

TRAYECTORIAS ESCOLARES EN ADULTOS CON ASPERGER-TEA

**ANA MARÍA MURILLO ZULUAGA
YESENIA POLET VÉLEZ SALDARRIAGA**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MANIZALES, NOVIEMBRE DE 2019**

TRAYECTORIAS ESCOLARES EN ADULTOS CON ASPERGER-TEA

**ANA MARÍA MURILLO ZULUAGA
YESENIA POLET VÉLEZ SALDARRIAGA**

**ASESORA
GLORIA DEL CARMEN TOBÓN VÁSQUEZ
DOCTORA**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN DESDE LA
DIVERSIDAD**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MANIZALES, NOVIEMBRE DE 2019**

AGRADECIMIENTO:

A Dios, faro y guía en nuestro pensamiento, fortaleza en los momentos de tribulación y esperanza permanente en nuestro quehacer pedagógico.

A nuestras familias por el apoyo constante, motivación y acompañamiento en el proyecto de vida profesional y personal.

A la doctora Gloria del Carmen Tobón por su acompañamiento en esta fase del proceso.

A la universidad de Manizales por la formación recibida y asesoría permanente durante todo este proyecto personal y profesional.

A los tres adultos con asperger de la ciudad de Medellín que con sus narrativas contribuyeron al cumplimiento de este proceso investigativo como acto de reflexión en bien de la escuela y la educación inclusiva que desde la diversidad valora las capacidades de las personas.

A la bella María Inés Menjura, por haber creído siempre en nosotras y en nuestra tesis, por su motivación, acompañamiento y paciencia. Ser de luz que iluminó nuestro pensamiento.

A Geimar por haber sido fermento de inspiración, motivación y construcción personal y profesional durante este proceso. Por su don de servicio y disposición.

Resumen

El presente proyecto de investigación pretende dar a comprender los significados que tienen tres adultos con el “*trastorno del espectro autista*” de sus trayectorias escolares, vivenciados desde su contexto educativo y laboral, que a su vez pretende realizar aportes al campo educativo para mejorar las intervenciones pedagógicas, apuntando a fortalecer los procesos de educación inclusiva, el respeto y valor de la diversidad.

De esta manera, se logra reconocer la voz de los participantes a través de los significados implícitos en sus discursos, permitiendo identificar la construcción de los mismos frente a los procesos de inclusión educativa. Posteriormente se describen significados de sus relatos en el contexto educativo, evidenciadas desde el acto pedagógico de sus maestros en el aula.

La investigación, en su diseño metodológico, concuerda con el enfoque cualitativo basado en el diseño de análisis de narrativas. Se utilizaron técnicas de recolección de información tales como la entrevista biográfica abierta y relatos de vida que contribuyeron con una descripción detallada de su discurso, permitiendo generar un proceso de reflexión frente a la educación inclusiva y la práctica pedagógica frente a la diversidad en el aula.

Concluyendo entonces que la escuela deja vacíos en las personas con asperger y que más que teorizar la educación inclusiva, de hablar de educación de y para la diversidad, es realmente brindar una educación para todos en donde se tenga en cuenta a cada uno de los estudiantes y se indague acerca de su percepción y significado de su trayectoria escolar.

Palabras clave: Significados, inclusión, educativa, pedagógica, personas con TEA, trayectorias escolares, contexto institucional y diversidad.

Abstrac

The present research project aims to give to understand the meanings that three adults have with the autism spectrum disorder of their school trajectories, experienced from their educational and work context, which in turn aims to contribute to the educational field in order to improve pedagogical interventions, aiming at strengthening inclusive education processes, respect and value of diversity.

In this way, it is possible to recognize the voice of the participants through the meanings implicit in their discourses, making it possible to identify the construction of the same in relation to the processes of educational inclusion. Meanings of their stories are then described in the educational context, evidenced from the pedagogical act of their teachers in the classroom.

The research, in its methodological design, agrees with the qualitative approach based on the design of narrative analysis. Information-gathering techniques such as the open biographical interview and life stories were used that contributed to a detailed description of his discourse, allowing a process of reflection on inclusive education and pedagogical practice in the face of diversity in the classroom.

Concluding then that the school leaves gaps in people with asperger and that rather than theorize inclusive education, of talking about education and for diversity, is really to provide an education for all where each of the students is taken into account and inquired about their perception and meaning of their school career.

Key words: Meanings, inclusion, educational, pedagogical, people with ASD, school trajectories, institutional context and diversity.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN	9
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	22
4. JUSTIFICACIÓN	22
5. OBJETIVOS.....	26
5.1 Objetivo General.....	26
5.2 Objetivos Específicos	26
6. MARCO LEGAL	26
7. MARCO REFERENCIAL.....	30
7.1 Estado del Arte.....	30
8. REFERENTES TEÓRICOS.....	49
8.1 Trastorno del Espectro autista.....	49
8.2 Desarrollo histórico del concepto de TEA.....	55
8.3 Contexto Educativo TEA.....	59
8.4 Trayectoria Escolar.....	61
8.5 Educación en y para la diversidad.....	67
8.6 Educación Inclusiva.....	72
9. METODOLOGÍA.....	77
9.1 Diseño de la investigación.....	77
9.2 Unidad de análisis	79
9.3 Participantes.....	79

9.4	Técnicas e instrumentos.....	80
9.5	Procedimiento.....	81
9.6	Plan de análisis.....	82
9.7	Recolección y organización de la Información.....	82
9.8	Categorización Abierta.....	82
9.9	Codificación axial.....	83
10.	ANÁLISIS REFLEXIVO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES	84
11.	CONCLUSIONES.....	108
12.	RECOMENDACIONES.....	111
13.	REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	114
14.	ANEXOS.....	129

1. INTRODUCCION

“Porque la discapacidad, así como la normalidad, no es un concepto moral sino social, no es una retórica que se desliza libremente de observación en observación; no es una medida del otro, sino una percepción de la distancia a su respecto” Carlos Skliar

El reto que debe asumirse hoy desde las políticas de atención a la población con capacidades diversas está enfocado en mejorar las prácticas pedagógicas, actualizar el conocimiento con relación las capacidades y posibilidades que tienen estas personas con relación a su aprendizaje ajustados en el PIAR como lo define en el decreto 1421 de 2017 como ajustes razonables de las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con capacidades diversas o como es el caso para el presente trabajo investigativo como Síndrome de Asperger – TEA.

El interés de la propuesta investigativa tiene como propósito visibilizar las voces de quienes ya han vivido su proceso, definido para el presente trabajo como “*Trayectoria escolar*” y al ser hoy adultos y profesionales puedan aportar desde las experiencias recomendaciones o valoraciones importantes para la transformación de los ambientes escolares y prácticas pedagógicas de los maestros que atienden este tipo de poblaciones. Hoy en los nuevos discursos de la educación se

hace un llamado permanente a la inclusión, a tener escuelas abiertas, a la pluralidad y la diversidad, la escuela como un escenario de diálogo, un laboratorio de amigos, un espacio que permita fortalecer los valores sacando lo mejor de cada una de las personas y ayudándola a proyectarse a mejores oportunidades en el campo de lo académico o lo profesional.

A así, como el presente trabajo se aborda desde la contextualización problemática, fallas, vacíos y necesidades que continúan presentando en el país la política nacional de inclusión de la población con capacidades diversas al aula regular, haciendo énfasis en la población con síndrome de Asperger – TEA. Este primer momento deja en evidencia como algunas estrategias implementadas en el aula de clase hace algunos años son ya obsoletas, al enfrentarse con los nuevos paradigmas de la educación donde se invita a una convivencia armónica, de respeto y apoyo mutuo entre todas las personas que asisten las instituciones educativas sean cual sean sus capacidades, potencialidades y oportunidades frente al aprendizaje.

En un segundo momento el estado del arte brindara pista claves del camino ya recorrido en cuanto proceso investigativos han realizado otros respecto al mismo tema desde el plano nacional e internacional, en las que se destaca diferentes estrategias, recursos didácticos empleados en personas con síndrome de Asperger – TEA. En un tercer momento se podrá encontrar toda la fundamentación epistemológica de la propuesta que va desde el marco legal, los referentes teóricos y el planteamiento de la ruta metodológica como el camino desde el cual se aborda la información recolectada. Esta ruta con enfoque narrativo comparte perspectivas interpretativas o hermenéuticas cuyo objeto es fundamental en los textos discursivos, lo que indica que el fondo de la investigación es cualitativa al ser abordada desde las trayectorias escolares que se hacen visibles desde las propias voces de quienes participaron de esta propuesta.

Finalmente se muestra, el análisis discursivo de las trayectorias narradas por los tres participantes, los resultados y hallazgos del proyecto se presentan como una reflexión tejida por aparte de las narraciones de los estudiantes y la interpretación hecha a la luz de estos aportes, como lo expresa Legrand (1993) citado por Bolívar (s.f) “el análisis es la manera como se da sentido a los datos biográficos que puede ser organizado como una secuencia coherente, a partir de teóricas temáticas con unos ejes de teorías temporales”(p.7) de esta manera se presenta la triangulación de cada una de las categorías con el fin de dar una respuesta a la pregunta de investigación. Finalmente, se muestran las conclusiones, recomendaciones a seguir y aprendizajes alcanzados durante el proceso investigativo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La declaración Universal de los Derechos Humanos define la educación como un derecho fundamental del que son sujetas todas las personas sin distinción de etnias, ideologías políticas, condición social o ninguna otra, es decir que es obligación de los Estados fomentar las condiciones necesarias para hacerlo accesible a todos y todas. Así lo consagra la constitución Política de Colombia en su artículo 67 diciendo que “A través de este se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.” (p.31). En cuanto que existen otras leyes que buscan promover la igualdad en la educación incluyendo a todas las personas, para ello según está consagrado en el artículo 47 de la Ley general de Educación 115/94, expresa:

El estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y así mismo a la formación de docentes idóneos. (p.57)

No obstante, Colombia desde el Ministerio de Educación Nacional se viene esforzando para atender el tema de la inclusión educativa a través de diversas políticas, definidas en la Ley 361 de 1997, “Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones” (p.5). A su vez en el Artículo 13 de esta misma ley que es objeto del Ministerio de Educación Nacional contempla:

Establecer el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. Así mismo, deberá impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población. (p. 63-64)

De igual manera en el año 2003 y mediante la Resolución 2565 del 24 de octubre se establecen “parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales” (p.6); a partir de esta normatividad las entidades territoriales se ven abocadas a reestructurar el “*Proyecto Educativo Institucional*” (PEI) e incluir dentro de sus parámetros y política institucional directrices que garanticen a la población diversa o en calidad de inclusión una educación acorde a sus necesidades. En el afán de cumplir con lo reglamentado en la

ley, en muchos establecimientos educativos del país incluyeron en sus clases regulares a la población diversa, lo que conllevó a un desgaste de los maestros al contar con aulas heterogéneas, pero sin la respectiva preparación para brindar todo el acompañamiento pedagógico que se requería en el momento, lo que resultó ser una situación de mayor complejidad.

Al superarse la demanda en relación con la oferta educativa en muchas instituciones del país niños, niñas y adolescentes en condiciones de diversidad o inclusión no pudieron ser atendidos de acuerdo a las directrices exigidas por la ley. Lo que conlleva a la identificación de una gran problemática que terminó en la formulación de unas estrategias en el marco de una política de educación inclusiva. Es así como entre el año 2003 – 2006 en el ámbito de la llamada “*Revolución Educativa*” se realizó un estudio panorámico de la situación real de la población con discapacidad y la manera cómo cerrar la brecha existente entre segregación y educación, y salirle al paso a lo planteado en la revista *Al Tablero*, del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el 2007:

La política de inclusión de la población con discapacidad busca transformar la gestión escolar para garantizar educación pertinente a estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, síndrome de Down y otros retardos como autismo, limitación auditiva por sordera o por baja audición, limitación visual por ceguera o por baja visión, discapacidad motora por parálisis cerebral u otra lesión neuromuscular y discapacidades múltiples, como ocurre con los sordo-ciegos. (p.47 - 49).

Es así, como el Ministerio de Educación Nacional, luego de haber realizado los estudios pertinentes, pudo tener un diagnóstico más real acerca de las políticas educativas de atención a la población inclusiva y de cómo su implementación se estaba desarrollando en las instituciones; con

base en los resultados y hallazgos de este estudio se da paso a la elaboración del “*Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*”, trabajo que contó con la participación del MEN, las secretaría de educación y comunidades educativas bajo el acompañamiento de la OEA; y con el fin de blindar el camino hasta ahora recorrido se expide el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual “*Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*”, con el objetivo de no solo garantizar el derecho a la educación, sino pretender que la permanencia y calidad de la misma, a fin de que los niños, niñas y adolescentes puedan transitar la educación desde el grado preescolar hasta la educación superior o educación para el trabajo, mejorando así su calidad de vida y desarrollo humano. Es así como este nuevo decreto enmarca una nueva transformación en el sistema educativo, que circula en un modelo de inclusión sin barreras, con un sistema de formación continuo, pertinente y progresivo. Adicional a ello, permite que todos los estudiantes puedan formarse en la misma aula de clase mediante la creación de los Planes Individuales de Ajuste Razonables (PIAR), como apoyo para sintetizar la propuesta pedagógica con todos los requerimientos y ayudas con la intención de que las personas con capacidades diversas puedan acceder a una educación oportuna y acorde a sus habilidades, permitiendo aprender en condiciones de equidad.

Dentro de la población con capacidades diversas que asisten al aula de clase se encuentran los niños, niñas, adolescente y personas adultas que presentan TEA. Estas personas tienen condiciones diferentes en su aprendizaje, forma de comunicación, relación e interacción con sus pares, por lo que ha llevado que por años en muchos centros educativos se les deje resguardados y enajenados de sus propias decisiones de vida; las familias que tienen hijos(as) con este trastorno los aíslan del

mundo exterior con el fin de evitarle mayores conflictos, o en su defecto, por vergüenza de su condición. Pese a estas nuevas políticas poco a poco se han venido generando mejores ambientes y por ende se ha culturizado a la población hacia la comprensión, respeto y valoración de quienes presentan tal trastorno, lo que ha permitido actuar en un plano de mayor normalidad, brindándoles la oportunidad de valerse por sí mismos de acuerdo a sus capacidades y habilidades. No obstante, a pesar de la normatividad nacional, aún no se cuenta con toda la formación profesional por parte de los docentes a nivel nacional para asegurar a esta población los requerimientos básicos de acuerdo a sus necesidades, evidenciado en la falta de claridad que tienen estos respecto a cuál es el modo en el que se debe o puede educar a las personas con TEA, qué elementos pedagógicos favorecen mucho más el aprendizaje de estas personas, cuales son las competencias básicas laborales, emocionales y académicas que pueden desarrollar para ingresar el mundo productivo, entre otros. Son muchos los interrogantes que se tejen alrededor de este trastorno donde sus características son tan diversas entre sujeto y sujeto, pero (al parecer) poca la gestión para formar a los maestros en este aspecto.

Tanto en el campo de la educación como de la salud se ha hecho innumerables estudios e investigaciones que buscan comprender mucho mejor esta población, por lo que es necesario precisar para este planteamiento problemático, el desarrollo histórico que ha tenido el síndrome de Asperger, sus diferentes perspectivas teóricas desde el campo de las ciencias de la salud y las ciencias sociales en el campo educativo donde sobre sale el déficit en la percepción de las emociones que constituye un elemento esencial para contribuir al desarrollo afectivo y emocional del sujeto en el momento de establecer relaciones con sus pares. Pero es a partir del siglo XX que el trastorno del espectro autista empieza a tener nuevas comprensiones como se verá en el desarrollo

teórico de la propuesta, por ahora se abordara las implicaciones que sufren las personas con este trastorno en el campo de la salud y la educación donde se evidencia una gran problemática entre ellos la homogeneidad en el trato en el aula de clase, un trato que no tiene en cuenta la particularidad de estas personas a quienes les cuesta comunicar de manera clara y ordenada sus ideas, se les dificulta el contacto físico, la expresión y entendimiento de ciertas emociones y sentimientos entre otros factores que se irán describiendo a lo largo del documento.

Para ampliar lo anterior se puede destacar los planteamientos de Cohen, quien basa sus estudios investigativos en la naturaleza del autismo y la manera como se determina los comportamientos de las personas con déficit social a partir de estudios cerebrales, a través de su ejercicio de la teoría de mente, la cual sirvió como punto de partida para que los científicos a nivel mundial empezaran a generar serios cuestionamientos relacionados con todo aquello que acontece en la mente de una persona diagnosticada con TEA. Por ello uno de los teóricos que fundamentan este trabajo es Baron-Cohen, quien con sus aportes teóricos plantea la intención de invocar acciones inclusivas desde el campo educativo que faciliten la compleja lectura del universo de las personas autistas y sus posibilidades de interacción social. Para Baron-Cohen y otros investigadores de la universidad de Londres, los niños con autismo comparten una deficiencia cognitiva marcada que no les permite interpretar las acciones de las demás personas, es decir, no establecen un puente comunicativo con el otro a partir de los estados mentales y como consecuencia de este primer denominador común, se derivan unos principios que impactan directamente categorías afectivas, comunicativas, selectivas, de interacción, entre otras, que son determinantes en el proceso educativo.

En consecuencia, Baron-cohen alude las carencias de las personas autistas como la imposibilidad de estas para desarrollar una teoría de la mente Barbolla y García -Villamisar, (1993)

planea que: “El autista es un ser incomunicado porque no puede comprender el pensamiento del otro. En otras palabras, la incapacidad para predecir y explicar la conducta de otros seres humanos en términos de su estado mental” (p.25). Para hacer más comprensible estos planteamientos se hace necesario retomar la teoría de la mente enfocada al campo educativo, con el fin de ayudar a pensar en metodologías innovadoras que permitan la detección e intervención de posibles anomalías y déficits en la comprensión de las emociones de los autistas como ha sido narrado en algunos trabajos autobiográficos, porque al favorecer la percepción y la expresión de sus emociones, sentimientos, y deseos, se mejoraría la integración social de los mismos desde la praxis pedagógica ya que el contexto de educación común, inhabilita a los sujetos que presentan el diagnóstico denominado Asperger, ahora nombrado Trastorno del espectro del autismo (TEA) agudizando la problemática y generando más barreras en el aprendizaje.

Al hacer un rastreo bibliográfico de antecedentes de cómo se maneja esta problemática en Colombia se pudo encontrar que con relación al síndrome de Asperger hay dos investigaciones que retoman aspectos teóricos en dos principales ciudades como lo son Medellín y Bucaramanga donde Carolina Beltrán Dulcey¹, Luis Alfonso Díaz Martínez² y Maryoris Elena Zapata Zabala³ llevaron a cabo un estudio investigativo desde aspectos clínicos y cognitivos para determinar su prevalencia en estudiantes entre 4 y 16 años, a través de aplicación de pruebas, de evaluación del coeficiente intelectual y de valoración por psiquiatría (Beltrán et al., 2013). Esta investigación, puso en discusión temas relacionados con el tratamiento tardío del Asperger en Colombia y la importancia que tiene el diagnóstico temprano para facilitar la intervención educativa igualmente,

¹ Docente asociada Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB)

² Docente titular Universidad Industrial de Santander (UIS)

³ Docente titular Universidad de San Buenaventura Medellín (USBMED)

se concluye, entre otras, que la escuela tradicional ni las intervenciones especializadas en educación para niños y adolescentes con Asperger, no solucionan las causas de la exclusión.

Igualmente, Ingrid Lizeth López Serna, Melissa Andrea Ocampo Muñoz y Johana Carolina Peña Valencia, estudiantes del programa de Terapia ocupacional de la Universidad del Valle, en el año de 2016 realizaron en su proyecto investigativo denominado: “Experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas”, propuesta que se centra en la necesidad de “poner en evidencia, algunas condiciones que permiten el acceso y la permanencia escolar de los niños diagnosticados con TEA desde el marco de la educación inclusiva, determinando los facilitadores y barreras que afectan este proceso”(p.20).

En el desarrollo de este trabajo investigativo orientado a un considerable porcentaje de la población estudiantil del municipio de Cali con trastorno de TEA, se involucraron a padres, los docentes y las directivas institucionales. Posteriormente analizaron los hallazgos a la luz de teorías científicas y pedagógicas para concluir, al igual que en la investigación citada inmediatamente anterior, que el sistema educativo no ha articulado completamente prácticas inclusivas. Igualmente confirman que son limitados los registros que den cuenta de la inclusión de estudiantes con TEA en la educación formal, situación que empobrece la investigación sobre el tema.

Finalmente en el rastreo de investigaciones enfocadas a detectar fallas en los procesos pedagógicos van dejando en evidencia que hay muchas cosas por mejorar al interior de las instituciones educativas que permita una verdadera educación inclusiva, como deja ver en su propuesta Félix Andrés Rivera de Antonio, denominado: “El síndrome Asperger: estrategias y

soluciones para una inclusión efectiva”⁴. El texto en mención recoge las experiencias desarrolladas en una investigación que se centró en un estudiante preadolescente con Asperger en un aula regular y en las estrategias que se diseñaron para su proceso de inclusión. Lo novedoso de la propuesta es que, en este caso, toda la problemática educativa en torno al TEA se focaliza en una sola persona para concluir que se puede aprender con el Asperger, siempre y cuando se prepare el entorno de aprendizaje del estudiante; es decir, tanto los docentes como los compañeros del estudiante deben aprestarse. Se trata de establecer un tejido comunicativo entre el currículo y quienes lo comparten (también se incluye la familia), previo reconocimiento de los patrones conductuales del síndrome.

En Colombia hay un gran vacío en tanto estrategias que permitan acompañar de manera efectivas a estas personas, por ello se plantea el interés investigativo de esta propuesta enfocada por conocer: ¿Cuáles son los significados de las trayectorias escolares que han construido tres adultos con asperger (en adelante, TEA), narradas desde su propia voz en la ciudad de Medellín?; al auscultar el significado de sus narraciones como parte de sus relatos de vida construida permanentemente en los diferentes escenarios con los cuales ha interactuado, develar desde sus propias palabras la necesidad sentida que hoy adolece la escuela, los escenarios pedagógicos y educativos como garantes del derecho a la educación, las narraciones de las personas adultas con TEA, permitirán y al mismo tiempo ayudarán a movilizar factores pedagógicos hacia otras comprensiones y posibilidades que permitan el crecimiento y mejora en el desarrollo personal, social y emocional de los niños, niñas y adolescentes que ingresan a las aulas regulares. Podría decirse que muchos de los errores cometidos a lo largo de los años en la atención y acompañamiento

⁴ La investigación que sirvió de base para este artículo se desarrolló en el marco de la Maestría en Pedagogía e Investigación en el Aula de la Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.

de las personas con TEA se debe a la falta de conocimiento y formación de los maestros que año tras año tiene que atender personas con capacidades diversas entre ellos estudiantes con TEA.

Adicional a esta situación está el interés de realizar un ejercicio reflexivo que busque aportar el fortalecimiento de las políticas públicas en la prestación del servicio a las personas con capacidades diversas en especial aquella con TEA que ya cuentan con un marco jurídico y normativo pero que se torna muchas veces incipiente a la hora de garantizar y reconocer sus derechos. Lo que conlleva a que haya un bajo nivel en el avance de los procesos de inclusión, debido que los centros educativos en el país no cuentan con las herramientas necesarias, suficientes para que docentes y directivos puedan implementar estrategias pedagógicas que permitan y garanticen una inclusión efectiva. Es necesario seguir capacitando a los maestros que deben atender esta población diversa, realizar campañas de sensibilización y respeto hacia la diversidad, lo que permita generar ambientes de sensibilización, comprensión y adaptación.

No es fácil para una familia aceptar y acompañar a sus hijos de manera efectiva para que logren adaptarse y desenvolverse favorablemente en la sociedad con este trastorno máxime, cuando aún en los contextos sociales persisten conductas de desaprobación e incompreensión para que sus hijos e hijas, lo que limita en ellos el deseo de actuar de manera natural con los pares, esto genera ambientes de conflicto, discriminación, rechazo y humillación, desencadenado ello en conductas de encierro o aislamiento de estas personas hacia el mundo exterior, lo que lleva a la generación de otros factores o problemas.

Por ello la educación en Colombia se ve cada vez más enfrentada a uno de los mayores retos contemporáneos como lo es pensar los escenarios pedagógicos de la escuela y su dinámica acorde

a la concepción de niño, niña y adolescente que está formando, una población con capacidades diversas, que debe responder a las exigencias del mundo moderno donde los nuevos lenguajes hablan de competitividad, integralidad, creatividad, iniciativa, innovación, respeto e inclusión no solo en los procesos de aprendizaje sino en la vida social y laboral.

Pensar en este sentido implica que esta propuesta investigativa deje unos elementos valiosos como producto de sus hallazgos con el fin de ser utilizado en la mejora de la calidad de vida de las personas con TEA en la ciudad de Medellín principalmente y en otras ciudades del país que deseen tomar como referente esta propuesta que surge de las narraciones de las personas adultas con TEA, quienes desde sus trayectorias escolares aportan a lo que debe ser un cambio de paradigma y reordenamiento curricular en las instituciones educativas con el fin de brindar una educación de calidad para todos. Todo lo anterior se podría recoger en lo expresado por J.M. Coetzee (2002):

Lo cierto es que, si tuviéramos tiempo para hablar, todos nos declararíamos excepciones. Porque todos somos casos especiales. Todos merecemos el beneficio de la duda. Pero, a veces, no hay tiempo para escuchar con tanta atención, para tantas excepciones, para tanta compasión. No hay tiempo, así que nos dejamos guiar por la norma. Y es una lástima enorme, la más grande de todas. (p.94)

Todo lo anterior permite recoger las expectativas de pensar el síndrome de Asperger – TEA desde otras miradas y voces que conlleve a reflexionar de manera crítica y explorar todas las posibilidades que existe para mejorar la educación de la población con capacidades diversas en especial, los ambientes escolares y el significativo de pasar por una institución que debe coadyuvar para que los estudiantes cualquiera que sea su condición aprenda a hacer, aprenda a pensar, aprenda a

aprender, aprenda a convivir y en especial aprenda a ser con todo lo que implica vivir en un mundo diverso, cambiante, abierto y exigente. Es así como este trabajo se motiva en el siguiente:

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA:

¿Cómo influyen las incidencias particulares en la construcción de las trayectorias escolares de tres adultos con Asperger – Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la ciudad de Medellín?

4. JUSTIFICACIÓN

Somos plurales, somos muchos, somos multiculturales, somos no sólo diversos sino pluridiversos, incluyentes, abiertos a lo inédito y soñadores profundos, pero también somos conservadores, obsesos, excluyentes, compulsivos con ciertas tradiciones y somos paradójicos cuando nos confrontamos con aquellas culturas que poco se parecen a las nuestras.

Miguel Alberto Gonzales (2014, p.15)

La presente investigación tiene como finalidad mostrar y reflexionar acerca de las trayectorias escolares de tres adultos con asperger, a raíz de las incidencias particulares de los participantes del proceso, que a través de su propia voz cuentan cómo fue la construcción en su proceso formativo, profundizando en sus trayectorias reales que van de la mano de sus relatos de vida. Dentro de esta investigación se toma como referente a lo planteado por Teregi (2008) en su texto “*Perspectiva de las trayectorias escolares*” que sirve como pistas para enfocar esta investigación donde las trayectorias vividas y narradas desde sus propias voces darán cuenta de experiencias, procesos de

adaptación, relación e interrelación con sus pares, lo que ayudará a concluir que el paso por la escuela es un proceso relevante y definitivo para todas las personas, al ser un lugar de contacto, intercambio y comunicación permanente con el (los) otro (s), este tránsito por la vida escolar debe permitirle a una persona experimentar lo que se ha denominado “*turning poin*” como evento específico, crucial y significativo que vive una persona y que por ende termina impactando o modificando su vida.

Es así, como el trabajo titulado “*Trayectorias escolares de adultos con TEA*” realizado en la ciudad de Medellín da cuenta de un sin número de elementos valiosos vividos por personas adultas, en su vida escolar que servirán como referente en las futuras intervenciones pedagógicas, curriculares e investigativas que quieran ayudar a fortalecer los procesos que permitan atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan las personas con TEA, considerando estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación más personalizada reflejada en el reconocimiento y respeto por los ritmos, tempos y estilos de aprendizaje, capacidades de estas personas que no solo desean ingresar a los centros escolares sino que permanecer y alcanzar un nivel de desarrollo académico y profesional.

Esta investigación pretende hacer aportes en clave de pistas pedagógicas que permitan realizar un mayor conocimiento y comprensión de las personas con TEA; aportes que pueden presentarse en clave de respeto y dignificación de quienes por años han querido ser homogenizados o en su defecto invisibilizados porque no se les comprende; de igual manera es clave en el decurso de esta propuesta investigativa el rol que asume el maestro frente el proceso formativo del estudiante o personas con el fin de ayudar a superar las barreras en su aprendizaje, participación y la disminución de las brechas que lo alejan de las demás oportunidades a las cuales puede acceder.

Hablar de visibilización implica que hay un des—ocultamiento y se ha dado paso al reconocimiento y por ende la palabra, actuar y proceder del (los) otro(s) que ha permanecido marginado, silenciado, ausente, pero que ahora es otro quien desde su experiencia está portando a la construcción de nuevos y mejores escenarios pedagógicos, laborales, sociales y humanos de la escuela/sociedad en los tiempos de hoy.

Darles la oportunidad a las personas con Asperger de decir su palabra, tejer sus discursos en el campo de las narraciones personales, permitirle un diálogo abierto, respetuoso que lo reconoce en su legitimidad, le da valor a su palabra, lo comprende y toma sus aportes para enriquecer, redireccionar e iniciar las transformaciones en las prácticas y escenarios educativos. En un primer momento conocer la experiencia de vida de una persona con TEA, sus momentos, tiempos, acontecimientos y emociones supone un aporte grandioso y de contraste para las teorías generales que se han construido alrededor de este trastorno. En segundo momento el análisis, reflexión y comprensión de las narraciones permitirán dar paso a romper con la convencionalidad, lo habitual y tradicional entorno a la enseñanza, las narraciones de la población intervenida será un nuevo aporte en la construcción de lo social, las políticas públicas, las propuestas pedagógicas y curriculares que permitan romper paradigmas y ampliar horizontes de sentido para valorar el sentir y pensar del otro.

Y finalmente, esta propuesta quiere generar una mayor sensibilidad frente al mundo de la vida social, académica y profesional al permitir otra reflexión por parte de los docentes frente al proceso educativo de las personas con TEA, con el fin de ser abordados como sujetos participativos que poseen unas determinadas habilidades que se van develando en la medida en que se le permite que su otredad sea expresada en palabras (narraciones) cargadas de sentido y mucho valor.

Se afirma que es necesario en educación enfocada a ayudar a direccionar ciertos procesos que permitan a las personas con TEA tener muchas más oportunidades que las que han tenido hasta ahora, procesos que generen cambios en la manera como se concibe el acto de la enseñanza y el aprendizaje con el fin de erradicar de las aulas las enseñanzas que enfrascan y fabrican sujetos, actos en lo educativo que opacan, reprimen, limitan, desconocen e invisibilizan a todos aquellos que no tienen las mismas capacidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes destacados en clase. Es momento de pensarse en la pedagogía, en la escuela, en la educación como una reverberación del otro (s), del tiempo, de la espacialidad como fuente de porvenir, de emancipación, de liberación de cómo cada uno se concibe y ve a el (los) otro (s) todo aquello que les permite tener puntos de encuentro, relación, familiaridad y afinidad, sin limitar su actuar/sentir/pensar diferente a lo diverso en tanto iguales por su humanidad, bien lo expresa Larrosa (citado por Skliar, (2002) “(...) de un sujeto que se constituye desde la ignorancia, la impotencia y el abandono, en fin, que asume su propia finitud (...)” (p.75) por lo que no será la escuela, el otro quien define dónde acaba y en qué tiempo finaliza su desarrollo.

Por ende, la presente investigación quiere evidenciar desde las trayectorias escolares la construcción significativa de la vida que han dado las personas con TEA a los largo de su existencia, todo ello develado desde las narraciones personales, que se constituyen en un material de apoyo muy valioso para futuros trabajos al no encontrarse ampliamente como referente de consulta como evidencia el estado del arte, muy contrario a lo que sucede con el rastreo de experiencias en niños, niñas y adolescentes. Es en este punto o vacío epistemológico cuando la investigación toma mayor fuerza porque pretende desde estas narrativas de personas adultas con TEA hacer aportes valiosos, significativos y trascendentales en lo que debe ser la vida y

permanencia escolar de estas personas como aporte y garantía de que si es posible construir un proyecto de vida diferente y sostenido en el tiempo.

5. OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

- ✓ Describir los significados de las trayectorias escolares de tres adultos con Trastorno del espectro del Autismo de la ciudad de Medellín con base en sus incidencias particulares.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Identificar las trayectorias escolares que han construido las tres personas adultas con trastorno del espectro autista de la ciudad de Medellín.
- ✓ Analizar los factores del contexto familiar, social y escolar que han incidido en la formación integral de las personas adultas con trastorno del espectro del autismo.
- ✓ Develar el valor pedagógico atribuido a las trayectorias escolares de tres adultos con Síndrome de Asperger durante su formación.

6. MARCO LEGAL

El marco legal que se relaciona a continuación orienta las diferentes ordenanzas desde la cual se fundamenta las políticas, planes de atención a la población con capacidades diversas a nivel nacional e internacional, enfocadas todas ellas en mejorar la cobertura y la calidad de la educación

en los diferentes niveles y escenarios socio culturales, políticos y educativos en los que se movilizan las personas con TEA. Estos escenarios o espacios se han venido conquistando a lo largo de la historia y hacen parte de un camino pensado y ya recorrido siempre pensando en el bienestar de las personas que no cuentan con las mismas capacidades y potencialidades. A continuación, se hará referencia a leyes, decretos, concepciones, declaraciones, normas y demás disposiciones legales que permitan y garanticen a todas las personas gozar plenamente de sus derechos. Como lo dejo en claro la “*Concepción derechos del niño*” (1989) donde se reconocen en su calidad de universales en el afán de garantizar cuidados y asistencia especial a todos sin excepción.

De la misma manera lo dejo en claro la *Declaración mundial sobre educación para todos* en (1990) escenario que hace posible reconocer la educación en su condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social de las personas, quienes también deben de satisfacerse sus otras necesidades básicas. La anterior ley queda fundamentada en la Declaración de Managua (1993) la cual contó con una delegación de 36 países todos ellos con diferentes discapacidades, este encuentro permite entonces pensar ampliamente en lo que debe ser el bienestar social y derechos como: justicia, igualdad, equidad, integración e interdependencia para llegar al reconocimiento y respeto por la diversidad.

Adicional a las anteriores declaraciones se promulga en 1994 las Normas uniformes para personas con discapacidad, con el fin de adoptar medidas en la sociedad enfocadas a tomar un mayor grado de conciencia hacia las personas con discapacidades, pensando en sus derechos y necesidades. Acto seguido se declara en Salamanca en 1994, la normatividad donde indica que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones personales.

Por lo que, en el año 2000, se establece lo que se conoce “*Educación para todos en las américas*” buscando así un mayor compromiso en la formulación de políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida para lograr que la inclusión sea una responsabilidad colectiva.

Esta trayectoria internacional anteriormente descrita da lugar el contexto nacional quien se acoge desde las directrices internacionales a una mirada que permita romper y transformar los paradigmas de integración y construir de un camino hacia el respeto y la valoración por la diversidad en el marco del fortalecimiento de la educación inclusiva a través de las leyes y decretos. Una de los más importantes referentes para blindar este proceso es la Constitución política 1991, desde donde se promueve el derecho que tiene las personas para participar en igualdad de oportunidades y la obligación que el estado tiene con ellas. Haciendo un énfasis muy especial en los artículos: 13 47, 64, 68 y 70; que a su vez son fundamentados en lo dispuesto en la ley 115 de 1994 en lo que respecta los artículos 46,47,48 y 49 donde se aborda lo relacionado con los servicios educativos para las personas con limitación o con capacidades excepcionales.

Adicional al marco legal y jurídico de la constitución política de Colombia se tiene lo planteado en la ley 361 de 7 febrero 1997, que busca estructura una acción coherente y unificada en aspectos fundamentales para las personas con discapacidad; así mismo lo reglamentó el decreto 2082 de 1996, donde se exige la atención educativa para personas con limitaciones o talentos excepcionales, a través de unidades de atención integral, Aulas de apoyo especializado, lo que conlleva que para ese mismo tiempo se impartiera proceso de formación en instituciones educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio, o de programas de educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el

ambiente y las necesidades particulares. El anterior decreto permite entonces reglamentar la resolución 2565 de 2003, a través de la cual se establece los parámetros y criterios del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, organización del servicio – oferta – funciones de las docentes de apoyo.

Al tener una visión un poco más clara en relación a lo que debería ser la política de atención a la población en calidad inclusión para el año 2013 se crea el Compes 166 como: Política pública Nacional de Discapacidad e inclusión social, el objetivo principal radicaba en la implementación de la política como parte fundamental del plan de desarrollo 2010-2014 “prosperidad para todos” en donde se establece la vinculación de las instituciones del Estado, la sociedad civil organizada y la ciudadanía en relación a la construcción de la política pública en discapacidad e inclusión social basada en el goce pleno y efectivo de los derechos en condiciones de igualdad y libertad para las personas con discapacidad. Al quedarse corta esta política en su alcance se establece la ley 1145 de 2007 a partir de la cual se organiza el sistema nacional de Discapacidad en donde impulsa y fomenta la construcción de la política pública en discapacidad, de manera coordinada con las instituciones del Estado, la sociedad organizada y la población en general, con el fin de velar por los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

Tras el esfuerzo del gobierno nacional en buscar una mejora significativa y más integral en la atención la población inclusiva reglamente la Resolución 366 de 2009, a partir de la cual se da una mayor organización al servicio de apoyo pedagógico para atención a los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva, responsabilidades – organización de la oferta; ampliando este panorama en lo

dispuesto en la ley 1618 de 2013, cuyo objeto es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009. Y finalmente luego de todo este trasegar jurídico queda en vigencia el decreto 1421 de agosto de 201, el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, a partir del cual se rigen todas las instituciones educativas del país.

7. MARCO REFERENCIAL

7.1 ESTADO DEL ARTE

Los antecedentes que ayudan a sustentar este trayecto de la investigación / reflexión, del *“Trastorno del espectro autista y sus trayectoria escolar”* ha sido abordado desde diferentes comprensiones e intereses académicos, sociales y familiares como se relacionan en el siguiente estado del arte que recogen el interés investigativo en población adulta con TEA en Latinoamérica, España y Colombia, presentadas de acuerdo al interés, necesidades del presente trabajo que centra su interés en las experiencia (as) de diversos actores y su (s) contexto (s).

A continuación, se presentan una serie de investigaciones que abordan una mirada comprensiva de las trayectorias escolares de personas con TEA, pero unido a ello se tienen en cuenta otros aspectos asociados que fundamentan todo aquello que permiten el desarrollo emocional, aprendizaje, integración social y adaptación de una persona con el espectro autista en un determinado contexto.

Ahora bien, la intervención educativa o acompañamiento pedagógico/psicológico que reciba un niño, niña o adolescente o persona adulta con trastorno TEA en la escuela/universidad o centro de clínico, de parte de sus maestros, especialistas, compañeros o demás miembros de la comunidad de alguna manera son claves a la hora de garantizar una trayectoria o permanencia en el sistema educativo, como se podrá identificar en las investigaciones abordadas en el presente estado del arte. A continuación se relacionan una serie de investigaciones que hacen parte de los recorridos, temporalidades y experiencias vividas de las personas con trastorno de TEA que ingresaron al aula regular con el propósito de afianzar en su aprendizaje, potenciar sus habilidades/capacidades y explorar otras nuevas formas de integrarse a la vida social a través de programas o políticas de formación inclusiva donde debe ser fundamental garantizarle a estas personas el acceso y permanencia en el sistema educativo. Por esta razón los siguientes trabajos investigativos recogen aspectos claves que garantizan este derecho.

Bettelheim, (1967) en su libro: “La fortaleza vacía. El autismo infantil y el nacimiento del sí mismo”, relegó a un segundo plano las teorías psicoanalíticas del autismo y postuló, tomando como referente a Piaget, que las alteraciones conductuales del autista están delimitadas por la conciencia, es decir: Las acciones no requieren de conciencia, pero se hacen conscientes cuando el actuante puede determinar lo que está haciendo y ponerlo al servicio de su autodesarrollo y esto sólo puede lograrse a través de una apuesta mental y los autistas carecen de organización psíquica. Lo que, en términos de Piaget, se traduce como: “El individuo solo llega a aprender a conocerse a sí mismo cuando actúa sobre el objeto, y este último solo llega a ser conocido como resultado del progreso de las acciones” (Citado por Artigas, p. 577).

En la actualidad el SA está asociado a comportamientos donde “la comunicación no verbal constituye un eje central que se evidencia en la evaluación clínica por escaso contacto ocular, limitación en la expresión facial, posturas y lenguaje no verbal inapropiado al contexto”⁵ y este diagnóstico pone de manifiesto esa distancia entre el yo autista y sus acciones, las cuales son poco progresivas, carentes de un componente subjetivo del cual se ocuparon Premack y Woodruff , quienes trataron de determinar si los chimpancés tienen la capacidad para reconocer, en otras criaturas, el componente subjetivo; es decir, si pueden reconocer la existencia de sentimientos en otros seres. Estos estudios se conocen como:

Teoría de la mente⁶, y concluyen que posiblemente los primates pueden identificar estados anímicos en otros seres. Es importante anotar que la investigación de Premack y Woodruff abrió las puertas a múltiples preguntas en el campo de la clínica y que, como muchas teorías, tuvo adeptos y detractores. No obstante, Baron Cohen y Leslie Frith en la evolución de la Teoría de la mente (1985), luego de adentrarse en la mente de niños con TEA, determinan que estos carecen de una teoría de la mente.

En los casos anteriores, estamos ante unos principios psicológicos que están estrechamente ligados con la cognición y la capacidad simbólica, atributos propios de los seres humanos. Pero si bien los primates tienen cierta afinidad con nuestra escala evolutiva, en este caso podemos inferir que no son individuos sociales y que los estudios sobre el funcionamiento de su mente tienen marcadas limitaciones. Ahora, para avanzar hacia otro escenario, concebimos la escuela como un

⁵ Beltrán Dulcey, Carolina L. A., op, cit, p.17 (las normas APA no tienen citas a pie de página)

⁶ La expresión "teoría de la mente" (o ToM, del inglés "theory of mind") fue acuñada por los primatólogos Premack y Woodruff en un artículo clásico de 1978 titulado "Does a chimpanzee have a theory of mind?". <https://sophimania.pe/tecnologia/redes-sociales/que-es-y-quienes-tienen-una-teoria-de-la-mente/>

espacio social en el cual se estructuran procesos cognitivos que requieren de la interacción con el otro y es aquí donde entran a jugar papeles importantes el lenguaje y el pensamiento, dos habilidades comunicativas que nos permiten leer el mundo y resignificarlo.

Sobre lo anterior, y aludiendo a las trayectorias escolares de personas con TEA encontramos que muchas de las investigaciones tienen como punto de partida el procesamiento de la información, habilidades comunicativas y sociales en la escuela, analizadas desde el punto de vista de terceros como familia, terapeutas y entes educativos. En lo que respecta al tema inclusivo, De la fuente, (2017)⁷ hace un análisis de la realidad de los estudiantes universitarios con síndrome de Asperger y dentro de sus conclusiones se destaca que, para esta población, el acceso a la universidad implica un nuevo reto que se constituye en una trayectoria desconocida: *“Resulta complejo llevar a cabo una educación verdaderamente inclusiva que en algún momento o aspecto no segregue a los estudiantes con discapacidad ni los predisponga al abandono”* (p.22). Igualmente nos encontramos con la investigación: *“La experiencia escolar de una persona con síndrome de Asperger”*. (González, 2015), en la cual se va un poco más allá del tema de inclusión para ahondar en las percepciones de las personas en diferentes niveles educativos:

...Pero no todas las personas con S.A. tienen o han tenido la suerte de ser diagnosticados y asesorados por profesionales en la materia. Por ello hemos de luchar para que los profesionales que integran el sistema educativo sean capaces de adaptarse a las necesidades de estos chicos. (p.26)

⁷Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional”. Redalyc. org.

Como se puede ver, a De la Fuente y a González les ocupa el sistema educativo y, de alguna manera, su enajenación ante la realidad de los estudiantes con TEA. Sin embargo, estas investigaciones muestran una percepción sin lugar a duda, de educación inclusiva con un enfoque de orden legislativo y en unas que otras prácticas docentes. Pero más allá de las políticas y de la identificación de las falencias del sistema educativo, son necesarias las voces de las personas que, desde un umbral de ese mundo inconsistente dirigen su mirada hacia el pasado para reconstruir esas experiencias aportadas por el solo hecho de convivir con el trastorno del espectro del autismo.

De la Fuente R. y Cuesta (2017) en su investigación “Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional”, plantea un escenario en el cual las personas con trastorno del espectro autista están accediendo a estudios superiores, planteando nuevos retos formativos y sociales; esta investigación tuvo dos fases, la primera una compilación bibliográfica basada en preguntas, la segunda fase donde se hace selección de 7 grupos fundamentales de jóvenes con TEA con deseos de ingresar a la educación superior. Una de las conclusiones de esta investigación es la manifestación de realizar un estudio para graduarse y obtener un trabajo u otras de las razones era la presión familiar, denotando que la variabilidad en las edades era fundamental para la toma de decisiones y poderse enfrentar a un rol laboral. Finalmente se concluye que la educación inclusiva no debe segregar ni predisponer al abandono a los estudiantes con TEA, centrándose solamente en sus debilidades si no en sus fortalezas.

En efecto, las investigaciones nos proporcionan elementos muy valiosos para abordar los contextos de las personas SA, al tiempo que nos hacemos una idea de las distancias reales entre estos individuos y el mundo inasible. Pero sus voces necesitan ser recuperadas para conocer, de

primera mano, la otra cara de la moneda y aunque son muy pocas las investigaciones que ahondan en las percepciones de los aspergianos, es posible incluir otras fuentes, quizás más escuetas, las cuales aportan significativamente a la naturaleza de esta investigación.

La investigación propuesta por Yon, Esther, Hernández y Ramírez (2018) “La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior”. Está orientada a dar a conocer pautas para la enseñanza e inclusión de las personas con TEA en recintos educativos tales como las universidades del Carmen, México. Este estudio es abordado a través de la etnografía donde se describe y analiza el proceso para sensibilizar a docentes y estudiantes universitarios en torno a la inclusión de un estudiante con la condición de Trastorno del Espectro Autista (TEA). La propuesta investigativa se desarrolló un proceso de sensibilización a los docentes como elemento fundamental en la permanencia de las personas con TEA en el sistema educativo, siendo necesario minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación de las personas para favorecer su inclusión. La propuesta investigativa enfatiza fuertemente en la evaluación psicopedagógica la cual debe definir las limitaciones, de delimitando puntos fuertes y dificultades, cómo se desenvuelve en el contexto, enfatiza en la necesidad de valorar las condiciones del entorno escolar y familiar, de esta forma permite identificar las barreras para el aprendizaje y la participación, para de esta forma determinar los apoyos (recursos y estrategias), necesarios para mejorar el funcionamiento adaptativo individual y la integración en la sociedad, como resultado de una trayectoria escolar lleno de elementos valiosos y acogedores.

En el ámbito educativo, específicamente en el aula, las características que se observan con un estudiante con TEA son: dispersión, trabajo con demora, cuando llega a concluir el trabajo termina haciéndolo de cualquier manera, suelen dar la sensación de que no les gusta trabajar, poniéndose

de manifiesto las dificultades en la función ejecutiva, requiriendo de mucho esfuerzo cognitivo para mantener todo el proceso activo y por tanto terminan perdiéndose y agotándose. (Coto, 2013)

A modo recomendación de la presente investigación se tiene: (a) Las actividades de sensibilización deben convertirse en una práctica sistemática para atender la diversidad educativa que hoy enfrentan las universidades. (b) Es una realidad que un profesor no puede continuar con una clase tradicional se debe innovar con el fin de garantizarle al estudiante una trayectoria escolar más duradera. (c) Proponer otros estudios para diseñar y evaluar un programa institucional inclusivo, en el que se atienda la mejora en la normatividad, condiciones para el ingreso, la accesibilidad en el sentido amplio, apoyo a los docentes y estudiantes con estas necesidades en su ingreso, permanencia y egreso de la universidad.

Sepúlveda y Gonzales, (2010) presentan el proyecto integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: “Una mirada desde la actitud docente.” La propuesta se orienta en la revisión de tres aspectos fundamentales a saber la integración de alumnos con necesidades educativas generales, la relación del docente hacia la integración del estudiantado y el síndrome de Asperger en particular en el aula regular. El trabajo se orienta a través de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, en el Municipio de Vizcaya - España. En este proceso investigativo se dan a conocer diferentes estrategias en la que se implementa la forma adecuada de enseñanza, haciendo énfasis en la actitud que debe de tener el maestro y la integración clave en este estudio. Dentro de los resultados se puede considerar: (a) Inconvenientes docentes a nivel individual, formativo y/o profesional que dificultad la efectividad de una adecuada integración en el aula regular. (b) Identificación de actitudes que favorecen la integración educativa. Como sugerencia se encuentra que en el proceso se tiene como vacío la necesidad de

indagar en las actitudes y estrategias educativas que los docentes realicen para optimizar el proceso de integración colectiva de las personas con autismo.

Otra importante investigación realizada por López, Ocampo, y Peña (2016) “Experiencias sobre la escolarización de personas con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivas”. Describir las experiencias educativas de los actores que participan en el proceso escolar de las personas diagnosticados con tal trastorno (Padres, profesores, directivas), además de determinar los facilitadores y barreras que afectan el acceso y la permanencia en el sistema. La inclusión social es posible en la medida que las personas con TEA se hagan participe de diferentes actividades didáctico-pedagógicas; para ello se requiere que dentro del grupo se genere una respuesta positiva que le permita a la persona incorporarse, además que de acuerdo con las características propias del diagnóstico y la variabilidad que este implica, resulta relevante que se identifiquen las necesidades individuales y con base a esta se realicen los ajustes razonables y contextuales pertinentes.

Acevedo, Sacha y Dávila (2018) En su investigación: “Perfil neurocognitivo de jóvenes diagnosticados con el trastorno del espectro del autismo altamente funcional”, presenta un trabajo caracterizado por un enfoque transversal experimental descriptivo que se centra en las deficiencias en comunicación social y patrones repetitivos o restringidos, de un grupo de jóvenes de la ciudad de Puerto Rico. De ahí que el objetivo de la investigación estuviera enfocado en la descripción del funcionamiento cognitivo de los jóvenes diagnosticados con TEA en las categorías, Asperger, altamente funcional o nivel de severidad uno, entre 12 a 18 años, ello con el fin de identificar cuáles son sus fortalezas y debilidades cognitivas utilizando el instrumento “*Cognitive Assessment System*” – segunda edición en español (CAS-2) basado en la teoría Planificación, Atención,

Simultáneo y Sucesivo (PASS). Con una muestra de 26 participantes, los resultados sugieren el procesamiento simultáneo como fortaleza cognitiva y los procesos de planificación, atención y procesamiento sucesivo como debilidades cognitivas.

Lo importante de esta investigación está centrada en la manera como se explora el perfil neurocognitivo de estos jóvenes, lo que permite conocer área de dificultad en la parte verbal o de ejecución que han tenido a lo largo de su proceso de vida y formación. Con ello es posible realizar intervenciones específicas impactando aspectos cognitivos y conductuales. Lo que deja como resultado sobre saliente la necesidad que resalta la importancia de conocer el funcionamiento de los procesos neurocognitivo para determinar el impacto estos pueden tener en la vida diaria, profesional y laboral de las personas adultas con TEA.

Bedoya, Borreguero, y Villagrán (2014) Presenta en su investigación: “Aproximación al perfil de personalidad de adultos con trastorno del espectro autista mediante el MMPI-2: datos preliminares”. El objetivo de este trabajo es conocer los rasgos de personalidad de un grupo de personas diagnosticadas con TEA y observar si existe un patrón de rasgos clínicos que se repita en los mismos. Para ello se utilizó para la evaluación de la personalidad el Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota (MMPI-2). Para conocer el Cociente Intelectual se recurrió a la Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos (WAIS-III). Se evaluaron 10 personas adultas con trastorno del espectro autista (TEA) de manera individualizada. Los resultados muestran puntuaciones elevadas en las escalas de validez L (mentira) y F (Incoherencia) y muy bajas en K (Factor Corrector). Igualmente se encuentran puntuaciones altas (Depresión) y Aislamiento Social, Ansiedad y Malestar Social.

El objetivo de este trabajo es explorar el método de reflejo de contacto se basa en la pre-terapia (Prouty, 1976) que se basa en el principio de reflejar el comportamiento observable de un consultante. Hobson (1995) y Nadel (2002) demostraron que la imitación conduce a un aumento en el contacto social de una persona que sufre autismo, y la intención original era facilitar el contacto entre una persona con autismo y el entrenado/investigador. La experiencia del autor con seis adultos con autismo evoluciono hacia una narrativa auto-reflexiva, posteriormente analizada siguiendo una metodología heurística fenomenológica (Moustakas, 1990). Se resumieron los temas recurrentes como el significado principal de la compleja experiencia de un aprendiz que facilita el contacto con un consultante cuyas habilidades de comunicación están profundamente alteradas. El estudio concluye afirmando los significados que el uso que los reflejos de contacto tuvieron en la experiencia del aprendiz en contacto con una persona autista. También reconoce la necesidad de compartir la practica auto reflexiva como un paso hacia extender / aumentar el cuerpo de conocimiento.

Štěpánková. (2015). Su trabajo denominado: “La experiencia con una persona que sufre autismo. Estudio fenomenológico de la experiencia con contacto y reflejos del contacto”. Se centra en la exploración de experiencias que investigador con el contacto y el uso de reflejos de contacto en el encuentro con una persona adulta con autismo. El método de reflejo de contacto se basa en la pre-terapia (Prouty, 1976) que se basa en el principio de reflejar el comportamiento observable de un consultante. Hobson (1995) y Nadel (2002) demostraron que la imitación conduce a un aumento en el contacto social de una persona que sufre autismo, y la intención original era facilitar el contacto entre una persona con autismo y el entrenado/investigador. La experiencia del autor con seis adultos con autismo evoluciono hacia una narrativa auto-reflexiva, posteriormente analizada

siguiendo una metodología heurística fenomenológica (Moustakas, 1990). Se resumieron los temas recurrentes como el significado principal de la compleja experiencia de un aprendiz que facilita el contacto con un consultante cuyas habilidades de comunicación están profundamente alteradas. El estudio concluye afirmando los significados que el uso que los reflejos de contacto tuvieron en la experiencia del aprendiz en contacto con una persona autista. También reconoce la necesidad de compartir la practica auto reflexiva como un paso hacia extender / aumentar el cuerpo de conocimiento.

Cuesta, Sánchez, Orozco, Valenti y Cottini (2016). En su trabajo: “Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida”. El interés investigativo se basa en la intervención de personas con TEA, con el fin de potenciar el mantenimiento y desarrollo continuo tanto de habilidades básicas de la vida diaria como aquellas que facilitan el acceso ámbitos sociales siguiendo modelos de calidad de vida para asegurar un proyecto de vida de personas con TEA a través de programas de intervención dirigidos a la formación, ocupación y trabajo en la edad adulta.

Arenas, Zamora, y Sánchez (2018) *Los estudios en Calidad de Vida y Trastorno del Espectro del Autismo (TEA)*; ha determinado a partir de su investigación que “*la calidad de vida*” de una persona con Autismo no depende tanto de su capacidad o la severidad de el síntoma que presenta, sino que se van ajustando a sus necesidades. Una manera de apoyar a estas personas y promover un estilo de vida independiente trabajar en función de sus necesidades y momentos vital de cada persona sin importar su edad o discapacidad intelectual, para ello la forma de garantizar la permanencia de una persona en un determinado trabajo, grupo social o centro de formación está determinado por la realización de un plan individual y grupo de apoyo sobre el cual se trabaja la

prospección de entornos como mediador social. Esta ayuda ha permitido tener en la población intervenida un aumento de las habilidades adaptativas.

La propuesta investigativa concluye: (a) Las dificultades nucleares que afectan las áreas en la edad adulta son la comunicación, la socialización y la imaginación, por lo que es necesario buscar estrategias que favorezcan la expresión de necesidades, estados físicos y emocionales. (b) Las dificultades en relación con el aprendizaje que presentan las personas con TEA, y por tanto las necesidades referidas a la intervención, están muy ligadas a los procesos psicológicos básicos relacionados con la forma de percibir y comprender el mundo, de dar sentido y coherencia a las actividades y contextos, y a la forma de construir aprendizaje. (c) Es necesario diseñar un Proyecto de Vida Personal o Plan de Desarrollo Individual, que dé respuesta a las necesidades e intereses de cada persona, favoreciendo su participación activa en la elaboración del mismo junto con las personas más relevantes en su vida. (d) Promover fórmulas variadas y flexibles de formación adaptadas a las necesidades de las personas con TEA. (e) Facilitar la integración socio-laboral mediante la promoción y desarrollo de un continuo de fórmulas flexibles de ocupación.

En la investigación propuesta por Macarena, (2015) denominada: “Relatos de vida. Experiencias y vivencias de dos adolescentes con síndrome de Asperger”. El objeto de interés se centra en el interiorizar y realizar un reconocimiento de mayor amplitud al contexto en el cual vive una de estas personas, ello con el fin de tener un mayor conocimiento de las vivencias, emociones. Abordado ello desde un aspecto clínico, educativo y familiar. Este ejercicio de auscultación se da desde una mirada individual sin generalizar, lo que permite un acercamiento a la construcción de significados de jóvenes que tienen el trastorno de Asperger.

El enfoque que se privilegia en esta investigación de carácter cualitativo descriptivo, que toma como referencias los relatos de experiencias y las emociones de vida, conociendo de esta manera su realidad subjetiva y dando paso a la comprensión y valoración de la misma. Dejando las siguientes conclusiones: (a) Es importante trabajar en el crecimiento biopsicosocial de los jóvenes y adultos con Asperger. (b) Las personas con TEA manifiestan mecanismos y habilidades claramente diferentes al igual que la manera cómo percibe la realidad. (c) La integración a la educación formal evidenció ser un proceso fundamental para nuestros jóvenes y adultos con Asperger, en esta etapa se plasman diferentes emociones que surgen a partir de vivencias nuevas, las cuales se desenvuelven en torno a un constante aprendizaje, a los desafíos que van surgiendo. (d) La estructura emocional de los jóvenes con Asperger se construyó por sus vivencias infantiles, experiencias educativas e interacciones sociales, es decir, su emocionalidad está influenciada mediante la interacción constante con el otro significativo y esta construcción no es distinta a cualquier otra persona, sino más bien única en su valor como ser individual.

Zofia, Canal-Bedia, Díez, Díez-Álamo, Magán-Maganto y Alonso (2018). A través de trabajo investigativo: “Falso recuerdo en adultos con autismo: exploración del uso de estrategias mnemotécnicas”. Demuestran la existencia de problemas en la memoria episódica, debido a las dificultades presentadas en la aplicación de estrategias para adquirir la información. Mediante la utilización del paradigma Deese- Roediger-McDermott (DRM) se demostró que los adultos con autismo no usan categorías semánticas como técnica de apoyo a su recuerdo. Sin embargo, pueden beneficiarse de dichas técnicas cuando se les guía explícitamente en su uso. Dieciséis adultos con y sin autismo igualados en capacidad intelectual y edad participaron del estudio. Se usó el paradigma DRM de falso recuerdo donde se presentaron a los participantes 6 listas de 15 palabras

(pelota, árbitro, campo, etc.), cada una de ellas fuertemente relacionado con una palabra crítica no presentada (fútbol). Típicamente, con este procedimiento las personas recuerdan falsamente la palabra crítica debido a la activación en su mente de la categoría semántica. Existen condiciones donde se puede disminuir o aumentar el recuerdo correcto y el recuerdo falso. En este estudio, la mitad del grupo participó en una intervención donde se les pidió formar relaciones entre las palabras (procesamiento relacional). La predicción y el rendimiento en la memoria de los participantes con autismo se vio beneficiado por las instrucciones, que explícitamente estructuran y apoyan el uso de estrategias mnemotécnicas. El presente estudio puede informar a los educadores sobre qué condiciones facilitan el proceso de aprendizaje, y cuáles pueden tener un efecto perjudicial para los individuos con autismo.

Macarena (2015) en su investigación: “Relatos de vida. Experiencias y vivencias de dos adolescentes con síndrome de Asperger”. Además de abordar el SA desde el aspecto clínico, educativo y familiar, pretende conocer un poco más a las personas con síndrome de asperger, desde la perspectiva de la individualidad y no desde la generalidad, haciendo énfasis en la construcción de los significados de adolescentes asperger. La aparición de las voces de los adolescentes empieza a marcar una ruta para que la sociedad entienda que a pesar de que las personas con Asperger carecen de una teoría de la mente que les permite conectarse con las demás personas y, por ende, interactuar con el medio de manera efectiva, sí pueden interpretar su realidad con base en la experiencia, seguramente porque el desempeño social es construido de acuerdo a las realidades vividas en la infancia y los procesos de aprendizaje no tienen que ser necesariamente traumáticos si los docentes y padres cuentan con estrategias y metodologías que posibiliten un ambiente equilibrado entre cognición y emoción. Teniendo en cuenta que nos hemos adentrado en el plano

del discurso de los aspergianos, y dado que a lo largo de este marco referencial se han ido abordando diferentes teorías, para adentrarnos más en lo subjetivo conviene citar la investigación: “Escuela y exclusión social, análisis del caso de sujetos asperger desde la teoría de la subjetividad” (Muñoz, 2016).

En la investigación se hace referencia a la inclusión y exclusión a partir de la subjetividad y el discurso se deja ver como elemento excluyente para las personas con Asperger en el ámbito escolar ya que la escuela se sostiene en procesos de integración y no de inclusión, debido aún a la percepción clínica que tiene la comunidad educativa del aspecto del síndrome, utilizando dispositivos médicos y conductuales como herramientas de enseñanza para el fortalecimiento del aprendizaje de estos estudiantes, evitando que las personas con Asperger se desarrollen en su diferencia y por el contrario sean homogeneizadas.

En este punto es posible determinar que el tratamiento que se le ha dado al síndrome de Asperger en el campo escolar tiene como base la Teoría de la mente, la cual, incluye todo un cuadro conductual que ya hemos sintetizado. Pero ¿Qué se puede decir de las investigaciones sobre trayectorias escolares desde la narrativa, donde se encuentren diversos estudios de otros grupos poblacionales haciendo uso de su propia voz para describir sus percepciones, experiencias de vida y escolar? ¿Cuáles son los mínimos y los máximos en los aprendizajes que puede llegar alcanzar una persona con TEA? ¿Cuáles serán los más importantes factores que determinan la permanencia de las personas con TEA en el sistema educativo? Estos y muchos otros interrogantes seguirán siendo objeto de interés de las presentes y futuras investigaciones.

Blas (2015). Su propuesta investigativa: “La experiencia escolar de una persona con síndrome de Asperger”, refleja cómo influye en la formación de una persona con SA en la consolidación de su identidad y personalidad, asumiendo como eje central el entorno educativo, puesto que es en éste donde se pasa la mayor parte del tiempo, de igual forma se hace referencia a la invisibilidad de las de las necesidades particulares de las personas con Asperger. El desarrollo de esta investigación tuvo un carácter biográfico narrativo, para darles voz a aquellos participantes que nos son escuchados a través de su trayectoria escolar, por medio de la construcción de su identidad y definición de la personalidad. La autora concluye que el sistema educativo debe conocer y adaptarse a las necesidades que presentan las personas con síndrome de Asperger.

Cuesta, Grau y Fernández (2013) Se presenta el tema: “Calidad de vida: evaluación y trastornos del espectro del autismo”. Como parte de un compendio de la investigación “*senda hacia la participación*”, desarrollada por la Asociación Autismo Burgos, cuyo interés más importante se centra en los resultados de la aplicación de cuatro instrumentos para evaluar la calidad de vida en una muestra de veinticuatro personas con Trastorno del Espectro del Autismo TEA. Esto se da a partir a través de una serie de preguntas, conceptos y ámbitos abarcados adaptables a la realidad y a la capacidad de comprensión de las personas con TEA. El indicador de mayor interés en esta propuesta estaba orientado a la identificación de indicadores que desde la perspectiva familiar aseguraban la calidad de vida de las personas con TEA, una vez identificado brindar un servicio de apoyo. Para el desarrollo del trabajo se aplicaron cuatro instrumentos en el proceso metodológico: (a) Escala de la calidad de vida, (b) Escala comprensiva de calidad de vida, (c) Mapa de importancia y satisfacción, (d) Escala integral de calidad de vida. Esta última cuenta con dos

subescalas: Calidad de Vida de Adultos para Profesionales y otra para Adultos con Discapacidad Intelectual.

Todas las personas participantes tuvieron rasgos en común, como diferentes trastornos o discapacidades que les impedían tener cierta autonomía a la hora de responder, limitando las opciones de respuesta o simplificando éstas; en la gran mayoría los participantes tuvieron la necesidad de tener a algún profesional que los asesoraran en las respuestas que estos daban, pero al tener la recolección de datos abrió paso para ayudar y asesorar a éstas personas. Además, se pudo evidenciar que conceptos como abstractos como seguridad, imagen de sí mismos, felicidad entre otros no logran ser comprendidos satisfactoriamente, como tampoco se les hace fácil hablar de sí mismos, comunicar emociones o estados mentales.

En conclusión, se puede evidenciar en el estado del arte un marcado interés de investigaciones enfocadas las formas de comunicación no verbal de las personas con TEA, La necesidad de fortalecer las políticas de inclusión, las experiencias escolares, el esfuerzo que deben de realizar los centros de formación escolar con el fin de garantizar una permanencia de la población atendida dentro del sistema educativo, la importancia de un acertado diagnóstico para un posterior acompañamiento pedagógico entre otros aspectos que en desarrollo del estado del arte se van configurando como elementos claves a la hora de revisar la trayectoria escolar, social, emocional, clínica, educativa y vital de las personas que tiene este tipo de trastorno una vez alcanza su edad adulta. Es muy relevante poder determinar dentro de los estudios de investigación de personas con TEA, las condiciones familiares y educativas que les acompañó a lo largo de su proceso, ello con el fin de resaltar las posibles estrategias que han tenido éxito y que se han convertido en un rico centro de exploración para profundizar en este trastorno.

A continuación se relacionan los aspectos más relevantes de las investigaciones citadas donde se evidencia poca bibliografía aplicada a trabajos en poblaciones adultas, no obstante se recurre algunas investigaciones desarrolladas en los primeros años de vida sin ser esto un impedimento para abordar el interés de la presente propuesta que se está orientado a “*Trayectorias escolares de personas adultas con TEA*” por el contrario es la base sobre la cual se puede construir la reflexión final de la propuesta frente ya una necesidad sentida como lo es el interés mismo del trabajo a desarrollar.

Ahora bien el aporte de los antecedentes a la propuesta a desarrollar resalta la importancia de identificar a temprana edad este trastorno lo que será clave para los años posteriores, valorando en ello los entornos sociales, culturales, emocionales y familiares en los que alcanza su madurez, esto también le da un marcado papel y lugar a la escuela donde el rol del maestro a través de sus estrategias pedagógicas/formativas hacen posible el potenciamiento de las habilidades y capacidades que posee una persona con autismo así como el desarrollo de nuevas competencias.

Al realizar el rastreo bibliográfico se puede identificar con claridad como el nivel de casos registrados de personas con TEA va en aumento, pero contrario a esta población tan significativa no se ha logrado avanzar en el desarrollo de estrategias pedagógicas, socio emocionales, culturales que permita a los diferentes centros de formación un oportuno tratamiento y acompañamiento de acuerdo a sus competencias, habilidades y capacidades, he aquí un importante campo de investigación. En el caso de Colombia la política de inclusión sigue siendo un campo que le falta mayor profundización a fin de ofrecer a la población con TEA un tratamiento acorde a sus necesidades, a fin de alcanzar con ello un mayor número de personas que permanecen en el sistema escolar y a su vez adquieren a lo largo de todo este proceso formativo competencias para la vida.

Un aspecto a fortalecer el desarrollo de competencias comunicativas en las personas adultas al fin de ayudarles a mejorar la relación con las demás personas.

Ahora bien, para hablar de *“la trayectoria escolar de una persona adulta con TEA”* se deben tener en cuenta los aspectos que acá se resaltan, los cuales se convierten en una especie de engranaje que van reconfigurando la comprensión social, familiar, laboral y académica de esta población, a quien se le tendrá en cuenta sus mínimos y máximos alcanzados dentro de su proceso formativo que va desde el momento del diagnóstico, pasando por el acompañamiento de profesionales, padres de familia, cuidadores hasta los niveles de competencias académicas, deportivas y sociales alcanzados o desarrollados durante su vida.

De ahí que los antecedentes dan pistas epistemológicas que van direccionando el trabajo o interés investigativo que busca responder a una necesidad o múltiples necesidades que presentan esta población. Pensar en lo que pueda lograr una persona adulta con TEA depende sin lugar a dudas de los niveles de competencias y habilidades que se le hubieran trabajado en sus primeros años de vida, sin embargo, el hecho que pueda narrar sus experiencias desde el campo personal o emocional esta también condicionado a la forma como se le potencializó el campo del lenguaje en los primeros años de vida, es decir un adulto autista es lo que hubieran hecho de él cuando era un niño (a). Así que la línea pensada y desarrollada de cada uno de los referentes bibliográficos abordados ofrece esa posibilidad.

Cabe entonces pensar como última reflexión propuesta desde estos referentes bibliográficos, respecto a la temática aborda que es fundamental avanzar en políticas claras de inclusión que le permita a las personas con TEA una vez llegan a una mayor madurez alcanzar una formación

universitaria y profesional, que aunque en el momento se encuentra limitada por la falta de formación en los docentes a través de estrategias pertinentes será a futuro una tema a desarrollar con interés y retos formativos/sociales que permitan la vinculación de esta población a nuevos escenarios de participación de acuerdo a sus capacidades. Por lo que se hace urgente mejorar la propuesta de inclusión tanto en los programas académicos del aula regular como universitarios, que permitan mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de programas de formación profesional; para ello es necesario que las propuestas formativas que se adelanten con relación a la atención de personas con TEA incluyan una adecuada y oportuna formación docente que asegure una continuidad de quienes inician en su proceso de formación en los primeros años y puedan continuar de manera exitosa. Además de la necesidad de definir una política pública que les permita a las personas con TEA explorar de acuerdo a sus capacidades otras posibilidades de vida laboral, social y académica. Aun las instituciones de educación de américa latina no tienen definido con claridad programas curriculares de atención e inclusión social para esta población que cada vez registra mayor número de personas con el trastorno, por lo que se espera que a través de este rastreo bibliográfico y propuesta investigativa se pueda aportar a estas necesidades tan sentidas.

8. REFERENTES TEÓRICOS

8.1 Trastorno del espectro autista TEA.

En esta primera categoría se desarrollará ampliamente el concepto de síndrome de Asperger o TEA el cual era considerado uno de los trastornos generalizados del desarrollo de acuerdo con el DSM-5 lo que indicaba que toda persona que presentara afectaciones en la comunicación social y

comportamientos restringidos y repetitivos sería diagnosticados con TEA y de acuerdo al grado de gravedad con sus respectivas recomendaciones que le permitieran el acompañamiento correspondiente al trastorno. En la actualidad y según el DSM-5, esta definición ha sido sustituida por el término “Trastornos del Espectro Autista” (TEA), que han sido incluidos a su vez dentro de una categoría más amplia de “*trastornos del neurodesarrollo*” lo que lo describe como un síndrome complejo, con múltiples causas y diversas manifestaciones como se podrá ver en el desarrollo de esta primera categoría.

Por su parte Frith (2004), considera en su momento “Hans Asperger”⁸ no sólo dio a conocer el síndrome de “*Asperger*” sino que desarrollo un marcado interés por conocer más afondo sus habilidades, capacidades y la forma de establecer relaciones sociales, cognitivas y emocionales con su grupo social más cercano. Aportes que por años serviría de referentes de consulta y guía para que los centros educativos (escuelas) pudieran en sus planes y programas académicos brindar una adecuada/ pertinente formación a esta población. Al ser el síndrome de asperger un trastorno que generaba una alteración neurobiológicamente determinada en el procesamiento de la información, donde muchas personas afectadas por este trastorno podían evidenciar el desarrollo de una inteligencia normal o superior a la de las demás personas. Situaciones que fue dejando de manifiesto otras habilidades y limitaciones de esta población como alteraciones en los patrones de comunicación no verbal, interés general restringido, dificultad para la abstracción de conceptos, interpretación literal del lenguaje, la interpretación de sentimientos, emociones ajenos o propios entre otros.

⁸ Reconocido pediatra, investigador, psiquiatra, que dedico sus estudios a investigar los trastornos y desórdenes mentales en niños, dentro de sus investigaciones más sobresalientes se encuentra el “síndrome de Asperge” una manifestación de trastorno del espectro autista.

Dado estos comportamientos se fueron desarrollando alrededor diversas teorías que buscaban dar respuesta a nuevos interrogante o explicaciones a cada uno de los comportamientos de esta población descrita por Asperger, de esta manera fue posible la creación de un manual que diera paso no solo al entendimiento sino ayuda de todas y cada una de las personas que tuvieran este trastorno. De ahí que uno de los aportes muy significativos en todo este ejercicio de comprensión ese el de las teorías cognitiva hechas por Baron-Cohen, Leslie y Frith (1985) quienes formularon la llamada “*Teoría de la mente*”, mediante la cual se atribuyen estados mentales y se anticipa la intención de los demás, se entiende qué piensa o quiere el otro, se es capaz de engañar, creer, pensar en y por las personas que se encuentran alrededor; en las personas con Asperger hay ausencia de ésta habilidad, puesto que no atribuyen estados mentales a las personas que le rodean.

Es así como la teoría de la mente puede entenderse como la capacidad de percibir el estado interno del otro que difiere de mi propio estado, comprende las emociones, las intenciones, formas y manera de estar en el mundo que difieren de las propias. Esto se da en un marco de relaciones donde la experiencia del encuentro no solo transforma el lugar de la relación, sino que también lo hace con los sujetos que intervienen, relaciones que van desde la construcción cultural hasta el acto educativo. Uno de los vacíos sentidos en todo este proceso de reflexión y comprensión de la inclusión escolar es que falta en la escuela aprender a convivir y aceptar el (los) otro (s) como bien lo plantea Skliar (2008): “No hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena la cuestión acerca de qué pasa entre nosotros”, reemplazando la cuestión sobre “qué pasa con el otro” (p.11). La reflexión en el acto educativo y lo que se quiere logra con la inclusión permiten retomar los niveles relaciones y de convivencia donde la atención ya no se

centra el otro sino en el nosotros, como una oportunidad de abrirse, permitirse entrar en interacción con todos los actores que hacen posible el acto educativo.

Para comprender esta situación y comportamientos es necesario reconocer las representaciones internas de los estados mentales de las otras personas, en su diversidad, pero también en su singularidad. Ahora bien, es claro que las personas con autismo presentan una incapacidad para darse cuenta de lo que piensa o cree otra persona. Para Frith (1989), los niños con espectro autista: “No distinguen entre lo que hay en el interior de su mente y lo que hay en el interior de la mente de los demás” (p.69). Cuando no se posee la capacidad para ponerse en el lugar de otra persona, las conductas ajenas resultan imprevisibles, carentes de sentido y difíciles de comprender, es así como el déficit en Teoría de la Mente explica en gran medida las dificultades que las personas con TEA presentan en el área social.

Complementario a la teoría de la mente está la “*Teoría de la disfunción ejecutiva*” desarrollada en el año de (1996) por Pennington y Ozonoff, definida un año más tarde Russell y otros, quienes la retoman para dar explicación al segundo criterio (B) del manual diagnóstico DSM -5, que hace referencia a los patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas y estereotipadas, lo cual tiene que ver con las funciones ejecutivas que conllevan a la organización, planificación, flexibilidad, control de impulsos, inhibición y demás, permitiendo a las personas realizar diferentes actividades y adaptarse a los cambios repentinos (p.28-33), aspectos que se deben trabajar en las personas con Asperger para que sean aprendidos.

Por su parte en lo que tiene que ver con el TEA específicamente disfunciones ejecutivas Ozonoff, Strayer, McMahon y Filloux (1994) la definen como: “El constructo cognitivo usado para

describir conductas dirigidas hacia una meta, orientadas hacia el futuro, que se consideran mediadas por los lóbulos frontales”. Incluyen la planificación, inhibición de respuestas prepotentes, flexibilidad, búsqueda organizada y memoria de trabajo. Todas las conductas de función ejecutiva comparten la necesidad de desligarse del entorno inmediato o contexto externo para guiar la acción a través de modelos mentales o representaciones internas (p. 1015). Por lo expuesto hasta ahora se podría deducir que a pesar de tener buena capacidad de memorización las personas con TEA, típicamente guardan la información como un conjunto de hechos desconectados, esto a menudo da la impresión a los demás de que el estudiante domina la información o la destreza porque puede recitar una regla o una lista de procedimientos debido a la memorización mecánica de la información, pero que al momento de narrar de manera conjunta o integrado se les dificulta, lo que Frith y Happè (1994) llama: “*Débil coherencia central*”.

Cabe resaltar que el funcionamiento de la memoria es la que permite hacer uso de la información en los distintos procesos cognitivos, es gracias a la memoria como se facilita mucho mejor el trabajo y el aprendizaje escolar; en el caso de las personas con Síndrome de Asperger la memorización tiende a ser buena en el funcionamiento mecánico en un nivel concreto, si la tarea a desarrollar es rápida solo almacena información básica. Sin embargo, lo que podría ser una habilidad o capacidad excepcional tiene a la presentar un déficit y es la capacidad de organizar la información guardada bien sea agrupando, estableciendo planificación o estrategias de uso que resulta ser un tanto complejo y abstracto, pero dado a que esto no es posible Happé, lo denomino débil coherencia central, donde hay un problema en el manejo y organización de la información en el momento desarrollar una tarea compleja.

Por su parte, Joliffe y Cohen (1999) retoman los aportes de Frith (1989) y dicen que la parte conceptual y perceptual son las implicadas en el procesamiento de la información que la integran como un todo y que en las personas con TEA prevalece la parte perceptual ya que procesan primero los detalles de la información antes que hacerlo de manera global. Esta teoría, Frith y Happè (1994), se centra en las habilidades de las personas con TEA y en las ventajas que tiene su procesamiento de información por segmentos y no de manera general como lo hacen las personas sin Asperger (Citados por Frith, 1991).

En lo anterior y teniendo en cuenta nuestra investigación como dice Attwood (2002).” Esta población necesita de un acompañamiento principalmente en el área de comunicación y lenguaje, en un contexto social de integración”. Se debe ser flexibles a las necesidades educativas de cada persona con TEA y atender sus dificultades. En el año 2009, surge una nueva teoría por Cohen la cual llamó “*Teoría de la empatía-sistematización*”, donde habla de la empatía cognitiva y cómo puede ser desarrollada a través del aprendizaje aclarando que no supera la empatía primitiva ni intuitiva, sino que permitirá a las personas con TEA crear con mayor facilidad relaciones sociales. Esta teoría constituye una base importante para el proceso de autoreconocimiento y valoración del otro que ayuden a mejorar las relaciones afectivas, comunicativas que hagan posible la comprensión de aquello que el otro está pensando, sintiendo y la forma como responde emocionalmente a un estímulo. Uno de los aspectos que puede resaltarse de la empatía – sistematización es que aísla dos factores capaces de explicar los rasgos relacionados con la sociabilidad y los problemas en la comunicación al igual que la resistencia al cambio y las conductas repetitivas. Una de las ventajas de esta teoría es que reconceptúa la conducta repetitiva y los intereses restringidos en personas con tal trastorno.

Adicional a esta teoría Riviére (1997) refiere que: “Es autista aquella persona a la cual las otras personas resultan opacas e impredecibles, aquellas personas que viven (mentalmente ausentes) a las personas presentes, y que por todo ello se sienten incompetentes para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación” (p.63) a lo que Frith (1991) dice: "No tiene nada que ver con estar solo físicamente sino con estarlo mentalmente” (p.47). Entonces, las capacidades de integrar a las personas que presentan mayores limitaciones en la interacción social y la de respetar su forma especial de desarrollo, sin renunciar por ello a darles instrumentos de comunicación y comprensión del mundo, son reflejos importantes de los valores y cualidades de los sistemas educativos.

8.2 Desarrollo histórico del concepto de TEA.

El trastorno del espectro autista deriva del sistema Nervioso Central y afecta a quienes lo padecen, debido como se ha nombrado anteriormente afecta el lenguaje, se presentan dificultades sensoriales debido a una inadecuada respuesta de estímulos externos, se evidencia la falta de reciprocidad en las relaciones sociales las personas con TEA y sus pares. Estas características empezaron a ser detectadas hasta el año 1943 cuando Leo Kanner, realizó un estudio en un grupo de 11 niños e introdujo la caracterización del autismo infantil temprano, de igual manera lo hizo el Dr. Hans Asperger, quien empleo el termino psicopatía autista en niños, termino o definición que no será reconocida hasta el año 1981.

En los estudios adelantados por Kanner, observó que 3 de 11 niños no hablaban y los demás no utilizaban las capacidades lingüísticas que poseían, adicional presentaban un evidente comportamiento motor extraño, contrario a lo observado por Asperger quien logro identificar

interés intenso e inusual por actividades repetitivas de rutina o apego a un determinado objeto. Podría plantearse que los dos pioneros en su momento observaron conductas muy similares, pero con una interpretación muy diferente que les llevo a tener dos comprensiones una del trastorno de espectro autista y el otro denominado síndrome de Asperger término empleado en su momento por Lorna Wing lo que diferenciaba al autismo propuesto por Kanner.

Pasado algún tiempo Kanner (1943) y Asperger (1994) luego de haber estudiado el TEA de forma aislada empezaron a coincidir en síntomas característicos como la comunicación, las relaciones sociales y la rigidez cognitiva y dentro de ella, los comportamientos estereotipados. Más adelante, autores como Riviére, Baron Cohem, García, Repeto y Rivero de Castro, fueron introduciendo características diferenciadoras entre el autismo de alto funcionamiento (AAF)⁹ y el Asperger. Tales características pueden considerarse en aspectos referentes a la adquisición del lenguaje antes de los tres años y el vocabulario elaborado presente en los Asperger, mientras que en el autismo de alto funcionamiento el lenguaje llegaba después de esta edad; también se tienen en cuenta aportes en estrategias centradas en la comunicación alternativa y en la estructuración de técnicas que permitieran la anticipación y la organización y el control de la conducta. A lo largo del tiempo se han realizado cientos de estudios a personas con Asperger lo que les ha llevado a plantear: Erazo (2016) ha clasificado su desarrollo conceptual en tres etapas: “La primera, entre 1943 y 1963, la segunda, de 1963 a 1983 y la tercera del último cuarto del siglo XX en adelante (Riviére, 1997; citado en Rivero de Castro, 2007)”.

⁹ Es un término informal aplicado a las personas autistas que se considera que poseen una mayor "funcionalidad" o "capacidad" que otros autistas, de acuerdo con las mediciones. Sin embargo, no hay consenso sobre la definición del término. El autismo de alto funcionamiento no es un diagnóstico reconocido en el DSM-IV-TR o el CIE-10. https://es.wikipedia.org/wiki/Autismo_de_alto_funcionamiento

Según las etapas a las que alude Erazo, hay tres momentos importantes en el estudio del TEA en los cuales, el primero se centró en la descripción clínica de diferentes casos, la segunda se ocupó de la configuración del autismo como una patología distinta a un sinnúmero de enfermedades mentales, lo cual generó la necesidad de que se empezaran a buscar explicaciones para el origen de este. Cabe anotar que dentro de las causas de trastorno se consideraron como lo plantea Erazo, la Psicodinámica (dominante en la época), la cual se enfocaba en la psicología de la personalidad y su relación con el instinto, los trastornos afectivos, las pautas de crianza y, la intervención que busca restablecer los lazos emocionales.

Como podemos ver, el segundo momento le da fuerza a una teoría relacional, la cual fue abandonada en el tercer momento, el cual incluyó consideraciones biológicas y neurológicas en el estudio del TEA y termina configurándose un cuadro donde se involucran componentes cognitivos, mentales, lingüísticos y conductuales, dándose paso a diferentes modelos intervencionistas donde se le da a la educación un papel preponderante. No obstante, posterior a estos avances en el acercamiento al TEA. Ya finalizando el siglo XX, Repeto (2006) se centra en el mundo peculiar del autismo en propuestas cognitivistas, evolutivas, conductuales, interaccionistas y también de profundización y que a través de diversos estudios aumentó una tendencia de habilidades mentales, conductuales, la concepción de un espectro y déficits asociados, por ello, Allen (1989, citado en López-Escobar, 2008) y Wing (1998, citado en García, 2008) publican un artículo titulado: “*Continuo autista*”, donde describen un fenómeno de patrones comunes al autismo con un fenotipo clínico extenso expresado en las dimensiones de profundidad (Belinchon y Olivar, 2003), asimismo, Cohen y Frith (García, 2008) referirían acerca de la naturaleza diferencial de factores en

relaciones sociales, lenguaje e inflexibilidad mental–comportamental, no mostrando rigidez, sino funcionalidades con intensidades diferentes, suscitando el debate sobre el espectro autista (TEA).

Luego de esta reflexión clínica se pasa da paso a la clasificación del DSMIV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) como trastorno generalizado del desarrollo que a su vez fue profundizado en los años 90 (Ozonoff, citado en Repeto, 2006) hace referencia a Fritz cuando aborda: “Factores cognitivos y funcionalidades ejecutivas diferenciales en niños que presentaban el trastorno en relación con comportamientos repetitivos, estereotipados, impulsivos y, en ocasiones agresivos, los cuales lograban diferenciarse de su capacidad intelectual” (p.58)

De lo anterior podría deducirse que son patrones clásicos del TEA los comportamientos en aquellos individuos donde predomina la comunicación social como falta de reciprocidad socioemocional variando desde el inicio o finalización de una conversación, conductas comunicativas no verbales como el contacto visual, lenguaje corporal, la comprensión y utilización de gestos, así como dificultades en mantener relaciones con los demás ya sea por nulo interés en las personas o por la dificultad de adaptarse en cuanto al comportamiento de acuerdo al contexto. También a los patrones restrictivos y repetitivos se suman movimientos estereotipados, monotonía e inflexibilidad en las rutinas, pocos y fijos focos de interés y la hiper o hiperreactividad a estímulos sensoriales, es decir, indiferencia o respuesta adversa a los estímulos sensoriales provocados por el medio (DSM-V).

En síntesis, entre el DSMIV y el DSMV se evidencia una distancia marcada porque en el DSMIV el autismo y el asperger estaban dentro de la categoría de los trastornos generalizados del desarrollo, pero tenían criterios de diagnóstico diferentes y el único punto de encuentro era la

incapacidad del sujeto para relacionarse con el otro y con el mundo exterior. Ahora, el DSMV unifica las dos patologías y por ende los diagnósticos son iguales. Teniendo en cuenta esto, se da por sentado que aun con la unificación de ambos diagnósticos se siguen teniendo claros los criterios D (retraso en el lenguaje clínicamente significativo), E (retraso en el desarrollo cognoscitivo, habilidades de autoayuda y comportamiento adaptativo) y F (trastorno generalizado del desarrollo específico ni esquizofrenia) como diferenciadores entre el asperger y el autismo, esta explicación es de acuerdo con el DSM IV. Ahora bien, lo expresado por el DSM V no deja evidenciar un patrón existente que confirme un diagnóstico exacto y unificado de ambos trastornos puesto que en la cotidianidad y prácticas reales se sigue observando la diferencia entre los criterios anteriormente citados y explícitos en el DSM IV, los cuales desaparecen en el DSM V dando lugar a un diagnóstico meramente clínico y estandarizado.

En consideración a lo anterior y teniendo en cuenta a (Barón-Cohen, citado en Repeto, 2006) con la teoría de la mente se fueron visibilizando deficiencias y discrepancias entre pacientes lo relativo a la cognición social, el procesamiento de claves sociales y la psicología intuitiva, mostrando como resultado relaciones entre algunas funciones ejecutivas, el procesamiento de la información, las habilidades auditivas y de orientación, características que hacen visibles en el proceso de trayectorias que hacen parte de los participantes del proceso de esta investigación, que tomara como referencia de consulta el DSMV (2014) como herramienta para el diagnóstico del TEA.

8.3 Contexto educativo y TEA

Unos de los retos e invitación que se espera dejar al finalizar esta propuesta investigativa está orientada a lograr una mayor cobertura y calidad en el servicio educativo reflejado en la enseñanza y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes con capacidades diversas, pero en especial aquellas con TEA. En concordancia con lo anterior se planteaba que:

El nuevo modelo de atención, debe ser más respetuoso con la naturaleza y los ritmos del ser humano, a su vez se esfuerce en combinar las virtudes de la integración y el respeto de los derechos individuales, donde exista una mayor comprensión mutua, hacia una intensificación del sentido de la responsabilidad y de la solidaridad, sobre la base de aceptar nuestras diferencias espirituales y culturales. (Delors, 1996, p.91-103).

En virtud de lo anterior y lo expuesto hasta el momento dadas las condiciones, características de las personas con TEA, la atención a estas personas presenta una serie de desafíos pedagógicos, curriculares, sociales y personales que deben de ser tenidos en cuenta al interior de las instituciones educativas dado que ellos difieren de los demás por la manera cómo piensan, sienten y se comportan, lo que termina modificando la manera de relacionarse que posteriormente pueda afectar de manera significativa la vida social y laboral.

Por ello, los programas de inclusión deben ir acompañado de otros elementos pedagógicos y humanos que haga hincapié en la necesidad de brindar una educación para todos independientemente de sus necesidades, capacidades, habilidades y potencialidades, un programa de inclusión que enfatice en la justicia, el respeto, la equidad e igualdad de oportunidades a fin de evitar el aislamiento o desconocimiento del otro (s) como sujeto de derecho. Puede resultar complejo establecer un vínculo o canal de comunicación con las personas que presentan TEA

debido a su falta de entendimiento de los indicadores sociales, su interpretación literal de las palabras de los demás, y sus problemas de comprensión en el lenguaje. Sin embargo, estas diferencias no pueden llegar a ser objeto de burla, abuso o acoso escolar por parte de los demás compañeros o miembros de la comunidad Educativa.

Para que la atención en la escuela a las personas con TEA sea exitosa se requieren de diferentes intervenciones en el aula. No debemos prescribir un modelo único de intervenciones para los individuos con síndrome de Asperger, ya que cada estudiante tiene diferentes necesidades. Algunas de las intervenciones que más pueden ayudar son aquellas que ofrecen apoyo y refuerza la autoestima, la confianza, el valor que tienen las personas con capacidades diversas, reconocer las cualidades humanas que puede desarrollar toda persona si es tratada con dignidad y respeto. Es fundamental que a la luz de unos buenos ambientes de convivencia también halla una acertada formación pedagógica y curricular que le permita a las personas con TEA alcanzar los mejores de niveles de formación a través de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje de acuerdo a sus características personales ya descritas.

La mayoría de las personas con TEA tienen una escolaridad normal, con diferentes grados y tipos de apoyo especializados en la superación de sus dificultades y/o problemas asociados, Hernández, 2006, (citado por Frontera). Su buen nivel cognitivo y lingüístico, permite tener seguimiento del currículum académico y facilitar su inclusión al aula, en algunos casos pueden necesitar unos ajustes razonables a su currículum y algunos apoyos intensivos y especializados para su mejor desarrollo y aprendizaje.

8.4 Trayectorias escolares

El concepto de trayectoria deriva del francés *Trajectoire* y el cual es admitido por diferentes disciplinas y designaciones, así pues, la Real Academia Española ofrece definiciones desde el campo de la física como la línea en el espacio por un proyectil en movimiento; la curva descrita por un punto móvil en el espacio o plano con una ley determinada; curso del comportamiento de una persona, institución o grupo social que sigue a lo largo del tiempo, desde el campo de las ciencias sociales y humanas, el cual ha venido tomando fuerza y relevancia en su comprensión para así lograr transformaciones sociales (Carmen, et al. 2007).

Por otro lado, Bourdieu (como se citó en Carmen, et al. 2007) elabora una noción de trayectoria y la define como: “Serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones”, llegando a esta construcción en su afán de comprender una serie de acontecimientos únicos y suficientes en sucesión de una vida vinculándolo a un sujeto con la constante de un nombre propio, es decir, las trayectorias son realizadas a partir de las historias de vida de Bourdieu los sujetos desde la integralidad del ser. Por su parte Constantino (2016), parafraseando a Montes y Sendón (2006) concluye que:

Pensar las trayectorias implica mirar la temporalidad de las experiencias vividas por las personas, sus historias biográficas y sociales. Están presentes los elementos estructurales puestos en acción en contextos y situaciones determinadas a través de operaciones subjetivas que implican heterogeneidad de valores, criterios, mandatos o posibilidades.
(p.158 -159)

La trayectoria entonces, es entendida como una “línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, citado por Blanco 2011), es decir, el recorrido realizado durante toda la vida; visto desde el enfoque del curso de vida es el recorrido a lo largo de la vida marcando un inicio y el fin del ciclo en el cual se camina en diferentes ámbitos como el laboral, educación, social y demás esferas del desarrollo humano relacionadas entre sí dando a las trayectorias dinamismo y vitalidad tanto para el propio individuo como para quienes le rodean proyectando a largo plazo. La trayectoria sería el proyecto macro de todo ser, el que marca el camino a seguir, donde se consideran los comportamiento escolar de cada individuo, su desempeño académico que va desde el alcance efectivo de sus metas de aprendizaje hasta la reprobación de los mismos, comprender cuál ha sido el sentido de la trayectoria escolar de una determinada persona implica observar cual ha sido la calidad de los vínculos que ha creado con todas aquellas personas que hicieron parte de su proceso, es importante considerar su motivación hacia el aprendizaje antes, durante su permanencia en la institución y después de que finaliza el proceso académico y la manera como este ha impactado en su vida, debido que muchos abandonan la escuela antes de finalizar su proceso de formación. El análisis de la trayectoria escolar implica la observación de los movimientos de una población estudiantil a lo largo de los ciclos escolares especificados en una cohorte (Barranco y Santacruz, 1995).

Por su parte, Guerra (como se citó en Constantino, 2016) piensa que:

(...) La trayectoria no supone ninguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito; al mismo tiempo que el concepto no se aplica únicamente al dominio laboral, sino se extiende a otras esferas vitales del curso de vida tales como la escolar, conyugal o reproductiva (...). (p.65).

La transición se refiere a los eventos específicos vividos, experimentados durante la trayectoria, donde se establecen cambios en mayor o menor posibilidad, éstas no son fijas ni predeterminadas y pueden ocurrir conjunta o individualmente, es decir, un evento puede ocasionar un cambio o hacerlo varios eventos que lleguen juntos, estos son asumidas de acuerdo a los roles que se designan a partir de ellos, del momento en el que ocurren ya sea de entrada o salida, posición en la que se encuentre el sujeto y donde puede cambiar de rol, asumir nuevas facetas en su comportamiento o desempeño social y escolar, su secuencia y duración, asimismo. Se habla también de transiciones cuando el sujeto pasa de una etapa de la vida a otra, un caso específico sería pasar de la niñez a la adolescencia, de ésta última a la adultez y así continuar con el ciclo vital; otro ejemplo claro es a lo que Terigi hace referencia cuando habla de la “organización del sistema por niveles”, haciendo alusión a los niveles de la educación que al momento de superar un nivel se realiza la transición al siguiente nivel. Las trayectorias contienen las transiciones pues son las que le dan sentido y forma al proceso formativo.

El Turning Point, a diferencia de las transiciones, son eventos específicos que impactan al sujeto y puede suceder en cualquier momento lo cual lleva a un desvío a la trayectoria vital del sujeto, pueden ser favorables o desfavorables y son completamente subjetivas, Montgomery et al., 2008 (citados por Blanco 2011) manifiestan que los Turning Point: “...No pueden ser determinados prospectivamente; sólo se puede hacer retrospectivamente y en relación con las vidas individuales” (p.18). Lo cual indica que no pueden ser previstas puesto surgen de improvisto y cobran sentido por la manera en cómo lo toma el sujeto y los cambios a largo plazo en el curso de vida.

Abordar el tema de la trayectoria escolar dentro de esta propuesta investigativa se convierte en un tema complejo debido a la claridad, valoración y reflexión en torno a determinados elementos

que configuran el proceso educativo en el cual se hallan inmerso las personas con TEA; Al hacerlo el concepto dentro del campo educativo va cobrando mayor importancia en diferentes autores, que hacen referencia al éxito y el fracaso escolar variables subjetivas que se son consideradas dentro de este estudio según lo expresa Garrido (2012) en su monografía llamada: “*Significados de una trayectoria educativa*” en la que complementa la sincronización de procesos y actores según el objeto de estudio abordado en el que la narrativa se construye desde el discurso de prácticas y las vivencias pasadas.

En la misma línea de comprensión Terigi (2008), afirma que las trayectorias escolares son: “Los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar comparados con la expectativa que supone el diseño de tal sistema” (p.28). Siendo este el camino que tiene un sujeto durante su tránsito por la educación a lo largo de su vida realizado en diferentes etapas, pero que de alguna manera ayudan de marcar los momentos y ciclos del existir. Donde la trayectoria se va reconfigurando a partir de las experiencias el sujeto y al mismo tiempo del acontecer del contexto, las practicas pedagógicas de aula y la “*Trayectorias escolares teóricas*” donde estas son establecidas por el sistema comprendida a partir de cuatro rasgos importantes que van desde el ingreso hasta la finalización de su proceso escolar ellos son: la edad, la gradualidad del currículum, los niveles y la anualidad que establecen el itinerario lo cual conlleva a una educación homogénea y por ende lineal; a su vez se encuentra las “*Trayectorias escolares reales*” hace referencia al sujeto dueño de sí, si individualidad e historia personal.

Y finalmente cabe resaltar que no todas las personas que ingresan a las escuelas primarias finalizan en los niveles secundarios o educación superior, debido que no logran permanecer dentro del sistema por múltiples factores internos o externos, esto los convierte en sujetos “invisibles”

para el mismo sistema. Muchas de las personas antes de finalizar su proceso de formación han experimentado, el fracaso escolar, la repitencia, el abandono temporal por parte de sus cuidadores, el reingreso fallido al sistema o el abandono definitivo; sumando a estos factores también suele presentarse situaciones de extra edad, la relaciones de baja intensidad con la escuela, es decir asiste pero no logra desarrollar ni la mitad de las actividades propuestas por los maestros por lo que se convierten en sujetos de asistencia y permanencia, y finalmente aquellos que obtienen bajos rendimientos académicos bien sea porque sus capacidades no les permite desarrollar la actividad propuesta o las estrategias pedagógicas se encuentran mal enfocadas que no alcanzan a generar los mínimos niveles de interés que se conviertan en un factor clave para su proceso de aprendizaje.

Es importante resalta que en el campo de las ciencias sociales las trayectorias abordadas desde estudios de historia de vida o biografías tiene un valor muy importante. La valoración hermenéutica de los textos permite y facilitan la redirección determinando las estrategias metodológicas de un programa académico o pedagógico en cualquier contexto. Debido que una trayectoria lleva consigo una manifestación diversa de las formas de actuar, sentir, valorar, vivir o expresar las expectativas pasadas o futuras del sujeto que le permiten concebir al mundo de múltiples formas, muy importantes para quien las descubre como para quien las hace visibles en sus palabras o narraciones. La educación como ejercicio de dialogo transmite, prepara, dota, faculta, expresa y permite que el sujeto se revele por medio de su palabra. La educación como un acto de liberación, contrapuesta al concepto de manipulación adoctrinamiento o manipulación. La liberación no es más que un acto que le permite al sujeto que se educa aprender a manejar su vida, a ser responsable de sus actos y a partir de sus capacidades, potencialidades y habilidades entrar en relación con todo su contexto.

8.5 Educación en y para la Diversidad

En primer lugar, una pregunta como: “¿Cuál es la diferencia?” remite a la vieja pregunta “¿Qué es eso?”, revelando así el encantamiento en que la cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad nos dejamos aprisionar por el propio lenguaje con que lidiamos y contestamos preguntas. En segundo lugar, por ser radicalmente contingentes, las formas de vida no se repiten y están cambiando constantemente, de modo que tal vez lo máximo que se pueda decir sea simplemente: la diferencia es el nombre que damos a la relación entre dos o más entidades – cosas, fenómenos, conceptos, etc.– en un mundo cuya disposición es radicalmente anisotrópica. De este modo, la diferencia está ahí (Veiga-Neto, 2009, p.122).

El acto educativo es un asunto profundamente de sujetos diferentes, diversos con múltiples y variadas capacidades que les permite avanzar en su proceso de aprendizaje de acuerdo a su ritmo, la diferencia se puede considerar como aquello que permite que un centro educativo sea cada vez más rico debido a la multipluralidad de pensamiento, acciones, emociones y relaciones. En la medida que en la escuela se aprenda a valorar las diferencias se avanzará en el significado del respeto, tolerancia y comprensión, donde es posible permitirle al (los) otro (s) ser el (ellos) mismos sin más limitaciones que el respeto.

No se puede seguir con la concepción de un plan de estudios, ley o reforma educativa pueda abarcar en su totalidad de la realidad para cambiarla, es necesario hacer una profunda comprensión y lectura ordenada del acontecer educativo que permita reconocer en todo momento el valor del sujeto de la educación en este caso las personas con capacidades diversas. Skliar (2002), pone en

manifiesto que para pensarse sobre el otro debe hacerse desde la espacialidad y a su vez ésta debe ser pensada desde el otro. Con ello, pretende explicar la pregunta sobre el otro y de cómo éste ha ido siendo desterrado de su propio ser, exiliado de su mismidad dado a la imagen del otro u otros pensantes para llevarlo, como dice dicho autor, a “...Inclusiones cuantitativas, globales, políticamente correctas y sensiblemente confusas” (ibid., p. 86) donde desaparece su esencia para irse amoldando a lo establecido socialmente y es esa irrupción lo que lleva a la confusión del otro y su espacialidad, su mismidad, su otredad.

En este mismo orden de ideas López (2002) plantea como reflexión “la diversidad no es un slogan de moda, es un discurso ideológico que invita a la transformación de la práctica pedagógica que exige otro modo de educación considerando la diferencia como valor agregado en el ser humano” (p.78). En consecuencia, cambiar supuestos tradicionales por una reconstrucción reflexiva de tejido humano, ideales de reconocimiento socioculturales donde la identidad, participación, tolerancia y humanismo definan las relaciones entre los diferentes miembros de una sociedad cambiante y diversa del otro, y que este garantice un enfoque de derechos fortaleciendo la equidad e igual para todos y todas. A través de la historia se denota una reflexión, que, a su vez, se transforma en un análisis crítico, cuyo fin es iniciar un proceso de cimentación de los imaginarios que conforman una visión que evoluciona con respecto a la relación del ser humano, en la trasfiguración hacia un camino de reconocimiento de lo diverso en el ámbito social, político y educativo.

Dos Santos et al. (2003), plantea que: “Adoptar el abordaje de la diversidad implica reconocer las diferencias y a partir de ellas, realizar la gestión del aprendizaje, teniendo presente el ideario político-pedagógico de escuela que piensa una educación capaz de atender a todos los alumnos, considerando como principio de su propuesta las desigualdades sociales” (p.121) afirmación que

va más allá de la simple recepción informativa, se trata de una actividad intencional, que permite una reflexión de construcción del conocimiento, el cual elige desde su criterio e interés, lo cual le conlleva a potenciar procesos mentales superiores lenguaje, inteligencia, pensamiento, atención, percepción y memoria, para la adquisición de sus objetivos, analizar lo que quiere, como hacerlo y cuál es la estrategia para su consecución, desarrollo de intereses y la formación de identidad como persona.

“El respeto y la atención de la diversidad son los dos pilares sobre los que se asienta el modelo de educación que se intenta como respuesta para la constitución de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático”. (Devalle y Vega, 2006, p.7)

Lo que supone cambiar imaginarios hacia una mirada multidimensional, de carácter biopsicosocial, reconociendo características y cualidades, donde la corresponsabilidad es un valor agregado, para la construcción de una cultura democrática que parta del reconocimiento del otro, del respeto, la valoración de todos los ciudadanos independientemente de su condición. El reconocimiento del derecho a la diferencia, como un enriquecimiento educativo y social, constituye el cuerpo de una propuesta de Educación para la Diversidad.

“El derecho a la diferencia, personal y cultural, en la medida en que los seres humanos son diferentes, en su realidad y por su libertad. Esto es, son físicamente diferentes y se diferencian psicológicamente por su libre desarrollo: son diferentes en su igualdad, más esas diferencias son, a fin de cuentas, atributos de la universalidad humana”. (Reis Monteiro, Ibid, p. 55)

Se trata de movilizar los escenarios educativos de una mirada invisible en la que ha estado por mucho tiempo hacia una forma diferente de comprensión humana, lo que implica un cambio de mirada y por lo tanto un desafío que implica pasar atender la diversidad e inclusión desde la escuela

con un rostro más humano, pedagógico, que permita tomar un poco distancia de un diagnóstico médico o clínico para entrar en la comprensión humana del sujeto. Es decir, entender la inclusión como un proceso y no como un producto, lo que conlleva a pensar toda una cantidad de elementos y estrategias blindas desde un grupo disciplinario que apoye la labor del docente dentro del aula, pero que al mismo tiempo acompañe a sus familias para que entre todos puedan darle a ese niño, niña, adolescente las mejores garantías en su proceso de aprendizaje, pero también de socialización. Como se expresa:

“Asumir la diversidad no puede reducirse a atender al alumno X a título individual. La tendencia a reducir la diversidad a casos individuales, cuando la diversidad es expresión de una realidad global, sistémica, no meramente individual es un planteamiento más cercano a la homogeneización que a la diversificación necesaria en el aula”. (Parrilla, 1996. Citado por Rosano, p.61).

La educación en y para la diversidad no es una ilusión teórica, sino una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso. Requiere no sólo recursos y medios, sino un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas en toda la sociedad. Es una visión crítica de la escuela y no una mera readaptación de cambios institucionales. (Devalle y Vega, 2006, p.7) “Desde esta perspectiva, la comunidad educativa, sociedad, políticas, cultura y estrategias de enseñanza, cambiaron las concepciones hacia una gestión educativa, transfigurada a fortalecer su estructura, estrategia y estilo para contribuir a la construcción de nuevas políticas de aplicabilidad en nuestro sistema educativo colombiano, tal como lo dice” (Parrilla, 2006. Citado por Rosano). “Hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su

comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los sujetos del aprendizaje”.

Hoy los nuevos y renovados discursos desde la educación invitan a dejar de ser neutrales, pasivos o indiferentes, se hace necesario enseñara asumir la identidad desde sus propias diferencias y los puntos que se tienen en común que les permite a los sujetos avanzar en metas y propósitos comunes de aprendizaje y convivencia. Hoy el propósito frente al rol de la escuela está enfocado a enseñar a ser libres, a escoger, reconocerse (nos) diferentes pero valiosos e importantes a la hora de construir y disfrutar la vida. De ahí que (Gimeno, 2000 citado por Rosano), afirma: “Urge entonces plantearnos como reto el cambio del paradigma de la normalidad por otro que sea mucho más real, más natural, más humano; y ese lo encontramos en la diversidad” (p.53).

Al analizar la sociedad se puede por años a deseado homogenizar a las personas, ha marchado en contravía con la esencia de la diversidad, la pluralidad, pero está siempre ha estado presente en el conocimiento, los saberes cotidianos, la formación del sujeto, sus propias experiencias y conocimiento el otros como un sujeto único e irrepetible. Esta aproximación a hacia la diferencia está presente en las aulas de clase y muchas veces desde voces silenciadas claman por que sean valoradas y tenidas en cuenta de ahí lo planteado por Skliar (2012).

En el acto mismo de enunciar la diferencia, sobreviene en verdad una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los “diferentes”, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de la curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito. (P.123-124)

En la reflexión planteada hasta ahora, el otro ya no aparece como ser sólo en afuera permanente, las personas con TEA o capacidades diversas ya hacen parte de una promesa integradora de la propuesta educativa, su presencia en el aula ya se nota y es valorada, tenida en cuenta y respetada como la de todos.

8.6 Educación inclusiva

Abordar el concepto de “Educación inclusiva” es en tanto responder al desafío que piensa que si es posible ofrecer una educación para todos niños, niñas, adolescentes o personas adultas donde son tenidos en cuenta y valorados en sus diferencias para ofrecerles una educación integral y de calidad independientemente de su características personales o apoyo que pueda necesitar para desarrollar al máximo su potencialidad personal. Pensar en una educación inclusiva romper de alguna manera el paradigma que lleva a pensar en una educación en términos de igualdad y equidad que le permite que el otro (s) pueda recibir una formación acorde su necesidad de interés que le permita mantener siempre una motivación hacia su proceso académico y personal.

En términos de inclusión es pensar en una escuela de puertas abiertas, respetuosa, que le brinde la posibilidad a la población con capacidades diversa de vivir y aprender juntos, una escuela con justicia social y sin discriminación, en pocas palabras una escuela para todos o como lo expresa Parrilla (citado por Barrio, 2009).

La inclusión tiene relación con el desarrollo de sociedades que acogen la diversidad, desde este punto de vista la educación inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades. (p.81)

En este mismo orden de ideas la UNESCO (1994) en la conferencia llevada a cabo en Salamanca establece un precedente al expresar que:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades grave. (p.17).

Educar desde la diversidad implica educar reconocer en cada sujeto de la educación sus capacidades y potencialidades que le permiten llegar a ser un sujeto como participe activo de sus derechos, de su democracia, su cultura y su sociedad lo que involucra la transformación de las prácticas, políticas y culturas. Al hacerlo se esta reducción las barreras del aprendizaje y la participación, para dar paso a nuevos escenarios de igualdad, equidad e integración.

La inclusión educativa en el país, transita bajo los principios rectores de que todos más allá de sus diferencias tiene derecho a recibir una educación de calidad y en el caso del presente trabajo investigativo se suma lo expuesto en el decreto 366 de 2009 donde están consideradas las orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidades y capacidades o talentos excepcionales por la educación inicial, básica y media; así mismo ley 1346 de 31 de julio/ 2009 donde se adopta la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", además del documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, propuesto por asamblea general de la naciones unidas en el 2006, de donde se deriva el decreto 1421 de agosto de 2017 que reglamente a las instituciones educativas en la atención a la población en calidad de inclusión.

En el marco de toda esta normatividad es posible vivenciar los planteado por Parrilla (citado por Barrio, 2009) quien indica que: “La inclusión trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llegando a constituir una verdadera filosofía de la inclusión” (p.32). Así, la inclusión se convierte en un proceso, de búsqueda constante por mejorar e innovaciones en los entornos escolares que respondan de manera positiva a la diversidad de los estudiantes y por ende aprender a vivir con la diversidad sacando de ella el mejor provecho. Incluir es permitir que “la presencia” en el entendido que es posible no solo ocupar un determinado lugar sino establecer relaciones con los otros; “la participación” hace posible que una persona con TEA pueda vivir calidad de experiencias mientras se encuentra en la institución educativa en actividades que permitan el encuentro, el intercambio y la relaciones permanentes con sus pares; finalmente “el éxito académico” está relacionado con el aprendizaje, los logros que pueda alcanzar un estudiante en función de sus características, oportunidades y necesidades.

En relación con este tema Yadarola (como se citó en Barrio, 2009) nos expresa que:

“La inclusión supone un sistema único para todos, lo que implica diseñar el currículo, las metodologías empleadas, los sistemas de enseñanza, la infraestructura y las estructuras organizacionales del sistema educacional de modo que se adapten a la diversidad de la totalidad de la población escolar” (p.63).

Implica entonces, que el sistema educativo y la sociedad se ajusten a las particularidades del sujeto, teniendo presente su heterogeneidad y asumiendo esta diversidad como un valor que entra a enriquecer el currículo, la cultura y la vida escolar en la construcción de sistemas educativos inclusivos de ahí que la inclusión Educativa, no es solo un deber del rector, todos hacen parte de este sistema, lo que también implica el reconocimiento del enfoque diferencial, lo que supone que además del reconocimiento al derecho de la educación, este sea garantizado en las mejores

condiciones de calidad posibles, respondiendo verdaderamente a las necesidades de cada uno de los grupos que allí participan, desde una mirada de enfoque de derechos, equiparación de oportunidades, equidad e igualdad, a través de la transformación de la política educativa con calidad, existente, en el camino para la participación y empoderamiento de la educación como un derecho; apoyando todas aquellas acciones encaminadas a orquestar los recursos necesarios, disminuir barreras y promover facilitadores que permitan el acceso a la participación y a los aprendizajes de todos los estudiantes.

Para poder eliminar las barreras hacia la construcción de una escuela inclusiva, es necesario evolucionar las prácticas, las políticas y la cultura, partiendo del reconocimiento de las características y particularidades del sujeto para brindar una atención educativa con calidad; Según Booth y Ainscow (2000) “el desarrollo de la Educación Inclusiva debe direccionarse hacia el cumplimiento de varias finalidades, planteadas desde varias perspectivas interrelacionadas como la cultura, las políticas y las prácticas de los centros” (p.27). Esto permite que la escuela se convierta en un ambiente de aprendizaje significativo, donde se parta de una situación estructurada para enseñar teniendo como base un contexto que permita generar experiencias reflexivas, retadoras y sobre todo de interés para niños, la niñas, jóvenes y adultos, a lo cual Freire (2012) plantea “si la educación sola no puede transformar la sociedad, tampoco sin ella la sociedad cambia, a lo que la UNESCO responde:

“Se trata de aprender a vivir juntos desarrollando el conocimiento de los otros, de su historia, sus tradiciones y su espiritualidad. Y a partir de allí crear un nuevo espíritu que precisamente gracias a esta percepción de nuestras interdependencias crecientes, a un análisis compartido de los riesgos y desafíos del futuro, impulse a la realización de

proyectos comunes o más bien a un manejo inteligente y pacífico de los inevitables conflictos”. (UNESCO, Comisión Delors, p.57-60).

También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan a los docentes, al resto de las personas que conviven y participan de la vida escolar. Incluso podríamos decir que, si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos, así como no lo expresa Freire (2004) “enseñar no es transferir conocimientos, sino crear posibilidades para su producción o su construcción” (p. 93).

Realizando una reflexión de lo que expresan los autores anteriormente mencionados, se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, como lo fundamenta Blanco (1999); se trata entonces de movilizar los escenarios educativos de una mirada invisible en la que ha sido impuesta por siglos, es mover completamente una forma de pensamiento y una ideología que ha invisibilizado la oportunidad de ver independientemente de sus características personales y culturales, que todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de una comunidad pueden estudiar juntos y gozar de igualdad de oportunidades. López, (como lo citó Dos Santos, 2003)

La Educación Inclusiva enseña a todos juntos, a la diversidad de estudiantes en la escuela común y en el aula común, en todos los niveles educativos y a lo largo de la vida. No es una modalidad de la educación, o una alternativa diferente; es la educación para todos porque es la educación para y en la diversidad, que educa para y en los valores. Partimos de la convicción que el aprendizaje compartido favorece a todos en el aula diversa y heterogénea. (p.88)

Considerando que en el modo en que se establezcan las relaciones entre los participantes de un proceso educativo, facilitará o por el contrario dificultará el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que en la medida que se interactúa el docente va concediendo confianza y motivación a sus estudiantes, incluyendo familias, a participar, indagar y disfrutar del aprendizaje. Se debe tejer una relación donde se valore lo que trae cada uno de los participantes, sus saberes previos, enlazarlo a lo nuevo y resaltar los aciertos lo cual permitirá, no sólo nuevos aprendizajes, sino que las relaciones entre docentes y estudiantes se fortalezca y se desarrolle la empatía; así como nos indica Freire (citado por Dos Santos, 2003) “La atención a la diversidad debe ser entendida como la aceptación de realidades plurales, como una ideología, como una forma de ver la realidad social defendiendo ideales democráticos y de justicia social. Aceptar la diversidad tiene muchas y complejas implicaciones: Cambiar la cultura de la institución y de las estructuras educativas, Superar la cultura del individualismo, Crear espacios adecuados de convivencia, favoreciendo relaciones personales entre profesores, comunidad y alumnos, Considerar la educación como posibilidad de que todas las personas trabajen según sus potencialidades, desarrollando actividades abiertas que generen la autoestima, Considerar la diversidad, no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política”.

9. METODOLOGÍA

9.1 Diseño de la investigación

La presente investigación se desarrolló bajo la luz cualitativa, la cual según Martínez (2011) “posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición

idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social” por ello “desarrolla procesos en términos descriptivos e interpreta acciones, lenguajes, hechos funcionalmente relevantes y los sitúa en una correlación con el más amplio contexto social” (p. 11). Es así entonces como la investigación cualitativa permite el acercamiento con los fenómenos de la sociedad que conllevan a una constante reflexión e indagación por la o las causas que lo provocan.

Para esta investigación se retoma el enfoque curso de vida, el cual guiará este estudio puesto permite conocer elementos cruciales y determinantes en las trayectorias de la población participante. Asimismo, esto permitirá comprender no sólo las trayectorias escolares sino también la visión de escuela que tienen los adultos con TEA, asimismo, reconstruir experiencias escolares significativas donde tomarán sentido para el auto reconocimiento mediante la reflexión de sí mismo y de la escuela.

El concepto de trayectorias empezó a implementarse por medio del enfoque curso de vida cuyo pionero fue Elder, con el cual se iniciaron investigaciones en Estado Unidos de orden temporal lo cual marcaba la trayectoria recorrida por los sujetos, conformándose así por la acción y experiencia de determinantes sociales que le brindan un sentido. Dichas investigaciones se realizaron con diferentes grupos poblacionales inscribiendo una tendencia a nivel familiar, campo en el cual Hareven en los años setenta empezó a especializarse y conoció dicho enfoque utilizando la trayectoria como eje de sus estudios.

De acuerdo con Elder (1994) la biografía se estableció como un paradigma emergente que se incorporó a la investigación cualitativa. Este paradigma, “*curso de vida*”, trabaja con tres conceptos fundamentales trayectoria, transición y turning point denominado también punto de inflexión.

Blanco (2011) retoma los aportes de Elder acerca del enfoque Curso de Vida, donde hace especial énfasis en estos tres conceptos realizando un análisis donde se tiene en cuenta los eventos históricos y las modificaciones sociales, económicas, demográficas y culturales que moldean vidas individuales y agregados poblacionales denominadas generaciones, llevándonos entonces a la comprensión de los conceptos donde la transición da sentido a las trayectorias de acuerdo a su posición en un período determinado y el turning point que alude a momentos de cambio significativos de acuerdo a los antecedentes pasados con un impacto de probabilidad prospectivo durante esa trayectoria de vida de los sujetos.

En la concepción del surgimiento de trayectorias, se habló de la interrelación entre biografía e historia como una dicotomía que se llevó a cabo para una investigación experimental que con el paso del tiempo se interesaron en el estudio de las vidas personales desde su causalidad. Un ejemplo de ello fue la adaptación familiar ante las crisis de acuerdo con Elder (1974) y su libro “*Children of the Great Depression*” en la que se utilizó como fuente investigativa las encuestas sistemáticas.

9.2 Unidad de análisis:

La unidad de análisis de ésta investigación determinada, por las investigadoras, concierne a dos categorías denominadas Trayectorias escolares y TEA-Asperger.

9.3 Participantes:

Los participantes de ésta investigación fueron tres adultos con Asperger, que se desempeñan en diferentes campos laborales; uno de ellos se desempeñaba en la Educación como rector de una institución oficial en el municipio de Itagüí-Antioquia, de formación profesional es ingeniero en minas y metalurgia de la Universidad Nacional y Licenciado en informática de la universidad La

Salle; actualmente se encuentra retirado del ejercicio laboral con 57 años de edad. Otro de los participantes es Fotógrafo profesional, sus títulos fueron otorgados por la corporación educativa Instituto técnico superior de artes, más conocido como Instituto de Artes, en Medellín como Técnico profesional en fotografía y Tecnólogo en fotografía, se desempeña laboralmente de manera independiente como diseñador de Photobook y retoque de imagen a sus 31 años de edad. Finalmente, la tercera participante es ingeniera y se desempeña como consultora en una de las bibliotecas más representativas de la ciudad, además, es empresaria.

Cabe anotar, que los participantes de este trabajo investigativo son egresados tanto de educación pública como privada durante las diferentes etapas de su escolaridad. El grupo estuvo conformado por dos hombres y una mujer, quienes a través de su propia voz contaron su trayectoria escolar, los aciertos y desaciertos que tuvieron durante ésta, por ello, se manifiesta y se deja claro el respeto a su voz, pensamiento y aportes brindados para la realización y publicación de ésta investigación, donde por medio del consentimiento informado se garantiza el uso responsable, netamente académico y profesional del uso de la información dada y de su privacidad. Asimismo, como símbolo de respeto y profunda admiración, se les dará a conocer los resultados de manera personal, ya que considerando que son los protagonistas de esta investigación tiene el derecho de conocerlos y saber lo que han aportado a la sociedad, específicamente al campo de la educación inclusiva.

9.4 Técnicas e instrumentos:

Teniendo en cuenta que la entrevista biográfica busca como dice Bolívar (2001): “Encontrar líneas que marquen una lógica en los relatos de vida”(p.250), se adopta esta técnica para la recolección de la información, donde el relato de vida de los participantes es a través de su propia

voz llevando a la comprensión de sus trayectorias escolares a través de preguntas abiertas, que a medida que se generaban las respuestas en su narrativa iban surgiendo nuevas preguntas a manera de diálogo para profundizar en aspectos de sus relatos.

Otra técnica que se utilizó fueron los relatos de vida cruzados para poner a conversar los tres relatos de vida de nuestros participantes y "...construir una sola historia. A partir de estos múltiples relatos diferentes, cada uno completa, aporta matices y confirma lo que los precedentes habían mostrado" Bolívar (p. 266). Se elige esta técnica dado a que se genera Lewis (citado por Bolívar, 2001) "sistema polifónico" donde se explica una historia desde varias voces, articulándose diversas posturas lo que conlleva al entendimiento y percepción de una historia.

9.4 Procedimiento

Este comprendió unas etapas para el desarrollo y procedimiento de la siguiente manera:

- ❖ Se socializó a los participantes los objetivos y justificación del proceso investigativo.
- ❖ Se realiza entrega de consentimiento informado, el cual fue diligenciado por cada participante en el proceso investigativo.
- ❖ Se llevó a cabo la sesión para la entrevista biográfica abierta, donde se obtuvieron las percepciones de sus trayectorias escolares.
- ❖ Se hicieron los relatos de vida de cada participante.

Después de realizar este proceso se realizó un análisis de las técnicas de recolección de información, las cuales permitieron evidenciar las conclusiones y resultados de esta investigación para ser socializados posteriormente los hallazgos con los participantes.

9.6 Plan de análisis:

El análisis se desarrolló en tres etapas: recolección y organización de la información, categorización abierta y categorización axial.

9.7 Recolección y organización de la Información.

Para la recolección de la información se aplicó como técnica la entrevista biográfica abierta. Una vez aplicada, se transcribe cada uno de los audios producto de los encuentros, como resultado de esta etapa se obtiene un material escrito por participante para realizar su codificación.

9.8 Categorización Abierta.

Teniendo en cuenta que la codificación abierta es según Strauss y Corbin (2002), “el proceso analítico por medio de cual se identifican conceptos y se descubren en los datos de sus propiedades y dimensiones” se codifica la información realizando un análisis de línea a línea a partir del cual se separan segmentos de narraciones o unidades de sentido. Es así, como paso a paso, palabra por palabra se va dando significado a la red semántica inmersa en los discursos de los actores y se va construyendo el esquema de las categorías. En esta etapa se deja que las voces de los actores hablen, dando cuenta de lo que quieren expresar, ya sea desde el pensar y/o el sentir.

Así mismo, la información que es sustraída de este primer análisis se organiza en matrices teniendo en cuenta lo constante y de flujo, de la misma en cada uno de los actores. Esto permite construir una caracterización singular y propia de cada participante. A medida que se va asignando un concepto a los datos, estos se van incrementando, lo cual indica, en palabras de Strauss y Corbin (2002), la necesidad de agruparlos o categorizarlos de manera tal que se empleen términos más abstractos, es decir, se categorice la información. A partir de esta categorización abierta se

identifican subcategorías, propiedades y dimensiones que dan cuenta de los elementos constitutivos de las categorías iniciales, dando paso a la codificación axial.

9.9 Codificación axial:

De acuerdo con los autores anteriormente señalados, la codificación axial es “el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías...” se establecen durante la codificación las subcategorías emergentes de las categorías de trayectorias escolares y TEA-asperger ya que como es axial giran en el eje de las mismas y las enlaza de acuerdo a sus propiedades y dimensiones. Finalmente, una vez codificada y agrupada la información de acuerdo a las categorías y subcategorías, se pasó a realizar los hallazgos de acuerdo a lo arrojado y asimismo las conclusiones y recomendaciones.

10. ANALISIS REFLEXIVO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES.

Adoptar el punto de vista de los oprimidos o excluidos puede servir, en la etapa del descubrimiento, para generar hipótesis o contra hipótesis, para hacer visibles campos de lo real descuidado por el conocimiento hegemónico. El objetivo final no es representar la voz de los silenciados sino entender y nombrar los lugares desde donde sus demandas o sus vidas cotidianas entran en conflicto con los otros.

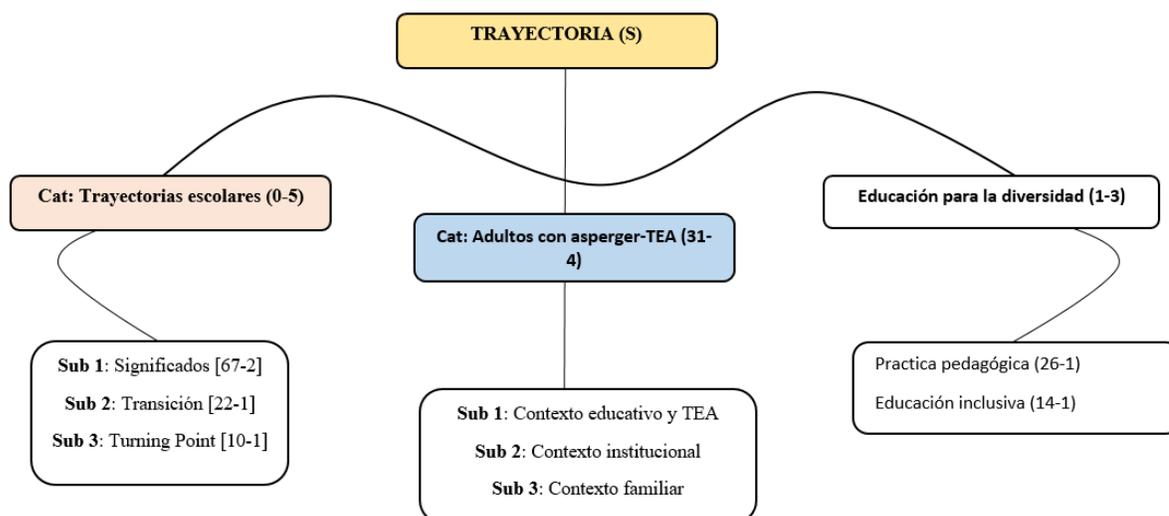
(García – Canclini, 1997)

Una de las finalidades de la hermenéutica es luchar contra el alejamiento del sentido mismo, luchar contra la reflexión superflua, efímera y banal de la vida en sus manifestaciones, se necesita entrar en el corazón mismo del texto, en la esencia de las narraciones para arrancar de sus entrañas semánticas las más sublimes significaciones del mundo, la realidad, la escuela y la vida misma; se trata de tejer en palabras el significado de todo aquello que de manera natural no se puede observar pero que permanece ahí siendo susceptible de ser observado y estudiado. No es fácil desentraña de un texto su mayor valor, se deber recurrir a un esfuerzo interpretativo que pase por el plano de lo comprensivo que en palabras de Ricoeur es ir quitando mascararas a lo que se encuentra oculto en las palabras.

La presenta propuesta investigativa aborda las narraciones de lo que ha sido la trayectoria de las personas adultas con síndrome de Asperger de manera comprensiva, lo que permite ir visibilizando la verdadera intensión detrás de cada uno de los textos. Poner en evidencia los hilos o intensiones de cada una de las expresiones que van creando un entramado de sentidos alrededor de una situación intensión, en este caso la escuela y su proceso escolar vista desde la comprensión de la

vida en su medida asumida por una persona con síndrome de Asperger. Como se podrá apreciar en la siguiente matriz.

Figura Matriz 1. Relación Categorical

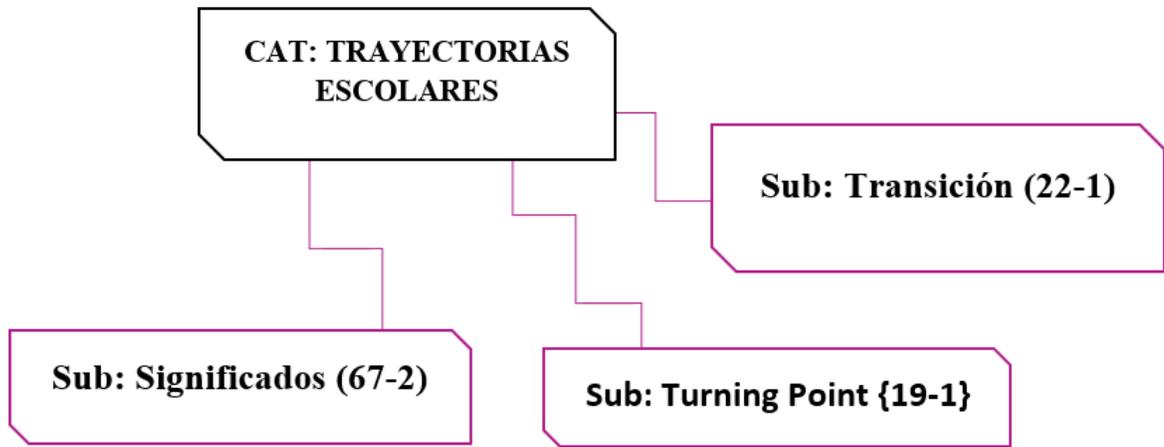


Fuente: Propia.

En la matriz “*Trayectorias escolares*” van surgiendo previo al análisis, reflexión y comprensión unos nuevos elementos categorías que ayudan a configurar la comprensión del interés investigativo. Como lo son:

- **Trayectorias escolares:** Transición, Turning Point, significados y diferencias.
- **Adultos con Asperger – TEA:** Contexto familiar – contexto Institucional (relaciones / aportes) – Contextos educativos y TEA (barreras de aprendizaje) y la **Educación para la diversidad:** Prácticas pedagógicas - Educación inclusiva, siendo esta última como un elemento que se moviliza entorno a las dos categorías definidas. A continuación se realizara el análisis de las subcategoría que surgen de las categorías generales y que son fundamentas desde las narrativas de los participantes.

TRAYECTORIAS ESCOLARES



Fuente: Propia

Mirar las trayectorias permite mirar para atrás cómo fue transitando su escolaridad, qué hizo la escuela; y para adelante: qué hacer. Rossano (2007)

La categoría de trayectorias escolares se despliega en tres subcategorías a saber: Significados, Transición y Turning Point desde las cuales se tejen comprensiones que permiten reconfigurar lo que se entiende por trayectoria. A continuación, se espera abordar cada una de las Sub Categorías y los elementos que surgen alrededor de la misma como parte de su reconfiguración y valor en el plano semántico. Como ya se ha abordado en la presente propuesta investigativa las trayectorias escolares hacen referencia al desempeño que ha presentado una persona a lo largo de su escolaridad, observando en ello un punto de partida, un proceso y unos resultados de lo que ha significado su aprendizaje, adicionalmente permite realizar una comprensión de su historia personal en relación con otros factores que hacen parte de la escuela, donde la mirada está puesta

en un antes como visión retrospectiva del cómo eran los docentes, sus estrategias pedagógicas, la comunicación con los estudiantes, la formación profesional y calidad/pertinencia en los saberes impartidos; sin embargo las trayectorias también permite hacer lectura hacia adelante, como apuesta en lo que pudo y significo las experiencias vividas de una persona en su proceso escolar. Las narrativas están tejidas de hilos delgados de significados valiosos para la vida de las personas y al develarlos es posible redescubrir a la persona misma, darle la oportunidad de reinventarse nuevamente a partir de sus palabras, recuerdos, evocaciones y descripción de tiempos vividos.

Indudablemente al realizar una mayor comprensión del significado de las la trayectoria escolar de personas adultas son síndrome de Asperger, despliega todo un plano de posibilidades y oportunidades para quienes hoy viven con este trastorno, debido que ayuda a movilizar la escuela a buscar estrategias, materiales y recursos didácticos que permitan mantener viva la motivación de quienes asisten y por ende puedan asegurar su permanencia en el sistema sin verse obligados abandonarla por falta de garantías o porque el sistema, al igual que sus maestros no se encuentran claramente identificados con sus necesidades.

Figura: Sub categoría Significados.

Sub. SIGNIFICADOS	
Me percibo	Relación con el cuerpo
Lo que deseo ser	Ser como otros
Contexto institucional	Actitud de los docentes
Aprender diferente – otras metodologías	Relaciones
Contexto familiar	Diferencia (Respeto)

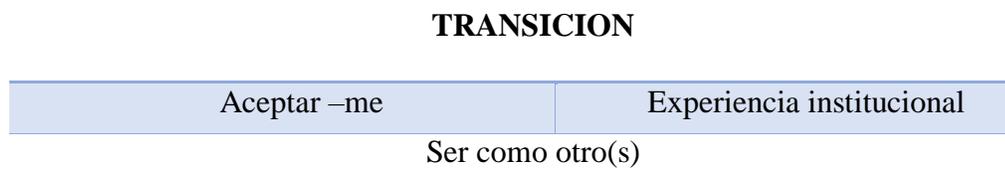
Fuente: Propia.

En la comprensión de la Sub. Categorías “*Significados*” surgen elementos muy valiosos y susceptibles de analizar y profundizar en futuras investigaciones desde el plano fenomenológico y hermenéutico para develar en profundidad lo la carga emocional, cultural y personal de expresiones como: “*Me percibo*” es decir en la manera como se ve una persona se siente consigo mismo, es en la medida como se da a los demás, “*ser con otro(s)*” implica aprender a convivir, compartir y mantener relaciones de mutua reciprocidad. Una de las virtudes que se le pueden reconocer a las personas con TEA es su capacidad de tratar a los otro (s) con respeto y dignidad. Es importante reafirmar el paso por las escuelas es fundamental a la hora de construir ejercicios de relaciones donde es posible ver las diferencias con respeto.

Lo que más puede llenar de emoción a un maestro es saber que sus estudiantes recuerdan con alegría y gratitud el paso por las instituciones educativa, pero cuando en las narraciones las personas dejan ver aun su dolor, su frustración y sus miedos, salta una pregunta que puede ser un tanto inquietante y fuerte para los maestros y es pensar ¿A cuántas personas les ha fallado la escuela? ¿Cuántos dolores la ha causado a los niños, niñas y adolescentes el paso por las aulas de clase, que no han sido percibidos por los docentes?, dolores o manchas emocionales que reviven en una entrevista o ejercicio de evocación como lo deja ver el siguiente relato: P1: Fuí la niña que no poría montar en el columpio, la niña que no podía jugar en las cosas por algo, por grande, pero eso hacía que yo pudiera estar en partes donde los demás no (12:12); P1: ya aprender las cosas da alegría y no tiene por qué ser un motivo de dolor y yo creo que siempre he sido rebelde por ese lado (...) (92:92).

Entender entonces el significado de ciertas expresiones traídas al discurso por evacuación suponen que para esa persona lo vivo o dicho fue importante y marco para siempre su existencia y forma de estar en el mundo consigo y los otros.

Figura: Subcategoría Transición.



Fuente: Propia.

Constituir la escuela como escenario de formación y socialización, supone pensarla desde dos perspectivas, aquella que aborda todos los elementos pedagógicos, metodológicos, estructurales y de orientación en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y una segunda perspectiva esta determina por la relación que construye con los otros a través de su proceso de socialización. Bien se sabe que las relaciones humanas no son fáciles y son mucho más difíciles para las personas con TEA, a quienes les cuesta comprender el sentido de descifrar el valor de las emociones propias y ajenas. Sin embargo es fundamental que todas las personas más allá de su formación académica, logren desarrollar competencias inter e intrapersonales, situación le permite entonces ir desarrollando otros elementos que son fundamentales en la vida profesional de esa persona, como lo deja ver los siguiente relatos: P2: Yo creo que eso, me hizo una persona diferente, la persona que soy, porque incluso ahora soy diferente por tener como esos valores que me inculcaron (28:28); P3: Hace muchos años le llegué tarde a una clase, se la interrumpí y me dijo: “te me retiras” Ya después hablé con él, salí llorando de la clase y todo (172:172); P3: Ella me dijo una vez pues que a que yo no servía para hacer una carrera, sino una carrera de mecánica pues ella siempre pasaba diciéndome

eso, pues entonces eso a mí me marco porque ella era muy fastidiosa pues muy maluquita (261:261).

El tránsito por el aula de clase debe entonces aportar elementos valiosos a la vida las personas, debe ayudarlas a dignificarse, valorarse, respetarse y pensar siempre en la superación. Muchas veces los ambientes escolares se tornan hostiles, retadores, desafiantes y cambiantes; y solo bajo estas situaciones muchas personas logran vencer sus miedos y superar barreras para llegar ser mejores y dar mucho más de lo que los demás esperaban de ellos, como lo lograron demostrar las tres personas entrevistadas en este trabajo. P2: Con un libro ya yo vi que lo que explicaba la profesora era lo mismo del libro entonces yo descubrí que ya podía en los libros preparar los exámenes sin mortificarme tanto atendiendo. (84:84). Muchas veces lo que hace falta es la chispa que incendie el intelecto y genere el cambio de una vez y para siempre.

Figura: Subcategoría Turning Point.

TURNING POINT	
Emociones, sentimientos	Diferencia especial

Fuente: Propia

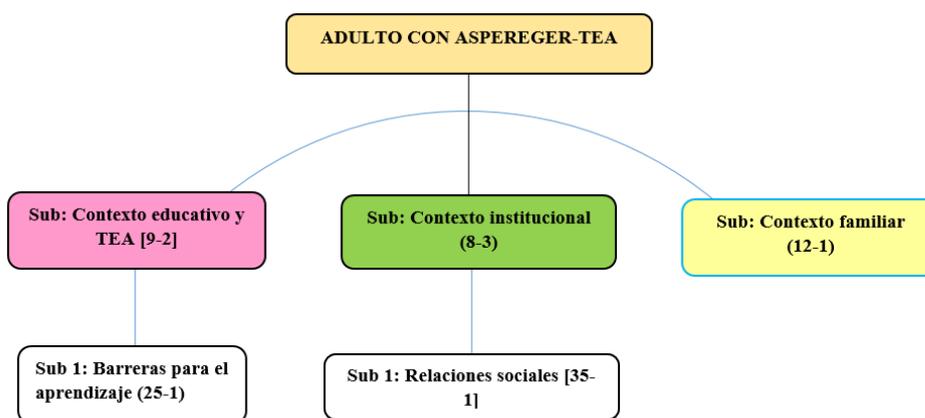
Muchas veces en la vida hay una situación determinante que genera un cambio significativo y trascendental en la vida de esa personas una especie de “*Turning Point*”, un giro o cambio de planes es clave para encontrar nuevamente el rumbo a la vida, a la existencia y a todo aquello que hacemos. En los relatos se puede apreciar como en un determinado momento estas personas tuvieron que realizar un cambio definitivo y trascendental si querían continuar avanzado en la vida misma, a menos es lo que deja el presente relato: P3: El amor es entregarse, pues el cuerpo es muy normal y

yo no soy de esos jóvenes pues, que les enseñan que mirar desnudos es un pecado. (132:132); P3: Siento que me cree en ese mundo especial, gracias a Dios no me lo creí (479:479).

Se sabe que hay muchos intentos por reformar el sistema educativo en el país, por implementar políticas agresivas en contra de la indiferencia, el irrespeto y la vulneración de los derechos quienes tienen capacidades diversas. También es sabido que la sociedad en la que se vive es intolerante, a la hora de tratar con quienes no tienen las mismas capacidades. Ahora bien, si en verdad se quiere un giro educativo es tiempo de empezar a direccionarlo, para que en los tiempos por venir la escuela también se puede ocupar de formar en la emoción, en las relaciones abiertas, sinceras con los demás donde pueda primar el valor que tiene cada uno como sujeto de derecho.

ADULTO CON ASPERGER – TEA.

Figura: Matriz Categoría Adultos con Asperger.



Fuente: Propia

En el análisis de la información se encuentra que la categoría de “*Adultos con Asperger - TEA*” se movilizan alrededor de lo que podría denominarse Sub Categorías que a su vez presentan elementos asociados a las mismas como se describe a continuación

A. **Categoría de análisis:** Adultos con Asperger – TEA.

I. **Sub categoría Contexto Educativo y TEA:** Ser capaz de... ser incapaz de, aprendo viendo, formación autodidacta.

Sub1: Barreras para el aprendizaje (Timidez, diferencia, concentración y memoria)

II. **Sub categoría Contexto institucional:** instituciones especializadas y no especializadas, ser persona, relacionarse – asociar, gusto por conocer, trabajan y trabajo por mí para aprender y relaciones sociales (autoestima, socialización, relaciones de convivencia)

III. **Sub categoría Contexto Familiar:** Compañía, aprendo viendo, herencia – nacer diferente.

Una de las características más recurrentes en las que solían enfatizar las personas entrevistadas era se consideraban personas tranquilas, tímidas en ocasiones les generaba vergüenza ciertas situaciones bien sea pasadas o presentes pero que les generaba otro comportamiento que era el alejarse o retirarse de las demás personas limitando la forma como se relacionan con ellos. Por estudios psicológicos y de comportamiento social se sabe que una persona con timidez o autismo comparten cierto grado de dificultad para interactuar con los demás en situaciones de la vida diaria, como ya se ha expresado los diferentes teóricos abordados a lo largo del documento les cuesta generar vínculos de reciprocidad emocional con el (los) otro (s), además de presentarse cierta descoordinación entre la conducta verbal y no verbal, el contacto visual, la comprensión básica de

gestos y rostro, entre otros elementos que suelen vincularse en la comunicación. En la narrativas de los entrevistados se encuentran expresiones que reafirman lo anterior como: P3: Vivo una vida muy deliciosa, vivo mucha paz, mucha tranquilidad (499:499); P3: yo era de muy baja autoestima, era muy penoso (213:213); P1: Yo estaba muy mal, que yo lloraba, cuando me presionaban a ciertas cosas, como cuando a veces mis papás ni siquiera entendían que, que yo no quería asociarme con la gente (72:72); P2: Nosotros somos casi que antisociales nosotros cuestionamos más de lo normal las cosas (74:74).

En estos relatos se puede apreciar claramente como el trastorno del neurodesarrollo que presentan las personas con TEA afectan la comunicación social por lo que pueden llegar a presentar conductas estereotipadas. En muchas personas estas conductas pueden llegar a ser asociadas a la agresividad, el negativismo o autolesiones, máxime cuando los cuidadores, padres de familia o maestros desconocen la naturaleza de tales comportamientos como lo muestra la siguiente narración: P1: Descubrí mi asperger porque yo pensaba que era autista pero yo decía: Un autista con lo extrovertido que yo soy eso a mí no me cavia pero una compañera muy leída en todo estos temas ella me dijo lo suyo no es autismo, lo suyo es asperger (179:179). Supone esta narración que a lo mejor la historia de esta persona pueda ser la cientos de niños, niñas y adolescentes en las escuelas o grupos familiares que debido a su condición o conductas llegan a ser violentados, presionados, maltratos y vulnerados en su dignidad de ser diferentes, es evidente que desde siempre en la educación del país ha faltado mayor formación en los procesos pedagógicos y curriculares que les permita a las escuela hacer una acertada propuesta de inclusión que le permita tratar a las personas con capacidades diversas de las misma manera como se trata a quienes pueden vivir su proceso formativo dentro de lo normal.

Sin embargo, un aspecto que llama la atención en estas narraciones es el siguiente relato, P2: El perro es como ese apoyo incondicional ahí, y yo sería otra si no hubiera crecido con perros, por que jugaban conmigo, corrían conmigo, miqueaban conmigo, comían conmigo, todo conmigo (72:72). Se puede encontrar entonces lo beneficioso que puede llegar a ser una mascota en una casa o centro de formación donde se encuentren niños, niñas y adolescentes con TEA o capacidades diversas. Podría suponerse por este relato que los vínculos que se crean entre el niño/a con autismo y la mascota supera el plano comunicacional de las palabras, generando una conexión mágica de interrelación que ayuda a reafirmar la convivencia con otros seres no específicamente con personas. Al crearse la relación natural entre la persona con TEA y la mascota se puede estar beneficiando otros aspectos y procesos del cognitivos, emocionales y sociales que a lo largo de los años logre desarrollar o madurar por la experiencia, es decir que los buenos recuerdos que le generen la relación con su mascota puedan servir como referentes para crear mejores vínculos de empatía con otras personas.

Figura: Subcategoría Contexto Educativo.

SUB CONTEXTO EDUCATIVO

Ser capaz de – Ser incapaz de	Aprendo viendo
Formación autodidacta	

Fuente: Propia

En el análisis de la información se encuentra que una persona con Asperger – TEA suele movilizarse en tres importantes contextos: Contexto educativo – TEA, Contexto Institucional y contexto familiar, todos ellos fundamentales en el proceso formativo, emocional y social de estas personas. Es claro que los primeros años de formación escolar de una persona con TEA suele ser

compleja, por lo que el acompañamiento que reciban en estos primeros años se convierte en elementos claves para su posterior desarrollo, no cabe duda que las mejores experiencias suelen provenir del conocimiento que se tenga de los estudiantes, sus necesidades, intereses, limitaciones, capacidades, potencialidades y oportunidades en su vida adulta. Pero lastimosamente no todos los niños con capacidades diversas pueden contar que todas sus experiencias escolares hubieran sido significativas, como lo deja ver el siguiente relato. P2: Soy muy encerrado en mi mundo no le miento cuando le digo que más de una vez yo era, yo pasaba el descanso detrás de las basuras de las canecas grandes de basura de la escuela yo me iba y me acurrujaba. (179:179); P1: Al menos si a uno lo pusieran, con alguien que tiene lo que uno no tiene, si valdría la pena, porque uno normalmente aprende por mímica, el tal mimic que yo manejo mimic pa todo, vos aprendes viendo al otro hacer, lo que vos no sabes. (44:44).

En estos dos anteriores relatos se puede evidenciar que la escuela ha estado a espaldas de muchos procesos y acontecimientos en la vida de los estudiantes, le ha faltado algunos maestros capacidad para escuchar, entender, cuidar, respetar y hacer respetar las diferencias del otro que son en buena medida lo que hace rico los contextos escolares. Aunque se invertido mucho dinero en la formación de maestros, mejoras de los planes curriculares y pedagógicos de las instituciones educativas se podría afirmar que aun todos los estudiantes no logran ver en la cara positiva de la escuela como si se tratara de un segundo hogar, esta idea suele diluirse en la medida que los niños, niñas y adolescentes aprenden a identificar como sus expectativas, diferencias y sueños no son tomados en serio o en el peor de los casos como lo muestra este relato. P1: En la escuela no se preocupan ni siquiera por ver cuáles son sus habilidades reales. (44:44); P1: Entonces llegan y ponen el avisado, con el mas bueno, que pa cálmalo no porque, entonces le hacen ganar todo, y

al más bueno lo hacen perder un montón de tiempo porque uno es bregando a pegarse de a ver que aprende. (48:48); P2: Descubrí que la profesora decía lo mismo del libro que uno no necesitaba profesor. (86:86).

Si esto logra experimentar personas con TEA, que podrán entonces reflexionar aquellos que tienen mayor relación y comunicación con los docentes, cuando se espera que el objetivo fundamental de los programas de inclusión sea la adaptación positiva del estudiante a su entorno escolar. Pero resulta que cuando se ahonda en las narraciones se encuentra que dadas las situaciones de exclusión algunos estudiantes aprenden a ser autodidactas como lo evidencia el siguiente relato: P1: Vivo leyendo es por eso porque yo soy consciente, de que mi cerebro es diferente, de que tengo habilidades diferentes, de que mis capacidades son diferentes y que tengo que aprovechar lo bueno y tengo que mejorar lo malo, en el colegio no te enseñan eso, en la escuela menos. (44:44). Esta conducta puede ser clave en los procesos que pueda llegar a desarrollar este niño, niña o adolescente cuando logre alcanzar su edad adulta, lo que supone además que el síndrome de Asperger le permite a la persona el desarrollo de otras habilidades que se mueven entre el interés y el gusto.

Figura: Subcategoría Contexto educativo vs Barrera del aprendizaje

CONTEXTO EDUCATIVO V.S BARRERA DEL APRENDIZAJE

Timidez	Diferencia
Concentración y memoria	

Fuente: propia.

Dentro de las consideraciones expuestas en el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, por el cual “Se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”, son los ajustes razonables a los programas curriculares con el fin garantizar a todos

el derecho a una educación de calidad acorde a las necesidades, capacidades y potencialidades de la población atendida. Una educación que les permite sacar lo mejor de sí, para desarrollar otras competencias que les permitirá una vez finalice su proceso formativo poder incursionar en el mundo laboral. Es importante que todas las instituciones educativas reconozcan que una de las mayores dificultades de las personas con TEA es la timidez debido a su incapacidad o limitación para establecer una relación abierta y sociable con los demás, P2: La escuela también fue miedosa (76:76); pero por ello se deben de aislar a estas personas o dejar a la deriva en su proceso formativo como sucedió en el siguiente relato: P2: Ellos eran más inteligentes y ellos sabían cuando yo no sabía las tareas y me las pedían (jaja) si yo no sé cómo llegue a ganar tantos años si sentía como que me la montaban yo sentía eso. (78:78); P2: El profesor se relajó, y aprendió a dar las materias sin ningún esfuerzo, fue un sincretismo negativo no fue de resistencia ética, fue de acomodamiento de supervivencia y no se ha desmantelado, se aprendió a vivir. (128:128).

Con relación a los anteriores relatos Calvo (2001) plantea que:

Al nacer el ser humano es pura propensión al aprendizaje. Simplemente aprende; no puede evitarlo, aunque quisiera. Así como no sabe que aprende, también ignora si tiene alguna dificultad para aprender, ya que todavía no le han “enseñado” que aprender es difícil, ni ha aprendido esa lección, tal vez una de las de consecuencias más radicales en su vida.

(p.1)

Pero cuando en el relato anterior surge la expresión “*fue de acomodamiento de supervivencia y no se ha desmantelado, se aprendió a vivir*”, se puede llegar a sentir que hay algo que está mal planteado en educación sin bien no es el sistema, puede ser la manera como se establecen las relaciones con los demás donde al parecer se fragmenta, se rompe, se pierde el respeto por el(los)

otro(s) su humanidad, su individualidad y su dignidad. Si bien lo plantea Calvo (2001) todos los seres humanos tienen una propensión por el aprender, entonces es deber de la escuela brindar los mecanismos, espacios y formación para hacerlo con todos, sin importar si tiene o no capacidades diversas, sin importar lo que otros piensen o sientan, P1: Bullying por que no entendía los chistes, el Bullying porque no quería jugar como los demás. (15:15); P1: Yo era muy diferente, porque yo no, era de gritos, empezando pues que era diferente por mí mismo, diferente por la personalidad, también por los conocimientos... entonces siempre ha sido muy duro, romper esa barrera. (32:32). La mejor manera de eliminar estas barreras es pensando no existen, y para ello la invitación en clave de que es posible mejorar los escenarios pedagógicos del presente para no cometer los mismos errores, atropellos o injusticias que se hicieron con quienes ya hicieron este recorrido y hoy presentan su historia personal a través de narraciones de su época, y lo hacen para que la escuela cambie y también para que lo haga quienes al interior de ellas tienen la responsabilidad de formar niños, niñas y adolescentes.

Para poder educar de manera acertada a niño, niña o adolescente es necesario recurrir a su historia personal y colectiva llena de emociones, creencias, condicionamientos, conocimiento y capacidades diversas como las personas con TEA. En ellas se podrán encontrar muchas respuestas a la manera como se realiza la lectura del mundo de la vida, la sociedad y la familia, en la medida que se realice una mejor comprensión de cómo es el otro, se podrán atender a sus inquietudes, gustos, preferencias y los intereses que lo mueven hacia el aprendizaje solo es cuestión de que el maestro aprende a observar detenidamente lo que sucede a su alrededor (aula de clase) P1: Yo tenía unos conocimientos y unos comportamientos diferentes a los niños de la escuela. (30:30); P2: Me distraía en clase mí cabeza estaba en otro mundo, mientras explicaban una cosa siempre viaje por

toda parte. (72:72); P3: La lógica, la matemática no más, unas cosas me dieron duro, otras no. (40:40).

Es clave entender el acto educativo no tiene un comienzo predefinido, puesto que la historia personal de cada uno de los estudiantes determina si parte de la simplicidad o de la complejidad. El proceso de formación de una persona no tiene un término definido pues cada uno es movido por su individualidad, sus gustos, intereses y el límite de aprender no será que el imponga la desmotivación que suele surgir como una barrera en el aprendizaje, desinterés ante el constante deseo de la escuela de querer tratar a todos como iguales cuando lo que debería primar es el respeto por la diferencia.

Figura: Subcategoría Contexto Institucional

CONTEXTO INSTITUCIONAL

Instituciones especializadas y no especializadas	Ser persona
Reaccionar – asociar	Gusto por conocer
Trabajan y trabajo por mí para aprender	

Fuente: Propia.

Sin lugar a dudas “*el contexto institucional*” permite reafirmar todo aquello que se viva en el contexto familiar y educativo, debido que los estudiantes con TEA requieren de un mayor acompañamiento en los procesos comunicativos y de relación con sus pares. Al analizar los relatos se encuentra que la falta de instituciones especializadas para la detección de conductas autistas condujo que a las personas que lo tuvieran fueran tratadas como si se tratara de otro trastorno o en su defecto la manera como se les brindaba el acompañamiento término fue agudizando el síndrome como lo dejan ver algunos relatos. P1: Yo era como un adulto en un cuerpo de un niño, que además de eso no encajaba ni aquí ni allá. (33:33); P3: Las psicólogas casi no me gustó mucho pues porque

era muy fastidiosa (40:40); P2: Todo son garantías escuelas diferentes que ya hay que ser diferentes para poder tener derecho a los beneficios. Con ese discursito no les están dejando hacer nada. A la gente diferente. Para que lo tengan en cuenta. (187:187); P2: Siéntese por ahí con alguien, pero no yo siempre los vi como normales, hubo personajes que me llamaban mucho la atención. (135:135)

La falta de instituciones especializadas y profesiones de apoyo para acompañar el proceso formativo de personas con TEA, hacen que se desaprovechen las diferentes capacidades que poseen y que bien podrían canalizarse haciendo uso de los diferentes estilos de aprendizaje que puede ayudar para que las personas aprendan mucho mejor a través de actividades visuales, auditivas, kinestésica mente o aprendizaje práctico, por nombrar solo algunas que favorecen de manera significativa el aprendizaje de las personas con TEA. Una verdadera política de inclusión de la población con síndrome de Asperger – TEA, no es permitirle ingresar solamente al aula, se espera que una vez allí pueda vivir todo un proceso de aprendizaje y socialización, que le permita “*ser persona*” desde sus propias diferencias sin sentirse vulnerado, menospreciado o ignorado, que por el contrario sienta que la escuela le abre las puertas a lo diverso, lo multi-pluriculturalmente distinto. Desde esta óptica es que se espera que las personas con TEA aprendan a trabajar y trabajar para aprender, con el fin de que quien se educa aspire ingresar el mundo productivo.

Que el paso por las instituciones educativas para una persona con Síndrome de Asperger le signifique un aporte a su vida personal y profesional que siente que pese a sus diferencias fue capaz de establecer avances claros y significativo en su proceso de formación, y se puedan superar episodio un tanto oscuro que tuvieron que vivir personas con TEA en instituciones que no reconocían o dimensionaban lo que significaba esta síndrome, y que por ende les llevo a cometer múltiples equivocaciones en el deseo de generar un bienestar, como lo deja ver los siguientes

relatos: P3: Que ahora está muy de moda el problema y ahora ya la gente lo entiende en esa época no, yo esas épocas del colegio no las viví tan bueno. (88:88); P3: Mí me faltó muchas cosas en la universidad aprendí a madurar, yo aprendí a maduras más con las mujeres hablar (70:70).

La invitación es aprender a reflexionar, aprender a comprender las formas de ver al otro, y al verlo tener la capacidad de verse a sí mismo en un otro o un otro en la medida de la mismidad. Los relatos y la reflexión en torno a ellos permiten trascender el plano de las emociones para entrar a la reflexión de lo pedagógico como lo expresa Buitrago (2017), “reconocer que hay muchos otros entre nosotros; es decir, nosotros somos el otro en la medida en que su legado nos constituye y, seguramente, nuestro legado constituye a muchos otros también” (p. 61). Reflexionando en los elementos que surgen desde la subcategoría como ser persona, reaccionar – asociar, trabajan y trabajo por mí para aprender y gusto por aprender, se van consolidando cuando se asume la educación como un acto de amor a lo que Levinas llama acoger al otro en un gesto de hospitalidad, que permite que la relación con el otro una proximidad, una cercanía y una oportunidad para mejora ambas existencias con la mutua compañía.

Figura: Subcategoría Relaciones sociales.

Sub RELACIONES SOCIALES	
Autoestima	Socialización
Relaciones de convivencia	

Fuente: Propia.

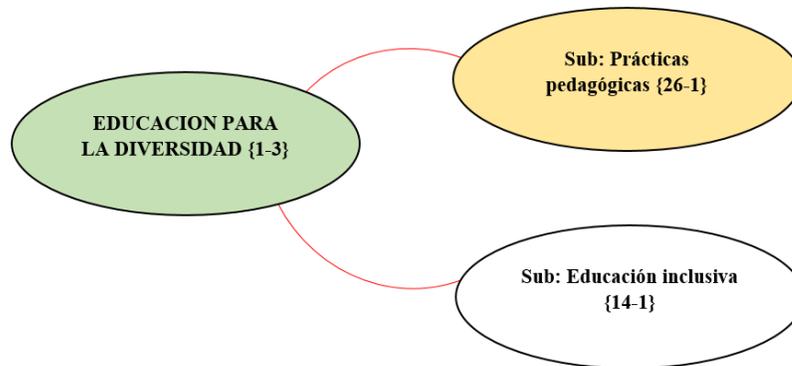
Las relaciones con el (los) otro(s) siempre es un proceso de ocultamiento y visibilidad según, la estructura y las relaciones que se construyan. Una relación es la gestión de emociones positivas y negativas, es la posibilidad de entrar en un dialogo con los demás y el contexto. Para ello debe de

existir un ambiente de confianza, reciprocidad y respeto entre las partes, de esta forma se percibe al otro como un proyección de los propios valores en el otro y aparece como la única forma de ver al otro como un igual, porque más que un igual termina siendo un idéntico. Sin lugar a dudas la experiencia escolar de una persona con Asperger – TEA no es del todo fácil dadas sus características y forma de estar en el mundo, en los relatos de los entrevistados aun dolores, malos recuerdos, experiencias de frustración y experiencias no tan agradables. Como se puede notar en los siguientes relatos. P3: En la universidad yo tuve un Bullying (94:94); P3: No socializaba mucho, pues normal, yo me sentía como una persona normal. (19:19); P3: Yo mantenía muy solo. (387:387): P1: Tienes que aprender a trabajar en equipo, eso no es trabajar en equipo, yo acabo de hacer, un curso de mejora continua y vi lo que era trabajar en equipo y ya puedo decirte que en mi vida nunca había trabajado en equipo, he trabajado acompañada. (38:38).

Podría finalizar esta parte afirmando que uno de los mayores aprendizajes es la conexión que se logra establecer entre lo aprendido y la realidad, es reafirmar la vida en tanto se van estableciendo nuevos vínculos con el otro, la vida como una trama de experiencias (acciones) tejida por múltiples sentidos, pero que se unen a través de vínculos fuertes que van dando forma a la realidad del sujeto. Lo que quiere decir que en un primer sentido lo que mueve a una persona con capacidades diversas a establecer relación con su centro de formación e está determinado por el vínculo afectivo que lo une con la familia, no con el centro escolar, debido que al ingresar a la escuela siente como sobre sus hombros se imponen una carga y es aquella que los demás le imponen al no respetar su individualidad con el resto del mundo.

EDUCACION PARA LA DIVERSIDAD

Matriz: Educación para la diversidad.



Fuente: Propia

“Somos iguales a todo, iguales a nada. Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los sueños. Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en ese segundo en que una despedida muestra su llanto, únicos para alejar a las bestias y para acercar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo más pequeño, lo mínimo y lo inconcluso. Cargamos identidades curvas que deambulan como estrellas sin pies”.
Carlos Skliar.

La vida es diversidad, por lo que educar y aprender para la diversidad es educar y aprender para la vida, todos los seres humanos están llamados a vivir bajo los principios de respeto, la tolerancia, la reciprocidad aprender a vivir juntos. La escuela es entendida como un espacio donde la diversidad siempre ha reafirmado la riqueza misma de estos centros de formación, el cruce de culturas, actuar, sentí-pensar la escuela como el escenario en el que es posible crear vínculos esenciales de la vida humana. Desde las comprensiones abordadas hasta el momento se pueden entonces plantear que se está llamado *“Educar para la diversidad”* y *“aceptar y respetar la diferencia”*.

Entendemos la diversidad en la educación, como la posibilidad que se tiene para educar en la diferencia, como una verdadera apuesta de disposición por lo que es el otro, todo lo que le permite ser distinto en aquello que los demás parecen iguales. Una educación que apueste a transitar por un itinerario plural y creativo, sin reglas rígidas que definan los horizontes de posibilidad” (Duschatzky y Skliar, 2001:210).

Figura: Educación inclusiva.

EDUCACION INCLUSIVA

Acompañamiento – adaptaciones	Asperger vs Discapacidad
-------------------------------	--------------------------

Fuente: Propia.

La educación inclusiva debe ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a las capacidades diversas de las personas a través de una mayor participación en el aprendizaje reduciendo con ello la exclusión en el sistema escolar y los grupos sociales. Hablar de educación inclusiva implica pensar que es necesario realizar cambios en el sistema escolar, para que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad que ayuda a enriquecer el entorno del aprendizaje. Una forma adecuada de hacerlo es desde lo que plantea los entrevistados en sus relatos P2: Pensar la escuela, fortaleciéndole, dándole, dándole, la palabra a los que no la han tenido ni las tiene. (187:187);P2: Crear comunidades de aprendizaje con ellos mismos para que ellos se empiecen a conocer en sus propias dificultades (...) Y desde ahí potenciar una convivencia donde todos nos respetemos desde lo que hacemos. (187:187); P2: Llevar lo que sabemos a unas prácticas innovadoras y empezar a

sentir. (153:153); P1: Hay muy poquita gente en la escuela que es capaz de ver más allá el currículum (59:59).

En los anteriores relatos hay pistas claves que permiten pensar la escuela desde otras ópticas que precisan la edificación y eliminación de barreras que han persistido en el sistema escolar, y que por ende actúan como limitantes en los alcances de la política de inclusión propuesta para el país. Es una necesidad sentida en el sistema escolar a nivel nacional suprimir todos los riesgos de marginalización, exclusión o fracaso de las personas con capacidades diversas como aquellas que tiene Asperger – TEA, por lo que se hace necesario que se adopte medidas para asegurar su presencia, participación, aprendizaje y éxito académico dentro del sistema Educativo. Y de esta manera se recogería lo planteado en el siguiente relato P2: Dónde está, entonces que ya todo son garantías escuelas diferentes que ya hay que ser diferentes para poder tener derecho a los beneficios. Con ese discursito no les están dejando hacer nada. (187:187).

Por lo anterior cabe entonces pensar que la inclusión es un derecho irrenunciable de la sociedad XXI, un derecho que abre puertas a no aprender de manera aislada, sino con otros, aprender de manera conjunta y con la presencia de los otros. La escuela como el escenario ideal para ser siempre mejor lo que supone pensar la relación de alteridad y educación en las márgenes de la escuela. Los escenarios de encuentro, la responsabilidad ética y política de la sociedad. Cómo se forma el ser humano, como se aproxima al otro en tanto otro y que relaciones se establecen con él para luego ubicarse en diversidad de espacios de encuentro constituidos como educativos.

Figura: Practicas pedagógicas.

PRACTICAS PEDAGOGICAS

Actitud de los docentes	Múltiples metodologías.
-------------------------	-------------------------

Fuente: Propia.

En relación con todo lo hasta ahora descrito queda en evidencia que todas las personas que asisten a la escuela tiene un sin número de capacidades, pero muchos logran triunfar de manera exitosa y otros fracasan ante el intento de querer lograrlo. Los relatos dan cuenta de como la escuela aún tiene mucho de tradicional por la falta de formación en los maestros se han cometido muchas arbitrariedades que han terminado vulnerando los derechos que tiene el otro de ser diferente, aprender a entender que detrás de un niño muy capaz siempre hay unas condiciones de unas familias muy estables, democráticas, donde hay diálogo. Sus padres saben quién son ellos y por eso se genera un efecto positivo. El autoritarismo inhibe los espíritus libres. Las familias más democráticas generan niños autónomos, creativos y apasionados por lo que hacen. Pero cuando hay familias ausentes y situaciones complejas en la vida de los niños la escuela no puede permanecer a espaldas de estas experiencias es su deber como centro de formación ofrecer ambiente agradable que le permita desde sus mínimos alcanzar lo que para sí son los máximos.

Es claro que la escuela debe cambiar y para hacerlo debe modifica sus prácticas pedagógicas y la forma como que se está interviniendo en el aula de clase, todos son muy capaces, al menos así lo demuestra las tres historias de vida abordadas, quienes, con esfuerzo, y formación asertiva lograron superar el umbral de quienes en años anteriores no hubieran sido tenidos en cuenta. Es lo que surge de los relatos de cada una de estas personas: P3: Que tengan carisma con uno que sean

buenas personas. (44:44): P3: Es una persona que está dispuesta a escucharlo a uno. (50:50); P2: Docentes manejan mucho conocimiento, pero nos hace falta la competencia. (153:153); P2: Nos hace falta es llevar lo que sabemos a unas prácticas innovadoras y empezar a sentir. (153:153); P2: Yo creo que es aprender a descubrir la alegría cuando se enseña, es que enseñar es delicioso. (153:153).

Si la escuela y todos los centros de formación que atiendan personas con TEA están llamadas a ofrecer experiencias maravillosas, exóticas, que motiven cada vez más hacia el aprendizaje, ofrecer una experiencia feliz a las personas donde P2: Los docentes no entiendan para que se enseñan o para que hay que enseñar. (126:126), Sino que el maestro sienta y vibre con cada vida que llega al aula de clase, una apuesta que hable por si misma de P2: La formación integral está hablando de una cosa que llamada ser y que lo que es integral las 7, 8 9 10 inteligencias que haya que lo que hay que potenciar es lo que cada uno tiene. (169:169). Las practicas pedagógicas deben hablar de una escuela capaz de ofrecer a todos las bases culturales que antes ofrecían las familias para que la propuesta de la escuela tenga sentido, es decir pensar la escuela como un espacio educador, que los niños entren en la escuela y vivan una experiencia nueva. Que las escuelas tengan espacios agradables. Una escuela donde los maestros lean a los niños, no se puede pensar que la lectura es aprender a leer signos, será importante pensar como aprendieron hablar antes como aprendieron a leer. Las palabras como vehículos como afectos de sus padres, los niños se quedan encantados cuando sus maestros les cuentan cosas. Si esto es posible, se podrá entender entonces que las historias narradas por estas personas no en vano fueron porque permitieron pensar otra escuela, en la que todos sin ninguna excepción puedan llegar a ser siempre mejores.

CONCLUSIONES

“Para todo ello se requiere, sin duda, que los maestros sean el más valorado de los recursos de una sociedad. Son los principales encargados de introducir a toda una nueva generación en el universo”

William Ospina

Cartas al maestro desconocido.

Contexto educativo, TEA, inclusión y diversidad

- ✓ Para poder anular las barreras hacia la cimentación de una escuela diversa e inclusiva, es necesario transformar las prácticas, las políticas y la cultura, partiendo del reconocimiento de las características y particularidades de las personas con asperger – TEA para brindar una atención educativa con calidad; esto permite que la escuela se convierta en un ambiente de aprendizaje significativo, donde se parta de una situación estructurada para enseñar teniendo como base un contexto que permita generar experiencias reflexivas, retadoras y sobre todo de interés para niños, niñas, jóvenes y adultos. También es necesario recordar que las barreras que debemos analizar no son sólo aquellas que puedan limitar el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que afectan a los docentes, al resto de las personas que conviven y participan de la vida escolar. Incluso podríamos decir que, si unos y otros no son los primeros en sentirse acogidos, valorados y respetados por los demás, difícilmente podrán desarrollar su trabajo en condiciones favorables para promover el aprendizaje y la participación de sus alumnos.
- ✓ Partiendo de la reflexión que hace uno de nuestros participantes “siempre todo lo que me permitía jugar, con mi cerebro o aprenderme algo que no fuera textual, yo en este momento

por ejemplo no se me los nombres de las cosas o de las personas, si no las llevo en el alma, pues es como una cosa toda charra, porque si yo conozco a alguien y empiezo a tratar a la persona y me llega al alma, me grabo todo, si yo corto con la persona y ya no me llega al alma, a mí se me borra todo de esa persona, es todo raro, y si, y si son cosas, y si yo estoy apasionada con el tema me aprendo los nombres, si no, no, entonces me ha costado mucho porque la mayoría las cosas las enseñan es como, si vea, tiene que aprender esto, tiene que aprender esto”. Pensando, que las emociones median las percepciones y procesos cognitivos, también que determinan la forma en que los seres humanos constituyen relaciones con los demás y consigo mismo, tal como lo expresan los participantes de este proceso investigativo, es necesario conocer y apreciar que las prácticas pedagógicas, sirven como insumo reflexivo para transformar situaciones de aprendizaje directamente con el proceso intelectual de nuestros estudiantes, un buen desarrollo de las capacidades emocionales, aumenta la motivación para aprender e impulsar al estudiante de sus propios actos y tomar conciencia de su propia construcción del conocimiento, es la brecha que podrá permitir la transformación de un sistema educativo tradicional, a una educación para todos, dando valor al enfoque de derechos y fortaleciendo la equidad e igual como principios fundamentales del que hacer pedagógico y procesos de enseñanza alternativos.

- ✓ Durante el trabajo investigativo, se pudo evidenciar que en estos tres adultos con asperger-TEA su desarrollo personal y profesional tuvo relevancia gracias el apoyo y acompañamiento familiar, donde se narra que sus familias fueron “muy estrictas” y siempre los motivaron a seguir haciendo sus deberes como estudiantes fortaleciendo en ellos la responsabilidad y la lucha incansable por sus metas. Asimismo, en su camino fueron encontrando personas que le aportaron a su formación y que de una u otra forma fueron adoptando como familia, a quienes

en éste momento le deben gratitud por todas aquellas cosas que les aportaron en determinados momentos de sus vidas. Por otro lado, se encuentran las sensaciones que proporcionaban sus familias, sensaciones que son recordadas y agradecidas, ya que generaban aprendizajes y tranquilidad en sus momentos de tensión o incertidumbre.

- ✓ Las personas con TEA-Asperger, por su condición diferenciada tienen una visión del mundo completamente diferente al resto de personas que habitamos en la sociedad, si bien se sabe que todos somos diversos ellos sí que marcan esa diversidad y a nuestro modo de ver, de manera positiva, se concluye entonces que para generar cambios significativos se debería tener en cuenta los aportes que tienen para brindar ya que por su visión del mundo ven otros modos de acción que podrían dar mayor impacto a nivel educativo en cuanto a prácticas pedagógicas y sociales, procesos de enseñanza-aprendizaje, una muestra de ello es la siguiente narración “soy consciente, de que mi cerebro es diferente, de que tengo habilidades diferentes, de que mis capacidades son diferentes y que tengo que aprovechar lo bueno y tengo que mejorar lo malo, en el colegio no te enseñan eso, en la escuela menos. En la escuela no se preocupan ni siquiera por ver cuáles son sus habilidades reales, sino que cogen ese cartón y dicen tener que saber matemática, yo no sé qué y yo no sé qué y ya”.
- ✓ Vemos entonces como hay una aproximación a la diferencia dentro de las aulas de clases y por ende una voz de auxilio y/o manifestación de que esto sea mayor, de que la educación no continúe siendo instrumentalizada, homogénea cuando encontramos diversidad dentro de las aulas de clase; si bien vemos una proximidad al reconocimiento de la diversidad también se vislumbra una carencia en cuanto a la capacidad de adentrarse en ella y favorecer los diferentes procesos de las personas con asperger – TEA que los lleven a un aprendizaje significativo, donde se le fortalezcan las capacidades y sus habilidades para que sean

completamente visibles y reconocidos como sujetos y no percibidos como personas carentes de algo o que sus características individuales lo hagan ver como alguien perteneciente a una minoría.

- ✓ Desde nuestra perspectiva podemos expresar que la construcción de sistemas educativos inclusivos pensados desde la diversidad, implica que el sistema educativo y la sociedad se ajusten a las particularidades del sujeto, teniendo presente su heterogeneidad y asumiendo esta diversidad como un valor que entra a enriquecer el currículo, la cultura y la vida escolar; también implica el reconocimiento del enfoque diferencial, lo que supone que además del reconocimiento al derecho de la educación, este sea garantizado en las mejores condiciones de calidad posibles, respondiendo verdaderamente a las necesidades de cada uno de los grupos que allí participan, desde una mirada de enfoque de derechos, equiparación de oportunidades, equidad e igualdad.
- ✓ Podemos concluir que se hace necesario estar en permanente contacto con las realidades que se viven en la escuela y planificar cómo construir una educación inclusiva de calidad, que apunte a la diversidad de la población atendida y a las necesidades que presenten los docentes durante las diferentes intervenciones y actividades que realicen al interior y por fuera del aula.

Recomendaciones

- ✓ Tener en cuenta el punto de vista de los egresados con TEA acerca de su percepción de la escuela y del proceso de enseñanza que tuvieron para ajustar su PEI y que responda a las necesidades de ellos, haciendo de la escuela un lugar más incluyente y donde se dé realmente una educación de y para la diversidad.

- ✓ Se debe de tener en cuenta que solo a través de la construcción de una política educativa con calidad, en el camino para la participación y empoderamiento de la educación como un derecho; apoyando todas aquellas acciones encaminadas a orquestar los recursos necesarios, disminuir barreras y promover facilitadores que permitan el acceso a la participación y a los aprendizajes de todos los estudiantes. Así, entiende la educación inclusiva y desde la diversidad como la oportunidad de una participación de todos y todas, independientemente de sus características en un sistema educativo que brinde cobertura y calidad en la enseñanza.
- ✓ Cabe entonces pensar como última reflexión, respecto a la temática aborda que es fundamental avanzar en políticas claras de inclusión que le permita a las personas con TEA una vez llegan a una mayor madurez alcanzar una formación universitaria y profesional, que aunque en el momento se encuentra limitada por la falta de formación en los docentes a través de estrategias pertinentes será a futuro una tema a desarrollar con interés y retos formativos/ sociales que permitan la vinculación de esta población a nuevos escenarios de participación de acuerdo a sus capacidades. Por lo que se hace urgente mejorar la propuesta de inclusión tanto en los programas académicos del aula regular como universitarios, que permitan mejorar las condiciones de ingreso, permanencia y egreso de programas de formación profesional; para ello es necesario que las propuestas formativas que se adelanten con relación a la atención de personas con TEA incluyan una adecuada y oportuna formación docente que asegure una continuidad de quienes inician en su proceso de formación en los primeros años y puedan continuar de manera exitosa. Además de la necesidad de definir una política pública que les permita a las personas con TEA explorar

de acuerdo a sus capacidades otras posibilidades de vida laboral, social y académica. Aun las instituciones de educación de América Latina no tienen definido con claridad programas curriculares de atención e inclusión social para esta población que cada vez registra mayor número de personas con el trastorno, por lo que se espera que a través de este rastreo bibliográfico y propuesta investigativa se pueda aportar a estas necesidades tan sentidas.

REFERENCIA BIBLIOGRAFICA:

- Acevedo, S. y Dávila, E (2018). *Perfil neurocognitivo de jóvenes diagnosticados con el trastorno del espectro del autismo altamente funcional*. Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Puerto Rico. Revista Puertorriqueña De Psicología.
- Arenas, L., Zamora, M., y Sánchez Tejero, C. (2018). *Proyecto de vida independiente para personas con Trastorno del Espectro del Autismo*. Siglo Cero, 184. Recuperado de: <https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2095/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=139004752&lang=es&site=ehost-live>
- Artigas, J y Paula, I. (2012). *El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger*. A Corporació Sanitària Parc Taulí. Hospital de Sabadell. Unidad de Neuropediatría, Sabadell, Barcelona, España. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>
- Artigas, J. (2002). Fenotipos Conductuales. Revista de Neurología, núm 34, pp. 38-48.
- Asociación Americana de Psiquiatría, Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría, 2013.
- Attwood, T. (2009). Guía del Síndrome de Asperger. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barbolla, M., y García, D. (1993). *La teoría de la mente y el autismo infantil: una revisión crítica*. Universidad Computense de Madrid. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9393220011A/17897>
- Beltrán, C., Díaz, L y Zapata, M (2013). *Síndrome de Asperger: aspectos teóricos y prevalencia en dos ciudades de Colombia*. Recuperado de:

http://www.unab.edu.co/sites/default/files/Publicaciones_academicas/SINDROME%20DE%20ASPERGER%20EN%20DOS%20CIUDADES%20DE%20COLOMBIA.pdf

Bettelheim, B. (2012). *La fortaleza vacía. Autismo infantil y el nacimiento del yo*. Barcelona: Ediciones Paidós. ISBN 978-84-493-2722-3.

Bettelheim, B. (1967). <http://www.bibliopsi.org>

Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5(8), 5-31. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

Blas, A (2015). *La experiencia escolar de una persona con síndrome de asperger*. V jornada de historia de vida en educación. Universidad de Málaga Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3642/LA%20EXPERIENCIA%20ESCOLAR%20DE%20UNA%20PERSONA%20CON%20SI%3fNDROME%20DE%20ASPERGER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Blas, A (2015). *V Jornadas de historias de vida en educación voces silenciadas la experiencia escolar de una persona con síndrome de asperger*. Institución. Grupo Pro CIE Universidad de Málaga y equipo musicotemprana. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3642/LA%20EXPERIENCIA%20ESCO>

LAR%20DE%20UNA%20PERSONA%20CON%20SI%3FNDROME%20DE%20ASPERGER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2006, Septiembre). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 7(4), Art. 12. Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-12-s.htm> (2017, febrero, 20).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva, Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Recuperado de: http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_3/material_M1/guia_indicadores_inclusiva_unesco.pdf

Buitrago, M. (2017). *Otros modos de interpelar al «otro»*. En, Munévar, Dora Inés. *Relatos emergentes para rehacer la coexistencia*. Centro Editorial Facultad de Medicina. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Cardozo, L. Y. (2016). (Artículo de pregrado) *El síndrome de Asperger: una mirada desde sí mismo*. Santiago de Cali: Universidad de San Buenaventura.

Carmen, A. et. (2007). Trayectorias: un concepto que posibilita pensar y trazar otros caminos en las intervenciones profesionales del trabajo social. *Revista Cátedra Paralela*, (4), 33-39. Recuperado de: http://catedraparalela.com.ar/images/rev_articulos/arti00044f001t1.pdf

Chávez, D. H. (30 de septiembre de 2013). <http://www.redalyc.org>. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

Colombia, Congreso de. (s.f.). <http://www.javeriana.edu.co>. Obtenido de:
http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/3062650/Ley_361_mecanismos_integracion_social.pdf/b1f4e8be-5996-4a6f-9347-908f718304a3

Constantino, C. (2016). *Reconstrucción de las trayectorias en formación y los recorridos seguidos por los estudiantes del profesorado para la educación primaria* (tesis de especialización). Universidad de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60184>

Cuesta, J., Sánchez, S., Orozco, M., Valenti A. y Cottini, L. (2016). *Trastorno del espectro del autismo: intervención educativa y formación a lo largo de la vida*". Psychology, Society, & Education, 2016. Vol. 8(2), pp. 157-172 ISSN 2171-2085. Recuperado de:
<file:///E:/Usuario/Downloads/Dialnet-TrastornoDelEspectroDelAutismo-6360233.pdf>

De la Fuente Anuncibay, R., y Cuesta Gómez, J. L. (s.f.). <http://www.redalyc.org>. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349853537001.pdf>

De la Fuente, R. y Cuesta, J. (2017). *Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. ISSN: 0214-9877. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537001>

Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Delors, J. (1996.) Los cuatro pilares de la educación en la educación encierran un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91- 103.
- Devalle, A. y Vega, V. (2006). La huella de la escuela abierta a la diversidad. En Devalle, A. y Vega, V. (Ed. Primera edición ampliada), Una escuela EN y PARA la diversidad. El entramado de la diversidad. (pp.23-59). Buenos Aires, Argentina: Aiquw grupo editores.
- Dos Santos, y Sirley, M. (2003). Educación para todos- una mirada dirigida a la Pedagogía de la Diversidad. En _____ (ED). Pedagogía de la diversidad. Desafío del mundo contemporáneo. Los profesores intelectuales. (pp. 1-29). Santiago de Chile, Chile: LOM.
- Duschatzky, Silvia y Carlos Skliar, (2001), “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar, eds., Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia, Barcelona, Editorial Laertes.
- Erazo, S. O. (2016). Elementos para la comprensión del trastorno de espectro autista. *Revista Poiésis* (31), 51-63. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/download/2076/1587>
- Freire, P. (2001). Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Recuperado de: https://books.google.com.co/books?id=aZ0UYuRf_kUC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=si+la+educaci%C3%B3n+sola+no+puede+transformar+la+sociedad,+tampoco+sin+ella+la+sociedad+cambia&source=bl&ots=4Uoq_BzDPM&sig=ACfU3U3gClEogAdHn14TEFs9n1I523G3xQ&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwiK3oehi-_gAhUKUt8KHTUVAFaAQ6AEwCXoECAoQAQ#v=onepage&q&f=false

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brasil. Paz e Terra SA. Recuperado de: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Frith, Uta (1991). *Autism and Asperger Syndrome*. New York: Cambridge University Press.
- García R, et al. (2011). Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos*, 33(131), 94-113. Recuperado en 12 de diciembre de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100007&lng=es&tlng=es.
- García, E y Jorreto, R. (2005) *Síndrome de asperger: un enfoque multidisciplinar*. Actas de la 1.a jornada científico-sanitaria sobre síndrome de asperger. Recuperado de: <http://asperger.org.ar/wp-content/uploads/2015/12/Sindrome-de-Asperger-un-Enfoque-Multidisciplinario.pdf>
- Garrido, Álvaro (2012). Significados de una trayectoria educativa. Chile: Universidad de Valparaíso. Recuperado de <http://es.slideshare.net/alvaroleongarrido/significados-de-una-trayectoria-educativa>
- Gimeno, (2000). *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva*. Recuperado de: http://benu.edu.mx/wpontent/uploads/2015/03/La_cultura_de_la_diversidad_y_la_educacion_inclusiva.pdf
- Gonzales, M. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. 1ª edición - Rosario: Homo Sapiens Ediciones; Editorial universidad católica de Pereira.

- González-Gil, F. (2009). Formación del profesorado y apoyos. En M. P. Sarto Martín y M. E. Venegas Renauld (Coords.), Aspectos clave de la Educación Inclusiva. Salamanca: Universidad de Salamanca (INICO)
- Huchim, D y Reyes, R (2013) *La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 13, núm. 3, marzo-diciembre, 2013. pp. 1-27. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>
- Ingrid Lizeth López Serna, M. A. (2016). *bibliotecadigital.univalle.edu.co*. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10416/1/CB-0559948.pdf>
- Kanner, L. (1943) *Trastornos autistas del contacto afectivo*. Nervous Child., 2, (217250). Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual Siglo Cero www.feaps.org. Recuperado de: [http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m2/Trastornos autistas del contacto afectivo.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/material_complementario/m2/Trastornos_autistas_del_contacto_afectivo.pdf)
- Leal, C. E. (2011). *(Tesis de maestría) o sentido subjetivo da inclusão para o sujeito com síndrome de asperger*. Brasil: Universidade Federal do Piauí.
- LEY 1346 DE (2009) recuperado de: http://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf
- Lloves, E. G. (9 de junio de 2005). <http://asperger.org.ar>. Obtenido de <http://asperger.org.ar/wp-content/uploads/2015/12/Sindrome-de-Asperger-un-Enfoque-Multidisciplinario.pdf>

- López, I., Ocampo, M y Peña, J (2016). *Experiencias sobre la escolarización de niños con trastorno del espectro autista, desde la perspectiva de padres, docentes y directivos*. Universidad del Valle facultad de salud escuela de rehabilitación humana programa de terapia ocupacional. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/10416/1/CB-0559948.pdf>
- López, M. (2002). Ideología, diversidad y cultura: Una nueva escuela para una nueva civilización. En Fundación Claudina Thévenet (Ed.), *Equidad y calidad para atender la diversidad (Primer Congreso Internacional de Integración de niños con discapacidad en la escuela común)*. Argentina: Espacio Editorial.
- Macarena, C. (2015). *Relatos de vidas experiencias y vivencias de dos adolescentes con síndrome de asperger*. Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Recuperado de: <http://docplayer.es/43708316-Relatos-de-vidas-experiencias-y-vivencias-de-dos-adolescentes-con-sindrome-de-asperger.html>
- Macías Bedoya, D., Borreguero, P. M., y Villagrán Morenoc, J. (2014). *Aproximación al perfil de personalidad de adultos con trastorno del espectro autista mediante el MMPI-2: datos preliminares*. Revista de La Asociación Española de Neuropsiquiatría, 34 (124), 695–710. Recuperado de: <https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2077/10.4321/s0211-57352014000400004>
- Marulanda, E., Páez, M., Jiménez, R., Roa, R., Pinilla, M y Pinilla, J. (20017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Ministerio de

Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (09 de febrero de 2009). *Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*. [Decreto 366 de 2009]. DO: 47258.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Educación para la inclusión. *Altablero*, 4-26.

Ministerio de Educación Nacional. (24 de Octubre de 2003). <https://www.mineducacion.gov.co>.
Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017].
Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

Ozonoff, S., Strayer, D.L., McMahon, W.M. y Filloux, F. (1994). *Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: an information processing approach*. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35 (6), 1015-1032.

Paula, J. A. (s.f.). <http://scielo.isciii.es>. Obtenido de <http://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v32n115/08.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (s.f.). <http://es.presidencia.gov.co>. Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Repeto, J. (2006). *La naturaleza de los trastornos del espectro autista. En los trastornos generales del desarrollo: una aproximación desde la práctica. Los trastornos del espectro autista.* Consejería de educación Junta de Andalucía. Andalucía. España.

Sepúlveda, L., y Gonzales, P. (2010) *Integración en el aula regular de alumnos con síndrome asperger o autismo de alto funcionamiento: una mirada desde la actitud docente.*

Recuperado de: [file:///E:/Usuario/Downloads/Dialnet-IntegracionEnElAulaRegularDeAlumnosConSindromeAspe-3648567%20\(2\).pdf](file:///E:/Usuario/Downloads/Dialnet-IntegracionEnElAulaRegularDeAlumnosConSindromeAspe-3648567%20(2).pdf)

Sitio web: Debate (2017) *Emotivo poema de pequeño con autismo ¡para reflexionar!. Recuperado de: <https://www.debate.com.mx/mundo/Emotivo-poema-de-pequeno-con-autismo-para-reflexionar-20170321-0293.html>*

Sitio Web: Decreto 1421 de 2017. Recuperado de: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Sitio web: Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias?, Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable.* Orientación y Sociedad.

Štěpánková, R. (2015). *The experience with a person with autism. Phenomenological study of the experience with contact and contact reflections.* Department of Psychology, Faculty of Social Studies, Masaryk University, Brno, Czech Republic. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 14(4), 310–327. Recuperado de: <https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2077/10.1080/14779757.2015.1038396>

Tegiri, F. (2007a). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de políticas educativas*. Recuperado el 5 de Enero de 2012, de Instituto Provincial Eduardo Olivera: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/lastrayectorias.pdf>

Tegiri, F. (2011) En la perspectiva de las trayectorias escolares. *Comentario al capítulo 3 del Atlas de las desigualdades educativas en América Latina: "La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina"*. (UNESCO, IPE, OEI),3-13. Recuperado de http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Tegiri.pdf

Tegiri, F. (2007b). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Recuperado el 5 de Enero de 2012, de Instituto Provincial Eduardo Olivera: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>

UNESCO, (Junio 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Recuperado de <https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/3DeclaracionSalamanca.pdf>.

Urrutia, C. (2016). *Escuela y exclusión social. Análisis del caso del sujeto Asperger desde la teoría de la subjetividad*. Departamento de ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura. Recuperado de: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3955/TDUEX_2016_Mu%C3%B1oz_Urrutia.pdf?sequence=1

Villamisar, M. A. (s.f.). Obtenido de

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9393220011A/17897>

Yadorola, M. (2016). Educación inclusiva como para de un proyecto inclusivo de vida. En M. Varela (Presidencia), Derecho al futuro, un futuro de Derechos. Congreso llevado a cabo en el IV Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down, Salamanca, España.

Yon, S., Esther, S., Hernández, G., y Ramírez, K. (2018). *La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior*. Recuperado de:

<file:///E:/Usuario/Downloads/Dialnet->

[LaInclusionDeUnEstudianteConTrastornoDelEspectroAu-6312424%20\(4\).pdf](LaInclusionDeUnEstudianteConTrastornoDelEspectroAu-6312424%20(4).pdf)

Zofia Wojcik, D., Canal-Bedia, R., Díez, E., Díez-Álamo, A., Magán-Maganto, M., y Alonso, M.

Á. (2018). Falso recuerdo en adultos con autismo: exploración del uso de estrategias mnemotécnicas. Siglo Cero, 189–190. Recuperado de:

<https://biblioproxy.umanizales.edu.co:2095/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=1390>

<04759&lang=es&site=ehost-live>

Marco legal

MARCO NACIONAL

Departamento nacional de planeación, (2013). CONPES 166, política pública nacional de discapacidad e inclusión social. Bogotá D.C., 09 de diciembre de 2013. Recuperado de

<https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>

Función pública. (2019). LEY 1996, el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad. Bogotá, D.C., 26 de agosto de 2019. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201996%20DEL%2026%20DE%20AGOSTO%20DE%202019.pdf>

Gacetas, asamblea constituyente. (1991). Constitución política de Colombia de 1991. Bogotá, D.C., 20 de julio de 1991. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Ministerio de salud y protección. (2007). LEY 1145, Sistema nacional de discapacidad. Bogotá, D.C, 10 de julio 2007. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf

Ministerio de salud y protección. (2013). LEY 1618, ley estatutaria. Bogotá D.C. 27 de febrero de 2013. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Ministerio Nacional de Educación. (1994). LEY 115, Ley general de educación. Bogotá, D.C., 08 de febrero de 1994. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio Nacional de Educación. (1996). Decreto 2082 de 1996, atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Bogotá, D.C., 18 de noviembre de 1996. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Ministerio Nacional de Educación. (1997). LEY 361, Mecanismos de integración social de las personas con limitación. 07 de febrero de 1997. Recuperado de http://www.minambiente.gov.co/images/normativa/leyes/1997/ley_0361_1997.pdf

Ministerio Nacional de Educación. (2003). Resolución 2565, parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, D.C., 24 de octubre de 2003. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85960.html>

Ministerio Nacional de Educación. (2009). Decreto 366, organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, D.C., 09 de febrero de 2009. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

MARCO INTERNACIONAL

Asamblea general de las naciones unidas, (1994). NORMAS UNIFORMES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Nueva York, 04 de marzo de 1994. Recuperado de http://www.coordinadora.info/wp-content/uploads/es_Normas-Uniformes-de-la-ONU.pdf

UNICEF. (1989). Convención de derechos del niño. Nueva York. Recuperado de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNESCO. (1990). DECLARACION MUNDIAL SOBRE EDUCACION PARA TODOS. Nueva York, abril de 1990. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

OEA. (1993). Declaración de Managua para la promoción de la democracia y el desarrollo. Managua, 08 de junio de 1993. Recuperado de <https://biblioteca.iidh-jurisprudencia.ac.cr/index.php/documentos-en-espanol/legislacion-internacional/sistema-interamericano/instrumentos-declarativos/2119-declaracion-de-managua-para-la-promocion-de-la-democracia-y-el-desarrollo-managua-1993/file>

UNESCO, (1994). Declaración de Salamanca. España, 07-10 de junio de 1994. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

UNESCO, (2000). EDUCACION PARA TODOS EN LAS AMERICAS. Santo Domingo, 10-12 febrero de 2000. Recuperado de <http://equidadparalainfancia.org/wp-content/uploads/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-Todos.-Marco-de-Acci%C3%B3n-para-las-Am%C3%A9ricas.pdf>

15. ANEXOS

Instrumento de entrevista biográfica

Guion de entrevista

Te damos una cordial bienvenida a ésta entrevista, estamos muy contentas de contar con tu participación.

La siguiente entrevista se realizará con el fin de recoger información para la investigación que se está llevando a cabo en la maestría en educación desde la diversidad de la universidad de Manizales titulada “Trayectorias escolares de tres adultos con TEA-Asperger”.

La pregunta de investigación es ¿Cómo influyen las incidencias particulares en la construcción de las trayectorias escolares de tres adultos con Asperger– TEA en la ciudad de Medellín?

Las siguientes son las preguntas

1. ¿Cómo fue tu experiencia en la escuela?
2. ¿Cuáles experiencias recuerdas con mayor significado?
3. ¿Qué papel jugó tu familiar en tu proceso educativo?
4. ¿Cuáles fueron los aportes de la escuela, los maestros y los compañeros de clase a tu vida?
5. ¿Crees que para ti hubo un trato especial en el proceso educativo?
6. ¿Qué dificultades escolares y sociales se le presentaron? ¿Cómo superó esas dificultades?
7. ¿Cómo fue tu relación con los compañeros de clase?
8. ¿Cómo fue tu tránsito por las instituciones educativas en las que estuviste?
9. ¿Cuál consideras que fue el punto neurálgico en tu escolaridad?

10. ¿Consideras que la escuela atiende las necesidades particulares de los estudiantes? ¿Cómo fue ese proceso contigo?

11. ¿Te sentiste parte de la escuela?

Agradecemos tu participación y colaboración en este proceso investigativo; tus narrativas serán de gran ayuda para aportar al fortalecimiento de la educación inclusiva y de ésta manera darle mayor significado al respeto y valoración de la diversidad en la escuela.

Investigadoras y aspirante al título Magister en educación desde la diversidad.

Ana María Murillo Zuluaga

Yesenia Polet Vélez Saldarriaga

Lic. En Educación Especial

Lic. En Educación Especial

