
Resumen: Un cambio de paradigma en la educación está marcando una nueva dirección en la manera de enseñar, y la formación en fotografía no está exenta. A partir de una articulación entre el Área de educación de jóvenes y adultos y el Área de educación especial, se desarrolla este proyecto educativo bajo el paradigma de la inclusión educativa, considerando la diversidad que se presenta en el aula como una posibilidad de enriquecimiento y no un obstáculo.

En el presente artículo se narra la experiencia educativa entre un curso de fotografía para jóvenes y adultos y una escuela para jóvenes con discapacidad auditiva. Teniendo en cuenta la normativa vigente, los distintos dispositivos de apoyo a la inclusión, experiencias anteriores y diversas estrategias de enseñanza, este proyecto tiene por objetivo formar las bases para ser replicado en otros cursos de formación para jóvenes y adultos en los que aún el paradigma de la inclusión no está presente de la manera en que la ley determina.

Palabras clave: fotografía - proyecto educativo - diversidad - discapacidad - educación inclusiva

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 82]

(*) Fotógrafo, docente y crítico de arte. Especialista docente en Educación Inclusiva (ENS N° 6), Especialista en Crítica y Difusión de las Artes (UNA), Diplomado en Educación, Imágenes y Medios (FLACSO). Se desempeña como docente de Historia de las Artes Visuales, Semiótica de la Imagen, Fotoperiodismo y Fotografía Documental en diversas escuelas de fotografía de la Ciudad de Buenos Aires; coordina colectivamente los Cursos de Fotografía del Área de educación formal para jóvenes y adultos de la Ciudad de Buenos Aires y es Asistente Técnico Pedagógico en escuelas primarias intensificadas en arte pertenecientes al Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

*Inclusión implica expansión,
cada vez que un niño con discapacidad o restricciones
se incluye en la escuela común
cambia todo el sistema educativo.
Cada dispositivo que se modifica
para hacer lugar a una trayectoria educativa singular
transforma la historia colectiva de la educación.*
Vanesa Casal

El curso de fotografía inclusivo para adultos y adolescentes es el resultado de dos situaciones que convergieron al mismo tiempo. Por un lado había finalizado exitosamente el primer año de estudios de mi Especialización docente en educación inclusiva¹, habiendo realizado una investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes instituciones de formación de fotógrafos/as -espacios en los que encontré aulas con una vasta riqueza en la diversidad de sus estudiantes con o sin discapacidad-. Y por otro lado, a finales de ese mismo año, había titularizado un segundo cargo como maestro de fotografía en el Área de educación de jóvenes y adultos. Ambas situaciones se presentaron como una oportunidad para desarrollar un proyecto de educación inclusiva en un área de la educación de gestión pública que no había sido explorada desde el Área de la educación especial².

Estaba apasionado con todo lo que había aprendido en dicha Especialización y buscaba la oportunidad de plasmarlo en un espacio educativo de mi competencia. El cargo que titularicé tenía un horario ideal para poder llevar a cabo este proyecto, particularmente porque es una de las pocas escuelas en las que la cursada es en el turno de la tarde, y no de la noche como la mayoría de los cursos para adultos. Me motivaba la posibilidad de desarrollar una experiencia institucional que incorporase en la educación común de jóvenes y adultos el nuevo paradigma de la educación inclusiva, como se viene desarrollando en los demás niveles educativos de la educación pública. De esta manera la educación permanente de jóvenes y adultos también comenzaría a recorrer y ser parte del paradigma, cumpliendo con el derecho de todos a la educación. La formación que recibí en la Especialización docente fue una herramienta fundamental para llevar a cabo este objetivo. Por lo que llevé mi propuesta educativa de un curso de fotografía inclusivo a la Supervisión de cursos especiales ; quien avaló con un fuerte apoyo institucional el proyecto.

Hoy en día en las diversas instituciones educativas nos encontramos en un corrimiento del paradigma de la integración hacia la inclusión. Este cambio se debe a que el viejo paradigma de finales de siglo XX, el de la integración, parte de la mirada sobre el sujeto-estudiante como el portador del déficit, ubicándolo en situación deficitaria respecto del resto de los compañeros, por lo tanto el tipo de apoyo que se le brinda es individual y tendiente a la compensación pedagógica. Si bien la integración tiene por objetivo combatir la segregación, se comprende a los sujetos como personas que presentan necesidades educativas especiales, y es por ello que desde la pedagogía se generan recursos y estrategias para atenderlas y compensarlas sin tener en cuenta el contexto en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, dando por resultado muchas veces la normalización de

los sujetos. En cambio, el nuevo paradigma de la inclusión plantea una perspectiva social-pedagógica, donde no existe un sujeto con necesidades educativas especiales, sino que entiende las dificultades en relación a un determinado contexto de enseñanza, es decir, la dificultad no es inherente al sujeto sino que lo es en determinadas condiciones y podría no serlo si dichas condiciones variasen.

Rosa Blanco muy claramente resume la relación que existe entre estos dos paradigmas: “El foco de la inclusión es más amplio que el de la integración, ya que mientras la finalidad de ésta es asegurar el derecho de las personas con necesidades educativas especiales, u otros grupos tradicionalmente excluidos, a educarse en las escuelas comunes, la inclusión aspira a ofrecer una educación de calidad para todos, ampliando el foco desde algunos grupos a todos los estudiantes. Esto significa que la inclusión tiene que ser un eje central de las políticas educativas y una responsabilidad del sistema educativo en su conjunto” (Blanco, 2009, p. 88). Sumo a esta definición la reflexión de Vanesa Casal sobre como “...pensar en la inclusión nos permite situar la mirada sobre otros aspectos de la escuela como dispositivo, revisarla históricamente, analizar por qué desde su propia constitución se hace difícil pensar la diversidad y se tiende a cultivar la homogeneidad; más allá de las (buenas) intenciones y de las (necesarias) normativas que insisten sobre la importancia de alojar a todos en la escuela” (Casal, 2016).

Es desde este nuevo paradigma que surge la necesidad de eliminar, diluir las barreras y los obstáculos que contribuyen a la exclusión educativa. Por lo que la educación inclusiva no pretende compensar sino andamiar, generar redes, promover el trabajo colaborativo, participativo, tanto con los docentes y la institución como con las familias y la comunidad. Casal incorpora el concepto de hacerlos sensibles como el resultado de un corrimiento de “...los discursos políticamente correctos, de las prácticas estereotipadas situadas en los diagnósticos y los saberes técnicos para empezar a construir un saber-hacer creativo y en la trama del trabajo con otros...” (Casal, 2016). Y fue desde ese querer construir tramas que se construyó una articulación entre la Supervisión de cursos especiales –perteneciente al Área de educación de jóvenes y adulto y la Supervisión de educación especial –perteneciente al Área de educación especial- para dar lugar a esta experiencia educativa e inclusiva en el contexto de escuelas de gestión pública: la primer articulación institucional entre un curso de fotografía dictado en un centro educativo de educación común para jóvenes y adultos y una escuela de educación especial para niños/as, jóvenes y adultos sordos o hipoacúsicos; ambas sitas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así es como el curso de fotografía inclusivo quedó compuesto por los estudiantes del curso de fotografía jóvenes y adultos y estudiantes de nivel primario, preadolescentes Sordos de entre 14 y 16 años, y el docente de fotografía. También forman parte de esta red que se arma para llevar adelante el proyecto, las maestras de educación especial que acompañan a los niños/as Sordos, la intérprete de lengua de señas que está presente en cada clase, el psicólogo que acompaña a los niños Sordos en su trayectoria formativa, la conducción –directora y vicedirectora- de la escuela de los preadolescentes Sordos y las supervisoras de cursos especiales y de educación especial respectivamente.

Filosofía del curso inclusivo: la riqueza está en la diversidad

Pensar un curso inclusivo es asumir una filosofía bajo la cual todos los estudiantes pertenecen a él y pueden aprender en un contexto que favorezca el aprendizaje, se valore la diversidad; diversidad que fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje. En las aulas inclusivas se pone especial énfasis en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales, continuas y de apoyo. También hay un realce en que los profesores y el personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda a los profesores y estudiantes, y otras disposiciones cooperativistas; citando a Casal: “Una idea-fuerza, un imperativo categórico: Necesitamos construir juntos, colaborando entre equipos, no solo una intervención que haga lugar al derecho a la educación de todos los niños, sino también un saber-hacer que capte la sensibilidad, que más allá de los proyectos y programas técnicamente definidos busque construir una práctica singularmente educativa y situada que aloje, que inscriba y que enseñe a todos y cada uno” (Casal, 2016). La inclusión implica establecer y mantener comunidades escolares que den la bienvenida a la diversidad y que honren las diferencias. La inclusión y el respeto por la diversidad no son principios limitados a los estudiantes con discapacidades; las diferencias culturales, de religión, etnia, entorno familiar, nivel económico y capacidad están presentes en todas las clases, y es por ello que en las aulas inclusivas los compañeros pueden aprender y ayudarse entre sí en todas estas dimensiones con una instrucción eficaz y un apoyo fuerte.

No debemos olvidar cuales son las herramientas con las que se cuentan al momento de pensar y propiciar espacios educativos inclusivos: el marco normativo, los equipos o programas de apoyo y los dispositivos y las configuraciones de apoyo (Casal, 2016).

Educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, lo que conlleva a desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y dinámica de trabajo para todos. Educar para la diversidad expresa el matiz de educar para una convivencia democrática donde la solidaridad, la tolerancia y la cooperación estén presentes y caractericen las relaciones entre los alumnos dentro y fuera del aula; con el objetivo de ser ciudadanos capaces de valorar y vivir con el que es diferente por razones personales, sociales y religiosas. Educar en la diversidad requiere entonces, como dice el pedagogo Joan Rué, “reconocer la desigualdad de partida de las oportunidades de las distintas personas y de los grupos sociales, a la vez que exige el reconocimiento de valores, normas, intereses y saberes invisibles para la escuela. De aquí la necesidad de lograr que valores como el respeto a los demás, el compartir, la relativización de los propios puntos de vista ante criterios asumidos democráticamente por el grupo, el sentido de equidad, entre otros, se conviertan en factores integrantes del propio proceso” (Rué 1998 en Arnáiz Sánchez, s.f.).

Por lo tanto, atender a la diversidad del alumnado reclama la realización de un proyecto educativo y curricular propio de cada espacio educativo atento a las diferencias individuales y con programas que lleven a la realidad del aula las intenciones y objetivos institucionales asumidos en la búsqueda de una educación inclusiva.

El curso en contexto

En las escuelas primarias para adultos y en los centros de educación del nivel primario se dictan cursos de arte y de capacitación laboral sobre la base del programa para cursos especiales. Quienes acuden pueden formarse en carpintería, cocina, computación, contabilidad, idiomas, fotografía y/o primeros auxilios, entre otros. Los centros educativos para adultos y adolescentes ofrecen una diversidad de cursos orientados a la comunidad, en distintos espacios educativos de la Ciudad, como escuelas, asociaciones sin fines de lucro, clubes, etc., y sus destinatarios son personas mayores de catorce años con estudios primarios terminados o en curso. Los cursos para adultos cuentan con pocos recursos económicos, siendo los aportes de los estudiantes lo que los sostienen en muchos casos. Estos cursos son de educación formal y dependen de la Supervisión de cursos especiales, que a su vez está comprendida bajo la órbita del Área de educación de jóvenes y adultos. Particularizando el derecho a la educación, la instrucción técnica y profesional, y la posibilidad de ser parte de la vida cultural y social para el libre desarrollo de la personalidad, la Ley de Educación 26.206 en su Capítulo IX que detalla la Educación permanente de jóvenes y adultos dice que la organización curricular de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos tendrá por objeto:

- Brindar una formación básica que permita adquirir conocimientos y desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, tendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales de la población destinataria. (Inciso a, Art. 48, Ley 26.206)
- Desarrollar la capacidad de participación en la vida social, cultural, política y económica y hacer efectivo su derecho a la ciudadanía democrática. (Inciso b, Art. 48, Ley 26.206)
- Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral. (Inciso c, Art. 48, Ley 26.206)
- Promover la inclusión de los/as adultos/as mayores y de las personas con discapacidades, temporales o permanentes. (Inciso e, Art. 48, Ley 26.206)
- Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. (Inciso f, Art. 48, Ley 26.206)
- Promover la participación de los/as docentes y estudiantes en el desarrollo del proyecto educativo, así como la vinculación con la comunidad local y con los sectores laborales o sociales de pertenencia de los/as estudiantes. (Inciso j, Art. 48, Ley 26.206)

A su vez las Resoluciones del CFE 118/10 y 254/15, con sus respectivos anexos, declaran que las políticas deben garantizar el acceso a la educación a los sectores más excluidos, posibilitando la adquisición de herramientas culturales que permitan construir mejores condiciones de vida, el derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda su vida, mejorar las capacidades técnicas y profesionales para resolver los desafíos y complejidades

de la vida social actual, proponer propuestas curriculares de calidad que motiven a las personas a proponer cambios, a ser creativas, generar currículas flexibles en tiempo y espacio, teniendo una apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de la enseñanza con un enfoque pedagógico que formule propuestas a partir de la problematización de la realidad de los sujetos y del conocimiento como estrategia para el aprendizaje, y siempre teniendo como guía la trayectorias escolares de los estudiantes. Dado el público al cual están orientados los cursos especiales -adultos mayores, personas de bajos recursos, personas con nivel educativo primario o secundario- se trabaja la inclusión educativa casi naturalmente; estos cursos no se caracterizan por tener personas con discapacidad en sus aulas. El Área de educación de jóvenes y adultos y el Área de educación especial no cuentan con ninguna articulación entre sí, aun siendo la educación inclusiva un trabajo transversal que por ley se debe dar en todos los niveles educativos. Cabe mencionar que los cursos de fotografía del Área de educación de jóvenes y adultos son la única oferta gratuita dentro de la educación formal en la Ciudad de Buenos Aires, siendo una gran posibilidad para personas interesadas en esta disciplina que no cuentan con los recursos económicos para realizarlos de manera privada; y a su vez, los cursos de fotografía orientados a personas con discapacidad son todos de gestión privada y arancelados. Es decir que por un lado no hay oferta gratuita de cursos de fotografía para personas con discapacidad y, aquellos cursos privados que se brindan para este colectivo, son desarrollados desde el paradigma de la normalización y la integración, y no de la inclusión y la autonomía personal.

Es importante señalar que el concepto de discapacidad ha ido evolucionando a lo largo de la historia, y esto ha tenido repercusión en la concepción del tipo de educación que deben recibir las personas con discapacidad. Se destacan tres modelos de abordaje de la discapacidad que no se suceden uno al otro con un definido principio y fin, sino que coexisten características y componentes de cada uno: el **paradigma tradicional**, el cual históricamente tuvo diversos momentos: en un principio las personas con discapacidad eran vistas como maldiciones o castigos y eran exterminadas, luego en la Edad Media se construyeron espacios donde se los alojaba o institucionalizaba para ser apartados de la sociedad dada su condición de “anormales”; y por último, entre los siglos XVI y XX las personas con discapacidad fueron objeto de investigación psico-médico-pedagógico; el **paradigma rehabilitador**, que tuvo lugar a mediados del siglo XX, donde la intervención profesional médica y educativa estaba centrada en el déficit y en la persona como paciente que debe ser curado o rehabilitado para desarrollarse socialmente como un ciudadano “normal”; y el **paradigma de autonomía personal**, desarrollado a partir del último tercio del siglo XX y principios del siglo XXI, hace énfasis en la igualdad de oportunidades, en la autodeterminación, y en romper las barreras del entorno que llevan a la exclusión; siendo uno de los pilares fuertes la inclusión educativa.

En relación a las escuelas de educación especial para niños/as, jóvenes y adultos sordos o hipoacúsicos, existen sólo dos de gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires que cuentan con una oferta educativa de educación formal, desde la Atención Temprana, los Niveles Inicial y Primario hasta la Educación Integral, en la que se favorece la adquisición natural de la LSA y se fraccionan aprendizajes significativos, en un encuadre donde

la circulación de la lengua propicia en los alumnos/as sordos/as es la utilizada para la apropiación de los contenidos del currículum. Estas escuelas ofrecen trayectorias educativas integrales e inclusivas para todo alumno/a sordo desde la detección de la sordera/ hipoacusia, sin límite de edad dentro del marco de la Educación Bilingüe-Intercultural. Además, los alumnos se incorporan a una comunidad lingüística referencial integrada al marco-comunidad lingüístico de la Comunidad Sorda, reconociendo una cultura que le es propia a todo sujeto sordo: la cultura visual. “Esta mirada de la Comunidad Sorda reconoce su lengua y su cultura a partir del “modelo socio-antropológico”. [...] desde una perspectiva, ponderan el aula como un espacio privilegiado para el aprendizaje, con el fortalecimiento de las relaciones alumno/a-docente y alumno/a-alumno/a, mediadas por el Diseño Curricular” (Agrelo; Carracedo; D’Elias, 2015, p. 13 - p. 15). En este contexto institucional, para los estudiantes de la escuela de la que provienen los adolescentes Sordos, el curso de fotografía es tomado como un taller de capacitación pre-laboral en el marco de su formación como alumnos/as, estructurando así dispositivos para una continuidad de sus trayectorias educativas “...que aborden las diferentes necesidades de los jóvenes y adultos/as sordos/as, estableciendo acuerdos y procesos educativos integrales con otras instituciones pedagógicas para la acreditación de saberes orientados a la inclusión al mundo del trabajo”(Agrelo; Carracedo; D’Elias, 2015, p. 17).

El desafío del aula

Cuando arrancamos las clases de manera conjunta con ambos grupos, contaba con dos obstáculos iniciales, obstáculos que de alguna manera van a acompañar todo el proyecto y que son parte de las barreras que se manifiestan cuando trabajamos bajo el paradigma de la educación inclusiva. Uno, que es propia de los cursos de jóvenes y adultos, dado por la amplia diferencia de edades entre los estudiantes y, el segundo, en el caso de esta articulación particular, la dificultad en la comunicación entre los estudiantes oyentes y los estudiantes sordos. Por lo que uno de los primeros objetivos que me planteé fue la de trabajar la inclusión entre ambos grupos. Buscaba que se mezclen los unos con los otros y que la barrera comunicacional sea levantada en pos del objetivo común que era aprender fotografía. Lo primero que hice fue organizar los bancos del aula en forma de U, de esta manera todos podían verme y escucharme; una de las primeras cosas que hay que tener en cuenta al trabajar con estudiantes Sordos es que ellos deben ver al docente, ya sea por la lectura de los labios o por la lectura de la interprete, dado que el LSA es un lenguaje viso-espacial. Durante varias clases mantuve ese orden de los bancos, pero me daba cuenta que no se incluían ambos grupos, todos los estudiantes Sordos se sentaban de un lado de los bancos y los estudiantes oyentes en el otro. Entonces propuse para una actividad precisa trabajar en grupos de a cuatro. Para ello antes de que todos llegasen ordené los bancos de forma tal que se pudiese trabajar en grupos de esa cantidad. Efectivamente se reunieron en los bancos en grupos de a cuatro, pero conservando la dicotomía Sordos juntos, oyentes juntos; aunque hubo un grupo que quedó conformado por tres estudiantes Sordos y uno oyente, ese ya fue un pequeño logro. Para la siguiente actividad, ordené los bancos en dos hileras

enfrentadas, por lo que sí o sí se iban a mezclar, o estando unos al lado de otros o unos frente a los otros. Y como además la actividad propiciaba compartir útiles y mostrar a la clase las fotos que se intervinieron con colores para la consigna, fue la primera actividad en la que realmente se vincularon entre sí, habiendo una mayor interrelación entre los compañeros de ambos grupos.

Otro de los desafíos que se plantean en esta articulación es que el curso de fotografía es de dos veces por semana de tres horas cada encuentro, y los alumnos de la escuela de educación especial sólo pueden asistir una vez por semana dos horas. Aquí lo que se realizó fue una adaptación curricular, proponiendo que los días en que ambos grupos se encuentran, se trabajan temas de expresividad y lenguaje fotográfico, donde el objetivo es proponer la fotografía como un lenguaje que permite expresar sentimientos y una herramienta para comunicar y relatar sobre el mundo que los rodea, haciendo un fuerte hincapié en la identidad y la ciudadanía.

En relación al currículum y su vínculo con la inclusión educativa quisiera citar a Claudia Coincaud y Gladis Díaz, quienes exponen que “La inclusión educativa significa que el currículum prescripto, en tanto la corriente principal del currículum, debe ser revisado y reconstruido para que incluya los intereses y las perspectivas de todos/as, y especialmente la de los menos favorecidos, los que se significan como diferentes desde la perspectiva escolar” (Coincaud; Díaz, 2012, p. 28). Las autoras toman las palabras de Perrenoud para concluir que “Diversificar el currículum supone enfrentar a los alumnos/as a situaciones de aprendizaje y diferenciar, en este contexto, sin agrupar por niveles o ritmos, conformando grupos de necesidades o de proyectos. Este proceso supone privilegiar una regulación interactiva a través de una evaluación dinámica, que nutra la invención de dispositivos que favorezcan las interacciones entre alumnos/as en el marco de diferentes grupos de trabajo, sin impedir la individualización del trayecto de formación de cada uno” (Perrenoud 2007 en Coincaud; Díaz, 2012, p. 31).

Por lo que para contemplar la atención a la diversidad y considerar ésta como un valor y un camino a seguir en el momento de enseñar, la planificación debe cumplir con ciertos criterios: objetivos y contenidos que prioricen la diversidad de capacidades, interés y motivaciones de los estudiantes; propuestas de actividades que tengan diferentes grados de realización; un abordaje de los contenidos que priorice métodos que favorezcan la expresión directa, la reflexión, la expresión y la comunicación; y una evaluación que propicie los materiales necesarios para la realización de las actividades de evaluación en función de las características del estudiante.

Enseñar a una clase resueltamente heterogénea implica cambios profundos en la naturaleza del currículum. A tener en cuenta:

- El diseño de objetivos de aprendizaje flexibles se hace del todo necesario ante la diversidad de alumnos escolarizados en las aulas y requiere por parte de los profesores la reflexión de qué enseñar.
- Las adaptaciones curriculares, enmarcadas dentro del movimiento conocido como "adaptación de la enseñanza", hacen referencia al intento de adecuar la enseñanza a las peculiaridades y necesidades de cada alumno. En él se alude al reconocimiento no sólo del

aula como conjunto heterogéneo y diverso de alumnos, sino como conjunto de individualidades para el que no existe una respuesta educativa única, por lo que hay que planificar teniendo en cuenta la diversidad dentro del aula.

- El diseño de actividades multinivel constituye otra forma de atender la diversidad en el aula porque posibilita que cada alumno encuentre, respecto al desarrollo de un contenido, actividades acordes a su nivel de competencia curricular.
- Las actividades flexibles suponen un enfoque emergente, para dirigirnos a las diversas necesidades de los individuos dentro de los marcos escolares naturales; la creatividad y la amplitud de miradas han sido necesarias entre los miembros de las escuelas para conseguir el éxito.

Se piensan las adaptaciones curriculares como un conjunto de estrategias para modificar alguno de los elementos del currículum, recursos, tiempos en relación a las capacidades, posibilidades, intereses, todas modificaciones dirigidas a la enseñanza de un grupo de alumnos. Pudiendo éstas ser de acceso, adaptaciones curriculares y/o de contexto. Desde el paradigma de la inclusión, antes de realizar una adaptación curricular, se requiere evaluar las cuestiones contextuales, interactivas, y enriquecer el medio para brindar más apoyos y ayudas y así evitar que las necesidades educativas de los estudiantes se conviertan en barreras en su aprendizaje y participación. Tienen por objeto responder a las necesidades singulares desde una estrategia común que sea capaz de albergar las diferencias, no desde la individualización, pero sí apuntando a lo social.

Teniendo en cuenta la diversidad lingüística en el curso inclusivo del cual estoy dando cuenta y los apoyos necesarios para su realización, tomo la definición de accesibilidad de Silvina Veinberg como "...la condición que permite a todas las personas participar y actuar sobre el medio en igualdad de oportunidades. Es claro que para que las oportunidades se igualen, las particularidades del acceso serán diversas de acuerdo con las necesidades y deseos de los diversos grupos poblacionales. En este marco, la accesibilidad para la comunidad sorda está determinada por la posibilidad de participar a través de su lengua y cosmovisión. La accesibilidad se despliega en varios niveles: accesibilidad cultural o social, accesibilidad física y en el caso de los sordos, accesibilidad lingüística" (Veinberg, 2015, p. 24).

Otro de las dificultades que se presentan en el curso es la falta de recursos para las prácticas fotográficas, la mayoría de los alumnos no tienen cámara de fotos, ni réflex, ni semi-reflex, ni compacta, por lo que parte del aprendizaje característico de la fotografía se veía obstaculizado. Es entonces donde aparece el concepto de apoyos para el aprendizaje como un puente más para construir un espacio educativo inclusivo, es decir, a partir de pensar en la necesidad de construcción de un entramado colectivo para articular, responder, potenciar y encontrar alternativas de abordaje a las singularidades de cada grupo de estudiantes y de cada estudiante en particular, dicho entramado colectivo se obtiene por medio de apoyos para el aprendizaje, que comprenden equipo de profesionales que articulen con la tarea docente dentro del aula como aquellos recursos tecnológicos que a modo de andamiaje facilitan la comunicación y abordaje de los contenidos. En la situación descrita hice uso de otras redes de profesionales de la educación de la fotografía de la que soy parte y me sugirieron la incorporación de la fotografía con celulares como una nueva estrategia

didáctica para el aprendizaje. Así es que los estudiantes descargaron aplicaciones para celulares que simulan la cámara de fotos y con ellos pudimos realizar las prácticas de toma fotográfica necesarias para incorporar temas como composición, iluminación, planos, y otros característicos del lenguaje fotográfico. También utilizamos estas tecnologías para la edición digital posterior, realizada mediante aplicaciones de celulares, supliendo así la falta de recursos tecnológicos necesarios, como el caso de computadoras preparadas para la edición fotográfica de imágenes.

Mediando el cuatrimestre, realizamos salidas a espacios verdes y espacios culturales continuando con la meta de que ambos grupos trabajen de manera más incluida y a la vez conozcan obras fotográficas en la que puedan ver el uso de los recursos que están aprendiendo en el aula. Para el psicólogo especializado en desarrollo cognitivo Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente. El aprendizaje cooperativo y colaborativo coincide con el modelo teórico del constructivismo social de Vygotsky. Su teoría plantea que "el aprendizaje no se considere como una actividad individual, sino más bien social". Por lo cual entendemos que el estudiante aprende más eficazmente cuando lo hace en forma cooperativa. A diferencia de una estructura de clase individualista y competitiva, en la estructura cooperativa los objetivos del aprendizaje son alcanzados si y solo si todos los individuos llegan a ellos. En la cooperación subyacen las ideas de solidaridad, de esfuerzo mancomunado y de acuerdo e interdependencia entre las personas; supone la construcción de objetivos comunes a partir de los intereses individuales y grupales de la comunidad educativa. El aprendizaje cooperativo tiene efectos cognitivos y afectivo-sociales beneficiosos para todos los estudiantes que comparten el espacio áulico en el cual aprenden los diversos contenidos curriculares previamente proyectados para ese grupo.

A modo de conclusión: el trabajo articulado

Es parte fundamental para el desarrollo de una experiencia educativa inclusiva el apoyo de todas las partes intervinientes. En esta experiencia en particular fue fundamental contar con el apoyo por parte de la Supervisión de cursos especiales para la implementación de nuevos contenidos y articulación con otras escuelas y áreas de la educación; y la disponibilidad e interés por parte de la Supervisión de educación especial, apoyo y disponibilidad que no es históricamente obvio, pero que da cuenta del cambio de paradigma que lentamente se está dando en las escuelas donde "Se entiende que la inclusión de la diversidad en la escuela requiere el resquebrajamiento de sus aspectos duros, habilitando -al menos- un espacio vacío para hacerle un lugar a lo que es "diferente" en determinado tiempo, espacio y contexto (situación)", creando configuraciones definidas singularmente, artesanalmente y colaborativamente (Casal, 2016).

La articulación exitosa y el trabajo colaborativo entre educación común y educación especial da cuenta de la complejidad de la trama de sentidos entre ambas estructuras. Y para que esta articulación se sostenga en el tiempo en pos de una profundización del paradigma inclusivo en las escuelas "es necesario desnaturalizar la escuela y las formas

escolares, así como las concepciones de aprendizaje y desarrollo, la escisión fundacional entre educación común y educación especial y sus implicancias”. (Coincaud; Diaz, 2012, p. 27). Pero sería injusto con toda la experiencia aquí relatada no mencionar el sostén permanente de los estudiantes protagonistas en el curso para la implementación del proyecto de educación inclusiva. Porque son ellos quienes sostienen con sus diversas trayectorias y dan el lugar para abrazar una propuesta distinta que los convoca también a ser parte del cambio de paradigma social. Esto sumado al intercambio permanente con las docentes de los estudiantes Sordos es muestra de que la colaboración entre los diferentes actores es una de las señas de identidad de las escuelas inclusivas y es clave para la construcción de comunidades de aprendizaje diferentes y disruptivas con modelos escolares encorsetados. Poner en marcha una nueva metodología de trabajo entre todos para atender a las necesidades de los estudiantes, aportando cada uno/a desde su rol, su experiencia y sus saberes, construyendo un dispositivo escolar único para cada situación. Porque si hoy hablamos de aulas y grupos heterogéneos, debemos entender entonces que cada curso inclusivo debe construirse desde el aporte de sus integrantes, ocupen el rol que ocupen, pero siempre teniendo en claro que ese aula, ese curso que se construye artesanalmente, debe tener un lugar para todos y cada uno, respetando las características del colectivo y del individuo, saberlo dinámico y en construcción permanente.

Notas

1. La Especialización Superior Docente en Educación Inclusiva se dicta en la ENS Nro. 6 “Vicente López y Planes”. Ciudad de Buenos Aires.
2. La escuela especial se desarrolló bajo la convicción de que a los niños *diferentes* les convenían espacios escolares diferentes. Se convirtió en un sistema paralelo, altamente especializado y segregador. Se basó en un modelo centrado en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje, apoyado médica y psicológicamente.
3. Si bien en su nomenclatura se indica *cursos especiales*, no hace alusión a la modalidad de educación especial.
4. A fines de los 70 y principios de los 80 comenzó a introducirse en los discursos académicos europeos y norteamericanos una mirada sociológica que valora la existencia de la comunidad y de la cultura Sorda (Deaf culture). Esta postura utiliza el término *deaf* (sordo) o “d” con minúscula para referirse a las personas con disminución auditiva, objeto de la medicina y la rehabilitación audiológica, y el término *Deaf* (Sordo) o “D” con mayúscula, para aquellas personas que utilizan la lengua de señas y son parte de la comunidad sorda. Los Sordos se consideran a sí mismos miembros de una minoría lingüística, de una comunidad bilingüe y bicultural, ya que comparten aspectos de la cultura del entorno y de la cultura de los sordos. (Elisa Nudman). Normativa dictaminada por la Federación Mundial de Sordos (WFD) a la cual la Confederación Argentina de Sordos adhiere.
5. Además de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, que en la Argentina tiene rango constitucional, existe una batería de leyes y resoluciones nacionales y locales que son el marco legal bajo el que se ampara la educación inclusiva en la Argentina.

6. Diversos programas educativos, nacionales o locales, que tienen como finalidad trabajar con las escuelas de gestión pública para asegurar el derecho y la continuidad escolar de los niños/as y jóvenes que tienen derecho a su educación inicial, primaria y secundaria.
7. Agentes de la educación que trabajan dentro de las escuelas públicas para andamiar las trayectorias escolares de todos los niños/as que lo requieran para no ser excluidos del sistema escolar.
8. Informe Consolidado en torno al Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Ministerio de Educación – Dirección General de planeamiento educativo. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
9. LSA: Lengua de Señas Argentina.
10. El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.
11. Educación inclusiva: un currículum en común y diversificado. Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.

Listas de Referencias bibliográficas

- Arnáiz Sánchez, P. (sin fecha). “Sobre la atención a la diversidad”, disponible en <http://archipiélago.org.ar/01/wp-content/uploads/2018/03/Aranaiz.-Atenci%C3%B3n-a-la-diversidad-de-los-alumnos-Pilar-Arnaiz.pdf>. Consultado el 27 de julio de 2018.
- Agrelo, J. J.; Carracedo, L.; D’ Elias; G. (2015). “La educación de niños/as sordos/as en las Escuelas de Educación Especial de Gestión Pública, dependientes del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires”, en F. Ruggiero (comp.), *Una mirada transversal de la sordera*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS.
- Blanco, R. (2009). “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza”.
- Casal, V. (2016). “Trabajo con otros, hacerlos sensibles. Armar la trama en tiempos de discursos de inclusión. Debates en torno a la educación inclusiva” en *Revista Académica Discapacidad y Derechos*, N°2, disponible <http://ar.ijeditores.com/pop.php?option=articulo&Hash=cd0d74e4743f650aa9ed1be4bfba07ae>. Consultado el 25 de septiembre de 2018.
- Coincaud, C. y Diaz, G. (2012). “Hacia una Educación Inclusiva. Reinventar las prácticas curriculares, más allá de las políticas educativas” en *Revista RUEDES*, año 2, nro. 3.
- Veinberg, S.(2015). “Inclusión educativa: ¿escuela DE sordos o PARA sordos?”, en F. Ruggiero (comp.), *Una mirada transversal de la sordera*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Desarrollo Económico del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Comisión para la plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad - COPIDIS.

Bibliografía

- Aguilar Montoya, Gilda (2004). "Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad". Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*- Universidad Interamericana.
- Arnáiz Sánchez, P. (1999). "Currículum y atención a la diversidad. Hacia una nueva concepción de la discapacidad", *Actas de las III Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad*.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). "Educación inclusiva, una escuela para todos", Archidona (Málaga): Aljibe.
- Cabello S, M. (2010). "La escuela común y la escuela especial: unión de territorios" en *Revista de Investigación*, 34 (70), 13-28, disponible en http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200003&lng=es&tlng=es. Consultado el 27 de julio de 2018.
- El trabajo en el aula desde una perspectiva inclusiva* / dirigido por Graciela Cappelletti. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.
- Educación inclusiva: un currículum en común y diversificado* / coordinado por Graciela Cappelletti. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.
- Informe Consolidado en torno al Marco Normativo de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente* / coordinado por Susana Xifra. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación - Dirección General de planeamiento educativo - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2011.
- Ley N° 26206. *Boletín Oficial de la República Argentina*, Buenos Aires, Argentina, 28 de diciembre de 2006.
- Resolución CFE N° 254/15 y Anexo I. Buenos Aires, 27 de mayo de 2015.
- Resolución CFE N° 118/10 y Anexo I y II. Iguazú, Misiones, 30 de septiembre de 2010.

Abstract: A paradigm shift in Education is trending towards a new direction in the way of teaching, and photography training is not an exception. From an articulation between Young People and Adults Education Area and Special Education Needs Area, this educative project is developed under the paradigm of the inclusive education, considering the diversity that appears in the classroom as a possibility of enrichment but not as an obstacle. In this article the educational experience is narrated between a photography course for young people and adults and for young people with hearing disabilities whom attend to a special needs school. Taking into account the current regulations, the different support devices for inclusive education, previous experiences and various teaching strategies, this project aims to build the basis to be replicated in other training courses for young people and adults in which even the paradigm of Inclusive Education is not present in the way that the law determines.

Keywords: Photography – educational project - diversity - disability – inclusive education.

Resumo: Este artigo conta a experiência educacional entre uma escola e um curso de fotografia para jovens e adultos para os jovens com deficiência auditiva. Tendo em conta legislação vários dispositivos para apoiar a inclusão, experiências anteriores e várias estratégias de ensino, este projeto visa formar a base para ser replicado em outros cursos de formação para jovens e adultos em que nem o paradigma da inclusão não está presente na maneira em que a lei determina.

Palavras chave: Fotografia – deficiência auditiva – inclusão

[Las traducciones de los abstracts fueron supervisadas por el autor de cada artículo]
