesores o el hecho de saberse personas con discapacidad en proceso de escolarización les hace sentirse motivados y orgullosos de su trayectoria. Lo que implica que los alumnos reconocen esta tensión entre las ganancias que reciben en la escuela y los procesos de exclusión a los que se ven expuestos.

Figura 6:

Estoy orgullosa de hacer mis tareas



Mudanças na Vida en repetidas ocasiones comenta que se siente orgullosa por cumplir con sus actividades, de hecho, el trabajo que presenta para el Fanzine está ligado a su conclusión del bachillerato.

Asimismo, cuando se les presentaron las fotografías de pilotaje (Figura 2), la mayoría de los estudiantes colocó que era un orgullo que las personas consiguieran estudiar a pesar de sus barreras y, aunque no se estaban refiriendo a ellos mismos, cuando cuentan sus historias resaltan varios intentos de seguir a pesar de las diversas adversidades que han tenido que pasar en su trayectoria escolar.

La mayoría de los participantes resaltó la importancia de la relación con el profesorado ya sea para motivarlos en su interés por la materia, para generar estrategias de enseñanza que tomen en cuenta sus características, o bien, valorando su presencia en tiempos donde perdieron contacto visual con ellos debido a la pandemia.

Tanto para Esther como para Mudanças na Vida, sea en la virtualidad o en la presencialidad, la explicación y el seguimiento por parte del profesorado es fundamental. Las preferencias de las jóvenes tienen que ver con su contexto familiar y el soporte académico que en él reciben, así como con las estrategias que las escuelas adoptaron para continuar con el proceso de educación para personas con discapacidad de forma remota.

Aunque Esther tiene el apoyo de su familia que está pendiente de su escolarización no considera que éste supla la explicación que consigue tener en el salón de clases, la alumna comenta:

Fragmento 21

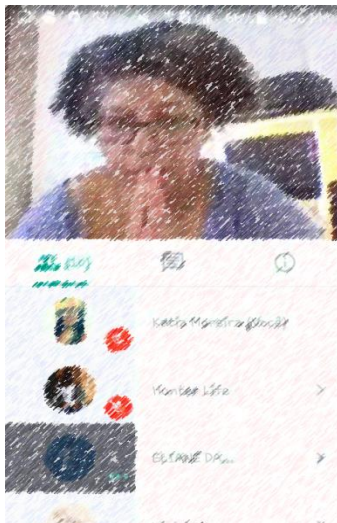
Eu acho mais fácil presencial, porque, meu professor vai estar ali para me auxiliar, vai estar ali para me ensinar, agora online, se for ver, nós que temos que nos virar, nós que temos que consultar alguém, amigo ou nossos pais mesmo, então eu prefiro presencial por causa disso também (Esther).

Cabe resaltar que esta alumna le pidió a la coordinación de su escuela que

mandara actividades en libros pues por el queratocono no era viable hacer las clases por el celular. La petición fue atendida, sin embargo, los libros no son con letra ampliada por lo que su abuela, mamá o novio le ayudan a leer los textos, en este sentido, la alumna se ve sumamente perjudicada al no tener clases presenciales pues su contacto con el ámbito escolar se queda reducido a la lectura de contenido que nadie le explica.

Figura 7:

A professora explica



Ya Mudanças na vida, quien no cuenta con apoyo académico en casa, también comenta que prefiere las clases cuando la profesora está en línea porque [Fragmento 22] “a professora...explica” (Mudanças na vida), y el sentimiento que le genera es de felicidad por haber tenido la oportunidad de estar presente en la clase, esto es relevante pues, la alumna comenta que no siempre puede estar en esas clases porque a veces se queda sin internet. Así, se puede decir que los espacios escolares tienen la posibilidad de construir pilares para el desarrollo humano de

los estudiantes pues a pesar de los diferentes relatos sobre discriminación que expusieron, la escuela resulta también un espacio en el que pueden demostrar sus capacidades. De hecho, es uno de los lugares donde podrían ejercitar su concientización sobre las bases de estas violencias que los han acompañado, para deslindarse de las culpas y responsabilidades auto impuestas, así se abre una posibilidad de entender que las opresiones no son generadas por el oprimido, pero es éste quien junto con su opresor tendrá que liberarse (Freire, 1970).

Ahora bien, este vínculo con el profesorado no se limita a la posibilidad de escuchar sus explicaciones, ya sea de forma presencial o virtual. Este contacto también tiene que ver con algunas estrategias que pueden surgir de esa comunicación como visto en la temática anterior con el participante Vini, cada una de ellas, según el alumno, fueron discutidas antes con los profesores y retroalimentadas por él.

Para enfatizar esta comunicación se coloca un ejemplo; el alumno comenta que conversó con la profesora que imparte las materias de Filosofía y Sociología,

pues ella había notado que no alcanzaba a hacer las actividades de las dos materias:

Fragmento 23

Antes, tinha um texto e uma questão, eu respondia uma questão para cada matéria..., então eu demorava para responder (Vini).

El alumno comenta que, en este diálogo, la profesora tuvo la idea de hacer un texto que contuviera las temáticas de las dos materias en una sola actividad y con su resolución darle calificación para las dos. Si bien esta estrategia discute con otras que le fueron presentadas al alumno donde se ve limitado su aprendizaje de contenidos, el alumno expresa esta situación como una experiencia donde fue tomado en cuenta e incluso dice que esta intersección de materias podría funcionar para otras pues así el conocimiento va haciendo más sentido, que cuando las materias son enseñadas de forma desvinculada.

La percepción de este alumno coincide con la propuesta de interdisciplinariedad como una posibilidad de integración de saberes de distintas disciplinas para formar estudiantes desde una mirada crítica y amplia que contemple no sólo una educación para el trabajo, sino que promueva el entendimiento de las relaciones, entre los diferentes tipos de conocimiento, por las que está formada la realidad (Bessa, Cavalcante, Maldaner, & Correia, 2020). Esto deja ver cómo el estudio de las condiciones por las que atraviesan las personas con discapacidad no únicamente las favorece a ellas, se pretende que el entendimiento de su situación impacte también en mejores estrategias para todos los estudiantes en general.

Por otro lado, Down Caffeine reconoce otra arista de este vínculo con el profesorado, donde la forma de dictar la clase, el mismo interés de este agente educativo no únicamente por el aprendizaje sino también por los estudiantes como personas, impacta en la motivación y el interés que generan por las diferentes materias. Para esta alumna la falta de este vínculo durante las clases remotas tuvo un impacto importante en su motivación y el seguimiento de las clases y las actividades, inclusive cuando reconoce que cuenta con apoyo académico por parte de su mamá.

Fragmento 24

Porque aí tem um professor, uma pessoa presente ali que eu convivo, que conversa comigo, me tocando, falando..., eu me obrigo a fazer porque acabei gostando dessa pessoa... eu sei que aquela pessoa me faz bem, que ela está me ajudando, ela quer o melhor para mim... Ter a sensação de que a pessoa está se importando por você e não só cumprindo o dever dele. Alguns professores iam lá conversavam comigo, eles me davam um apoio melhor, eles me ajudavam mais e isso meio que começou a me cativar... quando foi ver eu ficava mais cativada com professor do que com a matéria (Down Caffeine).

Los datos que proporciona esta alumna coinciden con la idea de que el proceso educativo no es meramente la adquisición de los contenidos o el desarrollo cognitivo, sino que está formado por vínculos que incluyen afectos y subjetividades, tanto del alumnado como del profesorado.

La importancia de este vínculo suele ser más apreciado por los estudiantes que por los docentes, de hecho, cuando los alumnos se sienten dentro de esta relación lo ponen en juego al prestar atención durante las clases y no creando desorden, mientras que los profesores no muestran interés por esta respuesta sino por el hecho de que los alumnos hagan las actividades y aprendan el contenido (Lopes & Castro, 2015).

Como se puede apreciar, para los alumnos que han tenido oportunidad de conectar con algún profesor o profesora, este vínculo se vuelve uno de los timones que direccionan su mirada para cada materia, esta comunicación posibilita que la escolarización fluya a pesar de las barreras estructurales impuestas para los alumnos con discapacidad que llegan a las escuelas regulares.

La formación de estos profesores sobre las percepciones y motivadores que los alumnos buscan, como el vínculo afectivo, temáticas de educación para personas con discapacidad y el trabajo colaborativo que estos puedan tener con el profesorado especialista serán materia prima para el avance de la educación de este grupo. La suma de estas relaciones a las estrategias pedagógicas e institucionales atenderán mejor las necesidades de los alumnos y de los profesores para incentivar nuevas formas de enseñar.

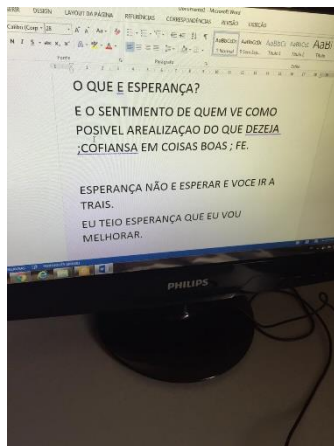
6. FRAGILIZANDO LA NORMALIZACIÓN HEGEMÓNICA CON EL RECONOCIMIENTO DE NUESTRAS POTENCIALIDADES

Dentro de los relatos de los estudiantes una temática recurrente que atraviesa por diferentes aspectos de su vida, desde la escuela y sus relaciones dentro de ella, hasta su construcción como seres humanos, es la tensión entre su reconocimiento como personas con discapacidad y las potencialidades que encuentran en ella, así como su deseo de normalizar su comportamiento o bien librarse de la discapacidad.

Esto último alimentado por experiencias capacitistas que viven en su día a día, ya sea por sentir que los otros les quieren normalizar, o bien, por percibir que su autonomía dentro de la casa o la escuela se reduce conforme la discapacidad visual o motriz va tomando cuenta de sus cuerpos, sin que existan opciones para ir equilibrando esta pérdida de visión o movilidad con algunas herramientas que les permitan seguirse desarrollando en igualdad de condiciones.

Es esperado que si sus vivencias son de exclusión su forma de lidiar con su estar en el mundo sea el deseo de querer cambiar su futuro a un estado donde puedan ajustarse más y mejor a las exigencias sociales, sobre todo porque, si bien, las propuestas de una psicología histórico-cultural es que la fragilidad o el defecto puede ser una motivación para el desarrollo, esto sólo se producirá cuando se trabaja en una educación que valore las habilidades a desarrollar a partir de esa falta. Así, cuando no se media este desarrollo la personalidad se define no sólo por el pasado, sino también por el futuro determinado por el presente, que en este caso sería capacitista (Vigotski, 2021).

Para Keiku, TC y Esther librarse de la discapacidad es una esperanza que dejan ver en diversos momentos de sus diálogos, estos jóvenes han ido perdiendo la vista o la movilidad con el paso del tiempo, a diferencia de dos de sus colegas -Down Caffeine e Vini- que se asumen con discapacidad y que entienden que eso es parte de ellos y no hay vuelta atrás, o a diferencia de MnV que en ningún momento se asumió abiertamente como persona con discapacidad, la estudiante no cuenta con diagnóstico y esta temática no se presentó como una cosa que ella quisiera colocar en discusión.

Figura 8:*Esperanza de volver a caminar*

Las situaciones de estos tres jóvenes que albergan la ilusión de volver a lo que eran antes, sin discapacidad o con menos discapacidad, están delineadas por distintos contextos. Por un lado, Tímido Corajoso, está en rehabilitación, es usuario de silla de ruedas, pero consigue caminar con apoyos en algunos espacios como su casa o la escuela, en ese sentido vemos un constante recordatorio de que puede mejorar, de que podría, tal vez, con esa rehabilitación volver a como era antes, a hacer lo que le gustaba, como andar en bicicleta.

En su presentación grupal de fotografías el alumno colocó una foto (figura 8) donde explicó su esperanza de volver a caminar, en contraste, en su trabajo para el Fanzine coloca fotografías andando de triciclo, que es algo que aún puede hacer, y que aunque se caiga lo vuelve a hacer, lo que de la el título a su producción “Corajoso”, mostrando así un contraste entre el sentimiento legítimo de querer mejorar y hacer las cosas a las que estaba acostumbrado, y la disposición por aprender nuevas formas de estar en el mundo con lo que tiene ahora.

Por otro lado, Esther es una joven que comenzó a perder autonomía conforme avanzó su pérdida de visión hace un par de años. Comenta que a veces se siente culpable porque quiere ayudar a su mamá a cocinar pero que no la dejan porque tienen miedo de que se haga daño. También relata que su autonomía para salir de casa se redujo drásticamente y ahora sólo puede salir de la mano de las personas, incluso dice que su abuela no cree en su discapacidad, que piensa que miente y cuando sale con ella no le da apoyos por lo que ya se cayó en diversas ocasiones.

Estas actitudes que reciben los jóvenes en espacios de construcción de su autoconcepto, como la escuela o la familia, coinciden con conceptos históricos que limitan a las personas con discapacidad por el simple hecho de que su existencia se da fuera de lo normativo y al darse en todas las esferas sociales acaban impactando en el desarrollo de todas las personas con discapacidad, haciéndose la discriminación estructural (Marchesan & Carpenedo, 2021).

Esta alumna pasó por un trasplante de córnea durante la investigación por lo que esta temática fue piedra angular de sus relatos:

Fragmento 25

Eu vou contar sobre meu transplante que eu achei muito importante... nós não desistimos, nós correndo atrás, aí deu essa hidropsia. Eu comecei a frequentar a Santa Casa novamente para ver o que eu poderia fazer com meu olho porque eu fui na UPA²⁰, tudo mundo achou que eu tinha perdido a minha visão que eu tinha ficado cega, mas graças a deus eu não fiquei, é que meu olho inchou e meu olho ficou embasado porque eu tomei um banho muito quente e o vapor da água entrou no meu olho, então isso fez puxar a água que tem dentro do nosso corpo para meu olho, aí a minha córnea está cheia de água... nós não desistimos, eu comecei a frequentar a Santa Casa aí foi quando eu consegui meu transplante e isso quer dizer que quando acontece alguma coisa na nossa vida, nós não podemos desistir, nós temos que perseguir, persistir (Esther).

Esther incluso animaba a Keiku a estar pendiente de la lista de trasplantes, a inscribirse, sin embargo, el joven no mostró interés en conversar sobre ello, ni en grupo, ni en sus sesiones individuales, aunque llegó a comentar que él se veía como un portador de discapacidad porque él estaba convencido de que en algún momento eso no estaría más con él, que no era algo que ‘cargaría’ para toda la vida, que era una condición pasajera e incluso realizó una interpelación sobre el porqué cambiar ese concepto para lo políticamente correcto que sería: Persona con Discapacidad. El joven no entró en detalle sobre cómo llegaría a esa transformación.

Fragmento 26

-Viridiana: No seu texto, você fala “porque eu sou um portador de deficiência visual”. Aí minha sugestão é colocar sou uma pessoa com deficiência visual.

-Keiku: Tá, mas por quê?

-Viridiana: por conta de como tem mudado as leis, o conceito... e por conta de todas as lutas das pessoas com deficiência que eles acham sempre falar primeiro de pessoa, porque qualquer pessoa é pessoa, independentemente de se tem ou não deficiência, então sempre é importante primeiro colocar “pessoa”. Essa é uma luta das pessoas com deficiência, tem garantido esses nomes, esse respeito de nomear as pessoas com deficiência...então, por isso sugiro essa mudança.

²⁰ Unidade de Pronto Atendimento.

Es importante mencionar que Keiku mostró una tensión con ese deseo de no ser una persona con discapacidad, pues, aunque desee futuramente no tener más esa discapacidad, eso no quiere decir que en este momento no se acepte con esta condición o que desee esconderla. En una actividad que propuso Down Caffeine, donde cada uno tenía que decir un material que nos representara, el participante dijo que sería bolitas de gel, pues estas son transparentes como él, que es abierto al conocimiento, pero también son turbias como su vista.

Se puede notar que para este participante las reflexiones sobre sí mismo y las barreras que se le presentan fuera de casa no son materia fácil de análisis, parece que existe una tensión entre esos dos mundos. Su casa donde se puede vivir sin limitaciones y los espacios fuera de ella donde las barreras le dejan al descubierto las barreras a las que debe enfrentarse, estas que comparte con otras personas con discapacidad visual que relatan dificultades de acceso a los ambientes físicos, falta de equipos escolares preparados, falta de vinculación entre leyes y su implementación e incluso, esta dicotomía de inclusión/exclusión que Keiku deja ver en sus relatos (Paulino, Coutinho, & Costa, 2018).

Gracias a la interpelación a lo largo de las sesiones logramos que este joven trajera de manera explícita y evidente algo de sí, una construcción positiva de esta voluntad de ser él mismo, contemplando todas sus características y la potencia que estas tienen. Hacer hincapié en este proceso es de suma relevancia para poder entender la importancia de generar espacios donde los alumnos puedan expresarse, ser acompañados y desafiados en la producción de miradas críticas de sí y de su entorno. Se evidencia en los dos momentos siguientes donde se muestran los resultados de una primera sesión de Foto-voz y una segunda donde se logra profundizar con él, cuando trae un elemento significativo en su vida.

En la primera sesión el alumno compartió un dibujo que representaba para él dos formas para lidiar con los errores; la primera, sería insistir en el error hasta conseguir resolverlo y la segunda no enfocarse en él e intentar soluciones diferentes. Ante esta reflexión se le preguntó de dónde venía y cómo había llegado a esa conclusión, el participante hizo referencia a la escena de una película.

Fragmento 27

No comecinho do filme tem uma cena que mostra um cego lidando com um

problema... ele trabalha numa telefônica, ele está conversando com um cara da telefônica e o cara está causando muito problema para ele, então ele consegue lidar com o problema de uma forma muito boa, só que ele não fica insistindo no erro. Então, quando eu vi isso eu fiquei pensando e refletindo... de que ou você fica insistindo até você conseguir superar o erro, ou você vai fazer uma outra coisa diferente para se livrar do erro (Keiku).

Cabe subrayar que, si la escena a la que el joven hace referencia se analiza a profundidad, se podría considerar que la situación por la que está pasando el personaje con ceguera es una muestra clara de capacitismo pues la persona al otro lado de la línea telefónica insiste en que por ser una persona ciega no puede realizar un buen trabajo y lo ofende por esa característica específica. La reacción del personaje con discapacidad es de incomodidad y nerviosismo que intenta desviar la atención del cliente para otros aspectos. De forma parecida a como el participante decide no ‘insistir en el error’ de ir a la escuela cuando ésta no lo recibe con los ajustes necesarios y pensar en una solución creativa que lo dejaría cómodo, como estudiar en casa.

Para intentar personalizar la reflexión que el joven coloca sobre la mesa, y pensando que se abriría sobre algunas dificultades que él pasa ante las barreras que se le imponen por ser una persona con discapacidad visual, debido al ejemplo de la película que cita, se le pregunta si eso ya le pasó en algún momento y cómo es que él lidia con los problemas que se le presentan, a lo que el joven responde:

Fragmento 28

Acho que um exemplo simples que eu posso dar, é nas questões da escola mesmo. Que toda vez que eu estou fazendo alguma questão, aí eu vejo que ela é muito difícil eu deixo essa matéria para lá e vou para outra matéria da escola, aí quando eu termino de fazer essa outra matéria eu volto para aquela, e na maioria das vezes eu consigo entender (Keiku).

La respuesta se va más a una cuestión práctica y no tanto emocional o relacional, a un lugar donde el joven se siente cómodo. En estos casos no se insiste sobre la temática pues se entiende que cada uno de los jóvenes participantes tiene momentos diferentes en sus reflexiones, la idea es más provocar esos procesos y

esperar haciendo, es decir, mientras se va promoviendo la participación reflexiva, se va dando tiempo a su proceso de construcción personal y colectiva.

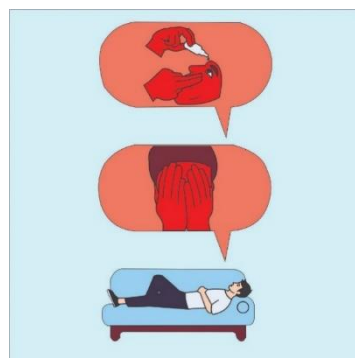
Ya en la segunda sesión, después de que parece que el joven no va a entrar por ningún motivo en aquellas reflexiones que le hagan repensarse como persona en los diferentes ambientes en los que se desarrolla y que le representan dificultades por las barreras existentes, el joven llega a la segunda sesión decidido a dar el paso. En las sesiones anteriores incluso no elegía las fotografías pues decía que ninguna era más o menos importante, sin embargo, en esta segunda sesión, llega diciendo que quiere comenzar con una imagen que es muy significativa para él, colocándola ya en primer lugar, lo que adquiere un significado relevante en el contexto de la investigación con Foto-voz. Esta imagen contiene la historia de un parteaguas en su vida: dejar de intentar normalizar su vista:

Fragmento 29

Fui pegar uma coisa muito interna minha para colocar nesse desenho. Nessa imagem o protagonista dela seria aquele personagem que está deitado, o contexto é que ele já usou lente de contato, ele está lembrando de momentos que ele passou raiva, de momentos muito ruins que ele passou, de quando ele ficava precisando pingar colírio no olho, de quando qualquer vento que dava, qualquer situação, ele tinha que colocar mão no olho para a lente de contato não cair e voar longe; então, todos esses momentos eram momentos de muita raiva dele. Foi por isso que eu quise colocar esses tons de vermelho envolta dele. Eu coloquei mais azul, mais branco, umas cores mais neutras justamente para mostrar que antes tinha essas coisas muito ruins e hoje em dia está sendo muito mais calmo, está sendo muito mais tranquilo. Enquanto a emoção que me dá é alívio, saber que esse sentimento já passou (Keiku).

Figura 9:

Antes era muito baixo astral, agora não.



Cuando le preguntamos al alumno qué fue lo que le orilló a dejar de usar los lentes dijo que un día salió de casa sin ellos y se dio cuenta que podría sobrellevar su vida sin esa tortura y que sus familiares lo apoyaron en la decisión. De acuerdo con el joven dejar esta práctica le ayudó incluso emocionalmente:

Fragmento 30

Eu comecei a ficar mais alegre, comecei a aumentar minha autoestima e eu acho que isso influenciou nas outras pessoas, porque... antigamente, eu era muito baixo astral..., mas hoje... eu vou dar um jeito de cativar as pessoas ao redor... ver elas felizes também... (Keiku).

Es a través de sus relatos que este joven permite un asomo a la forma en cómo ha lidiado de forma personal con esta situación de vida y con sus reflexiones plasmadas en sus dibujos nos deja saber que ésta también ha tenido impactos sociales.

Este relato es una muestra de cómo a través del diálogo, el joven logra construir reflexiones que le hablan sobre sus posibilidades colectivas, no sólo nos dice sobre una superación individual del dolor, sino como esa decisión y eso que encontró en su entorno al no traer los lentes -posibilidades- le ayudan a configurarse con los demás, a entrar en esa construcción palabra-pensamiento-acción (Vigotski, 2001a).

Asimismo, Down Caffeine es atravesada por la temática de la normalización forzada, fue un tema que salió prácticamente en todas las sesiones individuales cuando cuenta cómo es que intenta ser alguien que se esconde para que las demás personas no la juzguen. De hecho, al inicio de las sesiones dice que la actividad de contar su historia le costó trabajo porque hace tanto tiempo que no se muestra como es por miedo al rechazo, así que pensar qué historias quería contar fue complicado.

Fragmento 31

É aquele medo das pessoas te julgarem, das pessoas te reprimirem por você ser diferente. Quando eu comecei a ir para escola do jeito que eu agia, eu percebia que nenhuma criança gostava...ficavam me evitando, porque eu era sempre animada, ou era energética...eu também me distraía muito rápido, eu aprendi isso na escola, cada vez que eu começava a parecer meio chata... as pessoas me olhavam com uma cara brava e não deixavam de certo modo me aproximar... aí

eu comecei a pensar, opa! eu acho que o melhor é eu não incomodar mais ninguém (Down Caffeine).

La participante reconoce la discriminación por parte de sus colegas incluso actualmente, momento en el que ella ya pone empeño para enmascarar sus características para poder encajar en los grupos sociales.

Fragmento 32

Resumidamente, uma menina meio que, eu e essa garota brigamos na internet... Sei lá como ela descobriu que eu sou autista...resultado a garota ela me chamou no privado para se desculpar... ela falou o seguinte: 'ah, desculpa eu não sabia que você era autista, sinto muito'. Eu fiquei um pouco irritada porque bater boca comigo você bate, aí quando você sabe que eu tenho uma "deficiência" entre aspas, você vem pedir desculpa, uai! qual o sentido nisso? Eu sou capaz quanto você de fazer alguma coisa, não é para você ficar falando: aí desculpa não sabia que você era autista. É desnecessario (Down Caffeine).

La participante entiende las representaciones sociales que históricamente se han colocado en las personas con discapacidad, siendo una de ellas la bondad natural; en ese sentido, la colega entendió que, si DC había realizado cualquier ofensa tendría que haber sido sin querer, pues al ser una persona con discapacidad sería incapaz de una ofensa consciente. O bien, que las ofensas de la colega podrían repercutir fuertemente en DC, por ser una persona con autismo, y en ese escenario lo mejor era la disculpa. Sin embargo, la participante indica con convicción que ella es capaz como cualquier persona, de todo, incluso de ofender y de discutir en las redes sociales.

Estudios como el de Bautista et al (2015) muestran que es común que en el vínculo entre pares con y sin discapacidad exista la condescendencia como una forma de vinculación. Los autores alertan que esta forma de relacionarse puede darse de forma velada en los discursos o las acciones, colocando a la persona con discapacidad en una posición subordinada y por lo tanto estableciendo relaciones verticalizadas.

Figura 10:

Expresión pura de felicidad



Es posible que por experiencias como la que se relató anteriormente (Fragmento 32) DC se represente como una cebolla -en palabras de la estudiante- que se esconde y deja a la vista sólo las capas superficiales para enfrentarse lo menos posible al rechazo. Sin embargo, la joven guarda con ella la fuerza de quienes la acompañan con sinceridad en su jornada, así la mayoría de sus fotografías fueron sobre momentos compartidos con personas o mascotas que la quieren y le hacen compañía permitiendo así que ella se exprese más libremente.

Fragmento 33

Nessa festa... veio um monte de gente que eu gostava, eu fiquei muito feliz e confortável porque as pessoas tinham uma certa noção de como eu agia (Down Caffeine).

Finalmente, se coloca la experiencia de Tímido Corajoso, quien a lo largo de las sesiones fue mostrando, a través de sus acciones, voluntad de colocar su voz por encima de las que generalmente lo representan, por ejemplo, la de su mamá o su hermano. Las sesiones con este participante tuvieron algunas intervenciones de su mamá, algunas veces cuando él o yo lo solicitábamos para una ayuda técnica, pues el conocimiento que el alumno tiene sobre el uso de la tecnología no cubría todos los requerimientos para las actividades de la investigación; aunque en ocasiones la mamá realizaba intervenciones sin que se le solicitara y sin consultar al alumno.

En este participante se notó una fuerza depositada en sus respuestas para contestar lo socialmente aceptable, por ejemplo, cuando el alumno cuenta que está haciendo actividades, aunque su mamá dice que la escuela no está mandando actividades para él. Otro ejemplo es cuando en una entrevista le pedimos que saque una foto con el celular que tiene enfrente, le preguntamos si es posible y si lo sabe hacer, a lo que responde que sí. En seguida llama a su mamá:

Fragmento 34:

Mãe vem aqui...Mais uma ajuda sua...Tira foto do que eu estou fazendo no

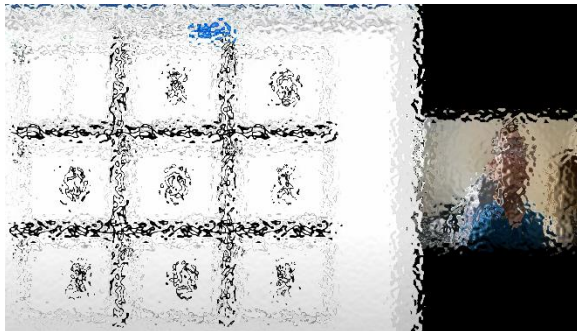
jogo (TC).

Aquí el participante muestra que a pesar de no saber hacer lo que se le solicita no lo ve como un impedimento pues sabe que cuenta con el apoyo de su mamá para ese tipo de situaciones, sin embargo, es importante resaltar que no dice “no puedo” o “no sé, pero puedo pedir ayuda”. Esto es interesante porque pasa en diferentes aspectos como ya se mostró, incluso cuando dice que puede hacer actividades escolares en su cuaderno normalmente, aunque por información de su profesora sabemos que no es así.

Esta constante idealización de quien TC quiere ser tiene correspondencia con los supuestos de Vigotski que, al trabajar con la teoría de Adler, propone la paradoja de que las personas con alguna discapacidad añoran lo que no tienen y por eso, este deseo puede convertirse en un motor de desarrollo. Sin embargo, nos dice también que esto no es una simple vía: deseo=realidad, porque si esta compensación no se desarrolla, se queda simplemente en una lucha por un objetivo ficticio -la normalización- que acaba derivando a la vida de la persona por un falso camino (Vigotski, 2021).

Figura 11:

Mi voz



gato.

A pesar de lo anterior, el joven muestra momentos en los que quiere confiar en sí mismo y abrir paso a su voz para que no sea sofocada entre todas las otras que se escuchan a su alrededor, como en una ocasión en que abrimos la sesión jugando

Fragmento 35

-Viridiana: eu vou apresentar minha tela como da outra vez e aí você vai me falando onde você quer tirar.

-G²1: Quer que eu ajude? -Sin que TC o yo lo solicitemos, Gi interviene para saber si puede ayudar-.

²¹ Mãe do aluno.

-Viridiana: *ehmm (titubeo), só para vocês falarem se ele está enxergando. TC, se não (está enxergando) você pode pedir para a Gi ajudar ... Aí dá para você enxergar TC?*

-TC: *dá.*

-Viridiana: *então, eu acho que não precisa Gi, é só ele ir falado e aí eu vou colocando.*

Aquí incluso se puede ver que la investigadora titubea para colocar que es con el joven con el que está siendo realizada la entrevista y que la ayuda se da sólo después de que él lo solicite, sobre todo porque es un ejercicio que ya habíamos hecho y comprobado la accesibilidad. Aun así, intenta retomar direccionando las preguntas para TC. A pesar de lo anterior Gi insiste:

Fragmento 36

-Gi: *Você consegue aumentar um pouco? não, né?*

-Viridiana: *consigo.*

-Gi: *tirar a barra de cima.*

-Viridiana: *pera aí.*

-TC: *Eu estou enxergando mãe.*

-Gi: *ah, então tá.*

-TC: *Sou cego não!*

-Gi: *Está bom.*

Afortunadamente TC redirecciona la conversación e impone su voz de manera efectiva, parece que sólo con esa reacción consiguió que se dejaran de colocar voces sobre la de él. En esa misma situación ocurre una nueva tentativa de hablar por él, esta vez con éxito por la propia decisión de TC. Durante el juego se escucha al hermano decirle en dónde tirar para ganar, al comienzo TC lo ignora y sigue jugando de acuerdo con su entendimiento de las jugadas, sin embargo, al ver que no consigue ganar decide hacer caso a su hermano y en el próximo juego hace todas las jugadas que su hermano le indica.

Estas muestras del ir y venir entre decir lo que se espera de él y hacerse escuchar cuando tiene convicción sobre lo que él es, por ejemplo, lo que ve y lo que no, son pinceladas que el alumno nos regala para apreciar que el trabajo de la pregunta constante hacia él, el diálogo, son una posibilidad de formación. Aunque a

veces este proceso es cansado para el joven, pues no está acostumbrado a responder desde sí, ni está acostumbrado a pensar sobre lo que desea o sobre lo que gusta, es necesario, pues de lo contrario lo que se ve es una constante marca de lo que aprehendió que debía ser, decir y actuar: que debía caminar, que debía ganar, que debía hacer las actividades, que debía escribir en su cuaderno igual que todos sus compañeros.

Reflexionar sobre la hegemonía corporal y de capacidades en la que transita el participante es de suma importancia porque puede representar una barrera para que él consiga entenderse como una persona con habilidades y capacidades para realizar las actividades de su vida cotidiana de forma autónoma. Es decir, mientras se ancle en la idea capacitista de que las personas con discapacidad física tienen limitada su capacidad de autonomía, la tendencia del joven será a querer ser quien no es, o sea, una persona sin discapacidad.

Esta mirada que tiene de él mismo no ha sido construida aleatoriamente, la perspectiva de que las personas con discapacidad son naturalmente dependientes es resultado de una construcción socio-histórica de este grupo que está reforzada por las instituciones y los medios de comunicación (Marchesan & Carpenedo, 2021).

Encontramos en los fragmentos presentados en este apartado la tensión explícita sobre la percepción que los alumnos tienen sobre ellos mismos y se logra observar cómo fue impactada por el entorno, si bien esto no es una novedad, lo que es imperante es repensar cómo trabajar con estos jóvenes con discapacidad que crecen en sociedades que generalmente no les dan reconocimiento en su diversidad. El contar sus historias, reflexionar sobre ellas y presentarlas puede ser un proceso que les ayude a reconstruirlas. Siempre revisando el pasado y el presente, aunque doloroso, para poder pensar en estrategias que promuevan un futuro donde sus particularidades y su voz sean valoradas y escuchadas.

7. PROCESOS COLECTIVOS: REFLEXIONES Y CONSTRUCCIONES PARA LA PARTICIPACIÓN

Durante las sesiones grupales se evidencia con claridad la forma en que la colectividad promueve, en la polifonía de voces, construcciones que eventualmente cada uno de los participantes va incorporando en su proceso individual de reflexión de sí, del mundo que habita y el deseo de la transformación de su contexto por una sociedad más justa que los reconozca como personas con discapacidad con derechos. Este no es un ciclo que comienza en lo colectivo y termina en lo individual, es más bien un espiral en el que cada proceso se va alimentando con lo singular y lo grupal eslabonando el aprendizaje significativo en diferentes momentos como se presentará a continuación.

De hecho, la colecta de los datos tuvo ese entendimiento por lo que no hubo temporalidades específicas de sesiones individuales con cada participante para después dar lugar a la sesiones grupales, sino que se fueron intercalando unas con otras, lo que generó que las colectivas impactaran en las sesiones de Foto-voz individuales y que éstas tuvieran su impacto en las posteriores sesiones grupales, sobre todo en la producción del proyecto final que los participantes eligieron: Fanzine digital-accesible: *“Nós somos evolução²²”*.

Durante el análisis de los datos se observó que estos responden a dos procesos específicos; el primero: aprendizaje colectivo, que se generó gracias a las discusiones que los jóvenes tuvieron sobre las diferentes temáticas discutidas a lo largo de las sesiones. El segundo: la construcción colectiva y participativa que se dio para realizar el proyecto del fanzine. Cabe señalar que todos estos procesos estuvieron acompañados y mediados por la investigadora siempre reconociendo las características de los participantes e intentando dar las herramientas y espacios para que cada uno consiguiera colaborar en su posibilidad y voluntad.

7.1 *Eu sou um ser humano normal, a única coisa que é diferente é que eu enxergo pouco: ¿Por qué contar nuestras historias?*

En este apartado se colocan fragmentos de discusiones colectivas que generaron aprendizajes para la realización del fanzine y que también están

²² <https://drive.google.com/file/d/1F9q4j-MSKolzQAqFKSh3NiQ36EmXgnaQ/view?usp=sharing>

relacionados con las temáticas que los jóvenes fueron reflexionando como prioridad a lo largo de las sesiones con sus procesos de Foto-voz. En algunos momentos se dará el contexto de cómo surgieron esas reflexiones y discusiones pues es importante siempre enfatizar que estas participaciones no son espontáneas, la guía y promoción de éstas fueron pieza fundamental para que los alumnos fueran colocando sus voces en los diferentes procesos.

Antes de las sesiones individuales de Foto-voz fue importante trabajar con los jóvenes la idea de la herramienta. A través de una mediación planificada se les propuso reflexionar sobre la importancia de contar su historia a través de las fotografías, se colocaron algunos pedazos del documental *Lixo Extraordinario* (Walker, 2011), elegido por usar una técnica similar, contando las historias de los penadores a través de imágenes de la vida cotidiana en su trabajo. Se pretendía mostrar que las imágenes nos ayudan a contar historias.

Además, se utilizaron dos fotografías que hacían alusión al modelo de educación emergente por la pandemia del COVID-19 desde contextos diferentes (Figura 2) y se les pidió que compartieran una historia que fuese significativa para ellos. Con esta provocación los jóvenes llegaron a la conclusión de que contar sus historias es importante porque así podrían prevenir a otras personas a no cometer algunos errores o situaciones complicadas por las que ellos ya pasaron:

Fragmento 37

Eu acho que é importante contar nossas histórias para passar conhecimento para a próxima geração ou para as pessoas no geral mesmo (Keiku).

O importante de compartilhar nossas experiências com as pessoas, é que, por exemplo, se nós sofremos uma coisa, as pessoas vão ver que nós sofremos e isso elas não vão praticar na vida delas... A história que eu vou contar é sobre meu transplante, eu achei muito importante (Esther).

Eu acho que é importante compartilhar as histórias porque como disse o Keiku, são coisas que podemos passar para outra situação e a gente pode passar confiança, ajudar pessoas, livrar pessoas de erros que a gente já cometeu em muitas coisas, também podemos influenciar pessoas (Vini).

Hasta este momento los participantes muestran acuerdo sobre el porqué es importante participar en esta investigación y para qué realizarán el trabajo que se les propone, sin embargo, la reflexión de esta temática se fue trabajando a lo largo de las sesiones pues era parte de la justificación del proyecto, es decir, habría que discutir para qué contar nuestras historias y qué impacto se quería causar en quienes las leyeran, para esto se detonó otra discusión con la pregunta:

Fragmento 38

Vocês acham que já fizeram alguma coisa que mudou não só o futuro de vocês ou melhorou o futuro, ou a vida de vocês, mas também de outras pessoas (Viridiana).

En esta discusión encontramos dos puntos de vista, uno donde Keiku nos dice que siempre, de una u otra forma, estamos impactando la vida de otras personas, por lo que, aunque no lo sepamos hacemos cosas que cambian a los demás. Sin embargo, Down Caffeine rebate comentando que seguramente, hay veces que hacemos cosas y sin querer podemos “alterar” el pensamiento de alguien, pero:

Fragmento 39

(Se uma) pessoa fizer algo verbal para você, falar algo verbal para você, não importa o que seja, se for uma coisa que te machuque, você vai sentir aquilo e você vai lembrar daquilo. Se for uma coisa para te alegrar você vai sentir aquilo e vai lembrar daquilo...Tudo que as pessoas fazem, elas sabem o que estão fazendo, não é tipo um bebê que ele não vai saber que aquilo pode machucar uma outra pessoa, ele não sabe no momento, mas assim que ele vê a reação, ele vai saber, e se ele voltar a fazer aquilo é porque ele sabe direito que aquilo machuca (Down Caffeine).

Esta discusión se torna importante pues lleva a reflexionar sobre el impacto que se quiere causar en los lectores del fanzine; así, se pudo entrar, aunque tímidamente, en la posibilidad de agencia a través de su creación y organización, por lo que la intervención de DC colocando la consciencia y voluntad de los actos ayudó a darle sentido al proyecto, pensando que eso que hacemos puede impactar en otras personas no por casualidad, sino por la potencia que tienen como agentes de cambio.

Resultado de estas discusiones grupales se puede observar en una sesión en la que Down Caffeine muestra las fotografías más importantes de su proceso de Foto-voz en el grupo, en ella trae a colación lo discutido en la primera sesión grupal sobre la importancia de contar las historias, en la que se concluyó que con eso podrían ayudar a que las personas obtuvieran aprendizaje de sus experiencias.

Fragmento 40

Eu levo isso mais como uma dica para dar para as pessoas e ao mesmo tempo uma dica para mim mesma, teste seus limites o máximo que você pode, porque quando você vai testando você descobre o que você consegue ou não consegue fazer. E é isso é muito legal... Então, a única coisa que eu consigo tirar dessa foto é, você tem que tentar se abrir cada vez mais, porque quando você vai se abrindo você vai revelando suas camadas para as pessoas e isso vai fazendo com que elas parem de te ver como uma superfície e comecem a te ver... cheia de camadas e as vezes pode abrir o interesse delas em você, tipo querer ser seus amigos e é uma coisa muito agradável (Down Caffeine).

Aquí se observa el espiral de construcción de conocimiento colectivo-individual-colectivo, la joven presenta su historia a modo de consejo tomando en cuenta a sus interlocutores, rescatando la importancia de la historia detrás de la fotografía y centrándose en lo discutido en la sesión 1 (Fragmento 39). Además, trae a esta sesión colectiva la reflexión que tuvo en sus sesiones individuales sobre percibirse como una persona que tiene miedo de dejarse ver, que generalmente sólo muestra la superficie pues teme que si muestra su esencia las personas la rechacen.

En esta síntesis que relata en su presentación grupal, ya coloca la importancia de intentar abrirse cada vez más, lo que revela ese movimiento de concepción de sí misma y las posibilidades que tiene de relacionarse con otras personas, a través de las sesiones. Incluso muestra el proceso propio de su etapa, la adolescencia, consiguiendo construir en las diferentes sesiones con apoyo de la mediación de los colegas y de la investigadora un para sí (Anjos, 2015), un proceso de emancipación (Ambrosini, 2012), de darse cuenta del mundo, cómo ha pasado de verse como una cebolla que no deja ver más que lo superficial, a entender que es mejor, y de hecho no sólo mejor para ella, sino para sus colegas también, dejarse ver como son para sentirse mejor en el mundo.

Otro ejemplo de la importancia de contar sus historias y experiencias en colectivo se localiza en particular con la temática de su construcción como personas con discapacidad y la relación que esa condición tiene en sus relaciones sociales.

Fragmento 41

Então na escola, uma vez um colega meu me perguntou se eu gostava de não enxergar, e eu respondi para ele que não. Gostar não gosto, porque muitas coisas para mim ficam limitadas, então não consigo fazer algumas coisas, mas no caso de não enxergar eu posso utilizar esse defeito, entre aspas, para mostrar para outras pessoas que você consegue fazer o que você quiser, só você ter força de vontade, porque não é só porque eu não enxergo que eu não posso, por exemplo, rodar bicicleta ou jogar vídeo game, mexer no celular, estudar, não é só por causa que eu não tenho a visão que eu não posso fazer isso. Eu posso fazer isso se eu tiver força de vontade e com força de vontade você consegue tudo, com esforço você consegue tudo, então, não é um simples defeito que vai fazer você parar e você desistir de correr atrás dos seus sonhos, porque se você é insistente você consegue (Vini).

Este relato desató varios comentarios que muestran la complejidad de entenderse como jóvenes con discapacidad, muestra tensiones, resiliencia e incluso contradicciones de ese proceso de entendimiento en el que cada uno se coloca pero que en colectivo le suma elementos:

Fragmento 42

Por exemplo, muita gente fala que eu tenho um problema de visão (dizem para mim) 'como você consegue cantar na Geração Live', falei assim: minha visão não me impede a nada, é que nem, muitas pessoas falam assim: 'ah, você é diferente', eu falo assim: eu sou um ser humano normal, a única coisa que é diferente é que eu enxergo pouco (Esther).

Não é porque a gente é diferente e tem defeitos (faz entre aspas com as mãos). Isso não significa que somos incapazes de fazer as mesmas coisas que as pessoas podem fazer. Só isso, só basta ter vontade que qualquer um pode fazer o que quiser (Down Caffeine).

Eu não sei como foi o contexto que foi criado, mas muita gente não ia conseguir lidar de uma forma boa assim, se você perguntasse, você gosta de não enxergar,

muita gente ia desabar, ia ficar muito triste com esse tipo de pergunta, então foi muito bom o jeito que ele lidou com essa pergunta... Meus parabéns (Keiku).

Por un lado, está la idea de que son diferentes, ligando esta diferencia a la discapacidad o bien a algún defecto, entre comillas, como los dos participantes lo colocan; reivindican ese estar en el mundo con sus diferencias diciendo que se consideran capaces como cualquier otra persona, sin embargo, se observa una mirada individualista e incluso meritocrática cuando la mayoría dice que basta querer para poder, sin tomar en cuenta que es necesario que los contextos proporcionen herramientas adecuadas y accesibilidad para que consigan igualdad de oportunidades.

Otra cuestión importante es que Keiku, al final, expresa abiertamente que él se hubiera sentido incómodo y no podría enfrentar la pregunta con la soltura con la que lo hizo Vini, incluso se puede ver un vínculo de este momento con una de las fotografías que Keiku lleva posteriormente a su sesión individual de Foto-voz (Fragmento 29). Esto es relevante pues muestra cómo estos grupos potencian la reflexión y el entendimiento de sus características para enfrentar el mundo en el que viven, cumpliendo desde la primera sesión grupal la puesta en práctica de su conocimiento: compartir historias sirve para mostrar lo que sé, para que otros puedan tomar mi experiencia y apoyarse en ella.

Finalmente, la investigadora hace una intervención con la intención de generar reflexiones sobre la forma en que colocaron la palabra defecto en sus narraciones:

Fragmento 43

Eu queria também, agora que o Vini falou, e falou entre aspas a palavra defeito, qual que seria uma palavra que não fosse negativa, para falar de nós, por exemplo quando tem falado de... ah! eu tenho um defeito porque eu não enxergo, qual seria?... por qual palavra a gente poderia intercambiar o 'defeito' entre aspas? (Viridiana).

Eu acho que uma palavra que a gente poderia usar é diferente, porque a gente é diferente. Ou que a gente é melhor, também. Então, isso ia depender do ponto de vista... você pode dizer que você é melhor, por ter alguma coisa ou você é diferente por ter alguma coisa. Então acho que diferente seria uma palavra melhor para isso (Keiku).

En esta reflexión en voz alta que hace Keiku se desvela su proceso de formación de opinión mientras va compartiéndola con el grupo. Al inicio, parece estar convencido de que podrían autodenominarse mejores que otras personas, sin embargo, conforme va dialogando con él mismo y con los demás al explicarse, concluye que lo ideal sería denominarse no como mejor ni con defectos, sino como diferentes.

Estas reflexiones colectivas en voz alta tienen frutos no sólo discursivos, también materiales, aunque no se presenta eso de forma ingenua, no quiere decir que después del ejercicio de la investigación serán jóvenes completamente renovados. Se sabe que este proceso de construcción y reconstrucción de conceptos, como el de discapacidad, al que han estado expuestos casi todo el tiempo de manera negativa, es necesario irlo formando en ese espejo que les da el otro, en esa nueva posibilidad, haciendo consciencia como apunta Delari (2013) dos veces, primero con alguien y después consigo mismos.

En otro momento, surge nuevamente la temática cuando se discute sobre cuál será la portada del fanzine, en una sesión con DC y Keiku. En esa sesión Keiku nos presentó algunas imágenes que, desde su perspectiva, se relacionaban con el tema del fanzine. Una de ellas específicamente desencadenó discusiones importantes sobre el tópico que se viene presentando.

Figura 12:

Nuestra evolución



Para esta imagen pregunté lo que pensaban de ella y los dos coincidieron en que les gustaba, aunque no para usarla para el fanzine porque según lo que habíamos discutido, el fanzine no se trataba sólo de la evolución de una persona, sino de la evolución de varias temáticas, por ello no era prudente usarla. Al escuchar su respuesta decidí colocar la reflexión sobre la mesa:

Fragmento 44

Eu penso assim, tem jovens em cadeira de rodas, tem pessoas jovens que usam bengala, não sei, me deixa a percepção de que deficiência, ou pessoas em cadeira de rodas o usando bengala é só para pessoas idosas, sabe? (Viridiana).

Entre algunas reflexiones y discusiones sobre lo que la imagen podría significar los jóvenes comentan:

Fragmento 45

Ela pode deixar desconfortável alguns jovens que sejam cadeirantes. Não é muito agradável imaginar isso. Tipo, eu sou um jovem e tem uma imagem aqui a qual somente senhores estão usando cadeira de rodas, então estou me sentindo excluído por conta disso, meio que deixado de lado, excluído como dizem... (Down Caffeine).

Eu concordo, vai parecer meio ofensivo para muita gente mesmo, então é melhor a gente descartar a primeira imagem e usar uma das outras duas (Keiku).

Este último pasaje refuerza el proceso de construcción de este concepto que los traspasa día a día, si bien se vuelve a ver que los jóvenes no detectan el estigma de visibilizar sólo a las personas con discapacidad en edad avanzada, son capaces de detectar el malestar de la invisibilidad que podría causar en jóvenes con discapacidad.

La construcción colectiva sobre la discapacidad volvió al grupo cuando en el cierre de las sesiones grupales, se les llevó el audio de un abogado ciego, para que pudieran tener retroalimentación de una persona con discapacidad que había pasado también por el bachillerato. Esta persona leyó su fanzine y les compartió la impresión que le había dejado leerlo, este abogado se presentó, les comentó un poco sobre él y su historia. Así, al final de la actividad los participantes hablaron sobre lo mucho que admiraban a esta persona pues “a pesar” de ser una persona con discapacidad había conseguido un trabajo y vivir de forma independiente. Vini fue el que se sintió más identificado y comentó:

Fragmento 46

Então, a parte em que ele fala que teve momentos da vida em que pessoas falaram

para ele meio que o que fazer e o que não fazer, e a questão também dele ter um cão guia acaba se conectando bastante comigo porque eu tenho um problema, até agora eu vou completar 17 anos só que tenho um problema, que é a questão da bengala, eu não consigo andar com a bengala confortável... geralmente todo mundo fala que eu tenho que aprender a andar com a bengala, para mim conseguir fazer as coisas sozinho porém eu nunca gostei tanto da bengala assim, eu sempre já pensei sim, conseguir um cão guia porque eu acho bem melhor (Vini).

Estas reflexiones muestran que ellos mismos tienen prejuicios, siendo esperado por estar en una sociedad históricamente capacitista, sin embargo, también se pueden ver las ganancias de trabajar con ellos estas temáticas que, al ser sensibles para cada participante, pueden desencadenar reflexiones y acciones que transformen de una u otra forma su realidad. Así como Ángel, una persona con discapacidad que participó de una investigación colaborativa donde contó su historia de vida, muestra que antes él mismo tenía prejuicios sobre sus capacidades y al reflexionar de forma colectiva con la investigadora se dio la oportunidad de ver posibilidades que antes le estaban negadas (Moreno, 2010).

Todas estas reflexiones que se generaron en colectivo muestran tensiones, entre la voluntad de continuar -evolucionar, como el nombre de su fanzine- en contra de varios pronósticos que muchas veces se les han adjudicado por ser personas con discapacidad, aunque en algunas ocasiones se muestren ellos mismos enfrentándose a sus propios prejuicios sobre otras personas con discapacidad, o sobre quiénes son las personas con discapacidad.

Este tipo de reflexiones se fueron aprovechando a lo largo de las sesiones, sin embargo, como se muestra no hubo una sesión específica para hablar sobre el tema, pues no era la intención de las sesiones agotar una temática en particular, cuando los alumnos dejaban de participar se entendía que en aquel momento de la discusión se llegaba a un límite del grupo en el que para ir a reflexiones de más profundidad personal y sociopolítica se requeriría de otras experiencias que se irían construyendo en el camino del grupo.

Todas estas conversaciones que tuvieron lugar en diferentes momentos del proyecto, desde la primera y hasta la última sesión, muestran una fuerte necesidad de los jóvenes de abordar estas temáticas, de discutir sus experiencias, de entender cómo afrontar las barreras, de compartir estrategias para ello, en ese sentido, este

tipo de espacios les dan la posibilidad de construir con otros, desde la afirmación, algunos puntos que pueden ser clave para su construcción como personas con discapacidad.

7.2 *Eu não sei do que eu gosto: Construcción colectiva*

La confección del proyecto final mostró la potencia que estos procesos tienen para generar participación de los alumnos siempre que se tengan en cuenta los intereses de los jóvenes, validando sus experiencias y respetando sus condiciones y posibilidades. Donde cada uno ponga para el bien común las habilidades que tenga, así como que continúe desarrollando otras en el proceso de construcción del proyecto, logrando así una de las previas máximas de la participación, la valoración de la diversidad (Corona & Morfin, 2001).

El camino trazado para la selección de la temática del fanzine se comenzó a materializar a partir de la reflexión sobre los temas que se habían generado con las historias llevadas al grupo por cada uno de los participantes. Para motivar la discusión se realizó una actividad en la plataforma Mentimeter:

Figura 13:

Los temas de nuestras historias



Las palabras fueron colocadas por cada uno de los integrantes y se discutió el resultado de la nube de palabras, el primer acercamiento a la temática del fanzine fue de Keiku:

Fragmento 47

Eu tenho uma vaga ideia do que a gente pode fazer. Acho que o que a gente poderia fazer é continuar falando mais sobre evolução, só que desta vez a gente vai focar, porque até agora a gente meio que falou só sobre evolução e as mudanças que aconteceram nas nossas vidas... então, acho que a gente poderia focar nesse tema de evolução só que tirar da gente, tirar... ir mais para evolução,

tipo evolução dos estudos, ou evolução do mundo no geral, mas focar no tema evolução e a partir das fotos, acho que a gente pode fazer mais fotos (Keiku).

Vini complementa:

Fragmento 48

Olha, eu acho que o tema que o Keiku abordou realmente é um tema muito legal para a gente discutir porque esse tema, se você observar, ele acaba pegando todos os outros temas, então é meio que literalmente trabalhar com todos os temas juntos, então eu acho que para mim eu acho que sim (Vini).

Aquí se observa, una concordancia en que las historias que cada uno llevó al grupo hablan de la transformación que los participantes han ido teniendo a lo largo de su trayectoria escolar y de su percepción como personas, aunque Keiku intenta desligarlo de la reflexión personal en concordancia con su proceso individual, donde ya había mostrado dificultad de reflexionar sobre sus procesos particulares. Sin embargo, después de que cada uno tuvo tiempo para pensar sobre el texto que querían aportar para el fanzine se observó que todos los participantes trajeron las reflexiones nuevamente para sus experiencias.

Cada participante tuvo procesos diferentes para llegar al texto final que quedó plasmado en el proyecto, Keiku y Vini consiguieron hacerlo de forma más independiente, sin embargo, Down Caffeine, Esther, Mudanças na Vida y Tímido Corajoso pasaron por procesos más colectivos.

Esther, por ejemplo, requirió de un trabajo previo con la investigadora a través del Whatsapp. Básicamente se intercambiaron mensajes sobre la viabilidad de su texto y las sugerencias que se le dieron fueron que pensara en ejemplos de cómo el tema de las redes sociales había impactado su vida, pues en los primeros borradores presentaba un copia-pegar de información que había obtenido de la web. En otro momento cuando Esther lee el trabajo que está haciendo Keiku interviene:

Fragmento 49

Keiku: o texto tem que ter o título também, então qual seria o título dela, Evolução pessoal do bullying? Como seria?

Viridiana: O que você acha Esther?

Esther: pode ser do jeito que o Keiku falou.

Viridiana: dá uma pensada e aí você me manda um título que você ache bom, não tem que ser agora.

Esther: Tá bom. Vou pensar, vou analisar, eu vou ler de novo, eu vou ver se eu vou aumentar alguma coisa ou vou diminuir, eu vou passar a limpo, na hora que eu terminar, eu te mando e você manda para o Keiku.

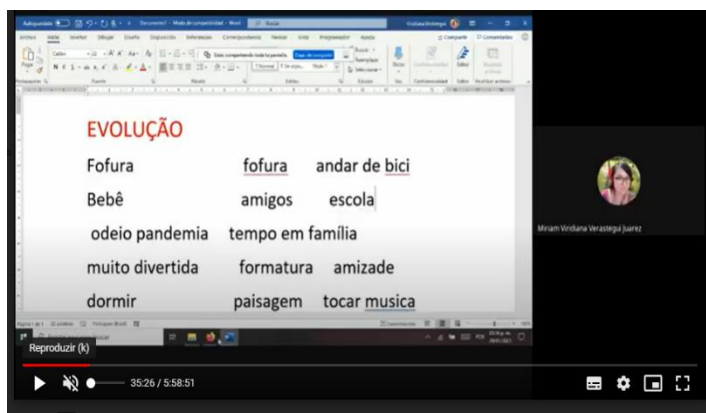
Este fragmento muestra como las intervenciones colectivas ayudan a evidenciar las estrategias que los participantes tienen, las intervenciones pueden ser una petición de reflexión para ayudarles a encausar el desarrollo de sus habilidades reflexivas.

Esta experiencia de Esther da cuenta de la importancia de la mediación, tanto del colega como de la investigadora, a través del diálogo va usando la palabra para hablar con los otros y también consigo misma, al final hace una reflexión del proceso que ella misma llevará a cabo para completar la tarea, lo que Wanderley y Amorim (2018) considerarían un aprendizaje mediado, es decir, se explora la potencialidad de Esther a través de su interacción con un colega con más experiencia -Keyku-.

En el caso de TJ y MV que cuentan con habilidades de lectura y escritura menos avanzadas y por las sesiones anteriores se entendía que requerían de un apoyo más formalizado, se realizó una sesión con los dos para que, primeramente, entendieran el concepto de evolución. En esta sesión se utilizaron fotos de ellos y mías en diferentes etapas de la vida, con las que nos apoyábamos para ir narrando cómo éramos y lo que nos gustaba en cada etapa.

Figura 14:

Texto de TC y Mnv



Con las palabras clave que fuimos colocando sobre nuestra evolución los dos participantes consiguieron hacer un párrafo que describiera su evolución a lo largo del tiempo.

Estas historias coincidieron con lo que MV había trabajado a partir de sus fotografías en las sesiones individuales, sin embargo, no fue así completamente con

TJ con quien se había trabajado con fotografías que él no había tomado o que había tomado al momento de la sesión, complicando que éstas tuvieran una relevancia significativa para él. A pesar de ello, en este último ejercicio se consiguió que relatara algunos gustos y características propias donde pudiera anclar el sentido de la actividad.

Aquí se muestra que no para todos los participantes las intervenciones fueron iguales en respeto a sus particularidades, y con ello, se consiguió que la participación partiera del reconocimiento de sus habilidades siempre priorizando su voz y mostrando que todos ellos tienen experiencias que en colectivo generan agencia. Como coloca Apud (2003) trabajar con adolescentes puede conllevar dificultades en las que los jóvenes no expresan de la forma en la que planeamos sus deseos o experiencias, por lo que es trabajo de quien investiga diversificar las posibilidades de comunicación.

Finalmente, Down Caffeine tuvo un proceso diferente y construyó su temática a partir de una discusión en grupo. DC fue abonando participaciones sobre las temáticas de los demás colegas y de una forma más orgánica decidió sobre lo que quería escribir, pues había comentado dificultades para hacerlo individualmente.

Colocó ideas sobre el cambio que tuvo a partir de que comenzó a usar internet entrelazándolo con los cambios que las personas tienen de la niñez a la adolescencia a lo que Esther adiciona:

Fragmento 50

Viridiana, eu concordo com a DC porque antes de ter a tecnologia eu brincava bastante com a minha família, agora com a tecnologia não dou muita atenção para as pessoas porque estou no celular. Mudou bastante (Down Caffeine).

Después de compartir algunas experiencias y pensamientos sobre estos cambios a través del tiempo y cómo las niñeces se han transformado como consecuencia de los avances tecnológicos Keiku comenta:

Fragmento 51

Eu tinha uma ideia, eu acho que o tema de evolução de como as pessoas estão evoluindo ou não com a tecnologia, acho que cairia muito bem na DC porque dá para ver que ela entende muito disso, que ela conseguiria fazer um bom trabalho

com esse tema, mas aí vai dela, ela que decide, se ela quer falar da evolução da evolução, da internet, ou da evolução das pessoas, de como elas estão sendo prejudicadas ou como está ajudando elas (Keiku).

Este comentario deja ver como el grupo estaba ayudando a DC a construir la temática sobre la cual escribiría su participación para el proyecto. Ella reflexionando y conectando diferentes temáticas que ya había trabajado durante las sesiones individuales y en otras sesiones grupales. Después de continuar discutiendo sobre las temáticas que DC trae a cuenta, juntando los temas que los demás habían colocado, me permito hacer una intervención:

Fragmento 52

DC, então agora, você tem uma tarefa... você decidir de entre todas essas questões que você falou, ou como você juntar elas, quer dizer, tecnologia, infância, adolescência, questões de gênero (Viridiana).

Sin embargo, ella responde:

Fragmento 53

Resumir a história de uma pessoa dá para contar, falar da infância e quando começou a virar adolescente com a internet, por exemplo, na minha vida, no meu caso, começou a tudo desandar, é um bom resumo. O mundo não é o que você pensa (Down Caffeine).

Esta interacción es fundamental porque, aunque en diversos momentos le sugerimos elegir de entre todas las temáticas que estaba abordando, ella cierra diciendo que no elegiría, sino que hablaría de todo uniéndolo en su historia de vida, mostrando decisión y autonomía en su producción creativa. Esta toma de decisión colocando de lado la sugerencia del grupo muestra la importancia de un ambiente donde la escucha sea abierta a cambios para que pueda acoger las divergencias que puedan presentarse. Estas acciones pueden contrarrestar las experiencias cotidianas de exclusión y falta de atención a las habilidades que tienen los jóvenes en su día a día escolar, condiciones que favorecen su emancipación (Neiseh, Dalvandi, Tabrizi, et al, 2020).

Otro ejemplo de esta construcción colectiva fue la realización de la accesibilidad del fanzine, atendiendo a la diversidad que existía dentro del grupo, fue evidente que se requeriría de realizar la descripción de las imágenes para que las personas con discapacidad visual pudieran tener acceso al contenido, por ello se hizo una sesión con Down Caffeine que era la única persona del grupo que no tenía discapacidad visual para mostrarle cómo se realizaban este proceso y para que junto con la investigadora hiciera este trabajo. La participante relata la experiencia así:

Fragmento 54

Foi meio complicado porque apareceram erros escritos, enquanto a gente estava fazendo a tradução para facilitar vocês... Só que aí apareceram alguns erros e a gente tinha que corrigir. O que acontece é que, eu tenho dislexia e a Viridiana não conhece tantas palavras assim em português, então era meio complicado, mas ficou bom pelo menos (Down Caffeine).

Esta colaboración deja ver la posibilidad de la horizontalidad en el trabajo, si bien el grupo reconoce una autoridad en la investigadora, por diferentes motivos, como que la propuesta de la investigación parte de ella, que la identifican como alguien que coordina el trabajo y que enseña, es decir como una profesora, también se sienten cómodos para expresar e identificar a esta figura como inacabada y con la confianza de que ellos también pueden brindar conocimiento, cumpliéndose así una de las máximas freirianas, se aprende cuando se enseña (Freire, 1996)

Además, esta participante coloca otro tema sobre accesibilidad cuando reflexiona sobre la dificultad que algunas personas podrían tener al enfrentarse a los colores brillantes que en un inicio se habían propuesto para el fanzine, lo compartió así con sus colegas:

Fragmento 55

Eu olhei as imagens, as cores, eu peguei um negocinho que tenho de preto e branco e aí falei, vixe, não vai dar para pessoa ler desse jeito, porque está muito forte ela vai ver tudo preto. Ou tudo num tom difícil de enxergar, aí sugeri colocar numas cores mais pastéis que podem ser trocadas por um cinza claro ou branco, ou nessas cores onde o fundo fica mais escuro e as letras ficam claras (Down Caffeine).

Esta sugerencia muestra la sensibilidad y el interés que se fue produciendo para con los demás dentro y fuera del grupo, deja ver que las discusiones sobre la atención a las diferencias y el derecho a la información y a la eliminación de barreras fueron dejando su huella.

Por otro lado, Vini nos regala su experiencia de cómo el grupo le ayudó en su proceso creativo cuando realizó una canción especialmente para el proyecto:

Fragmento 56

Eu tinha acabado de dar uma lida, no fanzine de novo, eu dei uma olhadinha, pensei: nossa ficou legal! Eu vou tentar pensar em alguma coisa, aí eu estava tocando, eu simplesmente peguei e comecei a cantar, eu memorizei... aí eu fiz o áudio, aí eu falei, ah! vou mandar achei legal o resultado, gostei bastante. E foi assim (Vini).

Uno de sus colegas complementa:

Fragmento 57

Um ponto que eu achei muito interessante foi que no começo a música começa de um jeito, um jeito bem calmo, aí vai agitando, então vai tendo uma mudança e uma... ou seja, "uma evolução" então isso já cria uma conexão da letra com nosso tema de evolução e também ele ter falado muito sobre viver, que na verdade se for parar para pensar a evolução e viver são coisas que estão diretamente relacionadas porque, viver é evoluir, se você está vivendo, você está evoluindo querendo ou não, então acho muito bom essas conexões que ele fez (Keiku).

Todas estas formaciones fueron producto de un ir y venir de todas las voces que formaron este grupo en un espacio donde se motivó la participación, la confianza en ellos y en el propio grupo, lo que dio como resultado no un proceso acabado sino todo lo contrario, el comienzo de escucharse y demandar escucha, un proceso que se espera no tenga retorno aunque como vimos en el primer apartado tendrá sus limitaciones si las escuelas no fomentan la participación de esos alumnos en todos sus procesos educativos.

En palabras de los participantes la importancia de este proceso les deja lo siguiente:

- Reconocen la importancia de la construcción de lazos sociales que se posibilitaron a través de las sesiones. [Fragmento 58] *“Eu achei ótimo porque estava muito precisando conversar com uma pessoa que não fosse da família... A gente pode compartilhar coisas, pegar um gatilho para se comunicar”* (Down Caffeine).
- Poder reflexionar sobre la vida y conocer diferentes opiniones acerca de los diferentes temas discutidos. [Fragmento 59] *“Acho que é importante para a gente se dar um tempinho, só para ficar filosofando”* (Keiku). *“Eu acho importante também porque em grupo a gente consegue saber qual que é a opinião de cada um, consegui aprender bastante”* (Vini).
- Materializar las ideas que tienen y que en ocasiones les es complicado poner en práctica. [Fragmento 60] *“Poder colocar minhas ideias em prática porque eu estava cheio dessas ideias, mas eu não sabia como transmitir”* (Keiku). *“Acabou me ajudando especificamente agora no finalzinho porque essa música que eu escrevi... foi a primeira que eu acabei compartilhando realmente com pessoas... foi a primeira que eu realmente escrevi e compartilhei”* (Vini).
- Reconocer características sobre ellos. [Fragmento 61] *“ehm, eu não sei o que eu gosto (ríe al decir esto)”*.

Esta última aportación es la respuesta del participante sobre lo que le gustó del proceso del proyecto, sin embargo, se hace necesario decirlo pues al inicio de la investigación cuando se le realizaba una pregunta al joven sobre gustos o preferencias, él contestaba “no sé”. Al final él logra decir: “no sé lo que me gusta”, esto muestra un avance importante en el reconocimiento de lo que no sabe, no es que no sepa cosas en abstracto, ahora sabe que lo que desconoce es lo que le gusta.

8. CONCLUSIONES

En esta tesis se promovió el conocimiento consciente de los procesos escolares de los estudiantes con discapacidad en el bachillerato a través del diálogo colectivo. Entendiendo el conocimiento consciente como aquel que sabemos que sabemos y que se construye a través del encuentro con los otros mediado por la palabra. De acuerdo con la propuesta vigotskiana este tipo de conocimiento permite además de transformaciones psíquicas en el desarrollo humano, la construcción de una postura frente al mundo y nuestro lugar en él.

La investigación colabora en el proceso de esa construcción, lo que quiere decir que este tipo de conocimiento está siendo desarrollado por los participantes, por la etapa en la que se encuentran -juventud-, y es esta misma la que permite esa promoción de diálogo que los lleve a contar sus procesos educativos tomando en cuenta diversos aspectos que los marcan, por ejemplo, las exclusiones que viven por ser personas con discapacidad y darse cuenta de ello.

El proceso de construcción de este tipo de conocimiento fue palpable, no se aprecia en una sola sesión o en una entrevista de preguntas y respuestas, sino en el trabajo de interpelación realizado entre, investigadora-estudiante, estudiante-estudiante o estudiante-investigadora, a lo largo de las sesiones, es decir, de demandar respuestas o puntos de vista tratando de extraer en ella la propia experiencia de forma argumentada.

Para llegar a este punto es necesario que los jóvenes se sientan cómodos con el grupo y con la investigadora, que las temáticas y experiencias que se abordan estén dentro de su interés personal y colectivo, y finalmente, que se encuentren formas de motivar la reflexión promovida a través de herramientas que les permitan coleccionar datos de su experiencia.

Es importante reconocer también que, aunque todos muestran haber desarrollado este tipo de conocimiento consciente, no en todos los participantes se aprecia de la misma forma, la cualidad y la cantidad de fragmentos cambia en cada persona. Los estudiantes que han tenido menos oportunidad de pensar sobre sus experiencias y la importancia de su escolarización, o sea, los que han vivido más procesos de exclusión, son los que tuvieron más dificultad para expresar sus procesos escolares y cómo estos se vinculan a su construcción personal, por lo que, se enfatiza la necesidad de continuar con estos espacios de diálogo.

En ese sentido, su participación en la construcción del proceso investigativo es menester. La investigación llevó una propuesta metodológica, sin embargo, fueron ellos mismos quienes recolectando sus datos, hablando sobre por qué eran importantes sus fotografías, dibujos, o ilustraciones, llevando sus experiencias a las reuniones grupales y proponiendo los temas a trabajar en el producto final, tejieron la forma en la que se llevaría a cabo la investigación.

En este sentido se constata que las herramientas metodológicas de corte participativo promueven este conocimiento consciente. Resaltando que la participación no es un proceso espontáneo, sino que es motivado y se debe de crear tomando en cuenta las condiciones sociohistóricas de la población a la que va dirigida.

Así, se decidió que la herramienta de Foto-voz cumplía con la característica de poder diversificar las formas de recolección de datos por parte de los participantes y, cuando fue necesario, se hicieron ajustes para respetar la creatividad de los y las jóvenes, aceptando imágenes autorales que también representaban sus experiencias, pensamientos y emociones.

Es importante resaltar que, además de las diversas opciones adoptadas para la recolección de datos, se deben tener en cuenta las características de los alumnos a la hora de realizar las entrevistas individuales, con TC y MV, por ejemplo, las sesiones fueron más lúdicas incluyendo juegos -aprobados por ellos en términos de accesibilidad-. Se promueve entonces, una accesibilidad que tenga en cuenta la relación, diseñar de acuerdo a sus características, y tener sesiones previas donde se pruebe el acceso a las actividades preguntándoles y dando apertura a las sugerencias, es una de las pautas más importantes.

Una de las características más importantes de estas metodologías es generar espacios de escucha y retroalimentación colectiva donde los participantes puedan expresarse de forma libre y con confianza sobre los procesos y las temáticas propuestas. En este diálogo con los otros se estructura la experiencia personal y, sobre todo, se pueden generar estrategias de emancipación, pensada como el uso de la razón en favor del bien colectivo, superando así el individualismo a través de la práctica.

La construcción que se da en colectivo no termina cuando el grupo se deshace, sino que se queda y hace parte del eslabón de la construcción de conocimientos conscientes, esto se pudo apreciar en los momentos en que los

alumnos llevaban reflexiones de sesiones previas y las utilizaban para el bien común en sesiones posteriores.

Aunque todos los participantes dijeron que nunca habían participado de grupos donde pudieran hablar sobre sus gustos e intereses, la mayoría se mostró en disposición de colaborar y de poner sobre la mesa sus experiencias para poder contribuir al bien común, esta fue la conclusión a la que llegaron cuando se discutió por qué era importante que contaran sus historias.

Es evidente que estos encuentros y discusiones grupales pueden motivar la construcción de proyectos colectivos donde a través de su participación puedan ejercitar la mirada crítica sobre el mundo en el que viven. Si bien este es uno de los principios de la educación, formar ciudadanos críticos, para las personas con discapacidad, esta necesidad se hace mucho más necesaria por la opresión que este grupo de personas ha vivido a lo largo de la historia y por la necesidad de combatirla.

Problematizar, a través de estos proyectos, la importancia de su escolarización y mejorar sus experiencias escolares para que puedan construir una autopercepción más anclada en sus fortalezas es una posibilidad para caminar hacia una inclusión escolar efectiva donde estén involucrados todos los agentes educativos, desde los gestores, pasando por el profesorado de educación regular y especial, hasta los compañeros de grupo.

El vínculo de este proyecto con la comunidad escolar fue una de las limitaciones de la investigación pues, aunque en este proyecto no se consiguió, la idea es que los resultados de estos grupos de discusión puedan llegar de forma sistematizada a los gestores, profesores y colegas de sus escuelas.

Al no encontrarse los alumnos en los centros escolares por la pandemia del COVID-19, el impacto de sus reflexiones no se distribuyó de manera contundente en sus colegios, a pesar de motivar la distribución del Fanzine digital que realizaron como producto de la investigación, su vínculo con las escuelas en ese momento era tan precario, que prefirieron no hacerlo y sólo distribuirlo con las personas más cercanas a ellos.

Otro obstáculo a tomar en cuenta es que en algunos casos los miembros de las familias de los y las participantes estaban presentes, pudiendo influir en las respuestas, temáticas abordadas, disposición o funcionar también como un factor de distracción. Realizar la investigación de forma remota limitó también la apropiación

física de espacio que se utilizaría si hubiese sido presencial. Se entiende que, fomentar la presencialidad siempre que sea posible, puede usarse en favor de un sentido de pertenencia y reconocimiento personal más efectivo en espacios escolares destinados exclusivamente a esta labor.

Además de todos los procesos que se resaltaron hasta el momento, los relatos de los alumnos nos dan noticia de que hasta ahora las políticas públicas de inclusión escolar no se han hecho efectivas reproduciendo discursos de normalización, estigma sobre sus procesos de aprendizaje y, en ciertas ocasiones, llevando a los estudiantes a incorporar estos discursos a su autopercepción.

También ha sido a través de estas experiencias que los jóvenes han dejado de percibir la importancia real de su escolarización, quedándose en ocasiones con la impresión de que ser recibidos es ganancia, como si la permanencia, la adquisición de conocimientos y experiencias enriquecedoras fuera demasiado pedir a las instituciones.

A pesar de esto, también nos muestra experiencias donde las relaciones entre profesor-alumno, o entre colegas puede hacer la diferencia transformando el espacio escolar en un lugar de aprendizaje significativo. Aunque la gestión escolar esté lejos de dar a los profesores, tanto de aula regular como de educación especial, condiciones laborales en las que puedan hacer intervenciones efectivas para la formación ciudadana de los estudiantes con discapacidad, la voluntad y el compromiso que algunos de ellos muestran son los que motivan a los jóvenes a querer continuar con su educación.

También el apoyo que sus colegas les brindan suele ser de suma importancia para cubrir los requerimientos necesarios que deberían ser organizados y distribuidos por las escuelas. En ocasiones, estos ajustes podrían reducirse al uso de tecnologías como el celular, sin embargo, ni estos mínimos apoyos están garantizados para los estudiantes, mucho menos los que requieren de mayor organización y planeación como las adecuaciones pedagógicas.

Que los alumnos hayan podido expresar sus experiencias y sus sentires sobre la escuela tiene dos efectos principales; el primero, que a través de este proceso pudieron saber que saben cómo es su proceso y, a través de la reflexión, en ocasiones, llegar a la digna rabia que plantea Freire como motor para el cambio, para saberse no sólo observadores parciales de la realidad que viven, sino como posibles

agentes de cambio. El segundo, que muestran un camino metodológico que puede mejorarse en cada rincón que tenga una escuela con alumnos con discapacidad para que puedan participar y co-crear con los demás agentes educativos su historia dentro de las escuelas.

Las sugerencias para futuras investigaciones dentro de esta temática están relacionadas a las propias limitaciones de la investigación. 1) escuchar y trabajar con más agentes educativos durante las sesiones, es decir, promover el diálogo entre los estudiantes, el profesorado y los gestores. 2) Si bien las investigaciones participativas y las herramientas como la Foto-voz trabajan con los intereses del estudiantado, quienes son responsables de la investigación también pueden promover temáticas y justificarlas ante el grupo de forma abierta, en el diálogo se irán articulando las temáticas finales, estos grupos pueden pensarse también como espacios de educación popular. 3) Intentar que el uso de estas estrategias de investigación tenga un impacto en políticas educativas, ya sea a gran escala o en proporciones menores como dentro de las escuelas.

La propuesta de esta tesis va más allá de su producto y su método, si bien realizar grupos de discusión con jóvenes sobre su proceso escolar siempre será benéfico, si se encuadra en un plano crítico-reflexivo, se tiene la firme convicción de que los hallazgos encontrados rebasan una única técnica.

Se trata, más bien, de entender que los alumnos con discapacidad requieren de una educación que tome en cuenta sus particularidades y que dote de servicios, recursos pedagógicos y humanos que los lleven a la plena participación y a la apropiación del conocimiento históricamente producido, por ejemplo, el trabajo colaborativo entre profesores de aula regular y de educación especial, con reglamentos específicos que permitan horas y lugares de encuentro para realizarlo.

Trabajar desde una perspectiva que entienda que la escuela es un lugar en el que se pueden construir ciudadanos críticos que entienden su historia, en este caso como personas con discapacidad, que son capaces de trabajar de forma colectiva para mejorar sus condiciones y aportar para una sociedad más justa y no sólo para salir más cualificado al mercado laboral.

Si la comunidad escolar trabaja estos principios básicos para la educación de los jóvenes con discapacidad en el bachillerato, muchas herramientas emergerán de acuerdo con cada escuela. Tomar como base los Estudios sobre discapacidad

Emancipatorios, la educación dialógica y los métodos participativos puede generar espacios de discusión dentro de cada materia, transversalizando el contenido en cuestión, además de espacios dirigidos a reflexionar el entorno escolar en proyectos específicos.

Preparar culturalmente a las escuelas para la inclusión requiere de diálogos en los que todos y todas participen, de esta manera conocer los retos, las problemáticas y también las potencialidades, herramientas y cualidades con las que se cuenta será sólo el principio del camino.

REFERENCIAS

- Agruiar, T. B., & Ferreira, L. H. (2021). Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. *Educar em revista*, 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.74451>
- Aguiló , A., & Wolfgang, J. (2017). Educación inclusiva y epistemologías del sur: contribuciones a la educación especial. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 51, pp. 1889-7231.
- Alfagame , E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- Almeida, E., Tarabola, F., & Corrochano, M. (2022). The participation of youths-students in secondary schools: learning, generational relations, and political inventiveness. *Foro de Educación*, 20, pp. 88-107. doi:doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.931>
- Ambrosini, Thiago. (2012). Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR*. set. pp.378-391.
- Anjos, R. (2015). Educação escolar de adolescentes e o conceito de condução da vida. *Revista HISTEDBR On-line*, pp. 109-121.
- Anjos, R. (jul-dez de 2017). O desenvolvimento histórico-cultural da imaginação na adolescência e a educação escolar. *Temas em Educ. e Saúde*, 13, pp. 271-285.
- Apud, A. (2003). Participación Infantil. Em UNICEF, *Enrédete con UNICEF. Formación del profesorado* (pp. 4-13). UNICEF.
- Araujo, José, Matias, J., Oliveira, R., & Silva, W. (2020). "Nada sobre nós, sem nós": a oferta do Atendimento Educacional Especializado no ensino médio a partir da percepção de estudantes público-alvo da Educação Especial. *Research, Society and Development*, 9, pp. 1-19. doi:DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i3.2476>
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participatio. . *AIP Journal*, 216-224.
- Assunção, S., & Chaves , F. (2022). O capacitismo vivenciado pela pessoa com deficiência no contexto escolar: um ensaio teórico. Em R. Machado, G. Bock, & A. (. Mello, *Estudos da deficiência na educação. Anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado* (pp. 146-169). Florianópolis: UDESC.
- Baptista, C. (2019). Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. *Educ. Pesqui*, 45, pp. 1-19 e217423. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420194521742>
- Barnes, C. (2012a). The Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? Em N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas, *The Routledge Handbook of Disability Studies* (pp. 12-29). Routledge.

- Barnes, C. (2012b). Understanding the Social Model of Disability. Past, present and future. Em N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas, *The Routledge Handbook of Disability Studies*. (pp. 12-29). Routledge.
- Bautista, M. A., Turnbu, B., Saad, E., & Vidal, A. (2016). La interacción de alumnos con discapacidad y sus pares en la escuela regular. *Psicología Iberoamericana*, 24(1), pp. 8-18.
- Bessa, C., Cavalcante, R., Maldaner, J., & Correia, K. (2020). Interdisciplinaridade no ensino médio integrado: considerações para uma formação omnilateral. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 2, pp. 1-16. doi:10.15628/rbept.2020.9496
- Biella, P. (2002). The legacy of John Collier, Jr. *Visual Anthropology Review*, 17(2), 50-60.
- Borges, L., & Campos, J. (2017). Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência ao ensino médio. *Psicología da Educação*, 44, 79-91.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Brasil. (1990). *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil.
- Brasil. (1993). Código de educação do estado de São Paulo. *Decreto 5.884*.
- Brasil. (1994). Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Ministerio da Educação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Brasil. (2006). *Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas*. Fundação Friedrich Ebert.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministerio da Educação. Fonte: Disponível em: < http://portal.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192/>. Acesso em 06/07/2019
- Brasil. (2 de Outubro de 2009a). Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.
- Brasil. (2009b). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Brasília: Diário Oficial da União. Fonte: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf>

- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica.
- Brasil. (2015a). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília: Diário Oficial da União.
- Brasil. (2015b). Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192.
- Brasil. (16 de fevereiro de 2017). Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. Em P. Brogna (Ed.), *Visiones y Revisiones de la discapacidad* (pp. 214-258). México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2004). Life as narrative. *Social research*, 1(3), 691-710.
- Charlton, J. (1998). *Nothing about us, without us: disability oppression and empowerment*. Los Angeles. University of California Press.
- Cobeñas, P. (2015). *Visiones de sí de jóvenes mujeres con discapacidad que asisten a escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. La Plata: Universidad Nacional de la Plata.
- Contino, A., & Micheletti, A. (2019). Niñez eterna. La infantilización en la discapacidad intelectual. *Revista Faro*, 1, pp. 5-23.
- Corona, Y., & Morfin, S. (2001). *Diálogos de saberes sobre participación infantil*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cutts, S., & Sigafos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(2), pp. 127–141.
- Da Silva, G. (2018). *Ensino médio no papel: Educação, juventudes e políticas educacionais*. 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*. João Pessoa – PB: Universidade Federal da Paraíba. Pós-graduação em Educação.
- Dainez, D. (2014). *Constituição humana, deficiência e educação : problematizando o conceito de*. Univesidade Estadual de Campinas, [Tese de doutorado] Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas.
- Dayrell, J. (2003). O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*(24), 40-52.
- De Freitas, A. (2014). *Professores de ciências no Ensino Médio e a educação inclusiva no*

- DF : *expectativas, dificuldades e caminhos de superação*. Brasília: Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.
- De la Rosa, L. (2010). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, pp. 11-22.
- De Moura, A. (2016). *Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio*. Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Pós – Graduação em “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem”.
- Delari, A. (2013). *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Alínea.
- Diário Oficial Da União. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação (PNE). República Federativa do Brasil.
- 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*. Salvador, BA: Universidade Federal da Bahia. Pós-graduação em Educação.
- Duarte , A., & Krawczyk, N. (2016). Brasil educação. Tensões intergovernamentais na política de ensino médio. *Revista del IICE(Dossier)*, 11-18.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, pp. 1-8.
- Emiliano, J., & Tomás, D. (2015). Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2, pp. 59-72.
- Fals-Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 73-90.
- Ferrante, C. (2019). En memoria de Mike Oliver: un legado sociológico vivo para los estudios críticos latinoamericanos en discapacidad. *Boletín científico Sapiens Research*, 9, pp. 81-90.
- Ferreira, G., Januário, E., & Moreira, J. (2021). Políticas para a Educação Especial inclusiva no Paraná e a COVID-19: ensino remoto emergencial. *Revista Teias*, 22(65), 147-162.
- Ferreira, H., Couto, D., & Oswald, M. (2021). As oficinas como lóculs de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural. Em M. Pimentel, E. Santos, & (Org.), *Metodologia de pesquisa científica em informática na Educação: Abordagem qualitativa*. Porto Alegre: SBC.
- Filho, E., & Possebon, A. (2022). Contribuições do pensamento de Vigotski para uma educação transformadora. *Educão e Realidade*, 47, pp. 1-18.

doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116925vs01>

- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética. *Luna Nova*, 70, 102-220.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freitas, M. (2002). A abordagem socio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*(116), 21-39.
- Freitas, M., Bernardes, A., Pereira, A., & Pereira, M. (2015). O sujeito nos textos de Vigotski e do Círculo de Bakhtin: implicações para a prática de pesquisa em educação. *Revista de Psicologia*, 27(1), 50-55.
- Garcia, P. M., Diniz, R., & Martins, M. (2016). Inclusão Escolar no Ensino Médio: Desafios da Prática Docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 11(2), 1000-1016.
- Garcia, R., & Michels, M. (mayo-agosto de 2011). Apolítica de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp*, 17, pp. 105-124.
- Gesser, M., Block, P., & Mello, A. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Em M. Gesser, G. Bock, & P. Lopes, *Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17-36). Editora CRV.
- Glat, R., & Fernandes, E. (out de 2005). Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. *Revista Inclusão*, pp. 35-39.
- Gomes, N. (2021). Educação como indignação e como sentido para a vida. Em 1. V. Freire, (Coord) *Arata, Nicolás* (pp. 263-267). Buenos Aires: Clacso.
- Gouvêia, M., Carvalho, L., & Freitas, F. (2019). El protagonismo infantil en los movimientos sociales contemporáneos en Brasil. *Sociedad e Infancias*, 3, pp. 43-63.
doi:<https://dx.doi.org/10.5209/soci.63525>
- Gutiérrez, N. (2020). La investigación narrativa sobre la diversidad cultural en educación y las formas autorreflexivas del investigador. Em N. Gutiérrez, M. Oropez, & (Coords), *La investigación narrativa en educación. Espacio de encuentro con la diversidad cultural* (pp. 23-36). Cuernavaca: UNAM. CRIM.
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela

- y a los estudios. Abordajes desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1019-1054.
- Harper, D. (1988). Visual Sociology: Expanding sociological vision . *The American Sociologist* , 54-70.
- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay*(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>
- Hernandes, P. (2020). A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ*, 28(108), 579-598.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. INEP. Fonte: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>
- Jannuzzi, G. (2004). *A Educação do Deficiente no Brasil. Dos primórdios ao início do século XXI*. . Campinas, SP.: Editora autores associados Ltda.
- Jullian, C. (julio/diciembre de 2019). Educación para sordos en la modernidad y posmodernidad. *Ethos Educativos*, pp. 127-152.
- Junior, A. (2013). *A inclusão do aluno surdo no Ensino Médio*. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo. Pós-graduação em Educação.
- Junqueira, R., Martins, D., & Lacerda, C. (abr-jun de 2017). Política de acessibilidade e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). *Educ. Soc.*, 38, pp. 453-471.
- Kassar, M., Rebelo, A., & Januzzi, G. (2019). Educação Especial como Política Pública: Um Projeto do Refime Militar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27, pp. 1-25. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4479>
- Kehl, M. (2004). A juventude como sintoma da cultura. Em P. Vannuchi, & R. Novaes, *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 89-114). São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Krawczyk. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de pesquisa*, 41(144), 753-769.
- Krawczyk, N. (jan-mar de 2014). ENSINO MÉDIO: EMPRESÁRIOS DÃO AS CARTAS NA ESCOLA PÚBLICA. *Educ. Soc., Campinas*, v. 35(n. 126), 21-41.
- Kuntz, E., & Carter, E. (2019). Review of Interventions Supporting Secondary Students with Intellectual Disability in General Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), pp. 103-121.
- Lambert, J. (2013). *Digital story telling. Capturing lives, creating community* (4a ed.). New York: Routledge.

- Leal, Z. (2010). *Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural*. USP, [Tese de doutorado] Programa de Pós-Graduação em Psicologia., São Paulo.
- Liebel, M., & Saadi, I. (myo-agosto de 2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, pp. 23-140.
- Liebenberg, L., Didkowsky, N., & Ungar, M. (2012). Analysing imagebased data using grounded theory: the Negotiating Resilience Project, *Visual Studies*. *Visual Studies*, 1(27), 59-74.
- Lockmann, K., & Machado, R. (janeiro de 2021). A produção do outro incluído em tempos de avaliações em larga escala. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 9(8), pp. 1-11. doi:<https://doi.org/10.5902/2318133841486>
- Lopes, J., & Castro, F. (2015). Contrato psicológico na relação professor-aluno no ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), pp. 197-208.
- López, A., Etxabe, E., & Montero, D. (2016). VIEWS OF STUDENTS WITH DISABILITIES ABOUT THEIR EXPERIENCE IN SECONDARY EDUCATION IN THE BASQUE COUNTRY, SPAIN. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), pp. 090–1094. doi: 10.1111/1471-3802.12254
- Lozano, A. (Julio de 2014). Teoría de teorías sobre la adolescencia. *Última Década*, pp. 11-36.
- Luckow, E., & Cordeiro, A. (2019). Ensinar ou Socializar: Dilema no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio. *Revista Tempos Espaços Educativos*, 12, pp. 171-188.
- Machado, R., Böck, G., & Mello, A. (2022). A escolarização das pessoas com deficiência no Brasil: Educação inclusiva e produção de sentidos. Em S. Silva, R. Beche, L. Costa, & (orgs), *Estudos da deficiência na educação. Anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado* (pp. 49-78). Florianópolis: UDESC.
- Madariaga, A., Romero, S., Romera, L., & Lazcano, I. (enero/marzo de 2021). Personas jóvenes con discapacidad y el papel que juega la familia en su ocio. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVII, pp. 1-12.
- Magiolino, L., & Silva, D. (2020). Imaginação e criação como potência para a liberdade: subvertendo a lógica da violência na juventude. *Fragmentos de cultura*, 30, pp. 227-238. doi:DOI 10.18224/frag.v30i2.8261
- Malanchen, J., & Anjos, R. (out/dez de 2018). Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: Contribuições da Psicologia histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista HISTERDBR On-line*, 18, pp.

1130-1149. doi:10.20396/rho.v18i4.8653412

- Mannay, D. (2017). *Métodos Visuales, narrativos y creativos*. Madrid: Narcea.
- Marchesan, A., & Carpenedo, R. (2021). Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa como deficiência. *Trama*, 17(40), pp. 45-55.
- Martínez-Guzman, A., Prado-Meza, C., Tapia, C., & Tapia, A. (2018). Una relectura de fotovoz como herramienta metodológica para la investigación social participativa desde una perspectiva feminista. (Empiria, Ed.) *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 157-185. doi:empiria.41.2018.22608
- Mather, A. (2008). Hidden voices: the participation of people with learning disabilities in the experience of public open space. *Local Environment*, 13(6), 515-529. doi:DOI: 10.1080/13549830802259912
- Mendes, E. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33), pp. 387-559.
- Mendes, E. (2010). Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 57, 93-109.
- Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (jul/sept de 2011). Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*(4), pp. 81-93.
- Moraes, M. (2010). Pesquisar com: Política ontológica e deficiência visual. Em M. Moraes, & V. Kastrup, *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora.
- Moreno, L. (2010). ¿Investigamos juntos? Personas con discapacidad, historias de vida y emancipación. *Revista Educación Inclusiva*, 3, pp. 11-22.
- Neiseh, F., Dalvandi, A., Tabrizi, K., & et al. (2020). Barriers and Facilitators to Emancipation Process in Persons with Physical Disability- A Grounded Theory. *J. Evolution Med. Dent. Sci.*, 9, pp. 1379-1385,. doi:DOI: 10.14260/jemds/2020/300
- Netto, N., & Lima, C. (2021). Perspectiva de inclusão em um contexto pandêmico: Discussões a partir de um levantamento bilioográfico. *Revista de Educação Básica*, 2(2), 1-6.
- Nguyen, M., Fichten, C., Barile, M., & Lévesque, J. (2006). Facilitateurs et obstacles à la réussite des étudiants handicapés. *Recherche Pédagogique*, 20-26.
- Nosella, P. (2015). Ensino Médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 121-142.
- Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research productions. *Disability, Handicap & Society*, 7, pp. 101-114.
- Paro, C., Ventura, M., & Silva, N. (2020). Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e

- transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18, pp. 1-22.
doi:<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>
- Paulino, A., Coutinho, M., & Costa, F. (2018). Apreendendo a inclusão social sob o olhar das representações sociais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18, pp. 773-792.
- Pereira, A. (set/dez de 2019). Adolescência e juventude: contribuições e desafios de escritos soviéticos para a análise da realidade brasileira. *Obutchénie. Revista de Didat. e Psic. Pedag.*, 3, pp. 1-25. doi:<https://doi.org/10.14393/OBv3n3.a2019-51706>
- Pereira, A., Magalhães, G., & Paqualini, J. (2020). O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. *Interação em psicologia*, 24, pp. 354-363.
- Pergamenschik, L. (2017). A concepção de vivência em L. S. Vigotski: Do conhecimento conjunto à superação da solidão. Em UniCEUB, *Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais. Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski* (pp. 35-46). Brasília: UniCEUB.
- Pessoti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Piccolo, G. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. [Tese de doutorado em Educação Especial]. São Carlos, SP.: Universidade Federal de São Carlos.
- Poder 360. (16 de 08 de 2021). *YouTube*. Fonte:
<https://www.youtube.com/watch?v=OigXZDk9zn4>
- Ramírez, G. (21 de agosto de 2020). *Auge Internacional*. Fonte: El tema:
<https://augeinternacional.com/clases-virtuales-economia-familiar/>
- Ramos, G. (16 de Junio de 2020). *La otra opinión. Ricardo Alemán*. Fonte: SEP: Un millón de jóvenes dejaron la escuela durante la pandemia:
<https://laotraopinion.com.mx/sep-un-millon-de-jovenes-dejaron-la-escuela-durante-la-pandemia>
- Rangel, J., & Mireles, M. (2018). Formación en LSM a través de libros de actividades en la BENECE. *CONISEN*, pp. 1-13.
- Ratner, C., & Silva, D. (2017). *Vygotsky and Marx. Toward a marxist psychology*. New York: Routledge.
- Ribeiro, C. (2014). *Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: Trajetórias escolares de surdos jovens*. Brasília: Universidade de Brasília. Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.
- Ribeiro, C., & Rocha, F. (2017). Escolhas na adolescência: Implicações contemporâneas dos grupos sociais e da família. *Revista Mosaico*, 8, pp. 39-47.
- Rocha, L. (2019). *Panorama nacional dos estudantes público-alvo da educação especial na educação superior*. [Tese de Doutorado em Educação Especial]. SP: Universidade

- Federal de São Carlos.
- Rodríguez, L. (2021). Acerca de la vigencia de un autor. Em N. (Coord) Arata, *100 voces y una carta para Paulo Freire* (pp. 73-77). Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, C., Silva, S., Rocha, L., Naves, M. & Domingues, I. (2022). A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Conjeturas*, 22(3), 195-212.
- Saldivar, A., & Alvarado, F. (2020). Aproximación a las experiencias de vida de jóvenes con discapacidad motriz. *Revista Panamericana de pedagogía*, pp. 124-139.
- Santaella, L. (2015). Uma imagem é uma imagem, é uma imagem, é uma imagem... *Tríade Comunicação, Cultura e Midia*, 3(5), 10-19.
- Saviani, D. (2008). Teorías pedagógicas contra-hegemónicas no Brasil. *Ideação. Revista do centro de Educação e Letras*, 10, pp. 11-28.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D., & Galvão, A. (2021). Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. *Universidade e sociedade*(16), pp. 37-49.
- Schabbach, L., & Da Rosa, J. (Nov-Dez de 2021). Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. *Revista de Administração Pública*, 55, pp. 1312-1332. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0034-761220210034>
- Schneuwly, B., & Martin, I. (2022). Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação e Realidade*, 47, pp. 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>
- Schwamberger, C., & Santos, F. (2021). Prática de ensino em tempos de pandemia de Covid-19: é possível a inclusão das pessoas com deficiência? *Revista Teias*, 22(65), 164-170.
- Sena Martins, B., Fontes, F., Hespanha, P., & Berg, A. (Bruno Sena Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra de 2012). A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 98. doi:10.4000/rccs.5014
- Shakespeare. (2004). Social models of disability and other life strategies. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1, 8-21. doi:DOI:10.1080/15017410409512636
- Silva, K., & Angelucci, C. (2019). Índícios da lógica medicalizante na política pública educacional brasileira de Educação Especial. *V Seminário Nacional de Educação Especial/ XV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva*, 1.
- Silva, A., & Alberto, M. (2022). A Garantia dos Direitos Infantojuvenis a partir da Concepção de Infância e Adolescência. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22, pp. 678-708. doi:10.12957/epp.2022.68644
- Silva, M., & Araujo, R. (2021). Educação na contramão da democracia - A reforma do Ensino Médio no Brasil. *Trabalho necessário*, 19(39), 6-14.

- Silva, M., & Meletti, S. (jan-marz de 2014). Estudantes com necessidades Educacionais Especiais nas avaliações em larga Escala: prova Brasil E Enem. *Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*, 20(1), pp. 53-68.
- Silva, N., & Carvalho, B. (2017). Compreendendo o proceso de Inclusão Escolar no Brasil na perspectiva dos professores: uma revisão integrativa. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 23(2), 293-308.
- Sirgado, A. (1990). A Corrente Sócio-histórica de Psicologia: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. *Em Aberto*(48), 61-67.
- Smolka, A. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, pp. 26-40.
- Solsona, D., & Verdugo, W. (2022). Imaginarios sociales de la discapacidad intelectual en la región de Magallanes Chile: Infantilización, dependencia e imposibilidad como configuradores de potenciales destinos. *Imagonautas*, 15, pp. 35-51.
- Soto, F., Díaz, F., & Saad, E. (2017). Emancipación y participación digital? Jóvenes con discapacidad intelectual dialogan acerca de su condición e inclusión educativa. Em G. Londoño, J. Rodríguez, & (Comps), *Relatos digitales en educación formal y social* (pp. 302-322). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- 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, F., & Dainez, D. (2022). Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos. *Educação & Realidade*, 47, pp. 1-18.
- Souza, C., & Silva, D. (2018). Adolescência em debate: contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 23, 1-12.
- Souza, C., & Silva, D. (2018). Adolescência em debate: Contribuições teóricas à luz da perspectiva histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 23, pp. 1-12.
doi:10.4025/psicolestud.v23.e35751
- Souza, F., & Dainez, D. (2020). Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar da escola e o ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, 15(32016303), pp. 1-20. doi:<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>
- Suchodolski, B. (1976). *Fundamentos de pedagogía socialista*. Barcelona: Laia.
- Süssekind, M. (2019). A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, 13, pp. 91-107.
doi:<http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>
- Süssekind, M., & Fernandes, M. (2019). Os debates sobre os currículos nacionais e a defesa da educação democrática. *Revista do Programa de Pós- Graduação em*

- Educação da UFPI*, 24, pp. 40-57.
- Teixeira, S. (2022). A Educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. *Educação e Realidade*, 47, pp. 1-22. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236116921vs01>
- Tischler, S., & Galileo, A. (2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. *Nueva Época*, 11, pp. 187-207.
- Torres, A. (2020). Educación Popular y pedagogías emancipadoras en América Latina. Em A. Guelman, F. Cabaluz, M. Palumbo, & M. Salazar, *Educación popular. Para una pedagogía emancipadora latinoamericana* (pp. 65-115). Buenos Aires: CLACSO.
- Tunes, E., & Prestes, Z. (1898-1934/2021). A defectologia de Lev Semiovitch Viotski, fio condutor da teoria histórico-cultural. Em Vigotski, *Problemas da defectologia. Volume I* (pp. 18-26). São Paulo: Expressão Popular.
- Unesco. (1990). Conferência Mundial de educação para todos. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. Fonte: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>
- Unesco. (s/f). *Inclusión en la Educación*. Fonte: Unesco.org: <https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion>
- UNICEF. (2011). *Situação mundial da infância 2011. Adolescência uma fase de oportunidades*. New York: UNICEF.
- Vigotski, L. (2001b). *Psicología pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2006). *Obras escogidas IV. Psicología infantil*. Madrid: Machado libros.
- Vigotski, L. (2021a). *Problemas da defectologia. Volume I*. São Paulo: Expressão Popular.
- Villa, Y. (enero-junio de 2020). Ammarantha Wass: experiencia trans-chueca de una maestra en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). *Nómadas*, 52, p. 243-255. doi:10.30578/nomadas.n52a14
- Vinente, S., & Duarte, M. (Nov de 2015). O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a garantia de um sistema educacional inclusivo: possibilidade ou utopia? *Olhares*, 3, pp. 133-151.
- Vygotski, L. (1997). *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*. Madrid: Viso Fotocomposición.
- Walker, L. (Diretor). (2011). *Lixo Extraordinário* [Filme Cinematográfico].
- Wanderley, F., & Amorim, M. (2018). Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva. *Voces de la educación*, 3(6), 191-203.
- Wolbrig. (2008). The Politics of Ableism. *Society for International Development*, 51, pp. 252-258. doi:10.1057/dev.2008.17
- Yarza, A., Rojas, H., & López, J. (2014). Discapacidad y educación superior: las contiendas

por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 35-49.

Zanelato, E., & Urt, S. (2021). A atividade pedagógica para adolescentes: Contribuições da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em estudo*, 26, p. e45690.

doi:10.4025/psicoestud.v26i0.45690

APENDICES

Apêndice A - Entrevista semiestruturada sesión individual 1-Rapport.

1. Nome
2. Idade
3. Nome da escola que frequenta
4. Grau escolar
 - a) Me conta sobre como era a sua experiência na escola antes da pandemia/ Como mudou com as aulas de forma remota.
 - b) O que você mais gosta de estudar, quais são seus tópicos ou matérias preferidas?
 - c) Me conta como era a relação com seus colegas antes e depois da pandemia?
 - d) Como se organizam na casa de vocês durante as aulas, você tem apoio da família para fazer seus deveres de casa?
 - e) Tem alguns assuntos que você não goste de falar, que incomodem você?
5. Você já tirou fotos ou vídeos alguma vez, em quais situações?
6. Você tem celular ou alguma câmera que possa utilizar para tirar algumas fotos quando tiver atividades escolares dentro de casa?
7. Você sabe como fazer um print da tela no seu computador ou celular?

Apêndice B-Entrevista semiestruturada sesión individual 2-Entrevista piloto sobre formatos posibles de registro: foto, video y audio.

1. O que você sabe de COVID-19.
2. Como o COVID-19 afeta pessoas com deficiência?
3. Com qual imagem, vídeo ou áudio você quer começar?
4. Onde você estava, o que você estava fazendo quando tirou essa foto, fez esse vídeo ou print? Me fala sobre seu registro.

Apêndice C-Sesión individual de Foto-voz

1. Com qual fotografia você gostaria de começar
2. O que está acontecendo nesse registro, quando você fez, como que você chegou nesse registro?
3. O que você quis mostrar com esse registro?
4. Se você mostrasse esse registro para outras pessoas, o que você acha que essas pessoas iriam pensar ou sentir?
5. Por que que você pensa que é importante este registro?