

Formación a Distancia y Semipresencial de Profesores de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo y su Impacto en los Procesos Inclusivos

Gloria Castrillón e Iván Carrera

Resumen—Para ofrecer una educación de calidad a sujetos con trastornos generalizados del desarrollo (TGD) es oportuno dar a los profesores una formación que les ayude a acoger a su alumno. Esta investigación toma como campo empírico una experiencia de formación a distancia y semipresencial, ocurrida entre 2011 y 2014, en Porto Alegre, Brasil. En ella participaron 14 profesoras con al menos un alumno con TGD en un proceso de inclusión, en el marco de la educación regular. Fue usada la plataforma virtual TelEduc como escenario de encuentro entre formador-lector y profesor-autor. Esta investigación trata de un estudio exploratorio cuya metodología contempla el ensayo como forma. Su objetivo general es observar las diferentes posiciones discursivas del profesor frente al alumno de la educación especial tomado como extraño. Sus objetivos específicos incluyen identificar desplazamientos enunciativos del profesor en el sentido de acoger la alteridad de su alumno, rescatar los gestos de lectura del profesor, que dicen de una travesía de lo desconocido en dirección al acogimiento de la alteridad. Los resultados fueron: la construcción narrativa, sobre un alumno que produce silencio y malestar, permite movimientos importantes en la posición enunciativa y en la práctica pedagógica; la formación de profesores a distancia y semipresencial es una estrategia efectiva en la educación especial; el trabajo en red para acoger al alumno y al profesor favorece la construcción de los procesos inclusivos.

Palabras clave—Alteridad, educación especial, formación a distancia, inclusión, Trastornos Generalizados del Desarrollo.

I. INTRODUCCIÓN

ESTE artículo forma parte de una trayectoria de enseñanza, investigación y extensión que, además de ésta, ha generado otras investigaciones, iniciativas y procesos de formación. Se llevó a cabo entre los años 2011 y 2014, siendo ejecutada en la ciudad de Porto Alegre - Brasil, con el nombre de:

Gloria Castrillón: Asesora de prácticas de estudiantes de Licenciatura en Educación física y profesional en deportes, en el Semillero de Investigación en Discapacidad del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Investigadora del Grupo de Lecto-escritura Braille y Rehabilitación Visual de la UPB (email: gloriacastrillon45@gmail.com)

Iván Carrera: Profesor titular del Departamento de Informática y Ciencias de la Computación de la Escuela Politécnica Nacional. (email: ivan.carrera@epn.edu.ec)

“Escarlarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (Re)Leituras do Cotidiano”. Está vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul y en ella participó un grupo inicial de 14 profesoras, vinculadas a la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre o a la Secretaria de Educación del Estado de Rio Grande del Sur. Las profesoras poseen estudiantes con hipótesis diagnóstica de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Dadas las características metodológicas, seleccionamos a tres de estas docentes para adentrarnos concienzudamente en sus escritos, en la relación construida con su alumno con TGD y en los intercambios realizados con su formador-lector a través de los textos¹ producidos, de su participación en los foros virtuales y de los encuentros en las denominados: *“Salas de bater papo”*².

Los manuales diagnósticos de mayor uso a nivel mundial para describir los trastornos mentales son la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, en su décima versión (CIE-10) y el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría*, en su quinta versión (DSM-V). Dichas clasificaciones describen una serie de criterios que en su conjunto configuran lo que es nombrado como autismo infantil, perteneciente a la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) F84. Algunos criterios de este cuadro son: Alteración cualitativa de la interacción y de la comunicación; patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados (CIE-10, 2013). El autismo es un disturbio en el neurodesarrollo, innato, incurable y sin una causalidad biológica definida.

En este trabajo, se aborda al autismo y a los trastornos globales del desarrollo en su conjunto, desde un marco conceptual psicoanalítico, considerándolo como un impase en

¹ *Texto*: Concepto estudiado por el semiólogo francés Roland Barthes. Dicho autor señala que el texto trasciende la materialidad de un escrito, al realizarse un trabajo infinito del significant. Separando tajantemente, los conceptos de texto y obra: Esta última se agarra en la mano, aquel se mantiene en el lenguaje. La obra reducida a su materialidad prosaica, en favor de la instancia discursiva del Texto (VENÍCIO, 2005).

² Las *salas de bater papo* son espacios virtuales de encuentro, conversación y participación de las profesoras con su formador. Funcionan como un chat en el cual pueden ser tocados temas relacionados con la experiencia formativa, dificultades en el proceso, novedades en la enseñanza al alumno o impases en la escritura.

la constitución subjetiva del niño. Se acentúa el carácter mutable, no de *ser* y sí de *estar* en la infancia, lo que puede abrir espacios para la construcción de alternativas existenciales para estos sujetos (VASQUES, 2007, pág. 25). Este abordaje teórico, permite trascender el conjunto de criterios que muestran a un autista genérico y rescatar la singularidad. Los rastros que dan cuenta de un sujeto particular, en ocasiones opacado por la imagen manifiesta a primera vista y que nos proponemos a trascender con otras formas de mirar, de leer y acoger la alteridad de ese alumno extraño. Así, desde su particularidad, accede a un lugar diferente de estar en el mundo.

Se emplea como escenario de formación a distancia la plataforma virtual TelEduc, apostando en la practicidad, eficacia y eficiencia de este medio para el propósito de formar profesores en un tema tan relevante y difícil como lo es la educación especial. Algunas de las quejas más recurrentes en el discurso de las profesoras participantes del curso fueron: “*No sé qué hacer con este alumno*”, “*Es muy difícil el trabajo con los niños TGD*”, “*Yo no tengo experiencia, nada de lo que hago funciona*” (DPA, *Modulo II 2013/1*), siendo evidente la demanda formativa en esta temática, así como las múltiples ocupaciones de los docentes, los diferentes sectores de residencia y las limitaciones respecto al tiempo extra para invertir en una formación presencial, la propuesta a distancia y semipresencial resultó una solución viable.

Algunas de las docentes, se enfrentaron a un encuentro inicial con las nuevas tecnologías, siendo parte del proceso ofrecerles un mayor acompañamiento y capacitación rigurosa sobre los usos básicos de la computadora, del internet y de la plataforma virtual utilizada. La inclusión de tecnologías en las experiencias educativas es un objetivo transversal en la reforma educacional (INALEF, GUERRA, AROS, & SCHEILHING, 2010).

II. OBJETIVOS

A. *Objetivo general*

Observar las diferentes posiciones discursivas del profesor frente al alumno de la educación especial tomado como extraño.

B. *Objetivo general*

Identificar los dislocamientos enunciativos realizados por el profesor en el sentido de acoger la alteridad de su alumno.

Rescatar los gestos de lectura realizados por el profesor, que dicen respecto a una travesía de lo desconocido en dirección al acogimiento de la alteridad del alumno

III. PROBLEMA O NECESIDAD

Las políticas públicas de educación especial, las diversas didácticas y las ofertas de formación de profesores, difícilmente se ocupan de la temática de la alteridad. Cursos formativos centrados en la reeducación, en el conocimiento diagnóstico y en orientaciones acabadas sobre qué y cómo hacer, no contemplan los impases oriundos de un encuentro con un alumno leído como ominoso; de la paralización del profesor ante la presencia de un sujeto que parece no aprender, no relacionarse, no estar. ¿Cómo el profesor acoge la alteridad del alumno? Es preciso un arduo trabajo en este sentido.

Traemos una pregunta por la alteridad al campo de la educación especial. Espacio en el que el sujeto con discapacidad se torna tan borroso, tan frágil, e innombrable que difícilmente se involucra en las propuestas de inclusión, en la articulación de políticas públicas y en cursos formativos. Se hacen necesarias propuestas formativas que crean en la potencia del profesor lector de su alumno, que lo inviten a rescatar a su alumno de una categoría genérica de anormalidad y construyan en compañía un lugar para ese sujeto dentro de la escuela regular como escenario de acción, convivencia y participación de este alumno. Docentes interesados en ofrecer una educación de calidad que genere oportunidades legítimas de progreso, competitiva, pertinente y que contribuya a cerrar brechas de inequidad (MEN, 2010).

La inclusión en el marco de la educación regular, orientada a educar en medio de la diversidad, es un asunto nuevo en la mayoría de países latinoamericanos. “*Los niños y niñas con discapacidad entran más tarde a la educación formal básica, tienen un nivel de repetición alto en los primeros años de la básica primaria y se retiran en mayor proporción que los no discapacitados.*” (OMS, 2011, p.73). Tanto Brasil como Colombia se encuentran en un periodo de adaptaciones, cambios y transiciones en las políticas públicas, la formación de profesores, los escenarios educativos y estrategias metodológicas.

Los profesores se topan con una novedad al recibir en sus salones de clases un alumno con discapacidad, surgiendo el temor, la angustia, la inseguridad y la sensación de no saber hacer, de no estar preparados. La presencia real del alumno con TGD confronta al docente, le obliga a salir de su zona de confort y en las mejores situaciones, lo impulsa a buscar alternativas, otros caminos nunca antes transitados.

Es necesario que los procesos formativos contemplen la alteridad, la oleada de afectos emergentes del encuentro con su alumno y le ofrezcan herramientas para salir de la paralización, apoyándolos en el proceso de construir nuevas prácticas educativas inclusivas. Para que se lleve a cabo el derecho universal a la educación para todos, son necesarios esfuerzos, transformaciones, inversión en recursos materiales y humanos, así como la participación de la sociedad en su conjunto (UNESCO, 2007).

IV. METODOLOGÍA

Esta experiencia de formación continuada de profesores, es dividida en tres tiempos/módulos, intercalados por un semestre entre cada módulo, siendo en total tres años de trayectoria. Con duración de 60 horas por módulo, incluyendo algunos encuentros presenciales y otros, en su mayoría virtuales. El profesor es invitado a construir una narrativa escrita sobre su alumno, sus experiencias docentes y la forma de relacionarse con los sujetos con discapacidad, específicamente con TGD en el ambiente cotidiano de la escuela. Los docentes asumieron el compromiso de crear y documentar estas vivencias en un cuaderno disponible en una plataforma virtual llamada TelEduc.

TelEduc es un ambiente para la creación, participación y administración de cursos en la web. Fue creado, teniendo como objetivo inicial el proceso de formación de profesores para informática educativa, basado en la metodología de formación contextualizada desarrollada por el grupo de investigadores del Nied (Núcleo de Informática Aplicada a la Educación) de la Unicamp. La intensa comunicación entre los participantes del curso y la amplia visibilidad de los trabajos desarrollados son algunas de sus principales ventajas (TelEduc, 2006). Gracias a este recurso tecnológico, los formadores-lectores y los profesores-autores del curso tenían acceso libre a los textos y comentarios, al material de apoyo y a la agenda de cada módulo. Dicho texto, se tornó un espacio/lugar privilegiado para la lectura, la escritura, el diálogo y la narrativa. En su construcción participó un formador-lector, quien durante cada módulo lo acompañó desde las márgenes, ofreciendo su lectura cuidadosa, sus percepciones opiniones y sensaciones emergentes del encuentro con la narrativa escrita.

Desde luego, escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizá nunca nos lea. Por eso toda escritura es un dar a leer, un dar a pensar, un dar a escribir, una invitación a que los otros pongan también sus propias experiencias, sus propias palabras, sus propios pensamientos, sus propias inquietudes, su propia escritura (LARROSA, s/d, pág. 13).

Los diálogos y espacios de encuentro entre profesor-autor y formador-lector, ocurrieron fundamentalmente en las márgenes del escrito, en las entrelíneas, y espacios en blanco, en una intervención que en portugués llamamos de “rasura³”. Se pretendía que el formador-lector estuviese allí para ofrecer sus palabras, preguntas, señalamientos y establecer intercambios discursivos sobre las angustias, preocupaciones, imposibilidades y/o logros del profesor en el proceso de convivir y educar a un alumno con TGD. A través de comentarios escritos en los bordes del texto original, surge una relación en la que el profesor-autor permite o no la participación del formador-lector quien le acompaña en todo el proceso de escritura. El profesor es invitado a elegir un alumno y escribir sobre él en los diferentes módulos de la formación. Una invitación a nombrarlo, narrarlo, interrogarlo e inventarlo en el ejercicio de ofrecerle palabras, de escribirlo:

Una de las cosas más interesantes de un curso de estas características, de un curso virtual, es el modo como “obliga” a la escritura. La escritura compromete y desafía de una forma particular. En un curso como éste, escribir suele ser lo más difícil. No es lo mismo levantar la mano en una clase “presencial” y hacer un comentario, o una pregunta, o una reflexión, que ponerse a escribir. Escribir no es sólo poner en letra lo que podríamos decir hablando, sino que es algo completamente distinto. Mucho más exigente. Y mucho más interesante también (LARROSA, s/d, pág. 1)

Reconociendo la gran demanda que implicaba para el profesor escribir sobre ese alumno que le interroga, desafía, paraliza y enmudece, proponíamos mantener la interlocución

³ *Rasura*: Término utilizado en la lengua portuguesa, referido a raspar, rayar, remendar y/o tachar letras o palabras de un escrito (DICCIONARIO ONLINE DE PORTUGUÉS, 2015). En la lengua española, la palabra tachadura se torna parecida, refiriéndose a: tachar o señalar sobre lo escrito (RAE, 2013). Sin embargo no obedece a un sinónimo. En el contexto de esta pesquisa, se tornó una práctica fundamental en el ejercicio de aproximar texto, lector y autor.

con el formador-lector, hacer un esfuerzo por enfrentar la hoja en blanco. Poner este punto que dio inicio a grandes historias.

En caso de no encontrar palabras, de no hallar un elemento orientador, la invitación era a enviar una hoja en blanco:

Figura 1: Imagen del conejo blanco sobre la nieve



Fuente: (VASQUES C. K., 2003)

Uno de los desafíos del formador, en su función de lector, era sustentar y provocar la escritura. Sin embargo, percibimos que un gesto de lectura le antecedió, así un alumno invisible, imperceptible e ilegible producía un impase en la escritura del profesor. ¿Leer qué si no es posible ver allí un alumno? El formador-lector acogía, leía y daba la atención merecida a las textualidades enviadas por el profesor-autor, así se tratara de una página en blanco. Porque un papel vacío puede ser un conejo blanco sobre la nieve, una familia de garzas o un jardín de rosas blancas esperando ser visto, narrado, existente a través de la palabra.

Los encuentros presenciales se llevaban a cabo en la “*Escola Técnica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*” con una regularidad de una vez por mes. En ellos se abordaban de un modo reflexivo temas relacionados con la discapacidad, el diagnóstico, y otras demandas de los profesores emergentes de su propio proceso de escritura, de las vivencias escolares o del material de apoyo que les era brindado. Demandas que en su mayoría evocaban aquello que en el día a día de la escuela les confrontaba, desestabilizaba o generaba preguntas. Los encuentros eran planeados en el camino, el contenido del curso fue construido en compañía por un grupo de estudiantes y profesionales de diversas áreas del conocimiento tales como filosofía, pedagogía, letras, educación especial y psicología, quienes a su vez hacían parte del grupo de formadores-lectores. El material elaborado para los encuentros presenciales, también surgía de demandas identificadas en los escritos, entre ellas se presentaron: *¿El diagnóstico dice todo sobre el sujeto?*, *¿Estos alumnos aprenden, cómo sucede su aprendizaje?*, *¿Cómo enfrentar las demandas curativas de la familia, la escuela y la sociedad?*

Relacionándolos entre sí con las preguntas y comentarios emergentes del encuentro. Un ejercicio llevado a cabo a través de globos de diálogo creados al margen derecho de los escritos. Se articula con la visión de puente de Jacques Rancière (2011), al demarcar un pasaje y una distancia entre la narrativa del profesor-autor y el retorno del formador-lector a través de su propia escritura.

A. Participantes

Participaron tres personajes principales. Siendo los profesores-autores, los formadores-lectores y los alumnos (estos últimos, existentes a través de las narrativas escritas de los profesores, de las palabras respecto a ellos ofrecidas).

- Los profesores

Tuvieron la difícil tarea de traer el día a día para el papel y rescatar esos fragmentos movilizadores o entorpecedores que hacen parte de enseñarle a un sujeto con discapacidad. Pertenecientes a las redes estadual o municipal de Porto Alegre, de la atención educativa especializada y del salón de clases regular. Profesoras de educación infantil, de los grados finales, de la psicopedagogía inicial⁴, o de las salas de recursos⁵ y multifuncional. Para pensar el tema de la educación especial y la alteridad, nos dedicamos a construir el caso de tres profesoras.

- El Alumno con TGD

Habita el mismo espacio de enseñanza-aprendizaje junto con el profesor y compañeros de clase. Se tornó presente en el texto construido por el profesor en compañía del formador-lector. Un sujeto para el que inicialmente se tenían pocas palabras, se sabía un diagnóstico y se desconocía su historia, capaz de nacer y modificarse en la escritura. Sustentó la estadía del profesor-autor en este proceso formativo. Se apostó por el acogimiento de este alumno de la educación especial, a través de los gestos de lectura hechos por el profesor. En un proceso de ver, extrañar, cuestionarse y desacomodarse de las formas tradicionales de involucrarse con su alumno. Un sujeto (re)inventado en el camino de ir y venir de la lectura y la escritura.

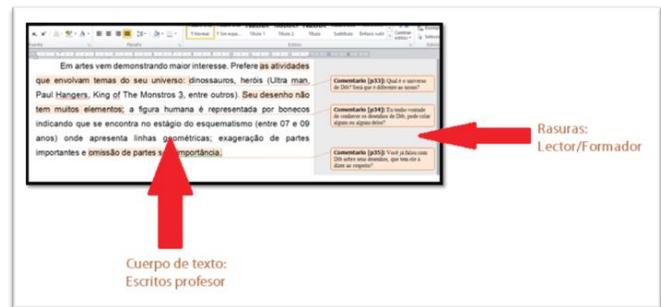
- Los Formadores-lectores

Son docentes y estudiantes de pregrado (de las carreras de Psicología, Letras, Pedagogía y Filosofía) y del Programa de Posgrado en Educación (maestría y doctorado) de la UFRGS. Sujetos que habitan el texto desde su historia, sus particularidades y sus encuentros con la discapacidad, con la alteridad y con lo ominoso. De quienes se esperó una entrada al texto de un modo cauteloso; con el cuidado que un extranjero precisa al momento de ser recibido en tierras lejanas (AMORIM, 2004, pág. 52). Aparece en los bordes, los espacios vacíos, las márgenes fronterizas del escrito. El formador-lector acompañó al profesor-autor en ese difícil proceso de leer a su alumno, de soportarlo, de dar palabras e interpretar sus demandas.

Apoyándose en el texto como medio y fin de elaboración, de reflexión e invención de lecturas, prácticas y autorías. A través de las *rasuras*, fue testimonio de la construcción de una experiencia creada en el acto de la escritura, al llevar al papel o a la pantalla sus vivencias con el alumno. Se esperó de él

continuar presente en el acto de interrogar, de acoger y estar junto al profesor en momentos en los que él mismo no logró reconocer el valor de su práctica, su valentía y potencial creador en ese encuentro con su alumno. El formador-lector usa y habita los espacios vacíos. Se sumerge en las narrativas de los profesores manteniendo una distancia. Habita las márgenes del texto y desde allí provoca, invita a “sacudir la cabeza” (BARTHES, 2004, pág. 26), en un gesto de desacomodar ideas y afectos.

Figura 2: Operación de las rasuras



Fuente: CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

B. Tejiendo sentidos y caminos metodológicos

Cada encuentro con el texto es un encuentro con su lector, autor, con sus ideas, emociones y acontecimientos emergentes en el día a día de su quehacer docente. También es un encuentro con el estudiante, sus relaciones, preguntas, historias, gustos, batallas ganadas y perdidas manifiestas en la narración escrita del profesor. Encuentro con la escuela, con las clases, con un grupo, con las técnicas, reflexiones, palabras y actividades. Escritores lectores, de las *rasuras* del formador-lector. Autores formados en el encuentro con la palabra. El texto es un espacio inventado, espera por otras costuras hechas en la escritura. Un lugar de diálogo e intercambio, en cuyo vacío se instaura una posibilidad de existencia. Son operadores para la construcción de esta investigación:

- Cuadernos, escritos por los profesores (CEP):

Surgen a partir de la invitación manifiesta en el curso de formación de elegir a un alumno y escribir sobre sus vivencias escolares. Dicho material está formado por anécdotas educativas, escenas de aprendizaje, angustia, de logros o dificultades. Un texto acompañado de imágenes, poesías, canciones, u otros elementos elegidos por el profesor para expresar aquello a veces difícil de poner en palabras. Fueron propuestos algunos asuntos sobre los cuales escribir, tales como quién es ese alumno, qué se sabe de él, algunas pistas de la relación, cómo aprende, implicaciones del diagnóstico en su constitución subjetiva, participación de la familia, su relación

⁴ Modalidad de Servicio de Atención Educativa Especializada ofrecido a niños y niñas de tres a cinco años y cero meses de edad, pertenecientes a escuelas municipales infantiles, guarderías comunitarias, asilos, abrigos, etc. El servicio de atención se lleva a cabo en las cuatro escuelas municipales de educación especial de la Red Municipal de Porto Alegre (RME/POA).

⁵ “La Sala de Integración y Recursos (SIR) se constituye en un espacio pedagógico realizado (es decir, no es exclusivo de la escuela que es sede de la

SIR, pero atiende a todas las escuelas de la Región en que la escuela- sede se encuentra) especialmente planeado para investigación y atención a los/as alumnos/as de la Enseñanza Fundamental que, por presentar necesidades educativas especiales, necesitan de un trabajo pedagógico complementario y específico que venga a contribuir para su adecuada integración y superación de sus dificultades” (BRASIL, 1996, pág. 46).

con la escuela y colegas etc. Los escritos del formador-lector acompañan el texto del profesor en cuadros de diálogo ubicados en la margen derecha de la página. *La travesía analizada se trata de los dislocamientos enunciativos que el profesor hace en relación a su alumno con TGD*. El dislocamiento es siempre en el lenguaje.

- Diario personal de anotaciones (DPA):

Elaborado a partir de las conversaciones formales e informales con los profesores. Citaciones de frases impactantes enunciadas por los participantes en los encuentros presenciales. Preguntas suscitadas en los tiempos de cierre de cada módulo, así como afectos, anécdotas narradas por los profesores, ausentes en sus escritos. Palabras que se conectaban con otros temas, inquietudes, textos sugeridos. También fueron documentadas escenas impactantes, en las que el profesor se mostraba conmovido, su palabra tenía efectos en el grupo o tocaba en algo al investigador. Aportes de otros formadores/lectores en los encuentros de discusión de las *rasuras*.

C. *Espacios virtuales de encuentro*

- Foros

Los foros son espacios de participación orientados por un profesional/investigador/formador experto en la temática a discutir. Fueron realizados con una periodicidad mensual. Los temas tratados en ellos surgían de las demandas de las profesoras-autoras encontrados en sus escritos o verbalizados por ellas en los encuentros presenciales o en los demás espacios de participación virtuales. Algunos de ellos fueron: *La importancia de la deconstrucción del diagnóstico. El lugar de la incerteza en las prácticas pedagógicas. ¿Qué sé de mi alumno además de su nombre y su diagnóstico? ¿Qué hacer con las familias problemáticas y disfuncionales? ¿Cómo construir el diagnóstico psicopedagógico? ¿Cómo encontrar las palabras que no existen?* Cada profesora debía realizar lecturas previas, documentar sus vivencias relacionadas con el tema para aportar a las discusiones que se llevaban a cabo en tiempo real. El profesional a cargo orientaba la discusión y problematizaba las cuestiones emergentes.

- Salas de bater papo

Espacios de participación virtual en los cuales cada formador-lector discutía cuestiones concretas de la escritura con las tres profesoras-autores a quienes acompañaba en su proceso de escritura. Funcionaba como un chat, en una modalidad más informal en el que cada docente manifestaba los impases en la escritura, la articulación de sus invenciones pedagógicas y la acogida del alumno de sus propuestas. Este espacio se llevó a cabo con una frecuencia semanal.

- Bitácora de escritos

Espacio destinado para documentar los escritos construidos por las profesoras-autoras y en cual el formador-lector, regresaba el texto marcado a través de notas al margen con sus opiniones, aportes y comentarios emergentes de su experiencia de lectura. Los textos de las profesoras sobre su alumno con TGD estaban en constante circulación. Viajaban

frecuentemente entre la escritura y la lectura del profesor y el formador. Textos construidos, marcados, tachados, subrayados con múltiples colores, deconstruidos e innovados con el paso del tiempo, daban cuenta de una narrativa, un discurso, un profesor y un alumno transformados a cada gesto de lectura.

- Biblioteca digital

Espacio destinado para compartir material académico, artístico y cultural relacionado con las diversas temáticas del curso. En este espacio se encontraba el material de apoyo sugerido por los formadores, así como las textualidades que las docentes participantes se motivaban a compartir con sus colegas. Artículos académicos, investigaciones actuales, links de películas, canciones, poesías, literatura, imágenes entre otros conformaron esta biblioteca.

D. *El ensayo como forma*

El ensayo como forma rescata el juego discontinuo entre realidad y ficción, verdad y mentira, ciencia y no ciencia. Una forma de escritura que encuentra su unidad a través de las rupturas, sin intentar enmendarlas o concertarlas. Una vía de construcción de un saber que en nada pretende ser auténtico, hegemónico u universal, tejido en las idas y vueltas de la escritura en favor del pensamiento. La ciencia está hecha de ficciones y el ensayo tiene por virtud la desconfianza, la sospecha y la herejía de todo decir:

El Ensayo como forma de filosofía y la filosofía como forma de literatura no significa el rompimiento de un destino esencial del arte y del pensamiento. Quizás ese rompimiento se haya de producir, pero tal cosa obedecería a las imposiciones de una marcha más general de la cultura y el espíritu. El entender la Literatura como una restricción artística determinada en la tríada de narrativa, lírica y dramática, o hasta de la mera ficción, según finalmente nos legó el Romanticismo, provoca una mutilación del espíritu y de sus manifestaciones por cuanto empequeñece y, en el fondo, reduce al absurdo la identidad de un objeto cuyo horizonte fenomenológico ha de representar un todo equiparable y no la fragmentación selectiva del mismo que abandona alguna de sus partes y la interrumpe relegándola al marasmo de lo incierto. (AULLÓN DE HARO, 1997) .

El ensayo como forma (ADORNO, 2003), se torna método de creación y consolidación de este estudio, nos permite transitar por las vías de las artes visuales y literarias, enriquecernos con las metáforas subyacentes de este encuentro, jugar con el lenguaje y realizar una escritura fundamentada en la reflexión, la crítica y el cuestionamiento de las prácticas cotidianas.

V. MARCO TEÓRICO/ESTADO DEL ARTE

A. *Teóricos orientadores*

Los lentes posibilitadores de realizar una lectura, construir nuevas preguntas y hallar algunas respuestas (sujetas al cambio, a transformarse en el camino), están del lado del psicoanálisis. Sigmund Freud (1856-1939), el padre de esta ciencia, ha sido uno de los principales pensadores dedicados a estudiar en teoría y práctica la particularidad del sujeto, considerando insuficientes las explicaciones superficiales, opta por seguirle la pista al sufrimiento, al malestar, a la angustia que, cada uno de sus pacientes, manifestaba a través de la palabra durante las sesiones de tratamiento. Una forma peculiar de comprender la

alteridad, lo desconocido y lo no sabido como impulsores y operadores epistemológicos y sobre todo éticos. Aportes tales como el concepto de *ominoso*, fueron empleados en esta pesquisa.

El semiólogo, filósofo y escritor francés Roland Barthes, (1915-1980), nos permite explorar el concepto de *lectura*, más allá del técnico ritual de pasar los ojos por un texto. La problematización respecto a la figura del lector, el tradicional protagonismo del autor y la hegemonía del texto como poseedor de verdades son revistos y críticamente cuestionados. Sus aportes y reflexiones respecto a este concepto, ofrecen luces para la elaboración de lo que es una conceptualización propia sobre la lectura, siendo vista, en este trabajo investigativo como un dispositivo potente en la formación de profesores.

El pensador, profesor y escritor español Jorge Larrosa (1951), ha desarrollado amplias reflexiones respecto al tema de la lectura en la actualidad. Su interés en la *formación de profesores* así como su preocupación por los impactos de la lectura en la pedagogía, ofrece grandes contribuciones a las discusiones presentes. Considerar al lector como un ser activo en la experiencia de la lectura, capaz de crear, deformar y dar continuidad a las historias que un texto ofrece, se articula con la *propuesta* aquí planteada. Un lector que da vida a las palabras y en un gesto de lectura transforma. La conjugación de formación, experiencia y lectura permiten repensar el rol del profesor así como la importancia de humanizar su práctica, trascender el adiestramiento que la técnica ofrece y rescatar del texto-alumno rasgos, trazos y particularidades que lo hacen único.

B. Conceptos fundamentales

V.B.1. Alteridad

La alteridad, del latín *alter*: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es un concepto estudiado por la filosofía, la antropología, el psicoanálisis, entre otros discursos, por autores tales como Sartre, Husserl, Lacan, Merleau-Ponty y Lévinas. Se refiere a la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y constitución del propio Yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad. Implica la relación del hombre con lo que lo rodea, con el deseo y con el objeto (SLADOGNA, 2006). En esta investigación, reconocemos la importancia de este concepto en el campo de la educación especial, dadas las dificultades de los profesores y demás agentes educativos para reconocer la importancia de los afectos en la construcción de un posible vínculo y posterior aprendizaje.

V.B.2. Ominoso

La llegada de alumnos con TGD al escenario escolar es hasta hoy un motor para la metamorfosis. Su presencia propició cambios, aprendizajes para todos, aportes y pasos inaugurales en pro de plantear soluciones nunca antes pensadas. Sin negar el surgimiento de la angustia, las tensiones, resistencias y voces de desagrado. Un contexto nada fácil para alumnos y

profesores. Sobre los alumnos de la educación especial y la sensación de extrañeza que generan, Freud, en su texto de 1919, trata sobre "*Das Unheimliche*" en el idioma alemán, titulado en la lengua española como *Lo Ominoso*. Perteneciendo a un ámbito marginal y descuidado de la estética, alejado de lo bello: "No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror." (FREUD, 1919, pág. 1). Lo ominoso guarda una relación anudada con lo familiar, son conceptos que finalmente se encuentran. Así aquello que me resulta extraño, terrorífico o asustador es a la vez algo muy familiar. "Según Schelling, *unheimlich* es todo lo que debería haber permanecido secreto y oculto, pero salió a la luz" (FREUD, 1919, p. 243). El encuentro con un alumno de la educación, genera en el profesor una experiencia ominosa que no debe ser ignorada.

V.B.3. Lectura

En este trabajo, consideramos a la lectura como un reposicionamiento enunciativo del profesor ante su alumno con TDG. Así como mirar implica ir más allá de la visión, comprendemos que leer presupone un gesto que va más allá de la decodificación de símbolos. Lograr que un alumno de la educación especial reciba la lectura del profesor, no depende del sentido fisiológico de la visión. Sujetos de todos los tamaños, razas, habilidades y preferencias, habitan el salón de clases sin ser siquiera percibidos. ¿Cómo no ver un alumno cuya presencia se torna evidente? Ante una lectura incompleta, incomprensiva e incómoda, queda extrañar, cuestionar y reinventar. La invitación no es a cambiar de texto/alumno⁶, sino a recrear la historia, narrarla de otras maneras, apropiarse de ella, seguir la travesía con todo y malestar. En este trabajo, el leer se constituye un concepto fundamental, siendo entendido como la posibilidad de captar, inventar, crear, transformar y construir significaciones, sentidos, historias e incluso identidades de una o varias textualidades. El disponerse a realizar una lectura es un acto de interlocución, implica una postura, un esfuerzo del pensamiento, un intercambio y una posible producción: El deseo de escribir (BARTHES R., 2004).

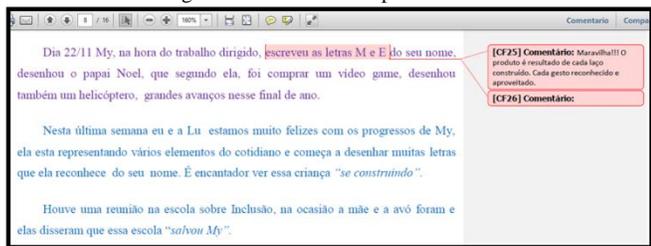
VI. RESULTADOS

Tanto las profesoras del curso de formación, así como sus alumnos y los formadores-lectores e investigadores, nos transformamos en esta experiencia. Algunos de los efectos son visibles, otros requieren de tiempo, de otras vivencias y de un mirar al pasado para ser significados. Dentro de todos los cambios, destaco el expresado por la profesora Mar, durante uno de los encuentros presenciales del curso de extensión:

⁶ En coherencia con el concepto de *texto*, trabajado por Roland Barthes, siendo un elemento que trasciende la materialidad del libro, manteniéndose suspenso en el lenguaje. Proponemos al profesor como un lector de ese sujeto. Para Barthes: "Tudo é linguagem ou, mais precisamente, a linguagem está por

toda parte" (2004, p. 26). En ese sentido, el alumno está inmerso en el lenguaje y como tal es posible crear sentidos, significaciones y lecturas a su respecto. Del mismo modo, el alumno se modifica en la escritura del profesor, gana espacio y existencia vía lecturas y narrativas escritas.

Figura 3: Rasura escritos profesora Mar



CEP, Mar, Módulo I (2012/2).

Según los escritos de la profesora Mar, My (su alumna) logró avances significativos en su aprendizaje, socialización y vinculación afectiva. Estos movimientos por parte de la alumna, percibidos y transmitidos por Mar a través de la escritura, nos apoyan al afirmar que ocurrió un dislocamiento importante respecto a las lecturas ofrecidas por la maestra. Una travesía cuyo proceso permitió enfrentar los miedos a encontrarse con laberintos, caminos sin salidas donde alumna y profesora quedaran presas. Lo terrorífico del laberinto, puede estar relacionado con la certeza de tener una única vía posible para encontrar la salida. Desafiando las demandas instituciones, Mar construye su propio trayecto. No encontró coordenadas certeras y absolutas en manuales diagnósticos, aportes científicos o panfletos sobre qué hacer o no hacer con un alumno con TGD. Construyó su propio mapa en la experiencia educativa, en el encuentro con su alumna My, en ese proceso de acogerla y darle lugar de sujeto deseante en la escuela. Orientada por la brújula de la reflexión, la autocrítica, la lectura y la escritura, Mar inventa un modo de aproximarse, de ser profesora y de dar un estatuto de alumna para aquella niña hasta hoy indescifrable.

Encontrándonos en un momento posterior del curso, un año después del acompañamiento y escritos realizados sobre My, la profesora Mar toma la palabra en uno de los encuentros presenciales del curso de formación. Ya My había sido promovida al siguiente año y por ello no se encontraba más dentro de su salón de clases. Siendo profesora de otros alumnos de la educación especial, My no es dejada en el olvido, reaparece en su discurso, compartiendo para los formadores y profesoras presentes la siguiente anécdota:

Esta semana sucedió algo increíble en la escuela. La actual profesora de My siempre fue distante. A lo largo del año escolar no creamos una relación confortable, nuestro contacto se limitaba a saludarnos. Yo transitaba por los pasillos, ya de camino al salón de profesores cuando me encuentro con ella de frente. Me ofrece una sonrisa y las siguientes palabras: "Muchas gracias profesora, usted me entregó una alumna, es mi oportunidad de seguir la construcción de su historia". Mientras pronunciaba estas palabras, me devolvía el cuaderno con los escritos sobre mis experiencias con My, construido aquí en el módulo pasado. Este material había circulado por toda la escuela, llegando hasta las manos de la actual profesora de My, sin yo darme cuenta. Conversando con otras colegas, supe de lo difícil que estaba siendo para la profesora tener a My en sus clases, la actual docente de My estaba aterrizada, nunca había tenido una estudiante de inclusión a su cuidado. Quedé impresionada al ver que mis escritos habían llegado hasta ella, con quien nunca había ni habría tenido un posible diálogo (DPA, Módulo II 2013/1).

Nuestra lectura es siempre limitada. Todos los movimientos subjetivos del profesor no están presentes en el texto y posiblemente seguirán resiniéndose a lo largo de sus

vidas, así lo deseamos. Por ello, los efectos de esta experiencia de escritura y lectura trascienden en el tiempo y en el espacio siendo imposible acceder a ellos, enunciarlos y con ustedes compartirlos en su totalidad. Fue una gran sorpresa y satisfacción escuchar a Mar contando esta historia. Un texto vivo, viajero, que convoca a otros a construir sus propias experiencias de lectura sobre un alumno inagotable en significaciones.

En mi posición de lectora, de formadora y de investigadora, pasé por diversos momentos de incerteza, de temor ante las historias leídas. Tenía miedo de no comprender, de escribir algo y de no lograr ser una lectora oportuna para esas profesoras que generosamente enviaban sus escritos para mí. En ocasiones, la frustración apareció, sobre todo en situaciones en las que leyendo los cuadernos, daba para percibir la situación de tensión ante el desafío de enseñar a su alumno con TGD. Si ellas no sabían que hacer yo tampoco tenía las respuestas. El participar de cerca de la invención de intervenciones fue una gran satisfacción. Todo el acompañamiento realizado fue lento y trabajoso, sin embargo hubo un dislocamiento: Sole logró reservar sus preguntas, sus certezas y responsabilidades respecto a su alumno Dan para otro momento, siendo al final del curso otro lector quien de manos dadas, le invitó a profanar sus reliquias.

A partir del encuentro con las profesoras Mar, Sole e Iris, con sus alumnos Dib, Dan, My e Sami, es posible pensar la potencia de la alteridad como temática a ser contemplada en la formación de profesores, en las políticas y en la implementación de los procesos inclusivos. Del texto y de las directrices al cotidiano de las escuelas hay un largo trabajo a ser realizado y sustentado por diferentes sujetos e instituciones implicados con la educación especial/inclusión escolar. Un trabajo en red que contemple el acogimiento del alumno y también del profesor, en sus celos e incertezas. El ocuparse de la alteridad es una demanda pertinente tanto en el escenario brasileiro como colombiano. Los alumnos con TGD están presentes en las escuelas de todo el mundo, siendo preciso pensar dicho escenario inclusivo para ellos.

Saber de la favorable adaptación de Dib y de los cambios sustanciales de My y Sami nos hace considerar la relevancia de propuestas como estas. En las que se ofrece un espacio al profesor para pensarse, escucharse, leerse y reflexionar respecto a su práctica, sus relaciones y afectos respecto a ese alumno y el encuentro con su alteridad. Rescatamos el lugar de la travesía, las ventajas y aprendizajes del perderse y confrontarse con una realidad que precisa de un profesor que desafíe sus temores a inventar, a no saber, a equivocarse y a depararse con lo desconocido, con un alumno enigmático.

A partir de nuestra inmersión en la propuesta de pesquisa y extensión: "*Escolarización de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: (Re)Lecturas del cotidiano*", sabemos de la dificultad de algunos profesores para direccionar su mirada hacia el estudiante y sentirse afectado por su presencia en la escuela y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Orientar la mirada al alumno, ofrecerle gestos de lectura y emprender la laboriosa tarea de construir un acogimiento demanda voluntad, soporte, recursos materiales, psíquicos y sobre todo tiempo. Factor crucial en este proceso y también en el día a día del profesor, donde la rutina educativa y

las demandas académicas dejan un espacio casi nulo para la reflexión, la atención al caso por caso y mucho menos para ocuparse de los afectos del docente en relación a sus alumnos.

Los docentes lograron transitar y sobre todo construir sus propios gestos de lectura sobre su alumno de la educación especial. Siendo este, un alumno inicialmente leído como extraño y en el transcurso de la experiencia formativa, dislocando su lectura en los siguientes gestos:

Alumno ominoso: La lectura de las docentes, sobre todo en la fase inicial de la pesquisa, se trató de percibir y entender a un alumno como enigmático, descontrolado, sin posibilidades de hacer, aprender y relacionarse con sus pares y con ellas en su figura de profesoras. La característica principal en este gesto de lectura fue la paralización de su práctica y la desautorización de sus posibilidades, de su función y sus responsabilidades como educadores.

Alumno incomprendido con posibilidades de aprender: En este gesto de lectura, los profesores que lograron seguir adelante a pesar del extrañamiento, pudieron leer a sus alumnos de la educación especial, como sujetos capaces de aprender, de estar en la escuela y relacionarse con los otros. Este gesto de lectura dio inicio al desafío perderse, de no tener soluciones, verdades o didácticas listas para ser implementadas. No se trataba más de un sujeto invisible, o abarcando el salón de clases con su desbordante presencia al desestabilizar al profesor e interrogarlo en su práctica. Se trataba de un alumno existente, difícil, pero con posibilidades de aprender y habitar el escenario educativo.

Inención de un alumno y un profesor: El tercer gesto de lectura está marcado por una creación autoral del docente, al hacer existir un nuevo alumno antes no leído y un nuevo profesor capaz de enseñar a este estudiante con todo y su extrañeza. Este gesto de lectura comprende la tolerancia a la frustración del docente al no comprender en un cien por ciento a su alumno y con todo construir una enseñanza y un aprendizaje efectivos en el día a día de la escuela. Este gesto de lectura requiere del profesor aceptar la extrañeza y con ella lograr los inicios de una inclusión educativa. Pasando por un proceso de ver, extrañar, cuestionarse y desacomodarse de las formas tradicionales de involucrarse con su alumno. (Re)inventado en el camino de ir y venir de la lectura y la escritura a un nuevo alumno.

Cada una de las tres profesoras seleccionadas para el análisis y construcción de esta investigación permitió identificar los dislocamientos enunciativos, en el sentido de acoger a su alumno.

Es importante involucrar, además del profesor, a otros agentes en el proceso de inclusión. Ésta no se construye de manera solitaria y si la responsabilidad es delegada exclusivamente al profesor sin un soporte social, familiar, e institucional se torna una carga pesada imposible de llevar a costas. Se hace necesaria la creación de una red de apoyo entre los diferentes agentes escolares, poner a disposición, además de funciones y responsabilidades por cumplir, espacios de discusión, de soporte e inención de prácticas educativas transversales. La inclusión es más viable en compañía.

Teniendo en cuenta las diversas ocupaciones, sobrecarga de trabajo y limitaciones temporales de los profesores, fue

oportuno brindar una formación a distancia y semi-presencial. Los temores y resistencias al uso de nuevas tecnologías fueron mediados a través de estas experiencias, de los encuentros y su participación en los diferentes espacios virtuales y de socialización ofertados por la plataforma TelEduc. A través de esta herramienta, las profesoras lograron una mayor interacción con su formador-lector, así como un acercamiento a sus colegas, al material de interés y a los espacios de diálogo en los cuales podían ser de algún modo escuchadas a través de la lectura. La mayoría de alumnos con TGD narrados por las profesoras, tenían en común un interés por explorar e interactuar con la computadora. De este modo, al propiciar un acercamiento de las profesoras a las nuevas tecnologías, éstas cuentan con nuevos recursos, aprendizajes y experiencias para preparar, crear y construir junto a sus alumnos nuevas intervenciones, metodologías y prácticas educativas.

La legitimidad y atención exclusiva concedida a los conocimientos académicos, hace que el profesor espere encontrar en este tipo de saber, los caminos, las respuestas y las soluciones respecto a cómo educar alumnos con TGD. Si en las escuelas no hay espacio para la duda, la fisura, el no saber, la presencia de un alumno enigmático produce el caos. Hacer que el otro gane visibilidad no siempre obedece a un proceso racional de nombrar, organizar, dar forma. Es necesaria una formación, así como una transformación en las políticas, las didácticas y la estructuración curricular a convocar la creación de autoría. Se espera de un atajo llegar más rápido. Por su parte, perderse, es de otra naturaleza; implica invertir tiempo, disponerse a preguntar, leer mapas y confiar en el otro. Al perderse ocurre un movimiento, así como la opción de encontrar lugares, sujetos y experiencias hasta entonces desconocidas. Uno de los principales desafíos del profesor en esta travesía fue soportar perder: Perder su saber, su control del grupo, de las situaciones y disciplina. Perder la comodidad otorgada por la palabra diagnóstica, vaciar antes sus bolsillos para tener condiciones de crear, confrontarse con sus miedos y angustias y seguir adelante en un escenario saturado de obstáculos.

RECONOCIMIENTO

Agradecemos a los profesores participantes de esta investigación y a todos aquellos que día a día ofrecen su granito de arena para que la inclusión además de utopía, se torne una realidad cotidiana. Por su valentía, voluntad y constancia en la labor de educar a sus alumnos, valorando sus particularidades, excentricidades y formas diversas de ser-estar en el mundo.

REFERENCES

- [1] American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- [2] Adorno, T. (2003). *El ensayo como forma*. En T. ADORNO, *Notas sobre literatura* (A. Brotons, Trad.). Madrid: Akal.
- [3] Amorim, M. (2004). *O Pesquisador e seu outro*. São Paulo: MUSA Editora.
- [4] Aullón de Haro, P. (1997). *El ensayo y Adorno*. En P. AULLÓN DE HARO, & V. Jarque (Ed.), *Modelos de crítica, la escuela de Frankfurt* (págs. 169-180). Madrid: Verbum.
- [5] Barthes, R. (2004). *Escrever a leitura*. En R. BARTHES, *O rumor da língua* (págs. 26-29). São Paulo: Martins Fontes.

- [6] Barthes, R. (2004). Escribir la lectura. En R. BARTHES, El susurro del lenguaje (págs. 39-43). Buenos Aires: Paidós.
- [7] Brasil. (1996). Caderno Pedagógico 9: Ciclos de formação e Proposta político pedagógica da escola cidadã (Tercera ed.). Porto Alegre: Gráfica do DMAE.
- [8] Dicio: DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS. (2015). Rasura. Recuperado de: [<http://www.dicio.com.br/rasura>].
- [9] OMS, Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre discapacidad. Malta: World Health Organization.
- [10] OMS. (2000). CIE-10: trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. . Madrid: Panamericana.
- [11] Freud, S. (1919). O Estranho. En S. Freud, História de uma neurose infantil (Vol. XVII, págs. 235-269). Rio de Janeiro: Imago.
- [12] Inalef, K., GUERRA, J., AROS, C., & SCHEILHING, E. (2010). Desarrollo de una bitácora virtual para el registro de interacciones en clases presenciales. Congreso Iberoamericano de Informática Educativa.
- [13] Larrosa, J. (s/d). Una invitación a la escritura. Revista Propuesta Educativa 12.
- [14] MEN. (2010). Plan Sectorial 2010-2014. Documento N° 9. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- [15] Rancière, J. (2011). O mestre ignorante. 3.ed. Tradução de L. do Valle. Belo Horizonte: Autêntica.
- [16] Sladogna, A. El lugar del Otro/otro en la teoría del psicoanálisis. Recuperado de: <http://www.psicoinalistaalbertosladogna.net/albertosladogna/>.
- [17] TELEDUC. (2006). TelEduc. Recuperado el 03 de 05 de 2013, de www.teleduc.org.br
- [18] UNESCO, (2007). Situación Educativa de América Latina y el Caribe:Garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC). Versión preliminar. OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- [19] Vasques, C. (2007). Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituiçãoopsíquica. Ponto de Vista(9), 25-36.
- [20] Vasques, C. K. (2003). Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil. Porto Alegre: UFRGS.
- [21] Venício, M. (2005). Leitor, imagem, fragmento: O pensamento de Roland Barthes na relação leitor-texto-autor. Em Tese, Belo Horizonte, v.9, p.199-208.



Gloria Esneida Castrillón Galvis.

Psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín – Colombia. Magister en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Brasil. Asesora de prácticas de estudiantes de Licenciatura en Educación física y profesional en deportes, en el Semillero de Investigación en Discapacidad del Politécnico Colombiano

Jaime Isaza Cadavid. Investigadora del Grupo de Lecto-escritura Braille y Rehabilitación Visual de la UPB.



Iván Marcelo Carrera Izurieta.

Profesor titular del Departamento de Informática y Ciencias de la Computación de la Escuela Politécnica Nacional. Magíster en Ciencias de la Computación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre – Brasil. Ha realizado investigación sobre Sistemas de

Computación Distribuidos, Computación Científica y Tecnologías para inclusión de personas con discapacidad.

