

Universidad Abierta Interamericana



Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía



La enseñanza de fotografía para estudiantes

con discapacidad visual y/o ciegos

Estudiante: Sergio Marcelo Massarino

Carrera: Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Agosto de 2021

Abstract

El presente trabajo es un estudio de caso que reflexiona sobre las estrategias de enseñanza que se llevaron adelante durante las clases de la asignatura “Fotografía”, en una comisión que tuvo entre sus alumnos uno con ceguera, en un instituto terciario dedicado al periodismo, en la Ciudad de Buenos Aires.

Se trabajó con entrevistas al docente y el estudiante ciego que participaron de la cursada durante el segundo cuatrimestre de 2019, correspondiente al tercer año de la Tecnicatura en Periodismo. En ambos encuentros se observó cuáles fueron las percepciones que cada uno tuvo sobre el aprendizaje, el papel de la institución, los recursos didácticos, la participación en un aula diversa, los contenidos incorporados para la ocasión y la adaptación de trabajos prácticos y sus evaluaciones.

Tras el análisis de este caso excepcional se puede observar la importancia de contar con una política pedagógica que favorezca una educación diversa, la planificación para intervenir en situaciones de este tipo y la incorporación de la capacitación sobre discapacidad, en lo general, y de las especificidades que se pueden presentar con un alumno ciego en la asignatura “Fotografía”. Además, la necesidad de impulsar la convivencia de las y los estudiantes de cualquier condición desde instituciones comprometidas con la inclusión con acciones concretas que favorezcan el aprendizaje significativo.

Palabras clave: Fotografía. Ceguera. Clase diversa. Sentidos. Enseñanza. Inclusión. Discapacidad.

Índice

Introducción	3
1.- Estado del arte	5
2.1.- Miradas sobre la discapacidad	8
2.2.- Sobre las didácticas y la ceguera	12
3.- Encuadre metodológico	13
3.1.- Situación problemática y justificación	13
3.2.- Diseño de investigación	15
3.2.1.- El Contrato de Comunicación con los entrevistados	16
3.2.1.1.- El motivo	16
3.2.1.2.- ¿Por qué la elección de los entrevistados? Consideraciones éticas	18
3.2.1.3.- El objeto de la investigación	18
4.- Análisis	19
5.- Conclusiones	29
6.- Bibliografía	32
7.- Anexos	35
7.1 Modelo de entrevista	35
7.1.1.- Guía de preguntas para la entrevista al docente	35
7.1.2.- Guía de preguntas para la entrevista al alumno	37
7.2.- Matriz de datos	39

Introducción

El presente trabajo propone abordar cómo el docente de “Fotografía” modifica sus estrategias de enseñanza para dictar clases con alumnos que tienen discapacidad visual o ceguera y asisten a establecimientos terciarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se advierten un conjunto de temáticas superpuestas en esta problemática: el currículum sólo contempla generalidades respecto de las políticas de inclusión para los alumnos con alguna discapacidad; las instituciones no brindan didácticas específicas para aplicar con estudiantes con ceguera; los docentes no cuentan con conocimientos puntuales ni con el asesoramiento de profesionales especializados para abordar este tipo de situaciones; los profesores no disponen de elementos didácticos para trabajar la fotografía en función del sentido del tacto mediante el volumen que brindan las impresiones 3D. En ese contexto, la investigación resulta un espacio de intercambio de ideas sobre la manera de intervenir en las situaciones señaladas.

La enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos es un tema que resulta de interés desde la perspectiva de la inclusión, ya que tanto el currículum, los programas y las didácticas están proyectados para estudiantes que no padecen ceguera o disminución visual. Teniendo en cuenta el paradigma dominante en la sociedad, el arte fotográfico está emparentado con el sentido visual y se supone que no lo podrían abordar. Sin embargo, las experiencias de fotógrafos ciegos demuestran que el resto de los sentidos pueden articular y confluir para que la falta de visión no resulte un obstáculo para acceder al espacio creativo que significa la fotografía.

Los docentes de “Fotografía” tienen una planificación para dictar los contenidos de la asignatura de manera regular en los institutos terciarios que la incluyen en sus programas. Interesa saber cómo trabajan las estrategias para la enseñanza de la materia cuando tienen entre los alumnos a uno con discapacidad visual o ciego.

Los profesores deben adaptar los contenidos y diagramar cada encuentro con los estudiantes, en el marco de una clase diversa, con una mayoría de participantes sin discapacidad visual y alguno con dificultades visuales severas. De qué forma proyectan el

aprendizaje de la fotografía y cuáles son los resultados obtenidos, a partir de la opinión de un alumno con problemas graves en la visión o ciego que haya participado de la experiencia.

La pregunta principal que guiará este trabajo es ¿Cómo el docente adecua la enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos en institutos terciarios de la ciudad de Buenos Aires?

La investigación contribuye para visibilizar que aparecen situaciones de alumnos y alumnas con una disminución visual grave a quienes la institución educativa debe dar respuestas a sus necesidades, aun siendo casos excepcionales en la matrícula. Desde el punto de vista de la sociedad en su conjunto, el trabajo resulta un elemento más para el análisis de las políticas de discapacidad y cómo impactan para brindar una solución concreta. En este caso sucede en el ámbito de la enseñanza donde se pone en juego la articulación entre las normas referidas a la discapacidad que otorgan derechos y una política inclusiva en el ámbito del establecimiento educativo. Aunque el alcance en términos numéricos y de porcentajes respecto de la cantidad de estudiantes del segmento seleccionado resulte minoritario, el estudio beneficiará a un sector que tiene pocas respuestas desde el lado de la sociedad para superar las barreras de la vida cotidiana; además, servirá para trabajar sobre las alternativas para la resolución de problemas prácticos en torno a la enseñanza de la fotografía en alumnos con discapacidad visual y de cómo lograr una sinergia en la clase entre ellos y el resto de los estudiantes, a partir de los recursos que aporta el docente al frente del aula.

Desde el punto de vista conceptual puede resultar útil ya que al revisar las teorías alrededor de esta particular rama del arte, la reflexión que aporta este estudio de casos permite deconstruir lo cristalizado alrededor del sentido visual como el único válido a la hora de hacer una foto. Pero no se trata sólo de su proceso de producción sino también del consumo cultural, de las diversas maneras de “contemplar” una fotografía, agregando el sentido del tacto mediante elementos que otorgan volumen y texturas. Con este tipo de estudios se puede analizar nuevas formas de explorar una disciplina que está en una renovación constante respecto de la tecnología tanto en la realización como en el contacto con el público.

Es decir, el trabajo sirve para definir conceptos y relaciones en torno a la fotografía desde lo general y para reflexionar sobre ésta en el campo educativo respecto a cómo se la enseña, a la luz de los escasos trabajos de investigación sobre la materia.

Se trata de romper con la idea que vincula a la fotografía solamente con el sentido visual para incorporar una nueva forma de percibir y de sentir este arte. En ese camino, el docente de la materia debería asumir que estar frente a un alumno no vidente lo obliga a replantear su didáctica para que la enseñanza resulte inclusiva y efectiva. Así, el estudiante ejerce el derecho a estudiar fotografía -siendo vidente o no vidente- y el maestro de adoptar una postura crítica y creativa respecto del currículum, además de elaborar estrategias para llevar adelante el desafío de una enseñanza que supera las adversidades y las diferencias.

1.- Estado del arte

Hay profesionales de la fotografía que se dedican a la enseñanza de la materia, aunque privilegiando el aspecto artístico y no la tarea específica del reportero gráfico o el fotógrafo de estudio vinculado a la publicidad y la producción audiovisual.

La búsqueda de materiales que estudien la articulación entre enseñanza, ceguera y fotografía no arrojó resultados respecto a la educación terciaria o universitaria, ni que vinculen el currículum a este tipo de situaciones.

Sin embargo, algunos artículos centran la atención en el estudio de dispositivos para que las personas no videntes tengan herramientas para desarrollar sus aptitudes. Carla Beatriz García -de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Nacional de La Plata- en “Las personas ciegas, su cuerpo, el espacio y la representación mental”, se refiere a cómo dar recursos a los no videntes para resolver la dicotomía entre el nivel espacial y la representación mental, de aquellos que tuvieron alguna vez el sentido de la vista y también para aquellos que tienen ceguera desde nacimiento.

Respecto del aprendizaje que debe hacer un niño ciego, la autora señala que lo central “pasa por desarrollar la capacidad para movilizarse, la orientación en el espacio y el reconocimiento de los objetos” (García, 2010, pág. 10).

García se propuso como objetivo hacer un aporte hacia una educación en la que los estudiantes ciegos construyan sus propias herramientas cognitivas y así orientarse en los distintos lugares. De esa manera, podrían componer una representación de la relación de sus cuerpos en el espacio, con los objetos y también respecto de las personas que los rodean. Esta operación supone un crecimiento de las posibilidades intelectuales y de comprensión del entorno. En consonancia, el planteo metodológico de la investigación está centrado en el conocimiento, maduración y proyección de las fuerzas del sujeto en la búsqueda de su expresión en el marco de una sociedad.

El análisis de la ceguera y la fotografía desde una práctica concreta se da en un texto escrito por Noemí Peña Sánchez, de la Universidad de Valladolid, incluido en la revista “Pulso”. La autora reflexionó sobre el sentido visual y el resto de las percepciones y convocó a la superación de un concepto cultural arraigado en la sociedad que es unir, de manera indefectible, a la fotografía con la vista, lo que supone una dificultad para superar ciertos paradigmas culturales. Comprender la ceguera es una invitación a reflexionar sobre la relación entre lo que percibimos y lo que pensamos. En síntesis, existen otros modos de pensar y de crear que amplían la forma de concebir lo visual.

El trabajo de Peña Sánchez tuvo la característica de observación participante que le permitió el contacto directo con los alumnos de talleres, para entender la manera de comprender y acercarse al concepto de lo visual mediante la escucha y la creación misma. Se realizó un registro audiovisual de cada clase, cuestionarios al comienzo y al final de cada taller, como también entrevistas individuales para rescatar las impresiones más significativas de los alumnos.

Como el tema que convoca en este trabajo es la enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos, el artículo aporta conceptos sustanciales. Apunta a la reflexión sobre la didáctica que debe emplear el docente de la materia con alumnos no videntes. En ese sentido, la autora menciona que “la realización del taller nos lleva a definir un posible enfoque didáctico sobre cómo aproximar la fotografía a personas invidentes” (Peña Sánchez, 2014, pág. 209).

Peña Sánchez plantea algunos objetivos para una propuesta didáctica que a nivel perceptivo se propone “entender la fotografía como una forma de conocimiento del entorno visual a partir de otras referencias sensoriales” (Peña Sánchez, 2014, pág. 216). Es decir que también intenta una apertura sensorial respecto a cómo abordar una foto. En el peldaño productivo, sugiere hacer una exploración de la disciplina que signifique “una vía de expresión para las personas ciegas y para la comunicación visual entre los que ven y los que no” (Peña Sánchez, 2014, pág. 216), una consideración que implica la interacción entre personas sin dificultades visuales y aquellas que tienen ceguera, como los integrantes de una clase diversa.

En otro trabajo titulado “La diversidad en la enseñanza universitaria. Un reto por la creación visual de la invidencia”, Noemí Peña Sánchez analizó una experiencia con una estudiante universitaria no vidente en una asignatura del área de expresión plástica. Se refiere a la adecuación de los métodos y contenidos para cubrir las necesidades específicas de los y las estudiantes. Advierte que no hay un único método válido para todos los alumnos con discapacidad visual porque cada uno tiene sus habilidades y demanda necesidades concretas. Señala la conveniencia de contar con materiales educativos de tipo táctil, auditivo y visual “para generar una representación basada en una percepción multisensorial” (Peña Sánchez, 2014, pág. 5).

La investigadora española señaló que en la materia se propuso “un enfoque globalizador, de modo que todos los estudiantes trabajaran los mismos contenidos, contemplando al mismo tiempo la diversidad” (Peña Sánchez, 2014, pág. 9). El aprendizaje de la alumna ciega les permitió a los profesores “aprender a mirar desde otra visualidad” (Peña Sánchez, 2014, pág. 16) y poner el foco en conceptos “que pasan desapercibidos para los que vemos” (Peña Sánchez, 2014, pág. 16).

La autora propuso que el docente debe combinar la atención individualizada del estudiante con discapacidad con la búsqueda de un equilibrio para que se sienta uno más del grupo, que la discapacidad resulte una ocasión “para que todo el alumnado encuentre oportunidades para aprender de la diversidad del aula” (Peña Sánchez, 2014, pág. 17).

En un sentido similar, Adriana García Mercado advierte que el rol del educador en la integración escolar de los niños con o sin discapacidad “es un reto para todos los profesores y para el sistema educativo debido a que no se ajustan al currículum ni al proceso de Enseñanza-Aprendizaje ordinario” (García Mercado, 2007, pág. 61). La planificación de actividades, la selección de contenidos y los elementos para utilizar en las didácticas específicas de una clase diversa pone al docente en una situación en la que “debe ser consciente de que sus actitudes, conocimientos y preparación de las clases, son factores sumamente importantes para lograr una integración escolar” (García Mercado, 2007, pág. 62).

Por otro lado, la existencia de fotógrafos ciegos como el esloveno Evgen Bavčar obliga a una reformulación de los conceptos tradicionales para entender el espacio y las posibilidades creativas desde otros sentidos. Es una oportunidad “para alejarse de la visión y experimentar qué hay más allá” ya que se trata de un fenómeno “que cuestiona la percepción, la visión y los medios visuales” (Backman Sepúlveda, 2008, págs. 6, cap. III). La investigadora cree que la visión depende de una construcción con otros sentidos, entonces los medios visuales se apoyarán en los no visuales. Por lo tanto, la fotografía no puede crearse sin el tacto y, en consecuencia, “no solamente se trata de encontrar lo no visual en los medios visuales sino de observar las posibilidades desde el tacto” (Backman Sepúlveda, 2008, págs. 6, cap. III). Es clave romper con la idea cristalizada en la sociedad según la cual la visión y la fotografía son una unidad inquebrantable, como también es urgente incorporar el tacto a las didácticas empleadas en las clases de la materia para alumnos no videntes.

Los textos citados resultan de interés ya que abordan la ceguera desde diferentes ópticas, todas pertinentes para el estudio de las estrategias de enseñanza que el docente de fotografía tiene que utilizar al trabajar con alumnos ciegos. Además, aportan a una reflexión de tipo conceptual para pensar a la fotografía más allá del sentido visual, ampliando lo sensorial.

2.- Marco teórico

2.1.- Miradas sobre la discapacidad

La conceptualización de la discapacidad es una tarea necesaria para alcanzar una reflexión sobre la inclusión educativa que aborde la especificidad de la ceguera, una cuestión que analiza este trabajo.

Hay una perspectiva médica que hegemonizó los debates sobre la discapacidad durante el siglo XX con un eje biologicista, concentrado en atacar la deficiencia mediante el paradigma rehabilitador, que tuvo como hito histórico en la Argentina la epidemia de poliomielitis de 1956. El déficit y la enfermedad fueron el centro del análisis. Así se entiende a la discapacidad “como un problema que debe ser curado” (Ferreira, 2008, pág. 3). El modelo médico fomenta un tipo de relación social regida por la concepción de considerar a las personas con discapacidad como inferiores biológicamente que contribuye a sostener una mirada de tragedia personal y dependencia (Rodríguez, 2016). Las políticas públicas son diagramadas por funcionarios que adhieren a esa perspectiva y, a partir de esa posición de privilegio en el aparato del Estado, la sociedad los considera portadores de la voz autorizada para señalar qué es la discapacidad.

La perspectiva que confronta con el paradigma médico es la social que pone a la sociedad como productora de barreras que impiden la integración. Con el tiempo, se transformó en el modelo adoptado en las agrupaciones dedicadas a la discapacidad. Se pone en tela de juicio la naturalización del modelo rehabilitador que, con el soporte que significa el peso de una visión predominante, monopolizó las políticas de Estado y las intervenciones privadas asistencialistas y filantrópicas. En definitiva, hay una necesidad de intervenir en la discusión sobre la discapacidad para romper con una idea que se edifica a partir de la construcción de sentido de los bloques hegemónicos, que pone el centro en el déficit y no en el sujeto y limita las políticas inclusivas.

Hubo que esperar hasta finales del siglo XX para que se tuviera una mirada más amplia que se sintetizó en la idea del enfoque biopsicosocial. Una breve retrospectiva indica que en la década del '70 emerge con fuerza el enfoque social que surge pensando a la discapacidad como una problemática ligada a la sociedad como productora de desventajas. Así surgen una pluralidad de definiciones que se incorporan al vocabulario como “discapacitado”, personas con “capacidades diferentes”, con “capacidades especiales” y “minusválidos”, entre otras.

Ante la creciente demanda de inclusión al Estado hay una disputa con quienes sostienen la concepción biologicista en la producción y desarrollo de las políticas públicas. Para confrontar con esta mirada se ubica el modelo social que se presenta como un nuevo paradigma, ya que su “premisa es que la discapacidad es una construcción social, no una deficiencia que crea la misma sociedad que limita e impide que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen su propio plan de vida en igualdad de oportunidades” (Victoria Maldonado, 2013) .

Para esta corriente, las causas que le dan origen no son religiosas ni científicas sino sociales. En ese sentido, las personas con discapacidad cooperan en la sociedad como cualquier otra a partir de valorar lo diverso y la inclusión. Este modelo se asocia a los valores que privilegian los derechos humanos y hace base en la no discriminación y la autonomía de las personas.

Desde la perspectiva social se busca romper con el límite de la discapacidad mediante políticas emancipadoras con un abordaje holístico que incluya toda la serie de dimensiones que presenta. Esta visión es heredera de las luchas por los derechos civiles y que supone un correlato en el interés en el ámbito de la investigación social y de la actualización de políticas gubernamentales, en consonancia con el avance de los derechos humanos en diversos terrenos.

La evaluación de la discapacidad como fenómeno social implica un cambio de perspectiva que avanza sobre los obstáculos materiales y los estereotipos culturales “que fomentan dinámicas de exclusión y marginación” (Ferreira, 2008). Se busca romper con la creencia que la discapacidad es un atributo padecido y poseído individualmente y asumir que se trata de una vida con restricciones sostenidas por el entorno material, cultural y social.

Mediante la inclusión educativa se busca un cambio en los sistemas educativos que responda a la diversidad de las y los estudiantes para garantizarles un trato igualitario. Esto implicaría “que la educación respondiera al nivel de desempeño y capacidades individuales independientemente de las particularidades que las personas presenten” (Vargas Dengo, 2012).

En la Argentina la “Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, de 2006, fue ratificada por el gobierno nacional en 2008 y tiene jerarquía constitucional mediante la Ley 27.044 del 19 de noviembre de 2014. En el Preámbulo “se reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial, 2016). La adhesión a dicha norma implica que “se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

En “Escuela y personas con discapacidad: integración y desintegración en tiempos de inclusión” están algunas de las obligaciones que implica la aceptación a la Convención: que los sistemas educativos sean inclusivos a partir de concebir a las escuelas especiales como discriminadoras, por lo tanto, el establecimiento debe modificar su estructura en función del alumnado y no lo contrario.

Es decir, la institución y sus miembros deben transformarse para garantizar los derechos de los y las estudiantes. Es el espíritu que plantean varios documentos surgidos en foros internacionales como la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (UNESCO, 1990) y el Informe Final de la “Quinta Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas” (UNESCO, 1997).

En la Argentina, la Ley 26.206 de “Educación Nacional” señala entre sus fines y objetivos “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Congreso de la Nación Argentina, 2006, pág. 2).

El Capítulo VIII de la normativa federal tiene varios artículos referidos a la “Educación especial” que tiene como objetivo asegurar el derecho de acceso al sistema a las personas con discapacidades temporales o permanentes, en todos los niveles. Se trata de

posibilitar una trayectoria educativa integral, contar con personal especializado que trabaje en equipo con docentes de la escuela común, asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales para el desarrollo del currículo escolar, propiciar alternativas para la continuidad de la formación y la garantía de accesibilidad física a los edificios escolares.

2.2.- Sobre las didácticas y la ceguera

Cuando la discapacidad se refiere a la pérdida de visión, una primera aproximación a la problemática es señalar que para la Organización Mundial de la Salud (OMS) se trata de la forma más grave de discapacidad visual ya que reduce la capacidad para realizar tareas cotidianas y caminar sin ayuda. Sin embargo, señala que una rehabilitación adecuada “permite a las personas con diversos grados de discapacidad visual disfrutar de la vida, alcanzar sus objetivos y participar de manera activa y productiva en la sociedad actual” (Organización Mundial de la Salud, 2014).

El trabajo del docente y la problemática de la ceguera en la enseñanza de la fotografía tienen una referencia central en la didáctica como una herramienta para planificar las tareas en el aula. En ese sentido, Camilloni explica que ésta “se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2008, pág. 22).

Como la discapacidad visual y la fotografía requieren de una didáctica específica, se advierte que uno de sus vértices estará en las características de los sujetos como, por ejemplo, sus necesidades especiales.

A la didáctica en sentido amplio se la considera clave para la tarea en el aula, más aún cuando una parte del alumnado necesita de una específica. El profesor de “Fotografía” piensa cómo resolver el dilema didáctico que supone un alumno ciego ante el hecho fotográfico. Por lo dicho, la actitud crítica resulta clave para que la situación no se transforme en un obstáculo insalvable sino en un desafío a superar con la inclusión como premisa.

El concepto central gira entorno a que el docente no es un burócrata que aplica una fórmula en el aula, sino que analiza una circunstancia compleja y construye subjetivamente

un problema, para lo cual necesita conocimientos y capacidades específicas para proponer soluciones y “fórmulas de experimentación curricular. Esta no es la tarea de un técnico que aplica estrategias y recetas elaboradas desde afuera del aula” (Pérez Gómez, 2008, págs. 97-98).

Los casos únicos requieren una dedicación especial y soluciones singulares que no se atienen a los problemas genéricos que se presentan en las situaciones de aula, como el caso de los alumnos no videntes en una asignatura como “Fotografía”.

La preocupación que se desprende de la lectura y del análisis sobre la ceguera y la discapacidad visual respecto de la enseñanza de “Fotografía”, es si el personal docente está capacitado para abordar situaciones de aula que exijan la aplicación de las didácticas particulares que reclaman las circunstancias; si los maestros tienen el espíritu crítico para analizar su propia tarea y adaptarla a la nueva circunstancia. Por estos interrogantes el trabajo descrito podría aportar elementos para el análisis y la reflexión de quienes ejercen la docencia de la materia con alumnos con ceguera o una visión limitada severa.

3.- Encuadre metodológico

3.1.- Situación problemática y justificación

Cómo plantear la enseñanza de la asignatura “Fotografía” con estudiantes que tienen ceguera o una discapacidad visual severa y están matriculados en institutos terciarios de la Ciudad de Buenos Aires. El escenario resulta complejo ya que el currículum incluye aspectos generales que se refieren a la inclusión y la discapacidad; los establecimientos no cuentan con didácticas específicas para la enseñanza de la “Fotografía” con alumnos con discapacidad visual; las y los profesores carecen de estrategias puntuales para abordar estos casos ni las instituciones brindan talleres o asesoramiento de especialistas en la materia; tampoco cuentan con recursos didácticos que articulen en una tarea que incluya otros sentidos, por ejemplo, mediante el tacto con materiales tridimensionales para que los alumnos perciban el volumen. Es decir, este estudio de caso puede configurar un lugar donde encontrar elementos y conceptos para intercambiar ideas y articular soluciones.

La situación de un alumno ciego que participe de la clase de la materia “Fotografía” es tan excepcional que su estudio es pertinente. Así se pondría en un primer plano a los estudiantes que transitan por este tipo de experiencias y que necesitan atención de parte de las direcciones pedagógicas de los establecimientos.

El estudio puede significar un aporte para la reflexión en torno a la participación de estudiantes ciegos en el marco de una clase diversa, integrada por quienes ven y también por aquellos con dificultades severas en la vista o ceguera. En este punto, se trata de ponderar una tarea docente que incentive el respeto, la participación y la colaboración entre el alumnado, adaptando los contenidos para incorporar a todas y todos los alumnos y generar una empatía que promueva el aprendizaje significativo.

Idea: La enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos.

Pregunta: ¿Cómo el docente adecua la enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos en institutos terciarios de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires?

Objetivo General: Conocer las estrategias del docente para la enseñanza de la fotografía en estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos en institutos terciarios de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires.

Objetivos específicos:

Exponer las estrategias de enseñanza que el docente utiliza en las clases de la asignatura “Fotografía” con la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos, en institutos terciarios de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires.

Describir qué resultados tienen las estrategias de enseñanza implementadas por el docente en las clases de la asignatura “Fotografía” con la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos, en institutos terciarios de gestión pública y privada de la ciudad de Buenos Aires.

3.2.- Diseño de investigación

Se trata de una investigación cualitativa que tiene un alcance inicial de carácter exploratorio ya que los estudios disponibles son escasos. Puede servir para obtener información y luego realizar una investigación más completa, indagar en nuevos problemas, identificar conceptos y sugerir postulados. Mediante la investigación podremos obtener datos sobre los diferentes tipos que supone la discapacidad visual y qué instrumentos se adecuan en cada caso a la enseñanza de la materia “Fotografía”; cuáles son los problemas que se presentan ante el docente para encontrar la didáctica adecuada para este tipo de estudiantes; qué conceptos nuevos aparecen para reformular aquellos cristalizados en la sociedad, como aquel que señala al sentido visual como el único válido para la práctica y el consumo cultural de la fotografía. En función de lo señalado podrían surgir nuevos postulados para abordar el análisis de la foto desde la filosofía y, consecuentemente, indagar en nuevas formas para su enseñanza que resulten prácticas en el terreno concreto de la clase y que signifiquen la realización de la integración e inclusión en el ámbito educativo.

El diseño es “no experimental” porque no se manipulan deliberadamente las variables. En el caso de las clases de “Fotografía” en las que participen alumnos con discapacidad visual y/o ciegos, no se introducirán nuevas condiciones ni estímulos a los cuales se exponga a los sujetos que intervienen (docentes y alumnos).

Respecto de la dimensión temporal el diseño es transversal porque el análisis es en un tiempo único -en un determinado momento-, no se seguirá la evolución que tiene el objeto de la investigación a lo largo del tiempo para analizarlo en diferentes etapas.

La estrategia para conseguir información es mediante el recurso de “entrevistas semiestructuradas” con un guion que permite tratar los temas de interés a lo largo del encuentro. Así el entrevistador y quien entrevista tienen amplia libertad para discutir sobre cuestiones relevantes. Es decir, pueden profundizar sobre problemáticas claves y abordar aquellas que no estaban previstas y pautadas con antelación (Hernández Sampieri, 2014).

Las entrevistas fueron realizadas al docente a cargo de la materia y al alumno no vidente que participó de las clases. Con las respuestas se hizo una interpretación de los sentidos a partir de los temas que abordaban y se realizaron las conclusiones pertinentes.

Respecto de las consideraciones éticas sobre los participantes y la confidencialidad de sus identidades, tanto los datos del profesor como del estudiante se mantienen en el anonimato. Igual criterio se sigue con la escuela de periodismo (de nivel terciario) que fue el marco institucional donde se desarrolló la experiencia.

Para un análisis ordenado y sistemático se hizo una matriz de datos con los argumentos señalados por los protagonistas ante los temas planteados. De esa manera, la información relevada se puede visualizar de manera secuencial, comparando el punto de vista de cada entrevistado ante una temática. Posteriormente, se realizó un análisis articulado con la bibliografía que sirvió de apoyo para alcanzar una interpretación más rica y sólida.

Como fue señalado antes, este estudio cualitativo -por lo tanto, con una orientación interpretativa- toma para la investigación una estrategia metodológica del estudio de caso.

El estudio de casos abarca la complejidad de uno en particular, un ejercicio de una profundidad tal que resulta una oportunidad para ver lo que otros no han visto, de desplegar las mejores capacidades interpretativas (Stake, 1999). Lo particular y complejo en un caso determinado significa un estudio pormenorizado e interpretativo de parte del investigador. En el caso del presente trabajo, el marco es un escenario educativo con una mirada crítica hacia el programa de la asignatura en particular, las estrategias de enseñanza, la didáctica específica y un análisis de las políticas de inclusión que debería tener la institución para sus estudiantes con discapacidad visual.

3.2.1.- El Contrato de Comunicación con los entrevistados

3.2.1.1.- El motivo

Ante la pregunta de por qué trabajar sobre la enseñanza de fotografía con estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos, las respuestas se pueden diversificar a partir de diferentes ángulos. Mediante las entrevistas con el docente y el alumno no vidente se buscará una reflexión sobre la experiencia en general y sus particularidades. Una perspectiva apunta hacia el currículum, los programas y las didácticas generales y específicas que se proyectan en función de un alumno que no padece una disminución visual severa.

Se consulta si hubo un estudio previo del área pedagógica del instituto junto al docente para establecer contenidos específicos y modalidades de enseñanza a partir de la incorporación del alumno no vidente; si se trató de un escenario no previsto por él ni por las autoridades del terciario porteño; cómo fue la dinámica de las clases en el marco de un aula diversa; de qué forma interactuaron los alumnos, si entre ellos hubo empatía y de qué manera se modificó el parámetro de la evaluación por parte del docente de las tareas solicitadas al alumno con ceguera.

Otra de las aristas se refiere al paradigma dominante en la sociedad que vincula al arte fotográfico solamente con el sentido visual, una perspectiva que no contempla que una persona con ceguera pueda hacer fotografías y mucho menos ser un consumidor cultural de éstas. Mediante el diálogo con el profesor se busca conocer cuál es su opinión al respecto y si la experiencia bajo estudio influyó o modificó su punto de vista. A ambos se los invita a pensar sobre el papel del resto de los sentidos y cómo se los puede articular para confluir en una nueva manera de abordar la fotografía, su espacio creativo, si un ciego puede fotografiar y cómo considerar su obra.

También resulta pertinente consultar al alumno sobre las razones que lo llevaron a cursar "Fotografía" cuando pudo ser exceptuado. Si se trató de un desafío personal de superación, de una necesidad de abordar contenidos nuevos en una asignatura que privilegia un sentido del cual carece desde nacimiento.

Además, las preguntas incluidas en la entrevista apuntan a cómo el estudiante analiza la forma que la institución y el docente abordaron la situación excepcional de un alumno no vidente en el curso, qué modificaciones sugiere a partir de la experiencia y si en lo personal la cursada le dejó algo trascendente que pueda ser considerado por otras personas ante situaciones similares.

La intervención de especialistas es otro de los tópicos ya que puede haber diferentes percepciones sobre sus aportes. La reflexión gira alrededor de la validez de contar con información puntual sobre los tipos de ceguera y de qué forma se puede trabajar desde las didácticas específicas en función de esas particularidades, por ejemplo, quienes tienen recuerdos de imágenes y aquellas personas que, por el contrario, nunca contaron con ellas ya

que son ciegas de nacimiento. Un análisis sobre lo señalado podría aportar elementos para establecer políticas de enseñanza específicas en la materia e incorporarlas a la planificación cuando la situación lo requiera.

3.2.1.2.- ¿Por qué la elección de los entrevistados? Consideraciones éticas

La elección de los entrevistados se basa en que por un lado se trata del docente de la asignatura en cuestión y por el otro del alumno no vidente que confluyeron en la cursada en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2019.

Respecto del profesor, sus saberes sobre la fotografía se dan desde la práctica efectiva como fotógrafo en medios de comunicación y la enseñanza en diferentes ámbitos formales e informales. Es reportero gráfico, trabajó durante 20 años en el diario “Clarín” donde realizó centenares de registros en la calle que fueron tapa del matutino. Luego se dedicó al ensayo fotográfico que expuso en la Argentina y el exterior. Además, es docente de la asignatura “Fotografía” en institutos terciarios de la ciudad de Buenos Aires y en el ámbito universitario en el marco de una maestría.

El alumno cursaba el último cuatrimestre de la Tecnicatura en periodismo general. Por su condición de no vidente pudo eludir la cursada de “Fotografía”, pero decidió hacerla sin preguntar por modificaciones en los contenidos ni por la disponibilidad de herramientas didácticas que se adaptaran para su caso. Perdió la vista a horas de nacer por un error en la incubadora que le produjo el desprendimiento de las retinas, por lo tanto, no tiene recuerdo de ninguna imagen.

El docente y el estudiante se mostraron predispuestos para colaborar con el trabajo de investigación. Sondas entrevistas fueron realizadas mediante videoconferencia y están grabadas. El contenido fue sistematizado en una matriz de datos con las respuestas de cada uno según los temas y la interpretación correspondiente.

3.2.1.3.- El objeto de la investigación

Se trata de una investigación realizada como trabajo práctico final del Profesorado Universitario que cursa el autor en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía de la Universidad Abierta Interamericana, con sede en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

La enseñanza de fotografía para estudiantes con discapacidad visual y/o ciegos es la cuestión central del trabajo, que tendrá continuidad en la escritura de un ensayo que será ofrecido a editoriales. Además, la investigación tendrá difusión y discusión en talleres de fotografía que dictan profesionales en la materia.

4.- Análisis

El punto inicial del vínculo entre el alumno y el docente es una charla el primer día de clases sobre la posibilidad de exceptuarlo de la asignatura. De común acuerdo privilegiaron el hecho educativo que supone la interacción del proceso de enseñanza-aprendizaje para producir conocimiento e intercambiar saberes en el ámbito del aula junto al resto del alumnado. El docente le preguntó al estudiante cuál era su intención y ante la respuesta de cursar se dijo: *“Bueno, habrá que ver qué hago”*. En ese sentido, el alumno tuvo alguna percepción sobre si el docente *“estaba alertado que tenía un alumno con discapacidad visual”*. En ese escenario, algo de su trayectoria educativa se puso en juego porque no era la primera vez que tenía que enfrentar una situación semejante.

Tal como intuyó el alumno, el profesor no sabía sobre su inclusión: *“No fui informado previamente y me enteré cuando llegué al aula. Me hubiera gustado que la institución me avisara con antelación para trabajar una estrategia en conjunto”*. El dato revela dos registros: por un lado, el instituto no le dio importancia al hecho de que un alumno con discapacidad visual estaba en una comisión para cursar una asignatura como “Fotografía”; el docente entiende que necesitará una estrategia para la enseñanza y tendrá que improvisar sobre la marcha. La situación está en las antípodas de lo que Noemí Peña Sánchez (2014) considera sobre la necesidad de una adecuación progresiva y efectiva de los métodos de enseñanza, junto con el aporte de los materiales correspondientes, en el contexto de un aula diversa, con mayoría de alumnos videntes y uno no vidente.

En consonancia con lo enumerado por Patricia Aquino Zuñiga, Verónica García Martínez y Jesús Izquierdo (2012) sobre la responsabilidad social de las instituciones educativas, la inclusión no empieza ni termina con la matriculación de una persona con discapacidad, sino que la responsabilidad contempla contar con políticas, programas y estrategias que favorezcan los estudios y también la autonomía del estudiante. Y aquí está incluida la preparación de los docentes para atender la diversidad de necesidades, situaciones y expectativas. Al enfrentarse a una situación atípica, las sensaciones de los profesores pueden ir desde el rechazo a la perplejidad, la indiferencia, la compasión o la total aceptación, algo que puede ser extensivo al resto del personal de la institución.

Los autores consideran que una escuela inclusiva debe ofrecer a todos sus alumnos y alumnas las oportunidades educativas y los apoyos necesarios, de orden curricular, personal y material para su progreso académico y personal. Los procesos de cambio que harán posible el progreso hacia una escuela inclusiva -añaden- giran en torno al currículo, que -desde un sentido amplio- debe entenderse como el referente a partir del cual toman sentido las distintas actividades y las adaptaciones correspondientes.

Algo para señalar respecto de la ceguera del estudiante es que la tiene desde nacimiento. Una falla en la incubadora le provocó el desprendimiento de las retinas. Por lo tanto, no tiene recuerdos visuales a los cuales apelar, pero sí una condición perceptiva particular mediante el resto de los sentidos. Como señala Carolina Britt Backman Sepúlveda (2008), él vive en el mundo de sus sentidos. No ver no significa no percibir. La condición de no poder apelar a una memoria visual, aunque fuese difusa, complejiza la estrategia del docente quien -además- tenía su primera experiencia con un estudiante no vidente.

La materia “Fotografía” en el instituto terciario dedicado a la enseñanza de Periodismo donde se dio el estudio de casos, tiene un promedio de doce clases en el último cuatrimestre de la carrera: *“En general les interesa mucho a muy pocos alumnos y le interesa nada a la cuarta parte, aproximadamente”*, contó el docente. En ese contexto, expresó que *“hubo clases que fueron diseñadas específicamente en función de él. En las otras, siempre había como un aparte, algo que habitualmente no hacía que era explicar lo que se estaba viendo en el momento de una proyección”*. El estudiante cree que el profesor *“habrá decidido cambiar (algún contenido) porque dio ciertos temas que dentro de la currícula no deben*

estar de manera regular”. Hubo un cambio de contenidos que atendió a la diversidad (videntes y no vidente) que imponía una atención al caso individual, pero que contempló al grupo general del aula. En ese sentido, Peña Nieto (2014) reflexiona que se trata de la búsqueda de un equilibrio para que quien tiene una discapacidad se sienta uno más del grupo, que sean atendidas sus necesidades y que resulte, al mismo tiempo, una oportunidad para que el alumnado aprenda en un marco de un aula diversa enriqueciendo la experiencia educativa.

Un ejemplo de cómo el profesor modificó su rutina porque *“era algo que habitualmente no hacía”* fue cuando proyectó imágenes sobre una pantalla. En ese momento explicó *“lo que se estaba viendo”* de manera muy detallada. Esto lo podemos vincular con el acento que pone Valentina Ahumada (2017) en la oralidad ya que estar a la escucha es estar a orillas del sentido, en un territorio donde sonido y sentido se remiten uno al otro. Este concepto encaja en el siguiente recuerdo del docente: *“Una clase pensada para el alumno ciego fue cuando elegí una serie de fotos que -más o menos- tenían que ver con el desarrollo del programa y cada una fue relatada por los alumnos (videntes), algo que es difícil... Esa fue una clase con doble beneficio porque, a veces, uso ese ejercicio como termómetro (para señalar) qué mal que describen una foto. Pero, en ese caso, tenía que reforzarlo porque había alguien que tenía que imaginar lo que ellos decían. Entonces, fue bueno para todos”*.

Otra instancia fue un segmento dedicado al esloveno Evgen Bavčar, el fotógrafo ciego más célebre y reconocido, quien tiene una obra importantísima que fue expuesta en Europa y América. *“Esa clase fue bárbara porque el resto de los alumnos se enteró de algo que no se habrían enterado porque no hubiera sido parte de la materia”*, dijo el alumno, quien hizo una investigación sobre Bavčar. *“Y yo expliqué la forma de proceder del fotógrafo”*, agregó el profesor.

La instancia señalada no pasó desapercibida para el alumno no vidente quien tiene presente aquel momento: *“Empezamos a hablar de las imágenes y el profe dijo: ‘Después les comentamos del fotógrafo’. Si uno no comenta que el fotógrafo tiene una discapacidad visual completa no hay forma de darse cuenta. Lo que el tipo hace es arte... Lo que hizo (el docente) fue quitarle carga emocional, lo que sea. Para mí fue una estrategia genial”*. Y afirmó que *“la experiencia resultó interesantísima, me abrió mucho la cabeza para poder concluir la materia de manera óptima. Rompió con esa barrera que una persona ciega no*

puede sacar una foto... con muchas estructuras mentales que traía y a mis compañeros les voló la cabeza. Nos hizo entender que la discapacidad visual no prohíbe”. De aquella clase destaca que los estudiantes “empatizaron un poco conmigo” y “quedaron muy sorprendidos”.

Si bien las citas son extensas, otorgan un marco para concluir que el ambiente creado por el docente contribuyó para promover la interacción, la colaboración y el respeto, flexibilizando los contenidos para incorporar a todos y todas, tal como expresa la investigadora Adriana García Mercado (2007) respecto del aprendizaje significativo y la empatía. Este último concepto supone ver y sentir el mundo del alumno como si fuera propio, pero sin apropiarse de sus problemas.

Un interrogante que apareció durante las entrevistas fue sobre cómo el docente adaptó el contenido de las explicaciones técnicas para sacar una foto. *“Le dije que se ponga el teléfono delante de los ojos. Que al apuntar estuviera como dirigiendo la cámara”,* dijo el profesor. Si bien no lo hizo en las primeras tareas, tuvo un excelente desempeño en el trabajo final con un ensayo sobre el recorrido desde su casa hasta la escuela de periodismo. *“Fue fotografiando cosas, no cualquier cosa, sin cosas que él reconocía”,* agregó.

Por su parte, el alumno recordó cuando *“un día el profesor me preguntó: ‘¿Sabes cómo sacar una foto?’ Y le dije: ‘sinceramente no, puedo tener una idea, pero prefiero aprender desde cero’... Si la cámara está a la altura de mi nariz, va a estar bien. Para mí fue una enseñanza buenísima, tal vez en la práctica no es cien por ciento efectiva, pero si el tipo que sabe de fotos te lo dice, seguro que algo de razón debe tener. Entonces, ese consejo fue algo que me cambió la cabeza, la forma de entender que quizás no va a salir un paisaje, pero si yo me paro bien frente a una montaña y, probablemente, la montaña salga porque yo la enfoco desde mi cara. Sino puede salir el piso o el cielo”.*

El fotógrafo Evgen Bavčar es citado por Benjamín Mayer Foulkes (1991) cuando explicó la misma mecánica de la siguiente manera: “Me llevo la cámara a la altura de la boca y de esa forma fotografío a las personas que estoy escuchando hablar. El autofocus me ayuda, pero sé valerme por mí mismo... Estoy consciente de que siempre hay cosas que se me escapan, pero esto también es cierto de los fotógrafos que tienen la posibilidad de la vista

física. Mis imágenes son frágiles, nunca las he visto, pero sé que existen, algunas de ellas me han llegado muy adentro”. Entonces, el profesor con menos de veinte palabras le dio los elementos básicos de la técnica fotográfica, una enseñanza que el alumno señala como fundamental no sólo porque aprendió a sacar una fotografía, sino también porque lo ayudó a dejar de lado la perfección, tal como señala Bavčar.

En consonancia con lo señalado se puede destacar la libertad que otorgó el docente para la realización del trabajo final, algo que resultó favorable para flexibilizar la tarea y fomentar la creatividad por encima de las cuestiones formales. *“No tiene pautas específicas, es a libre elección. Es difícil, porque si pones muchas reglas, dejas poca movilidad que, a veces, juega a favor o en contra.”* El alumno no vidente recuerda la consigna: *“Fue registrar el camino de mi casa a la escuela. Yo no tenía idea de qué hacer. ‘Profe, pero ¿cómo hago?, porque mi foto no va a quedar bien’”*. Un párrafo aparte es la autoevaluación y la percepción del alumno de cómo fue juzgado su trabajo final: *“Capaz que no fue un trabajo supercuidado. Fue entender que no podía hacer uno igual al de mis compañeros, entregar un super trabajo. Desde la evaluación técnica no sé si estuvo para ser aprobado, pero sí pienso que lo evaluó desde el lugar de lo que yo estaba queriendo mostrar. Ahí sí hubo un cambio de parámetro para la evaluación del trabajo porque creo que también era arte... no quiero decir algo que no es, pero fotografiar lo que uno está escuchando para mí se acerca mucho al arte, a la inspiración, a lo que uno siente... Él (en referencia al profesor) me decía que no importaba si quedaba bien o mal. ‘Es tu foto’”*.

En otro tramo de la entrevista el estudiante reflexionó sobre las cuestiones que no podía controlar y de cómo abordar la circunstancia: *“Acá hay algo que me excede ¿Qué es? Que no veo lo que sale en la foto. Y a partir de eso, de entenderlo (pude) hacerlo sin miedo ni presión.”* Entonces, el alumno puso en práctica en la actividad integradora los contenidos aprendidos en clase con una eficacia singular, sin presiones respecto de la perfección porque la evaluación de su producción iría por un carril diferente.

Además, la explicación del profesor incentivó al alumno ciego para que hiciera fotografías ya que el trabajo tendría su sello personal, un estilo, una impronta. Lo señalado se emparenta con algo que explicó Backman Sepúlveda (2008) sobre el fortalecimiento de la autoestima y autonomía del discapacitado visual, algo que le genera mayor libertad para que

se exprese. Así -agrega- la fotografía se convierte en una nueva forma de comunicación, un medio para articular experiencias.

En relación a la redefinición y adecuación de las actividades como a la modalidad de juzgarlas, todos estos elementos van en el mismo sentido de lo que señala Noemí Peña Sánchez (2015), cuando afirma que se trata de mirar desde otra visualidad y prestar atención a ciertos conceptos que pasan desapercibidos para quienes ven.

Aquino Zuñiga, García Martínez e Izquierdo (2012) advierten la importancia de los “apoyos educativos”, las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Dichos apoyos en cuanto al grupo de ciegos o débiles visuales son mencionados por categorías: accesibilidad arquitectónica, apoyos tecnológicos y de personal. Respecto del segundo, destacan los trabajos en relieve o tridimensionales. En la misma sintonía, Backman Sepúlveda (2008) hace eje en lo que denomina “Fotografía sensorial” mediante imágenes táctiles que permiten apreciar su composición. También lo puntualiza Valentina Ahumada (2017) respecto de la importancia del aprendizaje de manera táctil, la manipulación de objetos y la construcción mental y física de la tridimensionalidad. El mismo concepto es considerado por Peña Sánchez (2015) sobre la adaptación de los materiales educativos a las necesidades de los estudiantes con discapacidad visual y la conveniencia de combinar los de tipo táctil, auditivo y visual de manera equilibrada, para que la información no tenga un solo canal sensorial.

Estos señalamientos van en el mismo sentido que apunta el alumno cuando se lo consultó sobre el tema: *“Es necesario incorporar materiales en 3D. Porque una cabeza o algo en 3D podría estar incorporado y pararse frente al objeto para que, mediante la explicación del docente, pueda entender cómo se saca una foto en lugar de tener como ‘mobiliario’ a un compañero... Una fotografía con relieve da una pauta, aunque también depende de la patología de cada uno. Si quedó ciega a los 15 ó 16 años ya tiene incorporado ciertas cosas que el ciego de nacimiento no tiene”*.

La importancia de este tipo de materiales didácticos la sostienen los investigadores y el alumno luego de la cursada. También el docente que tuvo la intención de subsanar la falta de elementos buscando fotografías en tres dimensiones, aunque sin resultado positivo: *“Lo*

intenté, pero no llegué a conseguirlo”, dijo en referencia a las fotografías incluidas en una muestra de la Asociación de Reporteros Gráficos de la Argentina (ARGRA); sobre las impresiones 3D admite que *“no sé cómo es la tecnología”*. En este punto, el alumno demuestra mayores conocimientos que el profesor y añade la importancia de conocer sobre la ceguera a la hora de establecer estrategias y elegir los recursos didácticos.

Sobre la intervención de un especialista como invitado y una capacitación específica para orientar y articular contenidos, las opiniones son disímiles. En este tópico, la investigadora Adriana García Mercado (2007) expresa la importancia de la capacitación, que debe incluir las herramientas de enseñanza que faciliten la transmisión de conocimientos y favorezcan las actitudes positivas de los alumnos en la escuela. Para el estudiante *“deberían incorporar como invitado a un especialista, sobre todo para eliminar un montón de barreras en cuanto al desconocimiento y el prejuicio. Sería fundamental una clase así, como en otras materias hay un especialista en historia de los medios, en ‘Fotografía’ también tendría que haber uno para entender cómo se maneja una persona con discapacidad visual”*. El docente duda sobre una invitación: *“Primero tendría que elaborar un programa y ver qué aportaría”*. Sin embargo, abre la puerta a un asesoramiento: *“Sí me gustaría hablar para tener información”*. Respecto de la capacitación, el alumno considera que tiene que existir: *“aunque sea mínima... Como hay talleres sobre ‘Género’, tiene que haber de cómo trabajar con personas con discapacidad”*. Por su parte, el profesor expresa que *“es necesaria, obviamente”*. Y agrega: *“No quiere decir una formación formal pero sí hay que pensarlo”*.

En el análisis se incluye la perspectiva que hace el alumno de su experiencia en otras asignaturas de su trayectoria en el instituto terciario donde estudió Periodismo. Al respecto señaló que *“no tuve grandes complicaciones en toda la cursada”* y destacó que *“hubo una empatía enorme”* con *“los profesores y auxiliares de la materia ‘Televisión’ que un poco está emparentada con ‘Fotografía’, la única diferencia obvia es que la tele tiene sonido e imagen”*.

Agregó que *“hubo un aprendizaje mutuo de los profesores para conmigo para transmitirles seguridad. Hubo un ida y vuelta muy bueno, pero ahí fue más sencillo porque había sonido, voces, me podía encargar de producir en lugar de grabar o filmar con la cámara”*. También recordó que *“un año atrás habíamos decidido en una materia con unos*

profesores muy copados, hacer que un alumno guíe y el otro vaya con los ojos tapados por el edificio de la escuela. Eso fue una locura. Estuvo bueno. Tal vez a la asignatura no le cambió la vida, sin embargo, fue un trabajo súper enriquecedor. Los profesores se coparon cuando les tiré la idea porque te hace empatizar y entender lo que le pasa al otro. Los chicos tenían que escribir algo sobre lo que vivenciaron. Fue un buen trabajo de sensibilización, ni siquiera de concientización”.

El relato se vincula con lo que puntualiza la investigadora Valentina Ahumada (2017): que las relaciones habituales entre ideas, experiencias y prácticas del cuerpo se rompen al presentarse casos como el de las personas ciegas y se construyen otras. Los patrones alterados del uso del cuerpo pueden inducir a nuevas experiencias y provocar nuevas ideas. También Backman Sepúlveda (2008) señaló en su trabajo qué pasó con un taller en el cual los participantes tenían los ojos vendados, por lo tanto, temporalmente, fueron personas ciegas. Así, aprendieron desde su propia experiencia cómo llevar a cabo las acciones cotidianas sin el sentido visual; potenciaron otros sentidos que, regularmente, quedan en segundo plano y permiten al participante comprender cómo es esa otra percepción. En ese taller, las personas con discapacidad se convirtieron en guías de sus compañeros.

En este segmento se puede advertir que una iniciativa del alumno ciego fue tomada por los docentes y favoreció la empatía entre los estudiantes; el aprendizaje mutuo entre alumno ciego y los profesores y el carácter lúdico de las actividades, una cuestión que el estudiante con discapacidad resaltó en varios tramos de la entrevista.

Un paradigma que cruza de sur a norte a la fotografía es aquel que la pone en una unidad inquebrantable con la vista. Quien reflexiona sobre la cuestión es Backman Sepúlveda (2008) cuando advierte que aprender fotografía para personas con discapacidad visual supone enfrentarse al reto de manejar una cámara sin contar con el sentido visual, algo que es considerado inconcebible desde lo social y cultural. Sin embargo, la creación de imágenes es algo accesible para todos como lo es también la capacidad de imaginar. Agrega que mientras se insista en considerar a la visión como referente absoluto de la percepción, no se comprenderá cualquier otra posibilidad de interpretación. Suscribe la necesidad de analizar y replantear las fotografías de ciegos en otros términos que no impliquen el rechazo, la condescendencia, la visión o la ceguera, abriéndola percepción a lo táctil y lo sonoro, a las

posibilidades que brinda el programa de la cámara. Backman Sepúlveda (2008) invita a un desafío: alejarse del prejuicio del “ciego que quiere ver” y acercarse al “hombre ciego que percibe”.

También Noemí Peña Sánchez (2015) señala que, entre los objetivos de una propuesta didáctica en relación al nivel perceptivo o crítico, es necesario que incentive un entendimiento de la fotografía como una forma de conocimiento del entorno visual a partir de otras referencias sensoriales y, desde lo cultural, a aprender las posibilidades narrativas que ofrecen las imágenes y encontrar otros significados que vayan más allá del referente visual. En correspondencia con estas reflexiones tanto el alumno como el docente señalaron sus consideraciones. *“Es necesario modificar ese paradigma, totalmente”* porque esta experiencia *“me dejó una enseñanza que tiene que ver con esto de la fotografía y los demás sentidos”*, dijo el profesor. *“Se puede fotografiar desde otro lugar”* y saberlo *“fue muy importante en lo personal”*, agregó.

El análisis desde el alumno tuvo una perspectiva aún más amplia: *“En realidad, cada uno lo tiene que vivir como quiere, como lo siente. La fotografía de hoy es tan instantánea, el mundo está tan cubierto de imágenes. La sociedad está más abierta que nunca a recibir este tipo de contenidos (por las fotografías producidas por ciegos) y a no juzgarlo por lo técnico”*. La cursada impulsó al docente a pensar sobre una idea que tuvo cristalizada desde siempre, un concepto arraigado desde su primera formación. En cambio, el alumno no lo abordó desde lo conceptual sino desde la necesidad de integración de las personas con discapacidad, destacando la libertad de pensamiento e invitando a abandonar los prejuicios estéticos y sociales.

Respecto de las imágenes que cubre al mundo, la idea que incorpora el estudiante tiene un punto de contacto con una reflexión de Bavčar que cita Mayer Foulkes: los fotógrafos tradicionales son los que están un poco ciegos a causa del continuo bombardeo de imágenes que reciben y les cuesta encontrar aquellas que son verdaderamente genuinas, fuera de los clichés. Es el mundo el que está ciego por una especie de polución que no permite ver nada y es necesario atravesarla para ver las verdaderas imágenes.

¿Cómo abordar una experiencia similar a la estudiada en este trabajo? El docente consideró que *“sería bastante similar”* y retomó algo señalado en otro tramo sobre la necesidad de contar con información previa de parte de las autoridades sobre la inclusión de un estudiante no vidente, porque *“me haría pensar con más tiempo el material a usar”*. Destacó que luego de concluir con las clases ya sabe *“que se puede llegar a buen puerto”* y se planteó incorporar nuevas estrategias: *“Me animaría a cosas que no me animé, por ejemplo, varias clases con la luz apagada como para igualar la situación (entre los estudiantes)”*.

Por su parte, el alumno ciego expresó que un estudiante en una situación similar a la suya debería afrontar la circunstancia *“con la cabeza abierta, que nadie se va a reír”*. Reconoció un temor inicial: *“El miedo que tenía era que alguien se riera por las cosas que hacía. Que la persona tenga la cabeza super abierta porque si el docente y él tienen ganas, se va a hacer”*. También resaltó la importancia de los soportes tecnológicos incorporados a la enseñanza como claves para el proceso: *“Muchos softwares de cámaras de teléfonos avanzados como Iphone o un Android ya tienen una guía en cuanto a nivelar la cámara para que quede recta, derecha, o te dice que hay una o dos caras en el centro de la imagen. La tecnología y la inteligencia artificial tienen una colaboración importante... Que se animen y traten de encontrarle la vuelta, que es un mundo lindo”*.

Se desprende de las respuestas que el compromiso institucional es indispensable para acompañar al alumno en su trayectoria con un respaldo para darle seguridad y contención en todos los aspectos. Respecto del docente, es fundamental para la adaptación de los contenidos y evaluaciones, la utilización de materiales específicos y que el plan de clases tenga un tiempo de trabajo y estudio, que no sea el fruto de la improvisación ante una situación inesperada. En ese sentido, hay un amplio consenso entre los investigadores sobre lo decisivo que resulta que la institución asuma un rol activo y no meramente burocrático que contemple capacitación e interacción con los profesores para abordar estas situaciones y el alojamiento de los alumnos para garantizarles todas las condiciones que signifiquen una igualdad de oportunidades.

Cuando en las entrevistas se abordó la posibilidad de incorporar contenidos específicos para alumnos no videntes en el programa de “Fotografía”, el docente hizo el

siguiente comentario: *“Lo que ocurre es que ¿cuántas veces va a volver a pasar esto de tener un alumno no vidente en la asignatura “Fotografía”?... Tendría que haber una formulación no sé si totalmente distinta pero sí bastante diferente al programa actual... Si es una cosa mixta como fue esta experiencia sería hacer algunos agregados y promediar la clase para todos”*.

En cambio, el alumno impulsa el agregado de puntos en la materia: *“Creo que deben estar contemplados y si hay un alumno con discapacidad visual, que no genere todo un lío y una reprogramación en cuanto a los contenidos. Y si ese alumno no está, quizá eso se puede quitar. Porque siempre sumar información al resto no me parece mal. Se podría destinar una clase para eso, pero no me parece mal que esté.”*

Se desprende que el carácter excepcional de la experiencia es un obstáculo para pensar en la incorporación de la ceguera al programa y a la planificación de actividades. En este punto, la institución podría aprovechar la circunstancia para sugerir cambios, aunque esto confronta con la poca consideración que el acontecimiento tuvo para el área pedagógica del instituto terciario.

Por el contrario, el alumno impulsa terminar con la improvisación y anticipar un posible escenario para contar con estrategias y herramientas para la enseñanza. En el mismo sentido, Adriana García Mercado (2007) señala que la integración escolar es un reto para el sistema educativo debido a que no se ajustan estos casos al currículum ni al proceso de enseñanza y aprendizaje ordinario. Aquino Zuñiga, García Martínez e Izquierdo (2012) señalan que las instituciones educativas deben crear políticas, programas y estrategias” propias para acoger a estudiantes con discapacidades.

5.- Conclusiones

La experiencia que dejó la cursada cuatrimestral de la asignatura “Fotografía” con la inclusión en las clases de un alumno no vidente, permite el análisis desde diferentes perspectivas: las estrategias de enseñanza utilizadas por el docente; el tipo de compromiso con la discapacidad y la previsión ante una situación extraordinaria que tuvo del instituto

donde se dio el estudio de casos; la excepcionalidad que supone la presencia de un estudiante con discapacidad visual total cursando la materia señalada; la pericia y capacitación del profesor para trabajar en esa circunstancia y cómo actuó en consecuencia; las conclusiones del estudiante ciego y la reflexión del docente sobre cómo lo influyó atravesar por la complejidad de esta vivencia singular desde lo conceptual y en la práctica concreta.

El relato que se desprende de las entrevistas señala la falta de previsión de parte de las autoridades pedagógicas para, al menos, advertir al docente sobre la presencia de un alumno no vidente en su materia. Por lo tanto, no cuentan con un registro del alumnado con capacidades diferentes para la coordinación de estrategias de enseñanza con el plantel de profesores; sólo se atienen a cumplir con las normativas respecto de la matriculación y las reformas edilicias como rampas, ascensores y señalizaciones. El aspecto pedagógico queda a criterio de las y los docentes ya que no les brindan recursos didácticos ni capacitación para abordar estas situaciones, mucho menos el asesoramiento de especialistas en discapacidad.

Respecto de las estrategias didácticas, éstas surgen de la pericia del docente y de la preocupación por informarse por cuenta propia, apelando al ensayo y error más que a una planificación que se ajuste a la circunstancia. Se destaca la manera que interactuaron el profesor y el estudiante no vidente en clase y para la práctica de determinados trabajos. Ese vínculo fue un factor importante para una empatía que se trasladó al alumnado que, en el marco de un aula diversa, potenció la experiencia educativa.

Sobre las modificaciones que hubo en la asignatura se puede advertir algunos aspectos que produjo la presencia del tema de la ceguera: la inclusión de contenidos específicos, la redefinición y adecuación de las actividades como también la modalidad de evaluación. De manera intuitiva, el profesor agregó algunos puntos al programa y los dictó con la participación del alumno no vidente y de sus compañeros, algo que produjo una sinergia que favoreció la reflexión sobre los no videntes y la fotografía y fortaleció la inclusión. Los trabajos prácticos que hizo el estudiante ciego tuvieron algunas indicaciones puntuales y las evaluaciones se hicieron de un modo específico, mirando desde otro lugar al común que se tiene para los alumnos sin dificultades visuales y prestando atención a conceptos y estrategias que pasan desapercibidas para quienes ven.

En cuanto a la excepcionalidad de la situación, es la primera vez que se produjo una circunstancia de este tipo en los treinta y cuatro años de vida del instituto. Ese carácter conspira para que decidan una intervención sistemática en las estrategias de enseñanza que anticipe un cuadro similar. Sin embargo, la visibilidad que tienen las políticas de inclusión y diversidad respecto de la discapacidad, más la experiencia concreta que deja este caso podrían servir como disparadores para una política específica de parte de las autoridades con un reflejo en la capacitación de los profesores, la intervención de especialistas y la disponibilidad de materiales para una didáctica que apoye la construcción de conocimiento y el recorrido académico de los alumnos que lo requieran.

En referencia a la huella que dejó en los actores la participación en este tipo de clases diversas, se puede abordar partir de la intervención del docente y de los estudiantes. Respecto del profesor, las respuestas en la entrevista reflejan que el haber conformado -en una coyuntura de emergencia- un plan de clases específico ante la presencia del alumno no vidente, provocó un interés por la relación entre la fotografía y la ceguera, un cuestionamiento de los paradigmas que vinculan al sentido visual con las fotos y un interés creciente por pensar en estrategias de enseñanza que resulten pertinentes para la ocasión, además de advertir -ante un nuevo escenario que planteó necesidades puntuales - la falta de elementos, conocimientos y demás cuestiones para abordar el caso.

Estas observaciones tienen en las consideraciones del alumno algunas coincidencias con la perspectiva docente, pero también disidencias que se explican en su trayectoria educativa, los prejuicios sociales que atravesó cotidianamente y también la sorpresa que percibió en los profesores cuando advirtieron su presencia en el aula y se preguntaron cómo resolver el dictado de los contenidos y demás tareas.

Sobre la adaptación del estudiante no vidente se destaca que nunca consultó por una modificación programática a partir de su situación, por lo cual se deduce que hay una perspectiva personal que pone el acento en sumarse a las condiciones generales de aprendizaje. Cuando advirtió falencias las señaló y propuso soluciones orientadas a disminuir los márgenes de improvisación, al tiempo que destacó la disposición y el trabajo del docente como también el papel que jugaron sus compañeros de clase.

Teniendo en cuenta los puntos principales de este trabajo centralizado en un estudio de caso, se advierte su relevancia para analizarlo por tratarse de una circunstancia tan especial, en un contexto social y educativo donde se favorece -cada vez con mayor intensidad- la inclusión y la diversidad.

Para ir en paralelo en la construcción de una educación diversa sería apropiado que, en lo general, las normas brinden un marco de contención cada vez más amplio para las personas con discapacidad y se hicieran desde los organismos respectivos los señalamientos necesarios sobre las obligaciones institucionales en las cuestiones pedagógicas. En ese sentido, una contribución significativa sería que los institutos cuenten con políticas específicas en discapacidad, la capacitación mediante talleres para el personal docente e impulsen con energía la convivencia de las y los alumnos de cualquier condición, a la par del diseño de estrategias didácticas específicas con la disponibilidad de los recursos necesarios para cada caso.

6.- Bibliografía

- Ahumada, V. (5 de agosto de 2017). *Salta academia*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://salta.academia.edu/ValentinaAhumada>
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., & Izquierdo, J. (23 de noviembre de 2012). *Scielo*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2012000200007
- Asamblea General de Naciones Unidas. (2006). *Defensoría del Pueblo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <http://www.defensoria.org.ar/convencion-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-3/>
- Backman Sepúlveda, C. B. (7 de mayo de 2008). *Bibliotecas UDLAP*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lhu/backman_s_cb/
- Camilioni, A. (2008). Justificación de la didáctica ¿Por qué y par qué la didáctica? En A. de Camilioni, E. Cols, L. Basabe, & S. Freeney, *El saber didáctico* (pág. 232). Buenos Aires: Paidós.

- Cobeñas, P. (2018). *Sistema Nacional de Repositorios Digitales*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_6288753d1c30e9bf5b667fcfb7eef8
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). *Argentina.gob.ar*. Recuperado el 25 de abril de 2021, de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Congreso Nacional. (2000). *Información Legislativa*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/63893/norma.htm>
- Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Especial. (2016). *Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/discapacidad_visual/documento_de_apoyo_9_16_disc_visual.pdf
- Ferreira, M. A. (Enero-Junio de 2008). *Sistema de Información Científica Redalyc*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101716>
- Flusser, V. (2019). *Para una Filosofía de la Fotografía*. Buenos Aires: La marca editora.
- García Mercado, A. (2007). *Digital académico*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <http://digitalacademico.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/6437>
- García, C. B. (2010). *Sistema de Información Científica Redalyc*. Recuperado el 10 de octubre de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/185/18519164009.pdf>
- González Gil, F., & Jenaro Río, C. (2007). *Dialnet*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313700>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill/ Interamericana Editores S.A.
- Indij, G., Silva, A., & (comps.). (2016). *Clic! Fotografía y Sociedad*. Buenos Aires: La marca editora.
- Indij, G., Silva, A., & (comps.). (2017). *Clic! Fotografía y Estética*. Buenos Aires: La marca editora.
- Indij, G., Silva, A., & (comps.). (2017). *Clic! Fotografía y Percepción*. Buenos Aires: La marca editora.

- Mayer Foulkes, B. (enero de 1991). *Studylib*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://studylib.es/doc/8719680/el-fot%C3%B3grafo-siega-benjam%C3%ADn-mayer-foulkes>
- Mayer Foulkes, B. (2017). *Diecisiete*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://diecisiete.org/estudios-criticos/la-fotografia-de-ciegos-en-mexico/>
- Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. (2016). *Biblioteca Nacional de Maestros - Ministerio de Educación*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005701.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (agosto de 2014). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 05 de 05 de 2020, de <https://www.who.int/features/factfiles/blindness/es/>
- Peña Sánchez, N. (26 de noviembre de 2014). *E-Prints Complutense. Repositorio institucional de la UCM*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/27490/>
- Peña Sánchez, N. (2014). *Pulso. Revista de educación*. Recuperado el 2019, de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/176>
- Peña Sánchez, N. (26 de octubre de 2015). *UAM Ediciones*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2078>
- Pérez Gómez, A. (2008). Enseñanza de la comprensión. En J. Gimeno Sacristán, & A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pág. 429). Madrid: Morata.
- Rodríguez, J. (2016). *Academia.edu*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de https://www.academia.edu/31534554/Apuntes_para_recuperar_una_historia_de_la_discapacidad_en_Argentina_normalizaci%C3%B3n_unificaci%C3%B3n_de_criterios_y_vuelta_al_d%C3%A9ficit_en_las_pol%C3%ADticas_sociales
- Saramago, J. (1998). *Ensayo sobre la ceguera*. Distrito Federal de México: Aguilar.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (5-9 de marzo de 1990). *Humanium*. Recuperado el 5 de marzo de 2020, de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (1992). *UNESDOC. Biblioteca Digital*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

UNESCO. (1997). *Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <https://uil.unesco.org/es/educacion-adultos/confintea/quinta-conferencia-internacional-educacion-adultos-hamburgo-alemania-14>

Vargas Dengo, M. (2012). *Fundación Dialnet*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043538>

Victoria Maldonado, J. (2013). *Scielo México*. Recuperado el 1 de septiembre de 2020, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>

7.- Anexos

7.1 Modelo de entrevista

7.1.1.- Guía de preguntas para la entrevista al docente

¿Cuál es su experiencia como docente de fotografía?

¿Cuáles son los objetivos que tiene el programa de la asignatura?

¿Cuáles son los elementos a su disposición para usarlos en la didáctica específica de la fotografía?

¿En cuántas oportunidades tuvo alumnos con discapacidad visual severa o no videntes?

¿Fue informado previamente de la inclusión en el alumnado no vidente o se encontró con la situación al ingresar al aula?

Si la respuesta es que se enteró al ingresar al aula ¿cree que la institución tendría que avisar al docente para diseñar estrategias y pensar qué didáctica específica podría utilizar?
¿La institución le brindó algún tipo de estrategia didáctica?

¿En qué medida modificó su plan de clase semanal la presencia del alumno ciego?
¿Diseñó un plan específico para ese alumno o se incorporó a la dinámica general?

Cuando mostraba algún material en pantalla para, por ejemplo, analizar estilos u obras, ¿interactuaba con el alumno de alguna manera?

Respecto de las tareas prácticas planteadas en la cursada ¿las adaptó para el alumno no vidente?

¿Hizo un seguimiento especial y detallado de la experiencia?

¿Qué balance hizo de su actividad como docente de un alumno ciego? ¿Cumplió con los objetivos que trazó al comienzo?

¿Hizo una devolución o balance con el alumno?

A partir de esta experiencia:

¿Cree que hay que hacer un programa específico para alumno no videntes o sólo algunos puntos?

¿Cree que hay que adaptar los trabajos prácticos?

¿Y los materiales de lectura? ¿Las instituciones deberían proveerlos en formato Braille?

Respecto de los materiales para la didáctica ¿sugiere trabajar con algunos de manera específica, por ejemplo, las impresiones 3D?

¿Cree necesario incorporar a los programas de la asignatura la reflexión sobre la ceguera y la fotografía? ¿Y la vinculación de todos los sentidos con la obra fotográfica?

A partir de la experiencia señalada ¿modificó en usted el paradigma que indica a la fotografía y la vista como una unidad inquebrantable?

¿Cree que los docentes de fotografía deben capacitarse para afrontar el dictado de clases para alumnos no videntes?

¿Cree que las instituciones deben contemplar este tipo de situaciones y proveer al docente de materiales para capacitarlos y también para trabajar desde la didáctica?

¿Intercambió opiniones con colegas sobre la experiencia? Si lo hizo ¿qué surgió?

¿Cómo abordaría una experiencia similar?

¿Invitaría a un especialista que trabaje con no videntes para una clase o trabajo específico relacionado con la ceguera?

¿Cree que el alumno no vidente mostró un interés sostenido durante el cuatrimestre?

¿Esta experiencia le dejó alguna enseñanza en lo personal y en lo profesional?

¿Aprendió algo del alumno no vidente?

¿Algún comentario para añadir?

7.1.2.- Guía de preguntas para la entrevista al alumno

¿En qué marco cursó la asignatura “Fotografía”?

¿Tuvo la posibilidad de ser dispensado de la cursada? Si la respuesta es positiva ¿Por qué decidió cursar?

En función de los objetivos que le expresó el docente de la materia ¿cómo se propuso lograrlos?

¿El docente le expresó que iba a modificar los contenidos por su condición no vidente? Si la respuesta es positiva, ¿cuáles fueron esos cambios respecto del programa original de la asignatura?

¿Consultó si había un programa alternativo para alumnos con su condición?

¿Cree que las instituciones deberían contemplar contenidos específicos para alumnos con discapacidad visual en los programas de la asignatura o, por el contrario, les deben brindar los mismos que abordan los alumnos sin discapacidad visual?

¿Preguntó por la disponibilidad de herramientas didácticas específicas para que el docente utilice en clase? Si la respuesta es positiva ¿los hubo?

¿De qué manera participaba de la clase semanal?

Una parte de los contenidos consistían en imágenes proyectadas sobre una pantalla ¿Recibía asistencia para abordarlos? ¿Sus compañeras y compañeros de clase lo ayudaron en cuestiones específicas? ¿De qué manera?

¿Tuvo una devolución o balance de la cursada de parte del docente?

A partir de su inclusión como alumno de la materia ¿el docente dio contenidos específicos que vincularan la ceguera y la fotografía?

¿Cuáles fueron las tareas prácticas que abordó durante la cursada y cómo las resolvió?

El trabajo final fue un “ensayo fotográfico” que cumplieron todos los alumnos ¿Cuál fue el tema de su trabajo? ¿Cómo lo cumplió? ¿Con qué herramientas? ¿Cuál fue la devolución y la evaluación?

Respecto de los materiales didácticos ¿cree que la incorporación de impresiones 3D contribuiría para cumplir con las tareas prácticas en lo específico y en lo general para abordar los objetivos generales de la materia?

¿Cree que es necesario incorporar a los programas de la asignatura la reflexión sobre la ceguera y la fotografía? ¿Y la vinculación de todos los sentidos con la obra fotográfica?

¿Cuál era el concepto general que tenía respecto de la fotografía cuando comenzó la cursada? ¿Se modificó después de concluida?

¿Considera que el paradigma social imperante que indica a la fotografía y a la vista como una unidad inquebrantable debe modificarse?

¿Los docentes de fotografía deben capacitarse para afrontar el dictado de clases para alumnos no videntes?

¿Las instituciones deben contemplar este tipo de situaciones y proveer al docente y a los estudiantes de elementos para una la práctica de una didáctica específica?

¿Intercambió opiniones sobre esta experiencia con sus compañeros de aula y con amigos o colegas no videntes? ¿Qué surgió del intercambio?

¿Cómo le sugiere a un alumno no vidente que aborde una experiencia similar?

¿Cree que se debería invitar a participar de algunas clases a docentes que trabajan con no videntes?

¿Cuál fue el grado de interés que tuvo en la materia? ¿Bajo, medio, alto?

¿Esta experiencia le dejó alguna enseñanza en lo personal?

¿Aprendió algo del profesor que debió transitar una experiencia novedosa en su carrera como docente?

¿Desea agregar algo más?

7.2.- Matriz de datos

CATEGORÍA DE ANÁLISIS	FRASES DE LOS ENTREVISTADOS	INTERPRETACIÓN
Aprobación de la materia sin cursar	DOCENTE: “Lo primero que pensé fue en una situación legal ¿Él está acá porque tiene que cumplir con el currículum?, ¿podrá tener como ‘aprobada’ la materia sin cursarla? Se me ocurrió eso. Le pregunté cuál era su intención. Y dijo que era cursarla. Entonces me dije: ‘Bueno, habrá que ver qué hago’. De hecho, hasta ese momento conocía la experiencia de fotógrafos ciegos, no conocía la experiencia sistemática de docentes que daban clases a alumnos no videntes.”	El docente pensó en la posibilidad, aunque no predominó a la hora de la evaluación de la situación con el alumno, algo que significa la valoración por el hecho pedagógico más que por la nota y aprobación para cumplir con las asignaturas contempladas en el programa de la carrera.
	ALUMNO: “Tuvimos una charla con el docente el primer día de clases. No sé si estaba alertado de que tenía un alumno con discapacidad visual. Decidimos de común acuerdo cursar. Sí, tuve la	

	posibilidad de tenerla aprobada por la discapacidad.”	
Modificación de los contenidos	DOCENTE: “Es una materia con una carga horaria muy pequeña durante un cuatrimestre. Son unas doce clases. Con respecto al alumno ciego se pudo haber hecho algo más interesante, obviamente que no sería lo mismo si todos los alumnos fueran ciegos, pero al tratarse de uno hubo dos clases que fueron diseñadas específicamente en función de él. En las otras siempre había como un aparte, algo que habitualmente no hacía que era explicar lo que se estaba viendo en el momento de una proyección. También algo que pasa en el aula es que algunas fotos provocan sonidos en los alumnos como expresiones de risas o asco, como rechazo. Siempre en las proyecciones hay algo que provoca una reacción. Entonces, eso lo usaba de forma diferente. Si una imagen causa esto ¿por qué es? Hubo una clase para la que le di al alumno ciego una tarea: investigar sobre el fotógrafo esloveno Evgen Bavčar. Investigó en internet su biografía y trayectoria. Luego, a la clase siguiente, mientras el alumno lo contaba, yo mostraba las fotos a los estudiantes. En el medio estuvo un poco lo que él no había visto, lo que sabía y lo que el resto de los alumnos desconocían.” ALUMNO: “No recuerdo si me lo expresé, pero supongo que sí, que habrá decidido cambiar porque dio ciertos temas que dentro de la currícula no deben estar de manera regular”.	Si bien hubo contenidos agregados especialmente por la presencia del alumno no vidente, el docente también trabajó en función de algunos momentos, de circunstancias que aprovechó a favor del dictado de la clase para el alumno ciego. Sin embargo, el alumno registra más algunos temas que esos momentos puntuales en situación de aula.
Tareas prácticas	DOCENTE: “Hizo fotos, por lo menos dos trabajos. El primero medio que el alumno dijo que le costó mucho... Le dije: ‘Tenes que hacerlo’. Estas tareas eran por afuera del horario de clase y le señalé: ‘Hace tal cosa’. Una era un autorretrato y que fotografíe algo de la casa. Si bien en esa época no había encierro, a él lo hice trabajar en ese	Es interesante comparar el registro que cada uno hace de las tareas prácticas. El docente recuerda una explicación técnica que el alumno no hizo en las primeras tareas y destaca su asombro ante la realización de los trabajos.

	ámbito. Hasta que lo hizo y me asombró mucho. Me asombra que alguien pueda hacer fotos sin ver lo que está haciendo. Pero el tema del celular es una ayuda. Le dije que se ponga el teléfono delante de los ojos. Que al apuntar estuviera como dirigiendo la cámara... No lo hizo así, lo hizo de otra forma, pero sí en su trabajo final que fue todo el recorrido desde su casa hasta la escuela, en colectivo. Y fue fotografiando cosas, no cualquier cosa, sino cosas que él reconocía. Por ejemplo, la puerta al cerrar, el caminar al cruzar una calle, llegar al poste de la parada. Para mí fue asombroso.”	Por su parte, el alumno el carácter lúdico de las tareas, significa que desde lo pedagógico eso fue un elemento central para que se “enganche”. Y lo que llama el <i>click</i>: dejar de lado la pretensión de perfección y el miedo a ser juzgado para valorar la tarea propia sin presiones ni preconceptos.
	ALUMNO: “Una de las tareas prácticas fue sacarle una foto a alguien. Creo que primero fue un autorretrato, sacarme yo, no como una <i>selfie</i> sino con un temporizador, tratar de acomodar la cámara. Eso fue divertidísimo, prueba y error. Y otra cosa que me pareció un desafío importante fue hacerlo con otro, fotografiar a un compañero o a cualquier persona. Yo tengo una compañera con quien cursé desde segundo año y la verdad que siempre estaba conmigo y me acompañó. Fue un pilar en estas cursadas, si se quiere, más complejas. Teníamos que hacer fotos desde el piso, diferentes planos. Primero, ir subiendo desde abajo y con la misma técnica, con el teléfono a la altura de mi cara; otra foto a medio incorporar y, por último, ya erguido. Eso fue interesante para entender la perspectiva desde donde uno saca la foto y qué se ve. Yo puedo sacar la foto y no puedo asegurar que se ve, entonces se trata de entender que mi foto no va a ser perfecta, primero y principal. Perfecta en cuanto a lo técnico, a lo estrictamente fotográfico. No voy a ganar un premio. Entonces, es necesario hacer ese <i>click</i>: no va a ser perfecto, que no es como en redacción o radio que todo lo que sucede lo manejo. Acá hay algo que	

	me excede ¿Qué es? Que no veo lo que sale en la foto. Y a partir de eso, entenderlo y hacerlo sin miedo ni presión. Uno le da a la foto la valoración que quiere. En el trabajo de fotografiar a una compañera, desde la imaginación hacía una composición de cómo saldría esa foto, si el plano estaba más abierto o cerrado, si se veían las mesas del aula atrás. En algún punto, ese trabajo fue estresante porque hasta que entendí que técnicamente no iba a ser la foto perfecta, pero que iba a ser mi foto, era mi trabajo con un sello particular. Así pude hacer los trabajos libremente, sin presiones sobre si estaban bien técnicamente.”	
Sobre contenidos específicos sobre ceguera y fotografía	DOCENTE: “En general, no me parece necesario, pero ante la presencia de un alumno ciego, sí. Por esto que la fotografía se divide en dos: el proceso de crear una imagen y en verla. Entonces, a partir de un autor ciego se trabajó sobre todo en el proceso fotográfico de la creación, hay un mecanismo de algo así como una “previsualización”. Trabajar sobre el momento de hacer la foto pensando en lo que va a salir. Sería trabajar, tomando el ejemplo de Bavčar, con el cuarto oscuro, la iluminación con una linterna o con la dirección de la mirada y con el sentido de hacia dónde dirijo mi mirada, mi teléfono o mi cámara, relacionar con sonidos. Yo puedo fotografiar donde escucho que suena la campana y puedo fotografiar hacia donde siento que algo se mueve a causa del viento. Entonces, obviamente, sería como un proceso fotográfico distinto desde el punto de vista de los sentidos.”	En la asignatura nunca estuvo presente el tema de la ceguera y la fotografía; el docente señala que nunca le pareció necesario. Sin embargo, a partir de la inclusión de un alumno no vidente lo hizo, pero a partir del proceso de producción, no del análisis de la fotografía al verla. Esto es importante porque analizó que era la mejor manera de abordarlo para que le sirva al alumno ciego y al resto de la clase. El estudiante destaca cierta dificultad en esas clases descriptivas, aunque luego le resultaba interesante. Entonces, hay un tema que está afuera del programa, se lo agrega sin más planificación que la mínima para incluirla en clase. A pesar del apuro, esto cohesionó al grupo e integró al alumno con discapacidad.
	ALUMNO: “Fue importante (lo señalado en clase sobre el fotógrafo ciego) para todos porque recuerdo que hablaba con compañeros que me decían que se habían puesto a investigar sobre él y señalaban que estaba buenísimo lo que hacía. Eso	

	fue lo que aportó y siempre tratando que me sintiera cómodo. Al principio fue un poco difícil porque la imagen a veces habla por sí sola, entonces ver y describir una imagen es muy difícil, tratar de ser objetivo. Después ya fluía un montón y resultaba muy interesante esperar que llegue el día de cursar fotografía.”	Hubo cierta didáctica aplicada en la ocasión, más fruto de la pericia e improvisación del docente que de una capacitación previa para abordar este tipo de complejidades.
Asistencia para con el alumno con ceguera	DOCENTE: “Había una compañera con quien él tenía mucha relación que se sentaba cerca. Y por ahí preguntaba o ella le decía algo.... Yo también como que había fotos en las que había un comentario especial para él. No tanto con lo que veía en la imagen sino con el trabajo del fotógrafo, ponía más énfasis en eso.”	El estudiante no tenía un asistente formal, sino que sus compañeros y compañeras lo acompañaban en el proceso de aprendizaje de la materia. Lo hacían con un comentario, una descripción. Incluso destaca el papel del docente ya que percibió que hacía una intervención especial para la ocasión. Como información adicional, la carrera la hizo con la misma modalidad, sin asistente formal.
	ALUMNO: “El haber podido cursar la materia fue, en gran parte, gracias a mis compañeros y al docente con las descripciones de lo que se estaba mostrando en las imágenes. Entre todos, haciendo una descripción lo más completa posible de las imágenes. Claro, es todo muy subjetivo... yo construía mi imagen según lo que cada uno me iba contando.”	
Clases planificadas para el alumno no vidente	DOCENTE: “Una clase fue dedicada al fotógrafo esloveno Evgen Bavčar cuyo trabajo fotográfico tenía mucho que ver con el proceso, porque apuntaba su cámara hacía donde estaba el modelo, la persona y la iluminaba con una linterna, con lo que él sabía que era una luz. Esas fotos se hacían una cuestión técnica que es una cámara fija sobre un trípode y un lugar totalmente oscuro, entonces, al abrir el obturador no entra luz hasta la película porque el lugar está oscuro y la película sólo registra lo que él ilumina. Y lo hace parcialmente, con la linterna. Esa clase fue bárbara porque el resto de los alumnos se enteró de algo que no se	Señalamos que la ceguera no estaba incluida como temática en el programa de ‘Fotografía’, sin embargo, se la agregó y, a la par, hubo unas clases planificadas para abordarla de manera integral, es decir, para aprovechamiento del alumno ciego y de sus compañeros. Al plan de clases que incluía el proceso fotográfico se lo trabajó, en parte, con la experiencia del fotógrafo

	habrían enterado porque no habría sido parte de la materia. Y el estudiante no vidente contó toda su investigación y yo expliqué la forma de proceder del fotógrafo.” “Otra clase pensada para el alumno ciego fue cuando elegí una serie de fotos que - más o menos- tenían que ver con el desarrollo del programa y cada una fue relatada por los alumnos, algo que es difícil. Cuando los alumnos tienen que relatar una fotografía, en general, describen el hecho. Incluso, pueden hablar en primera persona cuando ellos no están en la foto. Se confunde mucho la imagen con el hecho fotografiado. Entonces, por ejemplo, dicen que la foto es durante una marcha del 8M donde se pedía por... No dicen: “En la foto hay un primer plano de una persona o hay un montón de personas, es de noche, se ve el Congreso de fondo, se ven bengalas verdes”. Esa fue una clase con doble beneficio porque, a veces, uso ese ejercicio como termómetro, como qué mal que describen una foto. Pero, en ese caso, tenía que reforzarlo porque había alguien que tenía que imaginar lo que ellos decían. Entonces, fue muy bueno para todos. Básicamente recuerdo esas dos actividades.” ALUMNO: “La experiencia resultó interesantísima, me abrió mucho la cabeza para poder concluir la materia de manera óptima. Rompió con esa barrera que una persona ciega no puede sacar una foto, hacer fotoperiodismo. Rompió muchas estructuras mentales que traía y que a mis compañeros les voló la cabeza. Nos hizo entender a todos que la discapacidad visual no prohíbe, no nos deja afuera de lo más visual que hay que es una fotografía, una imagen que no tiene audio, sonido. Solamente lo visual. Nos permitió saber que se puede entrar en ese mundo a pesar de la discapacidad.	ciego Evgen Bavčar que el alumno no vidente relataba, a la par de las acotaciones y la muestra de las fotos que hacía el docente. Una tarea en conjunto. Según los dichos del estudiante le “rompió la cabeza”. Resultó un conocimiento significativo y una manera de superar la barrera que supone una discapacidad y reforzó la empatía del grupo. En el análisis es importante considerar que hubo una estrategia del docente que primero mostró el material fotográfico y luego, al final, señaló junto al alumno, que se trataba de un profesional de la fotografía no vidente. Ese fue un factor sorpresa que reforzó la clase. Otra jornada fue el relato, la descripción de fotografías que ese año reforzó respecto de otras cursadas que tuvo un doble “beneficio”: el alumno no vidente con las descripciones minuciosas y precisas; el resto del alumnado que ejercitó la manera de describir una foto, resaltar lo esencial y el contexto.
--	---	--

	Yo no me voy a dedicar al fotoperiodismo ni a la fotografía, pero me dio a entender que sí se puede hacer fotografía a nivel profesional. Este fotógrafo hace cosas espectaculares y obviamente que mientras hablaba sobre las imágenes y contándolas de forma aleatoria, el profesor las encontraba y las mostraba. Y la verdad que fue una de las clases más lindas que tuvimos. Recuerdo que todo el mundo me venía a preguntar cosas sobre el fotógrafo. Todos estuvieron muy atentos a lo que vino después y como que entendieron un poco más, empatizaron un poco más conmigo. Se quedaron muy sorprendidos en ese momento porque no lo podían entender. Empezamos a hablar de las imágenes y el profe dijo: “Después les comentamos del fotógrafo”. Si uno no comenta que el fotógrafo tiene una discapacidad visual completa no hay forma de darse cuenta. Lo que el tipo hace es arte. Entonces, no hay forma de entender que tiene una discapacidad si uno no lo googlear. Lo que hace con las cámaras, con las luces es tremendo. Seguramente fue una estrategia didáctica del docente para quitarle todo tipo de valoración a la clase sobre lo que podía venir, para quitarle carga emocional, lo que sea. Para mí fue una estrategia genial.”	
Devolución del docente al alumno después de la cursada	DOCENTE: “Hubo una devolución informal. Los dos nos mostramos como muy satisfechos con lo que había pasado.”	El alumno con su respuesta rescata como un pasaje significativo el inicio de la cursada, la charla inicial más que el balance al concluir. Es interesante que el foco lo pone en el futuro, en que el docente va a estar mejor preparado para afrontar una situación similar. Se corre del protagonismo, de un balance personal. Resalta el haber
	ALUMNO: “Cuando terminó nos sentamos a charlar un rato y llegamos a la conclusión de que fue beneficioso para los dos. Creo que la predisposición del docente fue total porque él pudo haber dicho: “No sé cómo afrontar esta situación tuya, lo ideal sería que te apruebe la materia sin cursar o podemos hacer algún tipo de estrategia para que	

	quedes eximido de la materia y listo”. En cambio, cuando llegó me dijo: “Bueno, ¿cómo lo hacemos?”. Algo así como “tenés esta posibilidad, pero a mí me gustaría que la curses”. Y yo le dije: “Genial, a mí también me gustaría cursarla”. Y desde ahí hasta el trabajo final, que también tuve la posibilidad de no hacerlo, me pareció perfecto encarar ese desafío juntos, sin tener ambos experiencia en ese campo -ni yo haciendo fotografía ni él trabajando con una persona ciega- creo que salió algo lindo. Me parece que si le vuelve a tocar un alumno con discapacidad va a saber cómo llevarlo y será más enriquecedor que la primera vez.”	participado en igualdad de condiciones respecto de la cursada. El docente no puso mucho énfasis en la respuesta, fue básicamente protocolar ¿Será que para el alumno fue más significativa la cursada y que para el docente resulto una experiencia más?
Materiales en 3D para utilizar en la didáctica específica de un alumno con ceguera	DOCENTE: “Eso lo intenté, pero no llegué a conseguirlo. La muestra de la Asociación de Reporteros Gráficos de la Argentina, ARGRA, la muestra anual que se hacía en el Palais de Glace, en los últimos años había tenido algunas fotos hechas en 3D, pensada para ciegos. Las quise conseguir, pero no aparecieron. Era una situación que me hubiera gustado trabajar porque podía trabajar con la imagen proyectada y con la imagen con relieve para el alumno. Fue una de las estrategias pensadas pero que no pude lograr. “Respecto de las impresiones 3D no tienen nada que ver con una impresora 3D tradicional que lo que hace es crear un objeto. En realidad, no sé cómo es la tecnología y la forma de pensar estas imágenes con relieve más que 3D. Es decir, las fotos son planas, pero con un cierto relieve.”	Por un lado, está la desazón del docente que pensó en utilizar la herramienta que permite la impresión en 3D para la didáctica mediante fotografías con relieve. Pero también admite que el 3D es un recurso que no tiene claro cómo utilizar. Pero el alumno, quizás a partir de su condición, cree que deberían tener en cuenta a esta tecnología para la didáctica. Parece que el estudiante tiene un mejor panorama que el profesor a la hora de pensar qué hacer con ese elemento. También aporta un elemento a considerar: según la patología que determinó la ceguera, hay herramientas más o menos efectivas a la hora de planificar la tarea. Deja en claro que el conocimiento sobre la ceguera es medular a la hora de
	ALUMNO: “Es necesario incorporar materiales en 3D. Porque una cabeza o algo en 3D podría estar incorporado y pararse frente al objeto para que, mediante la explicación del docente, pueda entender cómo se saca una foto en	

	lugar de tener como “mobiliario” a un compañero. Siento que el avance de un alumno con discapacidad visual tiene que ver con el grupo de compañeros y la predisposición, sino se hace muy tedioso por más tecnología que haya. Si no hay buen <i>feedback</i>. Pero sí, sin dudas que todo lo que apueste a mejorar didácticamente el aprendizaje viene bien. En este momento pienso qué objeto podría ser impreso en 3D para incorporarlo. Por ejemplo, una fotografía con relieve da una pauta, aunque también depende de la patología de cada persona ciega. Si quedó ciega a los 15 o 16 años ya tiene incorporado ciertas cosas que la persona ciega de nacimiento no lo tiene. Entonces, hay un montón de factores que influyen. Por ejemplo, yo soy ciego de nacimiento y tengo amigos que no y ellos saben los colores, tienen una referencia a cómo se ven las cosas y eso es una gran ventaja porque han visto o sacado una foto según el momento de su vida en el que perdieron la vista. Entonces es complejo y atendible, depende de la patología que vivió cada persona. Por ejemplo, explicarme un color a mi es muy difícil porque no tengo nada que haga alusión a eso. En cambio, alguien que lo vio en su niñez o adolescencia lo va a tener más claro que yo. Es muy complejo entender todo eso	establecer estrategias no sólo sobre los materiales, también desde lo explicativo como lo señalado sobre los colores.
El paradigma que indica a la fotografía y a la vista como una unidad inquebrantable	DOCENTE: “Es necesario modificar ese paradigma, totalmente. Yo conocía solamente esta experiencia del fotógrafo ciego y básicamente a la investigación que hice paralela a la cursada, con otras experiencias, y sobre todo a partir de los resultados de esta práctica.” ALUMNO: “En realidad, cada uno lo tiene que vivir como quiere, como lo siente. La fotografía de hoy es tan instantánea, el mundo está tan cubierto de imágenes. La sociedad está más abierta que nunca a recibir este tipo de	A partir de la experiencia que significó la inclusión de un alumno no vidente a la clase y en profundizar sobre el trabajo de fotógrafos ciegos, el docente modificó su paradigma sobre la fotografía. Para el alumno no se trató de una cuestión vinculada al concepto sino a la integración.

	contenidos y a no juzgarlo por lo técnico. Faltan avances, no todos los ciegos van a salir como locos a sacar fotos, pero quien tenga ganas de dedicarse, de manera artística, como el esloveno lo puede hacer. Si lo siente lo puede hacer y abrir caminos. Lo que hizo Bavčar fue abrir la puerta y entender que se puede hacer.”	Dos reflexiones diferentes que se disparan ante la participación de un hecho educativo.
Capacitación para docentes en el dictado de clases a alumnos no videntes	DOCENTE: “Es necesaria, obviamente. La capacitación no quiere decir una formación formal pero sí hay que pensarlo. Igual, me parecería que la capacitación es necesaria sea de manera colectiva o individual, formal o informal. Incluso no sé si existe para las dos situaciones: un taller de alumnos no videntes y uno mixto. La peor situación es la de un alumno ciego en un grupo vidente. Pero un grupo mixto con al menos tres no videntes me parece que está bueno para todos. Sobre todo, es muy bueno para los alumnos de fotografía que ven, porque incorporarían a los demás sentidos como ayuda para la vista. Hay un fotógrafo que da talleres normales, para gente que ve, pero en un momento de la práctica les hace cerrar los ojos a los participantes para fotografiar. Los estudiantes mejorarían la percepción, incorporarían otras formas de ver.” ALUMNO: “No solamente los profesores de ‘Fotografía’, creo que todo docente de educación primaria, secundaria y universitaria y aún más los de ‘Fotografía’ lo deberían hacer. No sé cómo cayó en el profesor todo esto de tener un alumno no vidente y buscar experiencias al respecto; si conocía a Bavčar o no, pero si él no hubiera tenido la predisposición hubiera sido fácil sacarse la responsabilidad de encima y decir: “No sé cómo enseñarle al estudiante, voy a pedir que lo eximan”. Tiene que haber una capacitación, aunque sea mínima, y entender cómo trabajar. A	Aquí aparece la importancia de la reflexión y la capacitación, el contar con información, conceptos y estrategias a la hora de abordar una situación que rompe con lo rutinario a partir de la incorporación de alumno con discapacidad. El docente resalta lo beneficioso de contar con un taller formal o informal, mientras que el estudiante equiparó la situación con el abordaje que se da a las capacitaciones sobre ‘Género’. Los docentes deben contar con elementos y conceptos para trabajar con alumnos discapacitados.

	partir del desconocimiento uno se hace al costado porque no sabe cómo trabajar con una persona con discapacidad y más en esta materia, que es estrictamente visual. Porque si se trata de ‘Política Nacional’, ‘Taller’ o ‘Historia’ es más fácil. Como hay talleres sobre ‘Género’, tiene que haber de cómo trabajar con personas con discapacidad.”	
Intercambio de opiniones sobre la experiencia	DOCENTE: “Intercambié, pero poco, porque dentro de mis fotografías y docentes conocidos no encontré a nadie que hubiera hecho la experiencia. La que encontré fue el “conozco a alguien que conoce a alguien...” “Lo que surgió fue la fantasía de hacer un taller de fotografía para ciegos.”	Docente y alumno no socializaron la experiencia de manera permanente o como un observador podría suponer por lo singular de la experiencia. Esto también denota que la institución educativa que dio marco para la experiencia tampoco se preocupó por convocarlos y reflexionar sobre la cuestión.
	ALUMNO: “Antes de hacer el trabajo final hablé con mis compañeros sobre cómo hacerlo. No lo hablé tanto con amigos ciegos porque no se dio la oportunidad. Cuando sale el tema de la fotografía trato de contar lo que aprendí.”	
Cómo abordar una experiencia similar	DOCENTE: “Bastante parecida, entendiendo que se trata de una situación de veinte alumnos que ven y uno no vidente. Sería bastante similar. Tal vez el saberlo con anticipación me haría pensar con más tiempo el material a usar y sabiendo que se puede llegar a muy buen puerto. Me animaría a cosas que no me animé, por ejemplo, varias clases con la luz apagada como para igualar la situación que era algo que en una materia que tiene un programa cuatrimestral y que, a veces, los feriados y los paros y demás te roban clases. Bueno... no daba el tiempo para experimentar o correrme del programa.”	El docente considera que haría algo similar en una situación parecida, sin embargo, señala que una información previa facilitaría la elaboración de una estrategia específica. Incluso que se animaría a experiencias innovadoras lo cual implica la importancia de la comunicación entre institución-docente para saber sobre situaciones extraordinarias que ameritan cambios y nuevas formas en la enseñanza. El punto de vista del alumno se centra en dos
	ALUMNO: “Con la cabeza abierta, que nadie se va a reír. Porque el miedo que tenía era que alguien se riera por las cosas que hacía. Que la persona tenga la	

	cabeza super abierta porque si el docente y él tienen ganas, se va a hacer. Mucho más con la tecnología de hoy. Muchos <i>softwares</i> de cámaras de teléfonos avanzados como Iphone o un Android avanzado ya tienen una guía en cuanto a nivelar la cámara para que quede recta, derecha o te dice que hay una o dos caras en el centro de la imagen. La tecnología y la inteligencia artificial tiene una colaboración importante. Hoy hubiera sido más fácil que hace dos años y mucho más respecto a hace 20 años, con una cámara convencional. Que se animen y traten de encontrarle la vuelta, que es un mundo lindo por más que uno no se dedique a él.”	variables: una personal hacia el estudiante sobre una actitud positiva y sin prejuicios; otra apunta hacia la tecnología como soporte y ayuda para la didáctica específica.
Incorporación como invitado a una clase a un especialista relacionado con la ceguera	DOCENTE: “No sé si lo invitaría, primero tendría que elaborar un programa y ver qué aportaría. Sí me gustaría tener una relación con este especialista, hablar para tener información. Si sé que me va a volver a pasar esta situación estaría bueno dialogar con cualquier disciplina de ciegos para tener algo de manejo.” ALUMNO: “Deberían incorporar como invitado a un especialista, sobre todo para eliminar un montón de barreras en cuanto al desconocimiento y el prejuicio. Sería fundamental una clase así, como en otras materias hay un especialista en historia de los medios, en ‘Fotografía’ también tendría que haber uno para entender cómo se maneja una persona con discapacidad visual. Con mis compañeros no hizo falta porque un año atrás habíamos decidido en una materia con unos profesores muy copados, hacer que un alumno guíe y el otro vaya con los ojos tapados por el edificio de la escuela. Eso fue una locura. Estuvo bueno. Tal vez a la asignatura no le cambió la vida, sin embargo, fue un trabajo súper enriquecedor. Los profesores se coparon cuando les tiré la idea porque te hace empatizar y entender lo que le pasa al	Aquí está en juego el espacio del aula como territorio que domina el docente con exclusividad. El profesor prefiere contar con información y la variable de una invitación al aula queda en el aire. Pero para el alumno es totalmente diferente, la clase es un lugar de participación también para quienes son ajenos a la rutina de la clase, como un especialista en discapacidad que aporte una perspectiva en ese ámbito de manera directa.

	otro. Los chicos tenían que escribir algo sobre lo que vivenciaron. Fue un buen trabajo de sensibilización, ni siquiera de concientización	
El interés del alumno por la materia	DOCENTE: “No vi que tuviera un interés constante ni alto, como tampoco lo veo en la mayoría de los estudiantes de una carrera de periodismo que no eligen cursar una materia como ‘Fotografía’. Por esto que dije que a algunos ni les interesa. Sí, al principio cuando decide quedarse eso fue como lo más llamativo y valorable. Después, como en todas las clases, el interés sube y baja. Él está con el teléfono escuchando y no sabes si está googleando algo sobre lo que dije y recibe la respuesta o escuchando el mensaje de un amigo. Eso no lo sabes con él ni con el resto de los alumnos. Vos estás proyectando fotos y todos están mirando el teléfono. Entonces, decís: “Ya que estás con el teléfono, googleá tal cosa”.	El análisis que hacen docente y alumno son diferentes. El primero lo hace desde la percepción que le da su experiencia, eso pesa sobre la situación en particular. El alumno parece darle la razón, que el contar con un estudiante no vidente no alteró la lógica que atraviesa la asignatura en términos generales.
	ALUMNO: “Al principio no tuve mucho interés y en la medida que avanzamos fui ganando en interés.”	
La enseñanza que dejó la experiencia en términos personales	DOCENTE: “Me dejó una enseñanza que tiene que ver con esto de la fotografía y los demás sentidos. Si bien antes conocía la experiencia del fotógrafo ciego me parecía como un caso extraordinario. Bueno, me enteré que hay experiencias y al tener la mía me dije: “Ah, bueno... se puede fotografiar desde otro lugar”. Y eso fue muy importante en lo personal.”	Que docente y alumno rescaten que esta experiencia dejó como enseñanza personal que las personas se pueden correr del lugar que “a priori” parece que tienen asignado, es algo singular. Derribar fronteras, cuestionar paradigmas es algo que habitualmente se le reclama a la educación y aquí parece que tuvo sus efectos positivos.
	ALUMNO: “La enseñanza que significó es que uno es quien se impone las propias barreras en cuanto a las tareas a realizar en cualquier ámbito. El mundo está preparado para todo y no hace falta... Yo mismo me impuse antes de comenzar la cursada que iba a ser muy difícil y terminó siendo súper atractivo.”	

Aprender del otro.	DOCENTE: “Sí, que tiene que ver con su experiencia. No era muy de explayarse mucho. Aprendí que se puede fotografiar aun siendo ciego. Esta cosa de la distancia que uno pone respecto de quien le falta un sentido, que tuviera un Facebook, se relacionaba con amigos y que en determinada relación con él podías ni enterarte de su ceguera. Si entraste a su Facebook no aparece eso que ves cuando está en el aula.” ALUMNO: “Supongo que también para él fue interesantísimo. Va a salir mejor preparado para la próxima vez que le toque.” “Fue como un desafío interesantísimo y, además, que el docente lo quisiera hacer me pareció interesante. También estaban las limitaciones del docente, no por él en particular sino porque la materia no está adaptada a un contexto como el mío.”	El docente rescata de manera explícita un aprendizaje que le dejó el alumno. Desde el estudiante, al menos lo que se desprende de la respuesta, no hubo correlato similar. Considero que la frontera educador-educando, el lugar ‘del saber’ y el denominado ‘no saber’ fue quebrado desde el lugar del profesor, tal vez conmovido por la experiencia, una labor que le demandó una cuota de esfuerzo adicional a lo que significaban sus clases regulares.
Contenidos específicos en el programa para alumnos no videntes	DOCENTE: “Haría una cosa totalmente distinta y sería muy valiosa. Porque me imagino a un periodista de radio describiendo una foto y, digamos, que se les complica mucho. Me parece que podría ser una materia pensada para un futuro trabajo como periodistas. Lo que ocurre es que ¿cuántas veces va a volver a pasar esto de tener un alumno no vidente en una asignatura como ‘Fotografía’? También, creo que debería ser una materia optativa. No sé qué pasa en materias como ‘Televisión’. Y si decide hacerla tendría una formulación no sé si totalmente distinta pero sí bastante diferente al programa actual. Un programa específico si fuera una clase individual o un espacio específico en una carrera de periodismo para alumnos ciegos. Si es una cosa mixta como fue esta experiencia sería hacer algunos agregados y promediar la clase para todos.”	El profesor piensa en alternativas de contenidos según las situaciones que se puedan presentar. Es decir, si es una cursada sólo con alumnos no videntes o lo que él considera “mixtas”. Pero como una cuestión que obtura la incorporación a una planificación permanente es la condición de excepcionalidad, “¿cuántas veces va a volver a pasar?” Aquí debería intervenir la institución para aprovechar la experiencia y proponer los cambios que considere necesarios. Y justamente, el alumno apunta a terminar con la

	ALUMNO: “Creo que deben estar contemplados y si hay un alumno con discapacidad visual, que no genere todo un lío y una reprogramación en cuanto a los contenidos. Y si ese alumno no está, quizá eso se puede quitar. Porque siempre sumar información al resto no me parece mal. Se podría destinar una clase para eso, pero no me parece mal que esté. Siempre mejor quitar que agregar y hacer un lío en el programa.”	improvisación. Anticipar el escenario para contar con estrategias y herramientas.
Sobre el trabajo final, un ensayo fotográfico	DOCENTE: “No tiene pautas específicas, es a libre elección. Es difícil porque si pones muchas reglas dejas poca movilidad que, a veces, juega a favor o en contra. Hay gente que se corre de las reglas mínimas y hace unos trabajos excelentes y otros que se atan a las reglas de cantidad de fotos, por ejemplo, y el trabajo es insípido”	La amplia libertad que tiene el docente a la hora de dar la consigna del trabajo final, sirvió para que cada alumno adapte su trabajo final. En ese sentido, el estudiante ciego lo hizo tomando dicho parámetro, flexibilizando las tareas y el centro del ejercicio, favoreciendo la creatividad sobre la formalidad de la tarea propiamente dicha. Resultó para toda la clase un espacio para fomentar la creatividad a partir de la puesta en práctica de los contenidos aprendidos en clase. Una sinergia que aprovechó el alumno no vidente con singular eficacia, una integración que articulo toda la materia.
	ALUMNO: “El trabajo final fue registrar el camino desde mi casa a la escuela. Yo no tenía idea de qué hacer. ‘Profe, pero ¿cómo hago?, porque mi foto no va a quedar bien’. Y él me decía que no importaba si quedaba bien o mal. ‘Es tu foto’”, decía. La persona con discapacidad visual se rige netamente por los sonidos, entonces yo muestro en una imagen lo que estoy escuchando. Eso es muy difícil de hacer porque el sonido puede venir de cualquier dirección y ¿cómo lo grafico en una imagen? Escucho gente correr, ¿cómo le saco una foto? Fue pensar y de que el profe me diera la seguridad que la técnica no importaba sino mi visión del momento. No sé cómo ponerlo en palabras, pero me parece que es lo que uno ve de lo que está escuchando. La gente corriendo, el Parque Lezama. Va a ser un trabajo de lo que a mí me parecía relevante. El Museo del parque me pareció interesante e intenté fotografiarlo, las calles de San Telmo. Pasó un perro y a mí me pareció	

	interesantísimo tratar de hacerle una foto. No tiene sentido lo que estoy diciendo, pero si yo escucho al perro y lo sigo con mi cara ¿le podré sacar una foto? En ese momento pensé eso. Y traté de hacerlo. Y salió. Capaz que no fue un trabajo supercuidado. Fue entender que no podía hacer uno igual al de mis compañeros, entregar un super trabajo. Desde la evaluación técnica no sé si estuvo para ser aprobado, pero sí pienso que lo evaluó desde el lugar de lo que yo estaba queriendo mostrar. Ahí sí hubo un cambio de parámetro para la evaluación del trabajo porque creo que también era arte... no quiero decir algo que no es, pero fotografiar lo que uno está escuchando para mí se acerca mucho al arte, a la inspiración, a lo que uno siente. Capaz que salió el piso, pero, qué se yo, no sé. Fue con el teléfono celular, es más cómodo que tener una cámara. La devolución fue que el profe quedó encantado, le gustó mucho por todo lo que significaba teniendo en cuenta desde el primer día de cursada hasta el último. Más que por el resultado fue por el avance y el progreso, por el proceso que pasamos. Y digo “pasamos” porque fue un equipo, porque sin su ayuda, sin sus consejos no hubiese podido cursarla y él sin mis ganas. Otro alumno hubiera dicho: “Exímame de la materia y listo”. Fue una devolución del proceso, del primer día de cursada hasta el último.”	
Objetivos generales trazados en el programa	DOCENTE: “Básicamente la intención para los alumnos es que tomen contacto con el lenguaje de la fotografía a partir de unas pequeñas prácticas donde tienen que hacer fotos con las herramientas que tengan, la mayoría con el teléfono celular, y la revisión de trabajos de fotógrafos y la relación de la fotografía con el lenguaje, con el texto. La idea no es que salgan fotógrafos ni que reemplacen al fotógrafo de un medio,	El profesor señala las pretensiones que se propone con los contenidos de la materia; no aparece entre los tópicos la reflexión sobre discapacidad y fotografía en lo general ni respecto de la ceguera, en lo particular. Sí está el ensayo final como una

	sino que se relacionen de otra manera con el lenguaje y también con el lenguaje fotográfico. Entre los trabajos que deben hacer está el autorretrato y fotografiar el territorio. En los últimos tres cuatrimestres el lugar que registran es su casa, en otro contexto sería algo mucho más extenso. La idea es que terminan haciendo una historia fotográfica, como un “fanzine” con un pequeño ensayo fotográfico de un tema.”	actividad que articula contenidos.
Elementos a disposición para la didáctica de la fotografía	DOCENTE: “La institución me brinda un aula y un proyector, que es fundamental, de lo contrario el visionado de fotografías debería ser mediante libros y en un aula con 20 o 30 alumnos sería más difícil. Para fotografiar, la mayoría de los estudiantes utilizan el teléfono como cámara, algunos tienen cámara, otros tienen cámara analógica con rollo, entonces eso me da una información sobre el interés por la fotografía. Yo tomo nota de eso, pero trato que no hagan los trabajos con cámara analógica por una cuestión: un rollo cuesta entre quinientos y mil pesos, tienen que apurarse para terminar, revelar, un gasto y un tiempo extra que va en contra de cómo se usa hoy la fotografía analógica.” “Utilizo imágenes hechas por colegas porque los alumnos comienzan a tomar la fotografía como algo ilustrativo, como algo que describe o comprueba lo que ellos están diciendo. Pero viendo el trabajo de fotógrafos profesionales se dan cuenta que la fotografía es un lenguaje muy rico y que dice muchas cosas sin usar palabras.”	Entre los materiales señalados por el docente no están incluidos aquellos que surgieron a lo largo de las entrevistas para estimular otros sentidos, como el tacto. Es decir, a partir del paradigma visión-fotografía, los elementos a disposición reafirman esa diada como paradigma central de la asignatura.
Antecedentes de una experiencia similar	DOCENTE: “Ninguna, sólo esta.”	Con sólo tres palabras el docente reafirma el carácter excepcional de contar entre el alumnado de la asignatura con un estudiante no vidente, un argumento central a la

		hora de establecer para este trabajo el “estudio de caso”. Su carácter extraordinario hace que pongamos el foco en el análisis de esta experiencia.
Si el docente fue informado con antelación sobre la inclusión en la clase de un alumno no vidente	DOCENTE: “No fui informado previamente y me enteré cuando llegué al aula”. “Me hubiera gustado que la institución me avisara con antelación para trabajar una estrategia en conjunto. Ninguna de esas cosas pasó. Lo único que hablé fue: “Che, me pasa esto”. Y al principio la idea era: “Le doy aprobada la materia o no”. ¿Qué se hace en estos casos? Cuando el alumno me dice que quiere cursar la materia, empecé a pensar algunas cosas diferentes. Fue como muy difícil. En general, la materia fotografía les interesa mucho a muy pocos alumnos y le interesa nada a la cuarta parte, aproximadamente.”	La nula relevancia que la institución le da a la discapacidad de determinados alumnos queda de manifiesto cuando el docente señala que se enteró de contar con un estudiante no vidente al momento de ingresar al aula. Es un hecho que habla sobre las autoridades respecto del estudiantado y también sobre la trascendencia que consideran, un dato de este tenor tiene para el profesor.
Seguimiento detallado de la experiencia	DOCENTE: “¿Qué haya tomado nota? No. Durante la cursada sí hice un seguimiento especial porque era un desafío que me interesaba cumplir. El mayor trabajo fue afuera del aula porque me puse a investigar que había docentes de fotografía para ciegos, algo que desconocía.”	La vorágine que impone una situación inesperada y cómo resolverla tal vez pesó en la decisión de no hacer un seguimiento con anotaciones después de cada clase, como un diario de la cursada, con eje en el trabajo del alumno ciego y las reacciones de sus compañeros, si se motivaron o no ante determinadas tareas o contenidos.
Balance de la experiencia, cumplimiento de objetivos	DOCENTE: “Al ver lo que terminó haciendo (el alumno) puedo señalar que fueron superadas las expectativas. Me parece que estuvo bastante bien, es muy difícil que -sin previo aviso e improvisando- en una clase mixta o ni	El balance del docente pasa más por el análisis que hace respecto del alumno ciego, de cómo empezó y terminó, que sobre su labor específica

	siquiera mixta... en una clase con un ‘invasor’, digamos, porque si fuera mixta habría algunos que ven y otros que no ven... Se podría haber hecho más, me parece que, en la mixtura de una materia cuatrimestral de periodismo donde esto era algo anormal o no común, estuvo bien. Si hubieran sido varios los alumnos ciegos creo que podría haber hecho muchas más cosas. Por ejemplo, una persona ciega fotografiando a otra persona ciega me parece que es algo que potencia, que da muchas herramientas de trabajo. Porque están de un lado y del otro...”	en términos generales. Hace una autocrítica que “se podría haber hecho más”, aunque pone como elemento central que no tuvo aviso, un dato no menor que apareció en varias oportunidades durante la entrevista.
Materiales de lectura	DOCENTE: “Eso está resuelto con internet, con la tecnología, porque el teléfono lee con voz y de hecho pudo hacer una investigación, simplemente con el nombre y apellido de un fotógrafo. Acudió a las páginas web. No hizo falta el Braille.”	El trabajo con materiales en Braille no fue considerado debido a que se resolvió apelando a internet. Ante la urgencia, la elección por la web fue una opción válida y expeditiva.
Adaptación de los trabajos prácticos	DOCENTE: “Los adapté sobre la marcha.”	Se reafirma el concepto que atravesó toda la experiencia para el docente: la urgencia por resolver cada clase, relevamiento de información y, al mismo tiempo, la improvisación de particularidades en los trabajos prácticos y las clases que articularan para el alumno ciego y sus compañeros. Es decir, no hubo reflexión conjunta con la institución ni planificación, tampoco herramientas didácticas específicas a las que el docente pudiera apelar.

Sobre cómo alcanzar los objetivos	ALUMNO: “Supongo que no había mucha planificación, las primeras clases fueron paso a paso, tratando de encontrar como un objetivo y de entender cuáles eran mis limitaciones y, en base a eso, el docente se adecuó. Entendí que lo mío tenía que ver con investigar más que con sacar una fotografía. Entonces definimos que los temas iban a ir por ahí”.	El estudiante reconvirtió el objetivo de la materia a su condición, en consonancia y acuerdo con el docente. Una manera de llegar al objetivo mediante el diálogo. También comprendió desde un primer momento que no había una planificación que contemplara su presencia en la asignatura. Comprendió la situación y articuló con el profesor. Una situación inédita que puso en escena un mecanismo de intercambio.
Sobre la existencia de un programa alternativo para alumnos no videntes	ALUMNO: “Nunca consulto eso. Siempre trato de que todo suceda espontáneamente en cualquier ámbito de la vida y, sobre todo, en lo que al estudio se refiere. Trate de que todo fluyera, pero con la convicción que quería cursar, independientemente del programa.”	Seguramente el alumno se enfrentó a situaciones parecidas a lo largo de su trayectoria educativa. Señala que tiene como norma no consultar si hay contenidos específicos según su condición, una manera de reclamar igualdad de condiciones. “Traté de que todo fluyera”, dijo.
Sobre la disponibilidad de herramientas didácticas para su condición	ALUMNO: “No lo pregunté.”	Lo señalado en la respuesta anterior tiene una continuidad respecto de las herramientas didácticas. En otra pregunta de la entrevista, reflexiona sobre el tema.
Participación en clase	ALUMNO: “De manera muy activa porque había como un ida y vuelta con el docente en cuanto a la exposición de lo que se mostraba en clase, de lo que se estaba intentando explicar con el resto de los compañeros. Entonces, estaba todo el	La perspectiva que tiene respecto de su participación en clase es positiva, cuestión que no separa del trabajo del docente, factor

	escenario dispuesto y con la predisposición de todos para que la clase sea más amena. Claro que había cosas que se escapaban y quedaban afuera de mi alcance, pero creo que lo fui haciendo lo más llevadero posible.”	fundamental junto a su predisposición.
Sobre experiencias en otras asignaturas	ALUMNO: “No tuve grandes complicaciones en toda la cursada. Sí hubo una empatía enorme en cuanto a los profesores y auxiliares de la materia “Televisión”, que un poco está emparentada con Fotografía, la única diferencia obvia es que la tele tiene sonido e imagen. Es un poco más sencillo, pero a la vez no. Recuerdo que la primera vez que me paré frente a una cámara para hablar sobre Messi, no podía, estaba temblando, transpiraba. Hablábamos con los chicos que me decían: “Pero si vos no ves, la cámara no te tiene que generar miedo”. Pero es lo mismo, el concepto de tener una cámara enfrente es el mismo, la vea o no. No es como un micrófono de radio que uno está ahí, que es lo que hago desde que tengo quince años. Y en “Tele” hubo también un aprendizaje mutuo de los profesores para conmigo, para transmitirles seguridad. Hubo un idea y vuelta muy bueno, pero ahí fue más sencillo porque había sonido, voces, me podía encargar de producir en lugar de grabar o filmar con la cámara. Había que adecuar o hacerme entender a mi cómo es un plano, cómo hay que pararse si uno hace una entrevista por más que no sea camarógrafo, cómo tengo que poner el micrófono, como hacer el plano de perfil para que se vea al entrevistado. Entender todo eso si nunca viste es muy difícil y hay que buscar eso con ejemplo. Que algún compañero se pare o yo lo haga para entender cómo tengo que hacerlo. Todo es el que lo ve, ya está. Pero conmigo había que hacer todo un <i>acting</i> y eso era divertidísimo.”	El alumno resaltó que sus iniciativas y propuestas fueron tenidas en cuenta por los docentes, con énfasis en la concientización y la sensibilidad del alumnado para con la condición que tienen los no videntes. También da elementos para considerar sobre el grado de integración que logró con docentes y compañeros. Otro punto que sobresale es el aprendizaje mutuo “de los profesores para conmigo”, que fue un factor que le dio “seguridad” al docente. También aparece, como en otros tramos de la entrevista, lo lúdico en el aprendizaje que señaló en varias oportunidades.

	“Un año atrás habíamos decidido en una materia con unos profesores muy copados, hacer que un alumno guie y el otro vaya con los ojos tapados por el edificio de la escuela. Eso fue una locura. Estuvo bueno. Tal vez a la asignatura no le cambió la vida, sin embargo, fue un trabajo súper enriquecedor. Los profesores se coparon cuando les tiré la idea porque te hace empatizar y entender lo que le pasa al otro. Los chicos tenían que escribir algo sobre lo que vivenciaron. Fue un buen trabajo de sensibilización, ni siquiera de concientización	
Sobre la enseñanza de la técnica fotográfica	ALUMNO: “Un día el profesor me preguntó: “¿Sabes cómo sacar una foto?” y le dije que “sinceramente no, puedo tener una leve idea, pero prefiero aprender desde cero”. “Si siempre vos te pones, te parás derecho con el teléfono o la cámara o lo que sea a la altura de tu nariz, probablemente tu foto salga bien”, dijo. Que salga bien para lo que vos quieras sacar. Si el encuadre lo haces desde tu cara y en horizontal, tal vez salga bien. Eso me quedó grabado. Y se lo digo a mis amigos ciegos que, si alguien va a sacar una foto, o cuando me pregunta cómo hacerlo, les digo la enseñanza que me quedó del profesor: si la cámara está a la altura de mi nariz, va a estar bien. Para mí fue una enseñanza buenísima, tal vez en la práctica no es cien por ciento efectiva, pero si el tipo que sabe de fotos te lo dice, seguro que algo de razón debe tener. Entonces, ese consejo fue algo que me cambió la cabeza, la forma de entender que quizás no va a salir un paisaje, pero si yo me paro bien frente a una montaña y, probablemente, la montaña salga porque yo la enfoco desde mi cara. Sino puede salir el piso o el cielo. O si estoy frente a una persona y le quiero sacar una foto, si	Es interesante reflexionar cómo la enseñanza de una técnica tan específica como la fotográfica se puede dar a un alumno no vidente. Y conocer cuál es su percepción, si la comprendió y la aplicó. Aquí está la pericia, la experiencia del docente para imaginar formas, maneras de llevar adelante la enseñanza de un tema central en su asignatura.

	la enfoco de frente desde mi cara quizás salga bien.”	
--	---	--