

Universidad de los Andes
Centro de Investigación y Formación en Educación (CIFE)

Las experiencias de los estudiantes con autismo en la educación superior: Bogotá, Colombia.

Trabajo de grado para optar por el título de
Magíster en Educación

Camila Andrea Castellanos Roncancio

Bajo la dirección de José Darío Herrera González

Bogotá D.C., diciembre de 2022

Agradecimientos

Agradecer implica reconocer al otro, atesorar la relación construida.

Contenido

Resumen.....	5
Introducción	6
Problema y Objeto de Investigación	7
Objetivos Específicos.....	9
Antecedentes.....	11
Antecedentes Académicos.....	11
Marco Legal	13
Alcances y Limitaciones del Estudio	15
Alcances de la Investigación.....	17
Marco Teórico.....	18
Inclusión	18
Educación Inclusiva.....	19
Modelo Social de la Discapacidad	21
Trastornos del Espectro del Autismo	25
Pedagogías.....	26
Pedagogías de la diferencia	27
Metodología	30
Método	32
Participantes	38
Plan de análisis.....	38
Resultados.....	40
Autismo en Primera Persona.....	41

La Elección de Carrera y de Universidad.....	45
El Proceso de Admisión	50
La Permanencia en Educación Superior.....	54
Dinámicas Relacionales.....	54
Tránsito a Educación Superior	60
Bienestar Universitario	65
Reconocimiento de Habilidades y Necesidades	71
Prácticas Pedagógicas Inclusivas	73
Inclusión y Equidad en Educación	76
Oportunidades de las Instituciones de Educación Superior.....	79
Discusión.....	81
Conclusiones	92
Referencias.....	98
Anexos	110
Anexo 1.	110
Anexo 2.	111

Resumen

Las personas con autismo que buscan transitar por la educación superior se encuentran con situaciones complejas para su permanencia. El objetivo de esta investigación es comprender las experiencias de los estudiantes con autismo en la oferta de educación superior de Bogotá, con un énfasis en las dinámicas de permanencia y la posibilidad de ampliar el corpus pedagógico para los docentes que se ven abocados a prácticas educativas inclusivas. Se optó por una metodología cualitativa con enfoque en teoría fundamentada, a través de entrevistas a profundidad a trece personas con autismo, nueve hombres y cuatro mujeres. Los resultados obtenidos se categorizaron en la experiencia del autismo en primera persona que aborda las decisiones previas a iniciar una carrera universitaria; las condiciones para la permanencia y las formas de las prácticas pedagógicas inclusivas en términos de ajustes razonables, pedagogías de la diferencia y la noción de equidad e inclusión en educación. A modo de conclusión, se encontró la oportunidad de cambiar la mirada de la diferencia como problema y transitar a la necesidad de preguntarse por estar juntos en el entorno educativo, donde las prácticas pedagógicas juegan un rol determinante tanto para la permanencia como para la noción de inclusión.

Introducción

Las personas con autismo que buscan transitar por la educación superior se enfrentan a múltiples complejidades para lograrlo. Esto se puede atribuir a que las universidades no han implementado adecuadamente el modelo de educación inclusiva. Por lo tanto, esta investigación busca comprender las experiencias de personas con autismo que han accedido a programas académicos de nivel profesional en educación superior, en términos de permanencia y prácticas pedagógicas docentes. El acercamiento a las experiencias puede contribuir a la comprensión de las complejidades en el acceso a este nivel educativo para las personas con autismo.

Teniendo de presente lo anterior, este primer capítulo aborda la formulación del proyecto investigativo. En la sección de problema y objeto de investigación se presentan los fundamentos para plantear la pregunta de investigación y los objetivos específicos. Seguidamente, se enuncian los antecedentes que versan en dos líneas: la primera línea se consolida en relación con los antecedentes académicos, en los que se encuentran categorías de análisis relacionadas con la exclusión social (Sen, 2000), la educación inclusiva (Ainscow M. , 2019) , las pedagogías en educación (Herrera & Martínez, 2018) y de la diferencia (Skliar, 2015) y finalmente las pedagogías inclusivas (Stentiford & Koutsouris, 2020).

La segunda línea hace referencia al marco legal. Se parte de un recorrido internacional sobre el origen de la educación inclusiva (UNESCO, 2000; UNESCO, 1990; UNESCO, 1994) y los encuentros temporales con el marco normativo y de política pública del Gobierno de Colombia para las personas con discapacidad (Cortés González, 2015). De este modo, se establece el marco de referencia conceptual para el ejercicio de discusión y conclusiones en el marco de esta investigación.

Finalmente, este acápite socializa las limitaciones conceptuales y metodológicas en el desarrollo del proyecto y el alcance de los resultados. En relación con las limitaciones conceptuales, se ubica el vacío conceptual sobre educación inclusiva en escenarios de educación superior, así como el desarrollo conceptual y práctico de las pedagogías inclusivas. Las limitaciones metodológicas refieren a las características de los participantes, sus momentos de ciclo vital y los ajustes razonables para el desarrollo de las entrevistas a profundidad. En lo que respecta a los alcances de esta investigación, se encuentran tres aportes: la comprensión y divulgación de experiencias, aportes a la conceptualización de las dinámicas de permanencia en educación superior para personas con autismo y aportes metodológicos a las prácticas pedagógicas inclusivas en educación superior.

Problema y Objeto de Investigación

La educación inclusiva en el nivel superior es un escenario educativo complejo en el que algunos grupos minoritarios desean participar a pesar de las dificultades que ello representa. Específicamente, las personas con autismo se enfrentan a retos en cada uno de los niveles de formación y es en cada uno de estos surgen estrategias para superarlos. Factores como la política pública, los actores educativos involucrados y los modelos de comprensión de la discapacidad son condicionantes para la inclusión real y efectiva de todos. Por lo tanto, re-conocer las experiencias educativas de esta población resulta importante para la comprensión de los componentes que delimitan las vivencias de las personas con autismo dentro del sistema educativo y que dificultan su permanencia en la educación superior.

Respecto a los factores que inciden en el acceso y permanencia de las personas con autismo en el sistema educativo, el primero a revisar es el relacionado con la política pública. Realizando un rastreo se pueden identificar los avances del Ministerio de Educación Nacional en la

consolidación de la política para la inclusión, la equidad y la interculturalidad, que garantiza y promueve oportunidades de aprendizaje para todos. Desde lo consagrado en la Constitución Política de Colombia, hasta la nota técnica inclusión y equidad (Ministerio de Educación Nacional, 2022), se evidencian esfuerzos normativos garantes de la inclusión. Aun así, pareciera que la normatividad es un discurso que carece de influencia para suscitar una transformación social y cultural, pues en el Registro Único de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPcD), se reporta que solo el 5,4% de personas en esta categoría ingresan a educación superior –no se conoce de ese porcentaje cuantas son personas con autismo– y aún se desconocen los porcentajes para la permanencia y el egreso (MEN, 2019).

En el segundo factor que incide en la problematización se encuentran los modelos de abordaje para la discapacidad en el sector educativo. Los cuales inciden en las acciones de acceso y permanencia por parte de los actores educativos. El primer modelo desde el que se intervino la educación fue el segregador (Parrilla Latas, 2002) en el que se promovía el derecho a la educación, pero que tuvo como consecuencia un aumento en las desigualdades en la escuela. Desde el enfoque segregador se crearon escuelas para las personas en condiciones diversas y a su vez, surgieron profesiones sobre especializadas para su atención.

Posteriormente, surge el modelo integrador, en el que dentro de la escuela todos eran bienvenidos, pero había un espacio dedicado a la educación que se denominó “especial”, para atender las necesidades educativas especiales. Finalmente, surge el modelo de inclusión, en el que todos los estudiantes están en la misma aula, pero aquellos que requerían de ajustes y apoyos pedagógicos, los recibían desde el principio de equidad (Parrilla Latas, 2002). Estos tránsitos, han estado transversalizados por el modelo médico de la discapacidad. Aunque en la actualidad se

habla de inclusión y equidad en la educación, muchos escenarios educativos y sociales siguen operando desde la segregación y la integración.

Para trascender los modelos ampliamente difundidos y avanzar hacia un modelo inclusivo, se precisa de conocer la voz de los estudiantes con autismo, partir de las experiencias por tres razones. La primera, debido a la complejidad que emerge en primera persona durante la permanencia en el sistema educativo. La segunda, debido a la garantía del derecho a la educación para todas las personas sin importar sus condiciones por género, raza, etnia o situación de discapacidad (Ainscow, 2019). La tercera, debido a la necesidad de precisión en la información acerca de este fenómeno educativo para enriquecer el saber pedagógico de los docentes. Las tres razones aportan a la ampliación a la Pedagogía Inclusiva (Stentiford & Koutsouris, 2020), comprensiones labradas desde la epistemología del punto de vista (Jatém-Laguado, Senior-Naveda, & Marín-González, 2020) . Así pues, los aportes generados con el desarrollo de este problema de investigación están en dos vías: comprender las dinámicas que inciden en el acceso y la permanencia en la educación superior y, ampliar el corpus pedagógico para los docentes que se ven abocados a prácticas educativas inclusivas.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes con autismo en la oferta de educación superior de la ciudad de Bogotá?

Objetivos Específicos

- Conocer las experiencias de personas con autismo que han cursado o cursan algún programa en educación superior en la ciudad de Bogotá a través de entrevistas a profundidad.

- Comprender las dinámicas que inciden en la permanencia de los estudiantes con autismo en la educación superior.
- Ampliar el corpus pedagógico para los docentes que se ven abocados a prácticas educativas inclusivas, con el propósito de aportar elementos que enriquezcan su praxis pedagógica.

Antecedentes

Los antecedentes de este trabajo de investigación versan en dos líneas. Primera, en relación con los antecedentes académicos, en los que se ubican los autores de referencia para hablar de exclusión social (Sen, 2000), educación inclusiva (Ainscow, 2019), pedagogías de la alteridad (Skliar, 2015) y pedagogías inclusivas (Stentiford & Koutsouris, 2020). Segunda, el marco legal que hace un recorrido internacional sobre los tratados y conferencias que dieron origen a las conversaciones sobre educación inclusiva (UNESCO, 1990; UNESCO, 1994; UNESCO, 2000), que además, tiene encuentros temporales con las leyes, decretos y resoluciones que el Gobierno de Colombia fue dictaminando para el tratamiento de las personas con discapacidad en materia de política pública (Cortés González, 2015).

Antecedentes Académicos

La educación inclusiva ha sido uno de los temas recientes de mayor investigación, pues se alinea con uno de los objetivos de desarrollo sostenible de la agenda 2030, de modo específico con el objetivo cuatro (Naciones Unidas, 2019; Parra-Martínez, Gutiérrez-Mozo, & Gilsanz-Díaz, 2021). Para Colombia, el reto está en la promoción de trayectorias educativas completas, que se traduce en acceso, permanencia y calidad, desde preescolar hasta el nivel superior; así como también, la disminución de las tasas de deserción (Herrera Araújo, 2018). La UNESCO (1990) y Mel Ainscow (2002) son dos de las referencias para hablar de educación inclusiva, en la actualidad Ainscow es profesor de la Universidad de Manchester y allí adelanta diferentes investigaciones para hacer más efectivos los espacios educativos en temas de equidad e inclusión a partir del índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2000).

Así mismo, se encuentra a Len Barton, también profesor de diferentes universidades del Reino Unido, quien destaca por sus investigaciones en temas de inclusión y discapacidad (Ediciones Morata, 2021). De hecho, fue el fundador y editor de varias revistas de alto impacto que versan sobre inclusión desde la educación especial, el tránsito a los derechos humanos y las perspectivas interculturales. Así mismo, uno de los referentes latinoamericanos para hablar sobre educación e inclusión, es el argentino Carlos Skliar quien es investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET e investigador del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Argentina (FLACSO, 2021). Este último autor, recoge temas de alto interés para esta investigación, pues genera el encuentro entre la inclusión, la discapacidad y las pedagogías. En cuanto a estas últimas, se destaca el vasto desarrollo conceptual que existe y el recorrido histórico y geográfico que se puede hacer con relación a estas (Ocaña, 2017).

Se puede decir que, desde Alemania, pasando por Francia y España, hasta llegar a Reino Unido hay autores; de hecho, en Latinoamérica también, son de relevancia los trabajos realizados por cubanos y colombianos. “En Colombia resaltan Zuluaga, De Zubiría, Zambrano & De Zubiría, De Zubiría, Flórez, Quinceno, Tamayo, Runge, Ríos, Martínez, Carvajal, Bedoya, Herrera, Hoyos, Echeverri, Runge, entre otros no menos importantes" (Ocaña, 2017, p.170). De lo anterior, se desprende entonces la comprensión de las pedagogías desde cuatro lugares: primero, como ciencia de la educación; segundo, la pedagogía como saber pedagógico; tercero, la pedagogía como arte de enseñanza y; cuarto, la pedagogía como reflexión en el campo de la educación (Ocaña, 2017). Para este trabajo de grado, se profundiza en la cuarta comprensión, bajo la cual la pedagogía es el saber docente que incide en el pensamiento, comportamiento y habilidades del estudiante (Herrera & Martínez, 2018).

Es así como el concepto de pedagogías inclusivas cobra sentido. Este surge en el 2002 gracias a una revisión sistemática realizada por Stentiford y Koutsouris (2020), quienes han condensado un trabajo importante en relación a este concepto. Cada vez toma más fuerza en las investigaciones internacionales para estudiar los elementos constitutivos de una educación inclusiva, en relación a las prácticas y al campo educativo. Es justamente este elemento, el que se encuentra con las pedagogías de la alteridad, propuesta por (Skliar, 2015) y con las nociones de currículo (Schiro, 2013; Gimeno, 2010; Tyler, 1949). Específicamente, para el caso de la educación inclusiva, se trabaja sobre el currículo operativo (Posner, 2005), que evalúa y determina las prácticas de aula como elemento que permite la movilización de los contenidos y de su evaluación.

Lo anterior, posibilita introducir el concepto de ajustes razonables, que tiene una trazabilidad histórica en relación con los modelos de educación inclusiva. De hecho, este concepto se ha posicionado de manera importante y se ha integrado a los diferentes niveles de la educación, entendido como “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular” (Naciones Unidas, 2006). Lo anterior de modo puntual para las personas con discapacidad, lo que conllevó al reconocimiento de los ajustes razonables, como adecuaciones necesarias no solo para atender la discapacidad sino también otro tipo de desigualdades sociales (Winberg, Bertilsdotter Rosqvist, & Rosenberg, 2018).

Marco Legal

Los aportes académicos han incidido en la construcción de un marco legal, tanto a nivel internacional como nacional. Se pueden rastrear históricamente las conferencias acuerdos y convenciones internacionales que han posicionado la necesidad de una educación para todos,

estableciendo los hitos que constituyen los puntos de partida en materia de normas, leyes y decretos en Colombia. La UNESCO, ha sido la organización que se ha abanderado de estos procesos. En 1990 se consolida el primer hito con la Conferencia en Jomtien, Tailandia (Parrilla Latas, 2002), En donde se promovió la educación especial desde el reconocimiento de las desigualdades sociales que se hacen manifiestas en el incumplimiento del derecho a la educación, siendo esto semilla para la inclusión (UNESCO, 1990).

El impacto de esta conferencia fue tal, que en 1994 se da la declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), en la que se propone la educación inclusiva como principio y política educativa para la atención de todas las personas y no solo de aquellas sujetas a necesidades educativas especiales (Parrilla Latas, 2002). En 1996, se da la VI Reunión de ministros de Educación de América Latina y el Caribe en Jamaica (Blanco & Duk, 2019), donde se hace énfasis en la necesidad de fortalecer las condiciones que favorecen el desarrollo de escuelas para todos. En el 2000 se desarrolla el Foro Mundial sobre la educación en Dakar, Senegal (UNESCO, 2000), que marca el cierre del decenio y el inicio de una toma de conciencia colectiva en relación con los logros y carencias de la oferta educativa que obliga a diferentes grupos sociales a mantenerse excluidos; así como también constituye en plan de acción para escenarios educativos realistas, modernos y de acceso universal (UNESCO, 2000).

La normativa internacional fue adoptada en el contexto colombiano. Es posible trazar una línea de tiempo sobre los cambios en materia de inclusión en el país. Que comienza con la Constitución Política de Colombia de 1991, que refiere a la eliminación de todo tipo de discriminación, así como el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad (Cortés González, 2015). En 1994 aparece la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 que promueve la emisión de decretos y leyes específicas, desde el Decreto 2082 de 1996

hasta la Resolución 2565 de 2003, en la que se hace evidente el tránsito a la educación inclusiva, de hecho se determina que “máximo el 10% de los estudiantes de un salón podrán ser personas con discapacidad cognitiva o autismo; en caso de discapacidad motora, auditiva o visual no podrá exceder el 40% del grupo” (Cortés González, 2015).

Asimismo, con la ratificación de Colombia a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; aparece el Decreto 366 de 2009, la Ley 1618 de 2013, que determina que el Ministerio de Educación Nacional se encarga de definir y reglamentar la educación para la población con discapacidad, en procura de la permanencia y calidad educativa desde el nivel pre-escolar hasta el superior. Se estipulan las políticas, prácticas y culturas inclusivas como caminos para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad. En el 2017 se escribe el Decreto 1421 en el que se define la accesibilidad, las acciones afirmativas, los ajustes razonables, el currículo flexible, entre otras, para garantizar una educación inclusiva para todos (UNESCO, 2019; Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Alcances y Limitaciones del Estudio

Esta investigación se configura desde las limitaciones conceptuales encontradas, las posibles limitaciones metodológicas en el desarrollo del proyecto y las intenciones sobre el alcance de los resultados. Con relación a las limitaciones conceptuales, se ubica que la información referida a la educación inclusiva en escenarios de educación superior es limitada, así como lo es el desarrollo conceptual y práctico del concepto de pedagogías inclusivas. Seguidamente, las limitaciones metodológicas atañen a las características de los participantes, sus momentos de curso de vida y las necesidades de ajustes razonables para el desarrollo de las entrevistas a profundidad. Finalmente, lo que refiere a los alcances de esta investigación, se encuentran tres: la comprensión y

divulgación de experiencias, aportar al vacío conceptual sobre dinámicas de permanencia en educación superior y aportar al corpus teórico sobre prácticas pedagógicas inclusivas.

Respecto a las limitaciones conceptuales, es preciso decir que en el marco de la formulación del problema, el objeto y la pregunta de investigación fue posible identificar vacíos en la literatura sobre la Educación Inclusiva en la educación superior en América Latina. Lo anterior se hizo evidente en el uso de metabuscadores académicos (Redalyc, Scopus, WoS y Google Académico). Al implementar los filtros relacionados con los conceptos Educación Superior e Inclusión, se encontraron 11 artículos que trabajan estos temas, producción realizada en su mayoría en Inglaterra. Así mismo, el tema de las pedagogías inclusivas se consolida como novedad en estos metabuscadores y en la construcción de conocimiento. La revisión sistemática referenciada, permite dar cuenta tanto de los vacíos como de las oportunidades en este campo de investigación pedagógica.

En relación a las limitaciones metodológicas de este estudio, se encuentra que al ser las personas con autismo una población con baja participación en educación superior, la búsqueda de participantes fue difícil y requirió ajustes metodológicos para la implementación de las técnicas de recolección de datos. Con base a lo anterior y en el ánimo de hacer un acercamiento a las experiencias en primera persona, en los perfiles de los participantes se identificaron momentos específicos del ciclo educativo para cada uno de ellos. La limitación se dió en términos de la pluralidad de los tiempos en el tránsito educativo. Dicho de un modo simple, los participantes de este estudio se encontraban en momentos iniciales (entre primer y tercer semestre), medios (entre cuarto y séptimo semestre) y finales (últimos semestres, incluso egresados). Lo anterior precisó de ajustes en procura de la coherencia con las consideraciones éticas del presente estudio. Al ser tan reducida su participación y ser este hecho reconocido por los participantes, varios de ellos

solicitaron que su nombre fuese explícito en la sistematización y análisis de los datos. Sin embargo, en coherencia con las consideraciones éticas pertinentes, se precisa que para fines de divulgación los participantes serán anonimizados.

Alcances de la Investigación

Para esta investigación se plantean tres alcances. El primero, la comprensión y divulgación de las experiencias en primera persona. Este alcance inspirado en un artículo correspondiente al contexto de Reino Unido, que cuenta desde la experiencia de las personas con autismo su paso por la vida universitaria. Segundo, generar conocimiento en relación con las dinámicas que inciden en la permanencia de los estudiantes con autismo en la educación superior. Tercero, ampliar el corpus pedagógico para los docentes que se ven inmersos en prácticas educativas inclusivas, con el propósito de aportar elementos que enriquezcan su praxis pedagógica.

Marco Teórico

El presente trabajo de grado versa sobre dos dimensiones conceptuales. La primera, la interrelación entre equidad e inclusión en educación, donde se presenta el origen de la inclusión social y la exclusión estructural producto de la pobreza (Sen, 2000). Para encontrarse con los modelos de inclusión de la diversidad en los escenarios educativos y así plantear transformaciones a nivel de políticas, culturas y prácticas (Ainscow, 2019), que se caracterizan por el modelo social de discapacidad y para el caso de este trabajo de grado, las especificaciones del trastorno del espectro autista (OMS, 2021). La segunda, la dimensión pedagógica en donde se socializan los referentes conceptuales para comprender la práctica pedagógica inclusiva en educación superior. El lector encontrará en este acápite el desarrollo de cada una de las categorías de referencia que fundamentan el interés investigativo socializado en el apartado anterior.

Inclusión

Históricamente la comprensión y conceptualización de la inclusión ha sido un reto, pues se constituye en las experiencias de los sujetos y de las interacciones en sus contextos (Tobbell, y otros, 2020). Lo anterior, indica que el concepto de inclusión requiere de los escenarios sociales para que cobre sentido. Por lo anterior, se habla también de inclusión social como proceso que permite a aquellos con condiciones vulnerables, asegurar la generación de oportunidades y escenarios de participación en las diferentes dimensiones de la vida –económica, cultural, social– que garantizan un bienestar promedio con relación al grupo social en el que se ubica el individuo (Council of the European Union, 2004).

Así pues, se hace evidente la tensión inclusión–exclusión y la necesidad de la reflexión por esta última para complejizar la comprensión teórica (Manrique Quitián, 2016). La pobreza ha sido uno de los fenómenos sociales en las ciencias económicas más estudiados, pues se tipifica

como la privación de capacidades y en esa medida, la ausencia de libertad y de una vida digna (Sen, 2000). Lo anterior, permite dar cuenta de los factores que se asocian a los vacíos estructurales para el desarrollo de capacidades, tales como las condiciones educativas, las políticas gubernamentales, los niveles de ingresos económicos, las condiciones de salud, entre otras. Es así como se logra caracterizar a poblaciones excluidas por condiciones similares y que bajo marcos contextuales se podrían determinar las causas y las múltiples soluciones; pero, además, deriva a la idea de que la inclusión social está directamente relacionada con la dignidad humana, la equidad, el desarrollo integral, las oportunidades educativas, laborales, de salud y de cultura (Triana, 2006).

Educación Inclusiva

La comprensión teórica de las dinámicas de exclusión para la definición de la inclusión, tuvo un impacto específico en la conceptualización de la educación inclusiva. Teniendo como antecedente la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien –1990– (UNESCO, 1990) propicio una primera conceptualización de este asunto como un “proceso orientado a la transformación de los sistemas educativos y de las escuelas para que sean capaces de atender la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado” (UNESCO, 2008). Sin embargo, es necesario complementar el concepto de educación inclusiva, pues las investigaciones sobre pobreza y exclusión social se daban en paralelo con las investigaciones sobre el derecho a la educación de las personas con dificultades para el aprendizaje, hoy categorizadas como personas con discapacidad –PcD– (Parrilla Latas, 2002; Blanco, 2006).

De hecho, en el 2006 se escribe la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad –CDPcD– (Naciones Unidas, 2006), donde en su artículo 24 sobre educación, refiere a que “los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (p.19), además, “brindarán a las personas con

discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad” (p.19) y finalmente:

Los Estados Parte asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás (p.20).

Lo anterior, se traduce en que la educación inclusiva es para las personas con discapacidad, pero no únicamente, también refiere a la diversidad cultural, social y de aprendizaje. Se reconoce entonces que para todas las diversidades debe generarse estrategias de aprendizaje que respondan a diferentes formas de habitar los escenarios de educación (UNESCO, 2008).

La UNICEF (2014) caracteriza la educación inclusiva como un un proceso dinámico que depende de la cultura y el contexto, que implica un cambio en el entorno para que se adapte al estudiante y no lo contrario, es decir que se reconoce el problema de la exclusión en los sistemas sociales y no en en las características de las personas. Además, hay un reconocimiento del aprendizaje como factor presente durante todo el curso de vida y que trasciende los escenarios de la educación formal. Así mismo, el Comité para la Democratización de la Informática –CDI–, quienes son un emprendimiento social para identificar, acompañar y emprender proyectos productivos y sociales, mediante “las TIC a través de la Propuesta Político Pedagógica, inspirada por el educador Paulo Freire” (CDI, 2021), identifican como principio rector de la educación inclusiva:

promover transformaciones sustanciales y sostenibles en tres dimensiones de forma no aislada: las políticas, la cultura y la organización de las prácticas de la escuela, para poder

así garantizar a todos los estudiantes no solo el ingreso, sino también la permanencia, su aprendizaje y participación (CDI, 2014, citado por Manrique Quitián, 2016).

En otras palabras, la educación inclusiva esta orientada a la eliminación y minimización de barreras que limitan el acceso, participación y calidad del aprendizaje de los aprendices (Echeita & Ainscow, 2011).

Dichas barreras, se traducen a las estructuras de los sistemas, las políticas locales y nacionales, las actitudes y pre-conceptos sociales; lo que liga a la inclusión con las diferentes formas de discriminación y exclusión (Booth & Ainscow, 2000). Además, Danforth y Naraian (2015) también plantean elementos para pensar la educación inclusiva. Presentan cuatro ideas fundacionales para la educación inclusiva: la democracia, las relaciones interpersonales – ética del cuidado-, la conciencia política y la capacidad de agencia en los contextos particulares. Este abordaje resalta el respeto por la diferencia y la importancia de tener ciudadanos democráticos y con sentido moral de equidad, pues se trasciende al ser humano diverso y se desdibujan las ideas actuales de (a)normalidad (Danforth & Naraian, 2015). Esto, también se apoya en la necesidad de promover una conciencia política en la que hay una ciudadanía activa y se sitúan las necesidades en el escenarios en los que deben ser resueltas.

Modelo Social de la Discapacidad

En consideración de los avances conceptuales dados para la comprensión teórica de lo que es la educación inclusiva, se trasciende a la revisión de los modelos de abordaje de la discapacidad como una de las diversidades que puede habitar en el estudiantado. Es de resaltar que “El problema social de la discapacidad no radica en la diferencia corporal, en las manifestaciones físicas, sino en la discriminación que se ejerce sobre el colectivo” (Muyor Rodríguez, 2019) (Davis J. ,

Ravenscroft, McNair, & Noble, 2014). Es por esto, que el modelo social se configura como un referente que comprende que las personas con discapacidad no solo son sujetos de atención y rehabilitación; si no que, son ciudadanos, sujetos de derechos y participación ciudadana (Cerrillo, 2007). Lo anterior, resulta relevante al momento de revisar las dinámicas educativas de las personas con discapacidad. Por un lado, desde la aproximación del escenario educativo y, por otro lado, desde lo que se entiende por discapacidad.

Referirse a este modelo, también significa alienarse con una construcción discursiva que define a los sujetos diversos no solo por cómo se perciben desde afuera, sino por cómo se perciben así mismos (Barton, 2011). Por ende, la pertenencia o no a grupos sociales está ligada a temas políticos, en el sentido en el que dependiendo de quien este adentro y quien afuera, de las relaciones de poder, se determina quienes sufren por desigualdades de oportunidades. Es en ese sentido, que se reconoce el reto de identificar quienes son incluidos y excluidos y se buscan formas de aprender a vivir en comunidad. La educación, parece un escenario idóneo para esto y de ahí la oportunidad de ver los espacios escolares como micro escenarios sociales para el funcionamiento social (Booth & Ainscow, 2000).

Por ejemplo, el aprendizaje y la participación son procesos que se desarrollan de forma natural en los escenarios educativos. Si embargo, cuando hay barreras para alcanzarlos, desde el modelo social de la discapacidad, se atribuyen a las interacciones entre los actores educativos, los contextos, las políticas, las culturas y las circunstancias socioeconómicas que son discriminatorias con la diferencia (Booth & Ainscow, 2000; Gómez Hurtado & Ainscow, 2014). Esto quiere decir que, los establecimientos educativos tienen la posibilidad de generar un impacto positivo, reduciendo las barreras de acceso, de participación, de actitudes e institucionales para la real

inclusión de las personas con discapacidad; lo que se traduce también en reducir las discapacidades de sus estudiantes.

Es necesario reconocer que el modelo social de la discapacidad implica varias cosas, entre ellas que:

El racismo, el sexismo, el clasismo, la homofobia, la discapacidad y la intimidación comparten todos ellos una raíz común que es la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que las escuelas sean más inclusivas, puede ser un proceso doloroso para el profesorado, ya que supone hacer un cuestionamiento respecto a sus propias prácticas y actitudes discriminatorias (Booth & Ainscow, 2000, p.25).

Pero no hay que centrar únicamente las transformaciones en el cuerpo docente, también en el administrativo y directivo, el estudiantado y sus familias; así como es pertinente evaluar qué excede a los establecimientos educativos y sobre cuales aspectos no se puede tener control, como, por ejemplo, sobre determinantes sociales como la pobreza (Tobbell, y otros, 2020).

La búsqueda por políticas y culturas inclusivas trasciende los aspectos pedagógicos del aula y requiere del reconocimiento de las necesidades, la identidad positiva y la celebración por la diversidad (Barton, 2011). De hecho, “algunos [centros educativos] que se ubican en áreas económicamente pobres, encuentran útil esta perspectiva y la tarea de analizar lo que hacen, con el fin de determinar las prioridades de cambio y poner en práctica dichas prioridades” (Booth & Ainscow, 2000, p 25.). Esto, se debe a que la inclusión si bien surge o se encuentra con los modelos de intervención de la discapacidad, cuando se piensa más allá del diagnóstico, con un enfoque

social, resulta enriquecedor y beneficioso para espacios educativos situados en escenarios de alta vulnerabilidad.

Ahora bien, los elementos que componen el modelo social y su atribución al campo educativo han sido presentados. Merece la pena revisar el concepto de discapacidad, la Organización Mundial de la Salud –OMS– (2020), define la discapacidad como “la interacción entre las personas que tienen algún problema de salud [...] y factores personales y ambientales (por ejemplo, actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles y apoyo social limitado)” (OMS, 2020). Además, para el 2020 se estimaba que el 15% de la población mundial vivía con algún tipo de discapacidad, siendo en aumento para los próximos años a razón del envejecimiento de la población y la prevalencia de enfermedades crónicas (OMS, 2020).

Adicionalmente, la discapacidad en su interior es diversa; “se entiende como un fenómeno multidimensional, un ‘continuum’ del funcionamiento humano que se hace visible en relación con situaciones específicas de la vida. En otras palabras, la discapacidad es el resultado de la interacción compleja entre el individuo y su entorno” (UNICEF, 2017). Por tanto, se genera la clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud, que tiene en cuenta la interacción entre las funciones y estructuras, las actividades, la participación, los factores; esto permite ver las dificultades no solo desde la ausencia y presencia, sino desde el grado y los lugares a intervenir en ese relacionamiento de cinco factores (UNICEF, 2017).

Es así como, el encuentro entre el modelo social de la discapacidad con la educación inclusiva cobra sentido. La UNICEF (2017) refiere que las posibilidades de participar son el punto de arranque para comprender la discapacidad en los contextos educativos; pues son los escenarios en los que la identificación de las brechas permite entender los factores que discriminan y los

posibles puntos de apoyo. Además, la educación inclusiva crea entornos propicios para garantizar la participación y calidad de vida (Booth & Ainscow, 2000) (Echeita & Ainscow, 2011). En un escenario de real y efectiva inclusión de personas con discapacidad se requiere de la multidisciplinariedad para la triangulación de la información, donde siempre el estudiante también tenga voz sobre si mismo (Davis, Ravenscroft, McNair, & Noble, 2014; UNICEF, 2017).

Trastornos del Espectro del Autismo

El autismo es un trastorno generalizado del desarrollo, que se caracteriza por afectaciones en la socialización y la comunicación principalmente (OMS, 2021), pero también rigidez, inflexibilidad al cambio e hipo/hiper sensibilidad. El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, en su quinta edición (DSM-V, 2016) cambia su modelo de clasificación diagnóstica y se alinea con el modelo social para generar sus rutas de atención. Lo anterior, implicó un cambio de paradigma importante, pues los sujetos de diagnósticos en salud mental pasaron de ser los portadores del problema, a que sus diagnósticos fueran corresponsabilidad del entorno y las interacciones; eso se tradujo en que, para el caso de los trastornos del espectro del autismo, ya no se habla de grados de severidad, sino de, niveles de apoyo en tres áreas: comunicación, comportamiento y socialización (DSM-V, 2016). Indicando además que, los momentos del ciclo vital son dinámicos y, por tanto, los niveles de apoyo también: un apoyo sustancial en comunicación, puede ser un apoyo nulo en la adolescencia o vida adulta.

Esto tiene una incidencia directa sobre la calidad de vida de la persona que convive con autismo, pues será también responsabilidad de sus redes de apoyo comprender las dificultades y determinar los niveles de apoyos requeridos para gestionarlos en los diferentes escenarios sociales (OMS, 2021). En esta línea, determinar si existen o no comorbilidades al autismo, da claridades

para cada caso y particulariza las manifestaciones y requerimientos de cada individuo (Autism Speaks, 2021). Es así como, resulta fundamental ver el escenario educativo como uno de los que genera redes de apoyo y cambios transversales en el establecimiento para que la personas con autismo sea sujeto de los apoyos en las interacciones y el entorno que este le proporcione.

Pedagogías

Ahora bien, el otro escenario teórico en el que desarrolla esta investigación son las pedagogías. Este concepto ha sido vastamente estudiado y revisado histórica y geográficamente. De hecho, hay cuatro formas de comprenderlo, como una ciencia de la educación, como el saber pedagógico, como el proceso de enseñanza y finalmente, como reflexión en el campo educativo (Ocaña, 2017). Sobre las comprensiones que se realizan de la pedagogía como saber pedagógico y reflexión, se puede decir también que, la pedagogía es el saber docente que incide en el pensamiento, comportamiento y habilidades del estudiante (Herrera & Martínez, 2018). Es decir, que la pedagogía como saber práctico o saber pedagógico se entiende como las prácticas educativas que trascienden los procesos instruccionales y sobre esta comprensión se reconocen como referente los aportes de cinco autores: Hans-Georg Gadamer, Olga Lucía Zuluaga, Donald Schön, Wilfred Carr y Stephen Kemmis para encontrar afinidades y distancias teóricas (Herrera & Martínez, 2018).

Con lo anterior, la articulación entre las pedagogías como saber pedagógico, en la educación superior y aterrizada a los estudiantes con autismo, demanda un enfoque activo que considere una relación horizontal para la construcción de dicho saber y que estimule una relación de enseñanza aprendizaje con esta población. En este sentido los aportes de Walsh resultan altamente relevantes para interrelacionar la práctica pedagógica con el reconocimiento de la diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El principal aporte conceptual se encuentra

en torno al reconocimiento intelectual, político y cultural de los movimientos sociales e indígenas que generaron una epistemología afín, y al mismo tiempo divergente, con la pedagogía crítica de corte eurocéntrico y con los aportes de Paulo Freire. En el marco de dicha divergencia se suscitó la construcción epistemológica de una vertiente de la pedagogía crítica: la pedagogía decolonial (Walsh, 2014). El hito epistemológico de las pedagogías decoloniales se convierte en el referente para la ampliación de estas en el reconocimiento de la multiplicidad de diversidades que habitan en los actores inmersos en la relación enseñanza-aprendizaje. Una de las consolidaciones epistémicas que se da desde este paradigma son las pedagogías de la diferencia.

Pedagogías de la diferencia

La base epistemológica y metodológica de este concepto es la adecuación del proceso de enseñanza a las diferencias humanas individuales. Se debe precisar que esta base no es equivalente a pensarse estas pedagogías como educación individualizada, sino por el desarrollo de estrategias que son incorporables a situaciones de enseñanza en grupo. Las pedagogías de la diferencia consideran como fin ontológico superar la inconsecuencia de centrarse en las cualidades y singularidades de los sujetos y propiciar estrategias sobre las interacciones partiendo del reconocimiento de lo diverso (Schiro, 2013) (Stentiford & Koutsouris, 2020). Los aportes de Carlos Skliar resaltan que la educación inclusiva requiere del ejercicio de un saber pedagógico en donde se dé un reconocimiento a la alteridad (Skliar, 2014).

Es preciso resaltar los aportes de Skliar en donde relaciona las pedagogías de la diferencia con la enseñanza en educación superior. El principal reto de la implementación de las pedagogías de la diferencia en este nivel educativo es superar los lugares de seguridad en el acto de la enseñanza. Se debe procurar por trascender

la tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia de la financiación según ránkines creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigadoras, revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso. (Skliar, 2014. p.40)

Desde esta postura ontológica es que se encuentra sintonía con las pedagogías decoloniales. Partiendo de lo anterior, una de las bases metodológicas de este concepto se encuentra en el postulado de considerar la enseñanza desde un posicionamiento ético-cognitivo. Lo anterior es posible inferirlo de la comprensión teórica que realiza Skliar (2014) en donde sostiene que se precisa desaprender el enseñar a aprender pues, los lugares comunes a los que lleva el saber experto invisibilizan algo sustancial: se precisa del otro para enseñar y quien enseña aprende dos veces en su vida: con otros signos y sentidos, en otro momento de la vida (p.45).

Ajustes razonables

En línea con los aportes resaltados en la conceptualización de pedagogías de la diferencia, se puntualiza en el concepto de ajustes razonables, como un aporte que reconoce la individualidad en dinámicas grupales inclusivas. Por ‘ajustes razonables’ se entenderán las adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (Naciones Unidas, 2006). El reconocimiento de esta unidad de análisis desde el paradigma crítico, implica reconocer las bases epistemológicas y ontológicas dadas por Paulo Freire. Los preceptos metodológicos y ontológicos que aparecen en *educación como práctica de la libertad* (1967) y en *pedagogía del oprimido* (1968) se pueden situar en tensión con las acciones

políticas y militantes propias de la ase epistemica de las pedagogias decoloniales y en sinergia con los aportes dado por la pedagogia de la diferencia. La conceptualización de los Ajustes razonables, en terminos de comprensión teorica, ofrece la reflexión pedagogica desde actos propiamente educativos.

Es de precisar la influencia epistemologica y metodológica del pensamiento decolonial y de las pedagogias de la diferencia en la conceptualización de los ajustes razonables. Si bien el pensamiento educativo suscitado desde las pedagogias decoloniales, es altamente interesante para el reconocimiento de la diversidad y la diferencia desde un marco de comprensión de las dinámicas de poder que propician la relación dominación-opresión, expone un postulado pedagógico con un marcado carácter político e ideológico que se queda corto para realizar un analisis pedagógico de las dinamicas propias de la educación inclusiva. Lo anterior se sostiene al reconocer que si bien las pedagogias decoloniales reconocen la diferencia y la diversidad desde una arista política, estas no brindan un marco de comprensión suficiente respecto de las barreras cognitivas, socioemocionales y socioculturales que pueden afrontar los partidarios y trabajadores curriculares que están inmersos en contextos educativos que propendan por la inclusión.

Metodología

Este apartado tiene por objetivo socializar los referentes metodológicos que orientaron esta investigación. Con este propósito se han estructurado tres secciones: En la primera sección se describe el paradigma hermenéutico y la teoría fundamentada como referentes epistemológicos para el ejercicio de análisis. En la segunda sección se socializa el procedimiento metodológico de la presente investigación. En el marco de la teoría fundamentada como método, se diseñó un procedimiento de tres fases para el ejercicio de análisis para enriquecer la conceptualización de las pedagogías inclusivas en educación superior. En ese orden de ideas, se socializan los criterios de selección de los participantes y de las técnicas empleadas para la recolección de información. La tercera sección relaciona el plan de análisis, presentando el método de análisis empleando el software N-Vivo, a través del cual se implementaron tres tipologías de codificación: abierta, enfocada y teórica.

Paradigma

El paradigma en el que se ubica esta investigación es el hermenéutico, por tanto, la naturaleza de los datos de este proyecto es cualitativa. Para resolver la pregunta de investigación *¿Cuáles son las experiencias de los estudiantes con autismo en la oferta de educación superior de la ciudad de Bogotá?*, se opta por la teoría fundamentada como método. Pero antes de profundizar en los elementos metodológicos que hacen posible este ejercicio investigativo, se considera pertinente caracterizar el paradigma de producción de conocimiento que orienta la resolución de la pregunta de investigación ya resaltada.

El ejercicio investigativo se orienta por los postulados de Hans-Georg Gadamer, con el planteamiento de considerar la hermenéutica como el surgimiento del pensamiento desde la experiencia individual que tienen los investigadores a la hora de acercarse a las ideas de otras

personas. Entendido lo anterior de un modo simple, la investigación hermenéutica precisa de la reconstrucción que hacen los sujetos del objeto de estudio, reconociendo en dicho proceso sus propios sesgos y marcos de referencia para comprender el fenómeno que se pretenden analizar (Gadamer, citado por Packer, 2013). Este paradigma considera el lenguaje como la base fundamental para desarrollar los procesos de interpretación y comprensión. La definición dada por Gadamer acerca del lenguaje, lo refiere como “una construcción cultural e histórica que propicia un código que es internalizado por las personas; y sin el cual sería imposible el acto comunicativo” (Packer, 2013 p. 107). Por lo anterior, técnicas de recolección de datos de carácter dialógico son coherentes con este paradigma.

Los postulados hermenéuticos de Gadamer abordan la comprensión como un proceso de mediación entre el objeto de estudio y el investigador. Este ejercicio interpretativo es una interacción en la que ni el investigador, versando la figura de intérprete, ni el objeto de estudio pueden salir del contexto que los construye y produce. En la búsqueda de la comprensión de un fenómeno determinado, el intérprete busca una fusión entre su propio horizonte y el alcance que se establece para el ejercicio investigativo. Lo anterior propone un marco epistemológico y ontológico en donde es posible una interpretación diversa de un fenómeno o texto. Este aporte de Gadamer es una apertura ante enfoques hermenéuticos más clásicos como los planteados por Dilthey y Schleiermacher (Packer, 2013), quienes afirmaban que había una única y correcta interpretación, una única forma estructurada de comprender las interacciones que se gestan en un fenómeno específico.

La pretensión de objetividad que Dilthey y Schleiermacher proponían es distante del propósito de generar nuevo conocimiento. La interpretación es una experiencia del investigador y en ese sentido es producto de un espacio-tiempo particular, esto Gadamer lo denominó

preconcepciones o prejuicios, entendidos como “posturas histórico-culturales que hacen posible la tarea cognitiva de la comprensión” (Gadamer H., 1960. pp.6-9 en Parker, 2013). Este aporte resulta altamente valioso para este ejercicio investigativo, dado que se parte de una experiencia en primera persona de la investigadora como la base del interés investigativo. El anterior hecho resaltado, haya sinergia con la noción de apertura que resalta la línea hermenéutica dada por Gadamer, quien lejos de satanizar los sesgos, los consideraba como la apertura hacia el mundo.

Método

Los métodos cualitativos de carácter comprensivo analizan los significados que los participantes de la investigación asignan a sus acciones, el contexto de estudio, la relación entre participante e investigador. Con el ánimo de realizar una descripción profunda, los métodos desde el paradigma hermenéutico (Bisquerra, 2019) propician la comprensión de las experiencias de vida (discursos y comportamientos) a través del otorgamiento del significado a partir de observaciones que sobre la realidad posee el investigador. La importación de este tipo de análisis a la investigación educativa ha generado una pluralidad epistemológica, que ha establecido una variedad de métodos para el análisis de los fenómenos educativos y pedagógicos. Entre los más usuales Bisquerra (2019) destaca la etnografía, la fenomenología, los estudios narrativo-biográficos, la investigación acción, la teoría fundamentada y la etnometodología; entre otros se encuentra el análisis crítico del discurso, los estudios de caso y el análisis documental.

Reconociendo la riqueza metodológica que reserva el paradigma hermenéutico en la investigación educativa, se considera pertinente emplear la teoría fundamentada como el método para dar respuesta a la pregunta de investigación, ya que permite de manera inductiva y sistemática construir teoría que da respuesta a los objetivos planteados (Schutt, 2012; Strauss & Corbin, 2014) definen la teoría fundamentada como un método que deriva una teoría de datos recopilados de

modo sistemático. Si bien el método sugiere que el investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida, a nivel metodológico, el desarrollo del procedimiento establecido, los marcos de interpretación previos del investigador se consolidan como un aporte fundamental para la generación de nuevo conocimiento.

La riqueza epistemológica de este método se alinea con el paradigma hermenéutico desde la perspectiva de Gadamer, ya que "lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la "realidad" que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o solo especulando" (Strauss & Corbin, 2014, p. 14). Dado que la teoría fundamentada se basa en los datos recopilados, es posible que se genere un conocimiento que aumente la comprensión y proporciones que orienten la acción en el fenómeno analizado. Una de las principales características de este método es que la teoría deriva de una base empírica; sin embargo, la creatividad del investigador es un ingrediente esencial. De acuerdo con Patton (1990) hay que resaltar que los investigadores que producen conocimiento desde la teoría fundamentada se basan en el pensamiento crítico y en el creativo; pero también, en la ciencia como en el arte del analizar.

Técnica de recolección de la información

En el marco de la teoría fundamentada las metodologías de levantamiento de datos son las herramientas por emplear para la realización del muestreo teórico. Refiere a la recolección de datos, "cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones" (Strauss & Corbin, 2014, p. 129). Las fuentes para consultar deberán ser relevantes para la construcción de nuevo conocimiento.

Antes de precisar conceptualmente la técnica empleada es preciso aclarar que, debido a la disponibilidad de la información y las dinámicas de tiempo de los participantes, se precisó de la realización de ajustes razonables para la implementación de la entrevista a profundidad. Estos ajustes se consolidaron como una estrategia pedagógica inclusiva, de la cual se dará detalle en la sección de resultados de esta tesis.

Entrevista a profundidad

Cohen & Lawrence (1990) definen la técnica de entrevista como “un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemáticas” (p. 189); con la propiedad de semiestructurada, que se caracteriza por ser:

(...) una situación abierta, teniendo flexibilidad y libertad. (...) aunque los fines de la investigación dominen las preguntas realizadas, su contenido, secuencia y redacción están enteramente en manos del entrevistador. (...) no significa que este instrumento sea casual, puesto que es planificado cuidadosamente (Cohen & Manion, 1990, p. 190).

Si bien la flexibilidad y libertad que emerge en el dialogo con esta técnica es pertinente, se precisa de perfilar la técnica en correspondencia con el reconocimiento de la diversidad de los participantes de esta investigación. Por tanto, se considera que la técnica precisa es *la entrevista a profundidad*. En términos metodológicos, la entrevista a profundidad reviste los mismos parámetros que se resaltan anteriormente, la diferencia radica en que el dialogo trasciende el reconocimiento de la experiencia del sujeto para ahondar en biografía, es decir, en las raíces de la experiencia vital del sujeto. Blázquez (2015) resalta que la entrevista a profundidad “*busca restituir la humanidad del objeto de estudio, frente a las metodologías de tipo cuantitativo que no*

hacen sino cosificar y convertir en meros datos las conductas humanas.” (p.2). El acercamiento detallado a las experiencias permite no solo comprender las percepciones sino también comprender los marcos de acciones que se originan en los sujetos para desenvolverse en el contexto y en las interacciones en donde se desarrolla su experiencia vital. Lo cual resulta altamente pertinente para este estudio, ya que, desde la relevancia de las experiencias en primera persona de los estudiantes con autismo, se pretende comprender y enriquecer la practica pedagógica de los maestros, interacciones que han forjado la experiencia que se convierte en el insumo principal de esta investigación.

Realización de ajustes razonables para la implementación de la técnica

El carácter abierto y flexible de esta metodología se encuentra alineado con el paradigma hermenéutico, puesto que permite que la información emerja de un modo orgánico, lo cual hace que la información levantada sea actual y pertinente. En esa lógica estas características también se alinean con la teoría fundamentada ya que reconocen los tiempos, tanto de la fuente, como los de la investigadora, para generar estrategias acordes con el consenso generado para la implementación. Adicional a lo anterior, la linealidad y coherencia metodológica no solo es de carácter epistemológico, sino también de carácter ontológico. Por lo anterior, se precisó la realización de ajustes razonables para la implementación de la técnica.

Los ajustes razonables se realizaron en tres vías: el diseño del instrumento, las modalidades de implementación y las consideraciones éticas y técnicas:

- **Ajustes razonables en el diseño del instrumento:** Tanto el consentimiento informado como en la guía de entrevista, se generaron dos versiones del instrumento. La primera versión responde a la guía de entrevista (Anexo 1) y formato de consentimiento informado (Anexo 2) base, que se dio en el diseño de instrumentos de este ejercicio investigativo. La

segunda versión en lectura fácil, la cual hace sencillo y comprensible el lenguaje empleado y disgrega cada pregunta de lo más amplia a lo más específica para construir, junto con el participante, el aporte preciso para responder la pregunta de investigación. Dicho de un modo metafórico, se trata de construir las capas de una cebolla por cada pregunta planteada en la primera versión del instrumento.

- **Ajustes razonables para la implementación del instrumento:** se prepararon tres modalidades de implementación (presencial, virtual y escrita). Una acción de alistamiento para la implementación de cualquiera de las modalidades era justamente la acción de preguntar al participante en cuál de estas le resultaba más tranquila su participación.

La primera fue la modalidad presencial, la cual requería ajustes en cada uno de los momentos de la entrevista. En los momentos previos y de alistamiento se precisaba la concertación un lugar de encuentro que fuese familiar y de confianza para el entrevistado, procurar concertar una hora de encuentro y finalización que no coincidiera con los momentos de mayor tráfico y factores estresores en la ciudad, esta última cuestión reviste una alta complejidad para una ciudad como Bogotá. Durante la implementación fue necesario controlar los factores ambientales para que fomentaran la fluidez y la confianza, así que se disminuyeron todos aquellos que pudieran interferir con la comodidad y confianza del participante. Por ejemplo, se activó el modo avión en el celular para no tener notificaciones, se procuraba de un lugar silencioso o tranquilo para suscitar el diálogo. Una vez en el desarrollo de la entrevista, fue necesario desarrollar pausas activas para no agotar el margen de concentración y disposición del participante.

La segunda modalidad fue la virtual. Las consideraciones de alistamiento y desarrollo son similares a la modalidad anterior; sin embargo, en esta modalidad revisten de menor

complejidad ya que propiciaban un papel más activo por parte del entrevistado. En la modalidad virtual el entrevistado tenía control y autonomía para el registro de voz y video, además de obtener una copia de modo instantáneo del registro de audio de la entrevista. De esta modalidad emergieron los datos más detallados para esta investigación, dado el nivel de autonomía y el marco de confianza y familiaridad que circundaba el ambiente del entrevistado.

La tercera modalidad fue la escrita, en la cual el entrevistado contestaba las preguntas a sus tiempos. Se usó el correo electrónico para recibir las respuestas y estimular la interacción para propiciar la emergencia del relato que fuese pertinente para responder la pregunta de investigación. El ejercicio de retroalimentación se complementó mediante el uso de convenciones de color para entender la temporalidad y el orden que el entrevistado le daba al relato escrito.

- **Consideraciones éticas y técnicas para el desarrollo:** Si bien todos los participantes formalizaron su aporte a través del consentimiento informado y algunos manifestaron de viva voz su intención de aparecer de modo explícito en la investigación; se presentaba mucha cautela por el registro de la entrevista. Tomando esto en consideración, un ajuste razonable que respondió a una consideración ética de esta investigación fue mantener siempre visible el dispositivo y la modalidad de registro de la entrevista. En la modalidad virtual implicaba dejar siempre visible el dispositivo de grabación y en la virtual, evidenciar que, al cierre de la videollamada, se eliminara el registro en video y que solo quedara el registro de audio.

Participantes

El desarrollo de este proyecto se da en Bogotá, con 13 personas, de las cuales ocho son estudiantes activos en educación superior (semestres: segundo, cuarto, quinto, sexto, noveno y décimo) y cinco ya egresaron de algún programa académico (2005, 2011, 2017, 2019, 2020). Los participantes se focalizan a través de la Liga Colombiana de Autismo. Nueve de los participantes son hombres y cuatro mujeres; cuatro en programas técnicos profesionales, tres en ingeniería, dos en historia, uno en veterinaria, uno en licenciatura en inglés, uno en derecho y uno en biología. Nueve de los participantes estudiaron en modalidad presencial, dos a distancia y uno virtual. Las universidades a las que pertenecen los participantes son: Universidad Nacional de Colombia (3), Universidad Minuto de Dios (1), Universidad Nacional Autónoma y a Distancia (1), Universidad La Gran Colombia (1), Universidad del Tolima (1), Pontificia Universidad Javeriana (1), Universidad ECCI (1), INCAP (1), SENA (1), INPAHU (1) y Guilford Superior (1).

Adicionalmente, participaron tres madres de los jóvenes mencionados anteriormente, esto para ampliar los contextos y condiciones de los jóvenes, pero no para conocer o profundizar en las experiencias de las madres.

Plan de análisis

El plan de análisis de este proyecto de investigación se conforma de tres fases. La primera, refiere al hecho de hacer explícito el problema y objetivos de la investigación, esto permite poner el foco en lo que se quiere saber y porqué (Auerbach & Silverstein, 2003); además, permite reconocer que la investigadora ya cuenta con un marco teórico que influencia lo que se decide incluir y excluir dentro del análisis, es decir, reconoce el sesgo de quien investiga. Luego, se inicia con la selección del texto que es relevante para el análisis o también conocido como codificación abierta (Thornberg & Charmaz, 2014), en esta fase se obtuvieron 221 codificaciones.

La segunda fase consistió en la codificación enfocada (Auerbach & Silverstein, 2003) que radica en escuchar lo que se ha dicho, se trata de descubrir las ideas que se complementan para agruparlas porque expresan una misma intención; esto permite pasar a la construcción de una lista de categorías coherentes que le da sentido a la pregunta de investigación a través de temas (Auerbach & Silverstein, 2003), para esta investigación se ubicaron 24 categorías coherentes y ocho temas. Durante la tercera fase se realizó la codificación teórica que lo que permite es organizar los temas en constructos abstractos y marcos teóricos; en este ejercicio de investigación se construyeron 5 de estos marcos. Finalmente, se debe compartir esta construcción con los participantes para validar que las historias contadas, en otros términos, son fieles a lo compartido por los participantes; la versión final de este documento es compartida con todos los involucrados.

Resultados

En la universidad todos llegaban “como los hombres grises, todos eran iguales, se vestían igual, caminaban igual y siempre fumaban un cigarrillo, entonces muchas veces – haciendo la analogía en la vida real–, pues la gente se siente así, que todos son iguales, todos deben ser iguales y nosotros somos como la niña”
[Referencia al libro de Michael Ende “Momo”] (Luis, 2022).

Tener autismo y tener un lugar en la educación superior tiene implicaciones tanto para la persona con autismo, como para el entorno educativo. A continuación, se presentan los resultados del ejercicio de entrevistas a profundidad, para comprender las experiencias de los estudiantes con autismo en la oferta de educación superior de Bogotá, profundizar en las dinámicas para su permanencia y ampliar el corpus pedagógico para los docentes que se ven abocados a prácticas educativas inclusivas.

Esta sección de resultados presenta las experiencias de las personas entrevistadas en tres momentos. Primero, el significado del autismo en sus vidas desde lugares como: las dinámicas familiares, las características propias de la condición, las decisiones que se derivan por la conciencia de ser una persona con autismo, la resignificación de la etiqueta y las formas y personas con quienes se comparte; segundo, las consideraciones para para la elección de la carrera y de la universidad; tercero, las condiciones de ingreso a educación superior, que están atravesadas por la prueba de estado, el proceso de admisión, las condiciones económicas y las expectativas sobre la universidad.

Seguidamente, cuando se profundiza en las dinámicas de permanencia, es importante comprender las relaciones interpersonales con diferentes actores del escenario educativo –otros

estudiantes, profesores, administrativos, entre otros–, las condiciones de tránsito a la vida universitaria y laboral, allí juega un papel importante el proceso escolar e instituciones como el SENA, para pasar a revisar lo que los entrevistados entienden y esperan del bienestar universitario y finalizar con el reconocimiento de las habilidades y necesidades para mantenerse en educación superior.

Finalmente, se presentan las prácticas pedagógicas desde las pedagogías de la alteridad que, en este caso, profundizan en las ópticas de los estudiantes sobre los docentes, las implicaciones del autismo en la educación superior, lo que los participantes entienden por inclusión y equidad en la educación, los factores para la diversidad como la toma de conciencia, una cultura de inclusión, el trabajo sobre las barreras de acceso y actitudinales, el reconocimiento y respeto por los derechos, el impacto emocional de la inclusión y las oportunidades de mejora de las universidades en el proceso de proporcionar una educación para todos.

Autismo en Primera Persona

Comprender un momento del curso de vida cuando acompaña una condición como el autismo es clave, pues es común encontrar en la literatura múltiples definiciones de autismo y sus impactos en la vida de las personas; sin embargo, el espectro del autismo abre una singularidad que debe ser puesta en primera persona durante la adolescencia y la juventud, que es el momento en el que –casi siempre– ocurre el paso por la universidad. Es por eso por lo que este apartado busca darle una voz activa a los individuos sobre quienes se investigó para ser fiel a sus experiencias. Primero, es necesario revisar la importancia que tiene el diagnóstico de autismo en la universidad para las personas entrevistadas: “fue como la respuesta a muchas preguntas que tenía sobre mí, sobre, porque era como era, pero, pues, también estaba ahí la pregunta latente, de ¿qué hago ahora?” (Juan, 2022), “me ayuda a entender, a no estar todo el tiempo sin saber que me

está pasando, sin entender” (Felipe, 2022), y entre otros relatos que evidencian las claridades que da diagnóstico sobre el curso de vida.

De hecho, merece la atención mencionar que dos de los entrevistados buscaron su diagnóstico durante su paso por educación superior: uno de ellos cuando terminaba su práctica profesional en el SENA y ya había cumplido la mayoría de edad, que le permitía asistir a servicios de salud de forma independiente, el otro participante lo hizo durante su primer semestre académico: me sentía diferente, no me sentía en mi salsa, pedí un poquito de asesoría a la universidad [...] me diagnosticaron [...] y eso me ayudo un poquito más, la tranquilidad de poder tener ya una base de quien era. (Nicolás, 2022). Así pues, el escenario universitario moviliza preguntas sobre sí mismos, donde se comprende mejor el autismo e incluso se busca el diagnóstico.

Con lo anterior, abrirse a la posibilidad de entender mejor sus individualidades les permite reconocer pautas para accionar mecanismos dentro y fuera de la universidad, para solicitar ajustes y para reconocer límites en diferentes situaciones. Pero dicha comprensión se ve atravesada por lo que cada uno de ellos define por autismo o reconoce como características atribuibles a la condición, más allá de las consideraciones clínicas del trastorno del espectro del autismo, para los entrevistados, autismo significa:

Una condición psicosocial a cuyas [personas] como yo se nos dificulta tener relaciones sociales, nos encerramos en nuestros temas, pocas expresiones faciales y gestuales. Tenemos dificultad para entender el doble sentido porque entendemos de manera muy literal lo que nos dicen, somos muy reiterativos con lo que decimos y hacemos. [...]. No toleramos las frustraciones, a veces cuando se nos presenta algo adverso como perder una materia, no superar una entrevista, nos desanimamos mucho, nos ponemos tristes o dejamos

de hacer las cosas por un buen rato; aunque cada vez que pasa eso pienso que el mundo no va a acabarse y que llegarán más oportunidades en las que mejoraré. (Gian, 2022)

Esto se traduce en situaciones de la cotidianidad de la vida universitaria que puede predisponerlos e impactar positiva o negativamente su paso por el campus: “La infraestructura en mi condición si influye, por lo menos en ese momento cuando uno es joven o niño y está intentando apenas incursionar al mundo educativo” (Luz, 2022), “tengo sensibilidad a resistir el ruido de la calle, a veces me da ansiedad en los buses, a veces cuando hay mucha gente hablando al tiempo yo me bloqueo [...] es como si me doliera el ruido” (Felipe, 2022), “se me dificulta a veces interpretar, lo relaciono con series de dobles sentidos, eso es una dificultad en las personas con disparidad en el autismo” (Fabián, 2022), “a veces hablo muy duro, como si estuviera de mal genio, o tengo esa voz que la gente no suele escuchar. No tengo una higiene postural correcta, no camino derecho, o de pronto tengo un movimiento involuntario” (Juan₂, 2022). Es decir que, condiciones de infraestructura, la sensibilidad auditiva, la literalidad de los mensajes, la lectura de su corporalidad, los grupos grandes de personas, entre otras, hacen parte de lo que los participantes le atribuyen a su autismo.

Sin embargo, el autismo no son únicamente las características de los participantes, sino también las angustias de los entrevistados a ser definidos solo por un diagnóstico, pues existe una deuda social por el reconocimiento de esta población y los estereotipos asociados:

Yo desde un principio fui abierto, pero siempre fue el tema de que no se me mirara distinto, y por eso de que no se me mirara distinto no le dije nada a las directivas, ni a ningún profesor, pero mis mismos compañeros supieron. (Nicolás, 2022)

Puede estar uno dentro del espectro y puede tener diferentes funcionalidades y diferentes maneras de ser, gustos y todo, no, piensan que la persona autista siempre es el mismo y que

no habla, se pega, come lo mismo, y que todos son iguales, como un robotcito, un muñeco.
(Luz, 2022)

En consecuencia, socializar el diagnóstico es un proceso complejo que les permite a las personas hacer parte de la comunidad educativa desde sus particularidades y reconocerse con y hacia otros desde un modelo de derechos. Específicamente, los participantes contaron que: “yo recuerdo que había [pedido] que no les comentaran de mi condición a los otros alumnos, eso es algo que yo decido hacer con gente de confianza, es como en serio decir, confié en ti, por eso te confié eso” (María 2022); “hay emisoras, prensa y canal de televisión, para yo acércame y contar mi experiencia sobre el autismo” (Fabián, 2022), “yo solo caí en cuenta recientemente que empecé a participar en un colectivo de la universidad, se trabaja los temas de discapacidad, yo siempre creía que yo era el culpable de que no funcionara todo” (Felipe, 2022), “en el SENA al inicio muchos creían que yo no tenía nada y luego se sorprendieron cuando descubrieron que si tenía autismo” (Sebastián, 2022). Lo anterior implica capacidad de decisión sobre su diagnóstico, a quien, cuando y con qué fines socializarlo, además, la sensación de confianza es fundamental para compartirlo o no, esta también es una posibilidad: “desde que lo supe, dije, esto es secreto, voy a deshacerme de toda la evidencia que tengo al respecto, y voy a hacer que nada pasó” (Luis, 2022).

El autismo desde la propia voz implica reconocer-se, comprender-se e incluso resignificarse: “aceptar mi autismo, aceptarme autista como persona distinta, no como si a mí me faltara algo o como si estuviera yo mal por defecto, por decirlo así” (Felipe, 2022), “cambemos el chip, cambemos la jugada, resignificar la palabra autista, [...], para que los que están atrás no pasen por lo que yo pase, evitar que se vuelvan a preguntar, como yo, si pertenezco aquí o yo que soy” (Nicolás, 2022). De hecho, esto último emergió en varios de los entrevistados, un sentido de pertenencia a grupo y la posibilidad de *no soy solo yo*, preguntarse por otros, cómo lo han hecho

y cómo se pueden ayudar, “llegue alguna vez a conocer unos compañeros también con la condición y sentir que podíamos apoyarnos y que no era el único con esas experiencias, porque antes no conocía más compañeros así” (Rafael, 2022), “yo creo que la invitación es a que primero que todo conozcamos casos de éxito, que nos sentémos a darle identidad hacia nosotros mismos, es decir sentirnos identificados” (Juan₂, 2022),

es dar una visibilidad no solo del espectro, sino que también hay diferentes visiones. [...], ténganos en cuenta, sepan cuantos somos, sepan dónde estamos. Porque si no, es muy difícil generar, no solo políticas en general, sino en las universidades poder decir cómo se va a tener ciertos puntos de acomodo, ciertas cosas que le pueden beneficiar a ciertas poblaciones. (Nicolás, 2022)

Finalmente, el autismo en primera persona también involucra las reacciones de la familia al diagnóstico, pues estas influyen en las formas en las que se apropia la condición y se lleva al escenario educativo. En algunos casos no había credibilidad sobre la condición y en otros sobre protección, además, la familia es quien cubre los gastos básicos de quienes participaron en las entrevistas, por lo que sus opiniones y actitudes frente al diagnóstico marcan caminos para el tránsito a la educación superior, lo anterior propicia dinámicas complejas que se presentan más adelante.

La Elección de Carrera y de Universidad

Dar el paso a la educación superior es posiblemente de las elecciones que las personas toman a conciencia y voluntad, pues las elecciones escolares están permeadas por las preferencias familiares y culturales, que no siempre coinciden con las individualidades. Elegir una carrera y una universidad, también pasa por la primera persona de los participantes entrevistados en esta investigación, pues como ya se ha visto, involucra las formas de apropiación y descubrimiento del

diagnóstico. Escoger la Institución en Educación Superior y la carrera universitaria está delimitado por condiciones económicas, la influencia de la familia, las preferencias académicas, las expectativas individuales y las perspectivas de las universidades:

Había varias condicionales que revisar: el desplazamiento, el tema de horarios, que modalidades había, el tema de precios, como se financiaban los semestres, el resultado de las pruebas del ICFES. [...] y siempre que se pueda pregúntele a alguien cómo se siente la universidad, que debo tener en cuenta, como debo afrontarlo si tengo algún miedo o alguna ansiedad por entrar allí, es bueno hablarlo, con eso se pierde el miedo y aparecen las ganas de entrar. (Juan², 2022)

Primero, los participantes reconocer varios factores económicos que influyen en la elección de carrera y de universidad. Por un lado, la preferencia por la universidad pública dados sus beneficios económicos y para algunos de ellos esta es la única opción: “Camila: cuando escogiste la nacional, tenías alguna otra opción o solo era la nacional. Nicolás: lastimosamente no podía tener otra opción, o sea para mí era publica o pública” (Nicolás, 2022). Incluso en los primeros intentos de admisión en los que no lograban el ingreso, debían esperar hasta un siguiente intento, “ahí me quede como, que hago, porque esa era la esperanza que tenían mis papás, que yo entrara a la universidad pública” (Luis, 2022). De hecho, de las trece personas entrevistadas, siete son de universidad pública y casi todos pasaron por el SENA que es también de carácter público.

Segundo, en este tipo de elecciones declarar el diagnóstico cumple la función de buscar ajustes al proceso, pero también algún tipo de descuento: “recuerdo que fui a la Secretaría de Educación con mi familia y estábamos contando dos historias que no se enlazaban y que nadie podía entender, por un lado, necesitábamos el crédito educativo y por el otro lado, el ajuste” (Luz, 2022), “si hubiera dado mi diagnóstico, hubiera tenido un descuento que le hubiera podido dar

beneficio a mi mamá, para no estar tan cargada económicamente” (Nicolás, 2022), “me admitieron y más adelante tuve una entrevista con una de las directivas, asumo para tener un apoyo económico porque mi familia no puede solventar la carrera completa sin ayuda, y me lo dieron” (María, 2022). Así pues, se evidencia que la conciencia por la condición también atraviesa el factor económico en la toma de decisiones.

Tercero, varios de ellos contaron que estudiar fue posible gracias a becas que se les otorgaron o que dependían de una de estas para avanzar en sus estudios, “me ofrecieron crédito beca para estudiar asistencia administrativa bilingüe” (Luis, 2022), “pase a los Andes, pase Sabana, en la Sabana incluso me ofrecieron beca por excelencia y por puntaje de la Nacional, pero era muy lejos a mi casa” (Nicolás, 2022), “hice un curso técnico por una beca que me dieron en la alcaldía, hice un curso técnico en psicología infantil y adolescente” (Luz, 2022). Así como apoyos económicos externos, “la profe y las profesoras del colegio [...] me decían que era capaz, que podía y estuvieron súper pendientes, me ayudaron también económicamente y fueron ese soporte también en las materias que de pronto se me dificultaban” (Luz, 2022), la opción del financiamiento propio, “lo de la universidad me lo pague solo” (Luis, 2022) y finalmente la familia, “Si me han ayudado, principalmente me han ayudado económicamente con los costos” (Juan, 2022). Es posible decir que los recursos económicos hacen intersección con el diagnóstico de autismo y tiene una alta relevancia para los participantes.

En esta línea, la familia juega un papel importante en esta toma de decisión sobre la vida universitaria, pues son ellos quienes ponen sus expectativas, miedos y frustraciones sobre las elecciones de sus hijos e hijas en relación al futuro profesional. “Lo que me decían era: no, es que ahorita, últimamente, los arquitectos terminan manejando taxis” (Luis, 2022), “fue[ron] muchas carreras en las que estuve pensando, medicina, administración de empresas, ingeniería industrial,

mi mamá quiso que fuera un ingeniero, pues para evitar quedarme corto en el campo laboral” (Nicolás, 2022), “que tiene que estudiar algo que le sirva, que le vaya a dar dinero” (Rafael, 2022). Así como querer desistir de las oportunidades en educación superior, “también fueron años de mucha lucha, a veces tristezas, a veces mis papás desistían, me decían, ya no se presente más, hasta que lo logre” (Fabián, 2022), “seguí insistiendo y dije, sino puedo hacer una carrera universitaria, voy a hacer profesional autodidacta y mi hermana "está loca", entonces dije, pues si yo estudio cinco, ocho o diez años yo tendré que saber mucho en diez años” (Luz, 2022). Estas situaciones pasan por el juicio de los entrevistados para reconocerlas y encontrar caminos para hacer algo con ellas sin dejar de insistir en sus preferencias profesionales.

Cuarto, es necesario declarar las expectativas sobre la vida universitaria para decidir con información y buscar oportunidades, algunos de los entrevistados refieren que “ese es el primer paso [preguntar] y así he pasado en varias universidades y digamos que solamente preguntar” (Juan₂, 2022), mientras que una participante se encontró con otro escenario, “a ella le gustaban los idiomas, ella por ejemplo se había inscrito a la javeriana, pero pregunto que si había algo especial para personas como ella y nunca le contestaron, [...], también, paso lo mismo con el Bosque” (Madre Irene, 2022), de hecho, para esta participante, la elección de carrera y universidad estuvo delimitada por un modelo de aula segregada, sobre todo por las expectativas personales y familiares sobre las instituciones educativas en educación superior y sus rutas para la inclusión.

Quinto, las preferencias académicas juegan un rol importante para decidir que estudiar, específicamente: “hay ciertas partes de la historia que me interesaban mucho, entonces por eso la elegí, porque me gustaba” (Felipe, 2022), “escogí esta carrera porque me gusta esta profesión y a través de esta profesión entiendo muchas cosas y las maneras en la que nos enfrentamos a las barreras actitudinales y de acceso”(Fabián, 2022), “yo quería estudiar ciencia política, e

independientemente de mi carrera de historiador lo enfoque mucho en historia política colombiana contemporánea” (Nicolás, 2022), “me gusta la carrera porque tiene un alto enfoque y demanda en todo lo que es la tecnología, comunicaciones a largas distancias, también tiene un enfoque en redes, para dar soporte” (Rafael, 2022), “desde niño me gustaban los animales y pensé que estudiar algo que tuviera que ver con ellos sería buena opción “(Sebastián, 2022). Sobre los fragmentos anteriores, es importante resaltar que son diversos y que esto desmitifica la idea de que a todas las personas con autismo les gusta lo mismo.

Sexto, la modalidad y la vocación de la universidad son factores que algunos de ellos tuvieron en cuenta para la toma de decisiones. Nueve entrevistados estudiaron en modalidad presencial –varios estudiaron en nocturna–, tres a distancia y uno virtual, esto fue mencionado como importante, pues variaba en costos, en carga académica y en las características de los compañeros del aula de clases. Respecto a la vocación de la universidad es importante “entender, no desde el punto de vista de, ay pobrecito, lo sabemos, no nos importa, aislemos más; sino, creemos un entorno seguro” (Luis, 2022), “creo que es importante que la universidad lo sepa y más por el tipo de vocación y lo que se dice desde la misma universidad, la inclusión social, la forma de entender a la sociedad y a las personas” (Felipe, 2022). Lo que implica que las características de la oferta universitaria es una de las variables importantes para los entrevistados; es hacer un encuentro entre *mis formas de pensar*, con las formas de *pensar* de la universidad.

Sobre esta sección se puede decir que elegir qué estudiar y dónde, pasa por lo personal, lo familiar y lo social, que le implica a las personas con autismo identificar los mecanismos de financiamiento que abren o cierran puertas, separar las expectativas de la familia de las propias, tener claros sus gustos e intereses al momento de centrarse en un campo de estudio, reconocer las filosofías e identidades de los establecimientos educativos en educación superior, para identificar

puntos de encuentro y separación que inciden en la forma en la que posiblemente se promuevan escenarios de inclusión.

El Proceso de Admisión

Hasta este punto, preguntarse por cómo los participantes comprenden y apropian su autismo y las formas en las que lo hacen resonar con carreras y universidades plantea escenarios complejos para la toma de decisiones. Sin embargo, aún falta abordar el proceso de admisión, que es un proceso individual y autónomo e implica un rol activo por parte de las personas. En términos generales, la admisión se constituye de una entrevista –que casi siempre es con la coordinación del programa–, la presentación de un examen específico, la entrega de la prueba de estado y la documentación. Es importante anotar que para la opción de educación superior en aula segregada se debe certificar la discapacidad, mientras que en los otros dos escenarios esto no ocurre: “pues sí, cuando yo entre, entre como un estudiante regular, normal” (Rafael, 2022), “ya cuando entre a la universidad pues sabía que tenía la condición, pero pues igual no fue un dato adicional al momento de entrar” (Luis, 2022). Lo anterior, visibiliza que desde el tipo de educación que se escoge, se marcan por un lado un modelo de educación superior segregada y por otro lado un modelo de educación inclusiva.

Al detallar la entrevista, se encontraron dos escenarios actitudinales por parte de los entrevistadores, uno que refiere a la mirada de diversidad y equidad y otro de discriminación y exclusión. En relación al primero:

“no he visto que me digan que no qué porque soy así, les he contado que estoy dentro del espectro del autismo y me dijeron, no hay problema, usted tenga lo que tenga, lo importante es que usted tenga el talante y deseo de cumplir su sueño, usted no se puede quedar atrás” (Juan₂, 2022),

Mientras que en el segundo escenario: “cuando le hacen entrevista generalmente buscan la manera de decir, ven, porque no le buscan otra cosa y entonces lo van sacando a uno como de lado” (Madre Sebastián, 2022),

en la mayoría me decían que no, porque yo no hablaba bien, me enredaba, me confundía, entonces me decían que no, que de pronto debía buscar otra carrera o que debía buscar otra modalidad, sí, me lo dijeron en varias universidades, que debía buscar otra modalidad y cuando me decían de otra modalidad, obviamente yo entendía lo que me estaban diciendo, pero a la vez entendía como que me decían aquí no cabe. (Luz, 2022)

En general, sobre las entrevistas de admisión los participantes han tenido de ambos tipos de experiencias, pero algo que llama la atención es que quienes ya se graduaron tienen más situaciones de discriminación que quienes son estudiantes activos, esto podría sugerir que con el tiempo se han gestado cambios dentro de las universidades que hace que cada vez haya menos actitudes de discriminación para la admisión: “Camila: ¿Cuántos procesos de admisión recuerdas haber hecho? Luz: Mínimo ocho” (Luz, 2022), “tres, si, un poco loco, pero pues después de eso, de no haber pasado a música en la distrital” (Rafael, 2022). Luz se graduó en el 2011 y Rafael en el 2020.

Por su parte, en el desarrollo de las pruebas específicas se encontró que “en la Pedagógica el primer examen es el de conocimiento, cuando le miden a uno cómo ese perfil pedagógico, o de enseñanza que uno tiene, no pase ese primer filtro” (Rafael, 2022), “era una versión fácil, para gente con discapacidad, lo sé porque ahí estuve [...], por más que los de la UNAL aseguran que tenían un examen propio para gente con discapacidad que era más fácil, era prácticamente mentira” (Sebastián, 2022). De hecho, es necesario mencionar que el caso de la Universidad Nacional fue mencionado en múltiples entrevistas, pues esta institución cuenta con su propia prueba de

conocimientos y el Programa de Admisión Especial –PAES– que aplica para comunidades indígenas, municipios pobres, mejores bachilleres, población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal y personas víctimas del conflicto armado.

De entrada, la población con discapacidad no tiene una admisión especial en esta universidad y por tanto las personas con autismo deben presentar el examen de admisión regular –o bajo alguna de las otras categorías–, lo que les implico varios intentos “por ahí unos tres y el ultimo que hice, fue el que tenía los ajustes por comunidad indígena” (Felipe, 2022),

yo hago parte del cabildo indígena, me inscribo por internet, me preguntan discapacidad, me hacen la citación con bienestar para preguntar sobre los ajustes razonables, nos hacen un simulacro, nos ayudan a preparar como aprendizaje distinto, visual, [...] presente el examen de admisión, primero el lugar es accesible, silencioso, no hay tanto ruido, me dan una hora más del examen [...] pero las preguntas son las mismas, ciento veinte preguntas para todas las personas. (Fabián, 2022)

Así pues, los participantes que logran la admisión por alguna de las categorías del PAES reconocen que esta forma no cumple con las necesidades de ellos y que se debe ajusta por parte de la institución educativa.

Por su parte, quienes hicieron el proceso de admisión en la Universidad Nacional fuera del PAES, se encontraron con dificultades para el ingreso: “hice el examen para entrar a la Universidad Nacional, era la idea. Pero no alcancé a pasar, me faltó muy poco en el puntaje para pasar” (Luis, 2022), “pues me había presentado también en la Nacional, con la ayuda del puntaje del ICFES, pero no pase” (María, 2022), “fue también ese proceso y no tener tanto tiempo como para hacerlo, pues el examen es complicado y a veces me gusta más tiempo, para ver diferentes cosas y no lo puede hacer” (Nicolás, 2022), “intenté entrar a la Nacional, ¿qué paso?, tuve que hacer un examen

que repetí tres veces, la primeras dos me fue regular, a la tercera entre en un curso sobre el examen [...], pero tampoco pasé” (Sebastián, 2022). Lo anterior permite reflexionar alrededor de la mirada de la excelencia para este centro educativo que termina por ser segregador y excluyente en el momento mismo de la admisión a educación superior.

En esta línea, aparece la conversación alrededor del examen estandarizado Saber 11 que deben presentar todos los estudiantes en su último año escolar, este examen es gestionado por el ICFES y es un requisito obligatorio para todas las admisiones en educación superior. Sin embargo, en las entrevistas se encontró que en algunos casos las personas obtuvieron su título de bachilleres sin tener la prueba de estado o presentaron la prueba como no pertenecientes al colegio:

No fue que yo no lo presentara, es que es obligatorio, es por ley que cuando tu terminas grado once tienes que presentar ese examen, el tema fue que no me dejaron porque el puntaje les afectaba, ya el año anterior hubo casos en donde tenían personas de otros espectros, que presentaban el examen y nada, los resultados no eran favorables, [...]. Por no querer arriesgar o afectar los resultados del colegio entonces, yo no sé, yo creo que es mejor que usted presente una prueba piloto y nosotros se la validamos como si presentara el examen de prueba saber. (Juan₂, 2022)

Además, otras experiencias con esta prueba están relacionadas con barreras para su presentación, por ejemplo, su duración “el tiempo fue extenso, y bueno me costó mucho resistir tanto tiempo allá” (Felipe, 2022), sobre la versión en lectura fácil: “las pruebas saber preguntan todo, ahí está la dificultad, porque si no lo trabajas en clase, cuando llegas a las pruebas se da tal cual como si hubieras aprendido exactamente igual que los demás y eso no es así” (Madre Sebastián, 2022); pero también, para algunos se consiguieron los ajustes para presentarla satisfactoriamente: “se presentó la prueba especial, el colegio la inscribió con sus condiciones de

discapacidad, [...] pidió prueba de inglés, se la hicieron con apoyo, estuvo una psicóloga con ella todo el examen” (Madre Irene, 2022).

Seguidamente, se encontró que los procesos de documentación son importantes, “hay que diligenciar mucha documentación, para mí era un proceso complejo en ese momento, cuando uno sale del colegio y no sabe nada y adicional tienes una condición, uno está demasiado perdido, desenfocado” (Luz, 2022), "fue más el trajín de buscar documentos, certificaciones, cosas que nos ayudaran a tener un pase un poquito más relajado hacia la admisión y también para obtener fondos para ayudarme a financiar la carrera” (María, 2022). La información clara, instruccional y concreta es clave para que la fase documental permita el adecuado término de la admisión universitaria.

La Permanencia en Educación Superior

Hasta este punto se han destacado las implicaciones del autismo más allá del diagnóstico, los factores que inciden en la elección de carrera y de universidad, también las implicaciones y complejidades de los procesos de admisión. Pero en educación, no solo se trata del ingreso, sino también de las condiciones para la permanencia. Sobre esto último, en las entrevistas se encontraron varios elementos que permiten –o no– permanecer en la universidad, entre ellas las dinámicas relacionales, el tránsito de media a superior y de superior a laboral, el bienestar universitario y el reconocimiento de habilidades y necesidades.

Dinámicas Relacionales

Las múltiples formas de interactuar en la educación superior, lleva a que las relaciones interpersonales con diferentes actores del escenario educativo sean objeto de análisis en esta investigación, en tres formas: relaciones entre estudiantes, profesor–estudiante y con otros actores educativos: “pues digamos como las secretarías académicas, que estaban pendientes de mí, algunos profesores que me cogieron aprecio y estaban pendientes, los compañeritos del colectivo que pues

ahí he recibido mucho cariño de ellos y disposición” (Felipe, 2022). Las dinámicas sociales aparecen como el factor con mayor peso al momento de comprender las condiciones de permanencia en la universidad.

Para comenzar, las relaciones entre estudiantes en educación superior son enriquecedoras para todas las partes, pues los entrevistados identifican en sus pares apoyos naturales: “los estudiantes más antiguos si eran como de decirles necesita ayuda con esto, se le puede colaborar con esto, que necesita, o sea, fue muy bien recibido ese apoyo en general” (Nicolás, 2022), “algún compañero si me dijo alguna vez, trate de poner atención y después hace las preguntas concretas” (Rafael, 2022), “con ella me entendí más porque pese a mis limitadas habilidades sociales, había química, almorzábamos juntos, veía mis cualidades” (Gian, 2022), “yo entre al mismo tiempo con una compañera, con la que salí egresado del SENA [...], fue como un apoyo adicional, aunque ella no lo supiera en ese momento” (Luis, 2022), “destaco el trato de mis compañeros de trabajo hacia mí. Se portaron muy bien conmigo, porque sé que no es fácil tener a un compañero que no pueda seguir el mismo ritmo de los demás” (María, 2022). Estos compañeros de universidad cumplen diversos roles y aportan desde ese lugar en la relación de pares.

De hecho, se encontró que algunas de las interacciones eran respetuosas y basadas en la cooperación para abordar diferentes situaciones de la vida cotidiana: “creo que todos somos diferentes y nos debemos respetar el uno con el otro” (Irene, 2022), “buen ambiente y el compañerismo” (Sebastián, 2022), “he sentido mucho respeto de la gente” (Juan², 2022), “el departamento es muy chiquito, entonces la gente se conoce y la gente se ayuda mucho, entonces eso también colaboro un poquito” (Nicolás, 2022), éstas hacen parte de las que aportan a la permanencia en las educación superior.

Sin embargo, se encontró el escenario contrario, de interacciones discriminatorias y de matoneo, “se supone que tratas con gente más madura en la universidad, pero, muchas veces no es tan así” (Luis, 2022), “empecé estudiando enfermería, me fue terrible, se burlaban mucho de mí” (Luz, 2022), “decían que yo caminaba chistoso, que yo hacía esto, que yo hacía lo otro, no era chévere sentirse así todo el tiempo, la dificultad enorme de crear cualquier vínculo a lo largo de la carrera y de entender a la gente” (Felipe, 2022), junto con otras varias citas que reflejaban estas situaciones de exclusión, que además son vividas de maneras dolorosas por parte de los entrevistados.

Ahora bien, es necesario mencionar dos aspectos más sobre las relaciones entre compañeros, las implicaciones del trabajo en grupo que van más allá de las interacciones cotidianas y la diversidad del aula. Respecto a lo primero, se encontró que “no sentían gusto al trabajar en equipo conmigo, quería trabajar con ellos, pero hacían caso omiso y siempre decían ‘ya completamos grupo’, ‘tenemos reservado con otro compañero’” (Gian, 2022), “pues algunas tareas de grupo eran difíciles, sobre todo, porque como es virtual toca tratar de encontrar las formas de comunicarse y cuadrar como se hace la cosa” (Sebastián, 2022), “lo que hacemos cada vez que hay trabajo en grupo, sin importar si es un amigo o un desconocido, es repartir el material, y cada quien trabaja de acuerdo a sus capacidades y al tiempo que tenga” (María, 2022). Las experiencias del trabajo en equipo, aunque son variadas, son de orden instrumental y tienen metas claras sobre el cumplimiento de la actividad académica propuesta.

Respecto a lo segundo, los entrevistados mencionan que “hay personas con una media de treinta y tres años y que trabajan y que tienen responsabilidades, hay unos que son padres, unos que son tutores de sus sobrinos o de hijos que no le pertenecen” (Juan₂, 2022), “cuando yo llegué el primer semestre a UNITEC no era así como tan recorrido como los otros compañeros, en qué

sentido, pues ya que muchos de ellos ya tienen familia, ya trabajan” (Rafael, 2022), “pues de lo que llevo, han cambiado mucho [los compañeros], de momento no he vuelto a ver al mismo compañero, dos veces” (Sebastián, 2022). Esto refleja las diferencias en las condiciones de tránsito de todas las personas en educación superior y los diferentes momentos del curso de vida en los que pueden ingresar y permanecer en la universidad.

Así pues, se puede decir que las complejidades al momento de relacionarse son varias, están permeadas por expectativas, percepciones y sensaciones que llevan a dinámicas de inclusión y/o exclusión. Esto también ocurre en el relacionamiento de los docentes universitarios con los estudiantes con autismo, que se delimita por la relación educativa. Para ellos se trata de que el “profesor tenga en cuenta al estudiante, que hay una vida más allá de la materia de él o de ella, que sepa que los estudiantes pues tan bien somos seres humanos” (Nicolás, 2022), “que busca que sus estudiantes puedan lograr la idea de la clase, el aprendizaje esperado, pero que vayan más allá, [...] que se creen vínculos hacia el futuro relacionado con lo académico” (Felipe, 2022), “para mí un profesor es como un científico en camino, que está en constante aprendizaje, los profesores más maravillosos son los que escuchan bastante, los que siempre quieren aprender” (Luz, 2022). Es decir, que la relación con el docente este permeada por un sentido humano y que reconoce a un igual del otro lado con quien más allá de enseñarle, interactúa.

De la misma manera, los participantes contaron sobre las expectativas que perciben que tienen los docentes sobre ellos: “tiene que hablar más, o bueno, la que se compartían todos y era que hablé más duro” (Luis, 2022), “yo sufrí bastante, me toco retirar la materia y verla este año en intersemestral, la profesora a cargo iba demasiado rápido” (María, 2022), “suponen que ya nosotros habíamos visto algunos temas, pero yo no los vi todos en el colegio, entonces tenía un cierto porcentaje de dificultad, con el tema del cálculo y tuve que renunciar a un trabajo por esa

materia” (Juan2, 2022). Las anteriores, están relacionadas con las aptitudes y capacidades para el desempeño académico en la universidad.

A lo largo de las entrevistas, fue posible reconocer casi en todos los entrevistados experiencias positivas con los docentes universitarios, algunas de ellas relacionadas con cuidado, formación, flexibilidad, disposición de recursos, experiencias formativas fuera del aula, escucha activa, ofrecimiento de ajustes y generación de oportunidades: “Un compañero, director de grupo en la etapa lectiva me decía: Si ustedes están en desacuerdo y si uno dice blanco y el otro negro, hagan un acuerdo para que lleguen a gris” (Gian, 2022), “decían trabajos en grupo y yo me quedaba sola, el profesor y tú, yo sola, ok, y o sea nunca me dijeron tiene que ser en grupo esto es obligación” (Luz, 2022), “había sido un día pesado y tenía sobreexposición, un profesor me miro me dijo vete de mí clase, estas primero tú antes de la clase, si necesitas algo me escribes o me llamas” (Nicolás, 2022), “todos los profesores para que, sabían que yo era un muchacho dedicado, juicioso, y sabían Rafael también es pilo, no porque supieran algo de la condición, sabían que yo también era alguien que entendía” (Rafael, 2022), “por un trabajo de una entrevista a un profesor, otra maestra escucho parte de la entrevista y se vio interesada en lo que yo quería hacer y me propuso que si quería hacer pasantía allá y acepté” (Sebastián, 2022). Entre muchas otras referencias a este tipo de vivencias con los docentes.

Algunos también refirieron experiencias negativas con docentes en menor cantidad pero de mayor intensidad emocional, asociadas a baja tolerancia a las formas diferentes de aprender, a las evaluaciones, al respeto por el tiempo de la clase y a la inflexibilidad para hacer ajustes: “no poderle decir a los profesores mire tengo esto, me gustaría que fuera un poquito más paciente conmigo, por este y este motivo, o me gustaría que se enfocara un poquito más conmigo por este otro motivo” (Nicolás, 2022), “muchos de nosotros nos fuimos a quejar administración de que

llegaba muy tarde, que nos hacía perder tiempo” (Sebastián, 2022), “empezó un profesor a decir, pero porque te levantas, porque tienes que salir y yo no sé si fue un detonante, pero fue como que en cada clase cada profesor me decía lo mismo, todos empezaron a juzgarme” (Luz, 2022),

A veces los profesores se negaban a dar ajustes porque decían que no era equitativo con los otros estudiantes, eso me parecía triste porque mi intención nunca fue recibir ningún privilegio, yo quería poder hacer lo mismo que las otras personas, pero en el camino no lo lograba de la misma manera ni en el mismo tiempo, y pues no yo hacía lo que podía, pero pues cuando me daban crisis, ahí sino puedo nada. (Felipe, 2022)

Por lo anterior, hay una serie de reflexiones respecto a la relación docente–estudiante en educación superior, la primera es que la relación se determina por los primeros encuentros, las expectativas de ambas partes, los deseos y exigencias de los docentes y las necesidades y habilidades de los estudiantes, la manera en la que todo esto se encuentra, promueven dos tipos de experiencias, aquellas orientadas a la oportunidad en el aula y aquellas que los dejan por fueran.

Hay un tercer grupo de actores que entran en constante interacción con los estudiantes y son los otros actores: administrativos, directivos, transeúntes del campus. En lo que refiere a las personas de administrativa se menciona poca sensibilización para los procesos de esta índole, pues los estudiantes refieren que “recuerdo que estaba pidiendo un certificado y yo no entendía como era el proceso y explicaban de diferentes formas, le pedí unas tres veces explicaciones y me decían: eso es fácil, ya le expliqué una vez, vuelva cuando entienda” (Nicolás, 2022). Así mismo, manifestaron que la sensibilización a la comunidad es importante, “hay que capacitar a docentes y a personas que están en representación de las directivas, capacitarlos en temas de inclusión, cómo tener relacionamiento con una persona que este dentro del algún espectro” (Juan₂, 2022), Es decir

que la cotidianidad universitaria demanda de culturas inclusiva y relaciones horizontales al momento de resolver necesidades e inquietudes.

Aportes del Proceso de Tránsito a la Permanencia en Educación Superior

Ahora bien, la permanencia en educación superior está atada a lo que pasa antes del ingreso, que para el caso de las personas con autismo está relacionado con las dinámicas escolares y el hecho de ingresar primero a cursos libres y de educación continua, idiomas, técnicos y tecnológicos. Se encuentra que quienes hacen estos caminos, logran permanecer con mejores condiciones en la educación superior, pero también les implica complicaciones en el ingreso al mundo laboral por una sobre calificación y otras demandas no aprendidas en el tránsito por la universidad, así como explorar la posibilidad de continuar estudiando.

Primero, la vida escolar es diferente en varios aspectos a la vida universitaria, en el colegio había más lógicas de discriminación por parte de la institucionalidad: “en el colegio fue todo muy complicado, yo estuve en dos colegios. En tres, pero era muy complicado, mi socialización con la gente... tuve muchos problemas” (Felipe, 2022), “pues el ambiente del colegio, eran muchas menos personas así que, el ambiente era más de colmena, yo recuerdo que me hacían bullying en el colegio, si me hicieron bastante bullying en el bachillerato” (María, 2022), “en el colegio recibía discriminación de parte de directivos, profesores, estudiantes mayores, era continuo, la discriminación y el bullying [...], voy para ocho años de graduado y aún sigo teniendo pesadillas y sentidos de no querer volver al colegio” (Nicolás, 2022). Lo que refleja las brechas de inclusión que aún tiene el sistema educativo en básica y media en lo que respecta a los estudiantes con autismo.

Esta discriminación también era más frecuente por parte de los compañeros en el colegio: “no fueron muy maduros, se veía como llaman mucha ‘recocha’, fue mucho más difícil, afrontaba

críticas, matoneos y rechazos” (Gian, 2022), “en el colegio había otro compañero con autismo, pero era un poco más notorio que el mío. Y tanto a él como a mí, nos hacían un bullying de una forma” (Sebastián, 2022); de hecho, los participantes explicaban que debían demostrar capacidades para ser incluidos por sus compañeros de clase: “me fue muy bien [en la exposición] y ahí si algunos compañeros dijeron, ah, entonces venga lo unimos, yo creo que era demostrar algo, yo creo que me faltaba demostrar algo para poder estar integrado dentro del grupo” (Juan₂, 2022).

Los colegios que explícitamente refieren realizar procesos de inclusión para personas con discapacidad generan dos experiencias, por un lado “amo el colegio y me comprendieron ahí, cuando hubo roles, lo arreglaban muy bien y todo” (Irene, 2022) y “tenía la ventaja, de que estaba en la misma aula con los chicos que no tienen discapacidad” (Madre Irene, 2022); por otro lado, estos colegios se caracterizan por tener “una serie de personas capacitadas en tratar temas de autismo y de aprendizaje, [...] claro que ahí había un problema entre estas personas que trabajaban en el fortalecimiento de necesidades educativas, no tenían mucha conexión con los profesores” (Juan₂, 2022). En la actualidad los colegios que trabajan en el marco de la educación inclusiva cuentan con docentes de apoyo, que en las entrevistas se encuentra la desconexión entre estos docentes y los docentes de clase.

Por su parte, algunos participantes estudiaron en colegios que no contaban con programas para inclusión y todos ellos refieren situaciones de bullying en la institución educativa. De igual forma, las dinámicas con los docentes de los colegios eran complejas, pues los “profesores del colegio, suelen estar un poco más al pendiente de uno, pero los profesores de la universidad dan un poquito más de flexibilidad, a la hora de trabajar” (María, 2022), “pero no por la materia, era por el maestro. Ehhh, pues si lo describiera en una palabra una pesadilla” (Sebastián, 2022), “había

profesores que no se sentían capacitados para enseñarle a una persona con autismo, entonces ellos estaban dispuestos a enseñar a su manera y que uno estuviera forzado a aprender de esa manera” (Juan², 2022). Los docentes de básica y media tienen aún reflexiones pendientes sobre sus prácticas pedagógicas.

Con lo anterior, se sabe que en el escenario escolar existe la posibilidad de flexibilizar un currículo, pero se encontró que esto no va en coherencia con las prácticas pedagógicas de los docentes, pues eran procesos independientes que no tenían un punto de encuentro en el proceso formativo del estudiante. Además, se reconoce que los conocimientos no tienen la misma profundidad para los estudiantes con autismo: “Sebastián tiene una formación en la cual ha tenido cierta flexibilización curricular, entonces eso ha implicado que hay conceptos que él maneja, pero la profundidad de esos conceptos no es la misma que tienen los demás estudiantes” (Madre Sebastián, 2022), “ella estaba en un colegio que tiene un programa que les hacen ajustes, Irene aunque veía libros normales, tenía exámenes flexibilizados, en lo que era decimo y once, tomo dos años en hacer cada uno de esos años escolares” (Madre Irene, 2022).

De lo anterior, queda un cuestionamiento en relación al papel de la educación inclusiva en básica y media, pues parecen no tener un punto de encuentro con las lógicas académicas en educación superior, por tanto, pareciera que las dinámicas de inclusión escolar no promueven los procesos de inclusión universitaria, lo que moviliza a estos estudiantes a tener pasos intermedios antes del ingreso a educación superior. Al revisar a profundidad las experiencias de los cuatro estudiantes que pasaron por un colegio con prácticas inclusivas, son quienes tienen trayectorias educativas más largas para alcanzar la admisión en educación superior, “lo curioso es que siento, que toda experiencia anterior de estudio, me está sirviendo mucho aquí. Porque con el estudio me queda más fácil, trabajos que requieren de mucho calculo” (Sebastián, 2022).

Seguidamente, aparece en las trayectorias de todos los entrevistados los cursos de educación continua, idiomas, técnicos y tecnológicos, previo a la educación superior, algunos con más de estos que otros, “yo dije voy a estudiar esto como para tener una base y luego voy a la universidad (Luz, 2022). Dentro de las opciones se encuentran los preuniversitarios, cursos en el Centro Colombo Americano, fotografía básica, cursos del SENA, cursos de SISCO, curso de programación, Kumon, cursos técnicos en psicología, enfermería, pedagogía infantil, ciclos propedéuticos, cursos en Crehana, profesores en casa de idiomas, otras academias virtuales.

Específicamente, estas transiciones tomaron un espacio de tiempo importante para el ingreso a la universidad, “salí del colegio, hice cuatro años cursos del SENA” (Fabián, 2022), “entre año y medio después [de salir del colegio] al SENA, estuve en un técnico y allí tuve una inserción laboral, digamos que coger este camino fue fundamental para mí para reconocer la ruta hacia el tema de tecnología” (Juan₂, 2022), “me inscribí al SENA, no pase la primera vez, el siguiente trimestre volví a intentarlo y ahí si pase” (Luis, 2022), “la carrera era mecánica industrial, pero realmente como era por mitades, o sea el ciclo propedéutico, cinco semestres eran de un tecnólogo y los otros cinco de un profesional, yo hice el tecnólogo” (Rafael, 2022) y “también estuve estudiando inglés, como dos años” (Yuli, 2022), “di muchas vueltas y estudie estos cursos técnicos primero, estudie muchas cosas por mi cuenta, me colé en clases” (Luz, 2022). Lo que da cuenta de las múltiples formas en las que el tránsito a superior se va alargando y se va llenando de procesos fallidos de admisión.

Como es de notar, el SENA juega un lugar clave en la transición a la educación superior, varios de los entrevistados han tomado cursos en el SENA para ganar habilidades diversas en el mundo académico y laboral, “pues algo académico pero en el SENA, cursos virtuales de algo de inglés, también de seguridad alimentaria, también de manejo de Word, Excel, unos diplomados de

tele trabajo” (Fabián, 2022), “Desarrollo Gráfico de Proyectos de Arquitectura e Ingeniería en el SENA” (Gian, 2022), “antes de comenzar la universidad y tome un curso en el SENA de fotografía y Power Point” (Irene, 2022), entre otros. Dentro de los retos identificados en el SENA, están las dinámicas para los trabajos en grupo, los ajustes razonables que son proporcionados por la familia, por ejemplo, el acompañamiento a las clases virtuales y los desplazamientos a las afueras de Bogotá, en algunos casos. Mientras que las facilidades estaban dadas por la admisión “bueno la entrada, como el Sena es gratis, fue fácil entrar” (Sebastián, 2022).

De manera específica, para dos de los trece entrevistados, el tecnólogo fue homologable para el ingreso a la universidad: “estaba buscando que opciones tenía para seguir con la carrera y encontré una universidad que me homologaba todo lo que había estudiado, eso me dejaba en un semestre adelantado y pues podía terminar una carrera” (Luis, 2022) y “cuando ingrese a la UNITEC, pues si yo ya homologaba unas materias y pues por eso pude adelantarme un poco más” (Rafael, 2022). Lo que le va dando formas a las trayectorias educativas de los estudiantes con autismo y permite comprender mejor sus experiencias y los factores que habilitan o retrasan el ingreso a la universidad en el nivel superior.

Ahora bien, las transiciones de la vida universitaria también están caracterizadas por las experiencias laborales de los entrevistados, que han ocurrido, antes y durante del pregrado. En el primer escenario, se hizo visible el hecho de que trabajar ha sido clave para adquirir otras habilidades para el ingreso y la permanencia en educación superior, “mi primer empleo fue en el éxito, olímpica, Arturo calle, después de haber terminado el tecnólogo en la ECCI” (Rafael, 2022), “esa inserción laboral y esa formación para el trabajo fue fundamental para mí, fue un revulsivo” (Juan₂, 2022). Durante el pregrado, la experiencia laboral permitió ganar experiencia en el campo de estudio, aprender sobre nuevas formas de relacionamiento social y generar un ingreso para el

sostenimiento de la carrera: “hice planos de puntos de venta, les colaboré a los empleados de mi jefe, trabajé en equipo con ella, adelantamos buenos proyectos” (Gian, 2022), “después de que ya estaba un poco más establecido con las cosas de la universidad, empecé otra vez a buscar empleo, [...] me llamaron de una temporal para un proyecto relacionado con sistemas” (Luis, 2022), “hice unas prácticas en el bienestar familiar y en la cárcel de mujeres, me quedaron amigos de toda la vida” (Luz, 2022), entre otras experiencias.

Asimismo, para los entrevistados que ya son egresados, se han encontrado con retos en dos vías. Por un lado, las exigencias para acceder a un trabajo y por el otro una sobre cualificación en la hoja de vida por los estudios en posmedia previo al ingreso a la universidad. En el primer escenario “trabajé un tiempo con medidores eléctricos [que no fue el campo de estudio]” (Juan, 2022), “me acuerdo muchísimo que no conseguía trabajo, o sea después de la universidad también fue ese ese otro tema” (Luz, 2022), “le exigen un poquito más a usted, tiene que ser ingeniero con tanto, recién egresado, dos años de experiencia, tener certificación en no sé qué” (Rafael, 2022); en el segundo escenario “no servía de mucho en las entrevistas de trabajo, en una incluso me dijeron, esta tan preparado que puede ser hasta el presidente” (Luis, 2022). También están quienes no optan inmediatamente por la búsqueda de un empleo, sino que realizan diplomados o están en la búsqueda de posgrados: “estaba buscando maestrías en bioética y bioderecho, ahorita estoy aplicando a una en Argentina sobre memoria histórica” (Nicolás, 2022) y “he hecho cursos, pero como diplomados, esto certificaciones de auditorías” (Luz, 2022).

Bienestar Universitario

Otro elemento que incide de manera importante en la permanencia de los estudiantes con autismo en la universidad es el que versa sobre el bienestar universitario; que hace referencia a las habilidades sociales por adquirir o adquiridas; los espacios que están disponibles en el campus,

pero fuera del aula; la opción por la virtualidad en las carreras virtuales y/o a distancia, así como el impacto de la pandemia por COVID-19, las condiciones de salud mental y la autonomía que se tiene o que se requiere para desenvolverse en la educación superior.

Primero, en relación con las habilidades sociales, se encontró que las personas entrevistadas reconocen que estas cambian según el curso de vida, hay unas para el colegio, otras para la universidad y otras para el trabajo. Estas van más allá de las relaciones que se entablan con las diferentes personas del entorno educativo y están relacionadas con el aprendizaje de estrategias para resolver situaciones sociales complejas. En lo que refiere al escenario escolar, las personas entrevistadas cuentan que: “la interacción siempre ha sido difícil, fue difícil durante mi etapa en el colegio, durante mi etapa en el SENA y pues era igual en la universidad, solo que, sabiendo, porque era tan difícil [autismo]” (Luis, 2022),

en el colegio me relacionaba con compañeros de mi edad, pero entonces en un inicio me sentía aislado, ellos allá en su ecosistema y en su núcleo y uno ahí, entonces no me sentía integrado, no me sentía tan bienvenido como lo hubiera preferido, solamente me llamaban para trabajos en grupo. (Juan₂, 2022)

Las habilidades sociales para la vida universitaria, están vinculadas con reconocer los cambios en las interacciones sociales para apropiarlos y sentirse más tranquilos dentro del campus: “sí es cierto que a veces se extraña y mucho lo que era la interacción con otras personas y como digo, siento que también es muy necesario todo eso de la práctica” (Sebastián, 2022), “el tema de la atención psicológica, si más bien lo busque, no por buscar el diagnóstico, lo hacía más bien, por... bueno, un tema de habilidades sociales” (Luis, 2022), “en la etapa académica fue muy regular por no decir baja la relación con los demás compañeros, ya que me costaba socializar, comunicarme con ellos, no sabía trabajar en equipo” (Gian, 2022), “al principio fue difícil para mí

porque yo, salvo ahorita que estoy un poco más abierto a la a socializar, me costaba mucho decir cualquier cosa, saludar, todo me daba..., no sé, no podía hablar” (Felipe, 2022).

Incluso, para algunos, la carrera es un vehículo para desarrollar habilidades sociales y comprender dinámicas de relacionamiento: “la política más allá del marco de elegir me parece interesante entender a la gente, soy muy malo leyendo la apariencia de la gente, leyendo las expresiones faciales, leyendo expresiones físicas, en ámbitos aparte que no sea lo profesional” (Nicolás, 2022). Es de notar, que algunos de los participantes de este trabajo de grado llegaron a través de la invitación que se hizo a las personas que toman el curso de habilidades sociales de la Liga Colombiana de Autismo.

Segundo, en lo que respecta a los espacios fuera del aula, se encuentra que las actividades extracurriculares en educación superior son de gran valor para la permanencia, pues esto hace visible la necesidad de tener una participación social activa, profundizar en otros espacios en los que se exploran gustos e intereses, no necesariamente vinculados a la carrera y tener espacios de ocio y tiempo libre: “como ferias o algunos juegos o talleres en los que podía entretenerme un rato, podía apartarme un rato de todo, podía tener un rato para divertirme o para hacer otras cosas, para conversar de temas no tan pesados” (Juan, 2022), “soy miembro del grupo de protección animal de la universidad, cuidamos a los gatos que caminan por el campus, posteamos cosas de adopciones de animales perdidos, hacemos actividades de recaudo y también vamos a refugios” (María, 2022), “entré a la universidad y se comenzó a hablar de tiro con arco [...], fui de los primeros que comenzó, con estudiantes de otras carreras, el tema del club de tiro con arco, que está consolidado en la universidad” (Nicolás, 2022), “en ambas universidades he hecho parte de las bandas de rock, no me he aislado de esos espacios, pues uno también conoce otro tipo de compañeros y uno puede

compartir” (Rafael, 2022). Así, la riqueza curricular de las universidades permite el desarrollo integral de los estudiantes motivados por intereses individuales y menos estructurados.

Asimismo, hay actividades encaminadas a la participación social en términos de activismo: “que también podamos participar a nivel cultural, a nivel social, a nivel eh deportivo, a nivel académico [...], pues esperando a ver qué pasa, con maestría cono todo esto, para ver si me lanzo el otro año para edil de Engativá” (Nicolás, 2022), “empecé a participar en un colectivo que trabaja los temas de discapacidad [...] para tener una mayor participación en la sociedad, la participación que yo quisiera, pero hasta un punto que no vaya en contra de mí” (Felipe, 2022). Esto resulta fundamental, pues la formación en educación trasciende el escenario laboral y permite encontrar espacios de participación y bienestar individual y colectivo.

Tercero, los escenarios de virtualidad inciden en las formas de permanencia en la universidad, esto gracias a la posibilidad de comparar las clases virtuales con las presenciales, hay quienes prefieren la virtualidad porque, “como yo soy muy visual también y me gusta ver y escuchar para entender, entonces al tener ese contenido ahí, lo podía consultar todo el tiempo” (Luz, 2022), “pues estando en virtualidad creo que era como un poquito más fácil buscar apoyos académicos, por medio de tutorías, uno podía buscar hacer un pequeño formulario y ya, decir en que necesitaba ayuda” (María, 2022). Es decir que esta modalidad favorece el aprendizaje visual y ritmos diferentes para asimilar y apropiar los contenidos.

Mientras que, para otros, la presencialidad representa mayores ventajas, “yo tuve la suerte de estar antes de que apareciera el coronavirus, por lo que pude estar todo presencial y creo que fue mejor, para tener una mejor idea, mejor experiencia” (Sebastián, 2022), “[la virtualidad] se me dificultó un poco por momentos, porque sentía que no entendía, no me gustó tanto y no sé, me parece que se relajaba mucho la exigencia y no sentía que estuviera aprendiendo de la misma

manera” (Felipe, 2022) y otros fragmentos sobre la educación presencial que permiten decir que para los entrevistados la presencialidad es favorecedora de los aprendizajes más allá de los retos en habilidades sociales que les puede implicar.

Cuarto, la salud mental se pone de relieve cuando se trata de la permanencia universitaria por varios factores: las condiciones de salud mental que pueden acompañar a una persona con autismo, el acompañamiento psicológico dentro y fuera del campus, las condiciones de educación socioemocional, el reconocimiento de entornos de riesgo y finalmente las expectativas sociales sobre ellos que afectan su bienestar. Cuando se profundiza en las condiciones de salud mental de los participantes, se encuentra que: “cuando iba ingresar a ese semestre presencial me dio un ataque de pánico y no pude ingresar [...] yo quería entrar a la universidad, pero no pude porque tuve mucho miedo y pues ahí tenía fobia social también” (Irene, 2022), “Colapsé con todo, tuve que ser internado, luego tuve una sobredosis, estuve en cuidados intensivos...” (Nicolás, 2022),

yo no podía tener ese dialogo con las personas, entonces, sentía mucha tensión todo el tiempo, me dieron depresiones muy fuertes y crisis de ansiedad, entonces a pesar de que logre resistir esos semestres, pues ya hacia el final yo no participaba porque pues no, eso desencadeno hospitalización, eso desencadeno crisis de ansiedad muy graves. (Felipe, 2022).

Situaciones que en algunos casos fueron acompañadas desde la universidad: “si tuvieron en cuenta los [ajustes], también tuve apoyo psicológico allá, eso sí lo recuerdo bien” (Juan, 2022), “sí siempre fue acompañamiento de psicología y psiquiatría tanto EPS como universidad” (Nicolás 2022); mientras que otros, refieren una ausencia de este apoyo por parte de la universidad: “no he visto tampoco algunos ajustes razonables, [...], sino también en apoyo psicológico, solo puede una psicóloga, pero muy de vez en cuando, es virtual y la psicóloga casi no puede estar” (Juan₂, 2022).

En síntesis, la conciencia por la salud mental va más allá de las condiciones individuales y pasa por las comprensiones del entorno ante este tipo de situaciones: “por lo de salud mental, por el diagnóstico y por otras cosas, yo siempre he sido como hay que ser muy consciente y muy incisivo, en que se necesitan acciones en salud mental” (Nicolás, 2022),

creo que hace falta mucho conocimiento, no solo del autismo, sino de todo lo que está alrededor de las discapacidades, tampoco creo que sea tomar el otro camino, creó que debe de haber un equilibrio, pero creo que ahorita no existe ese equilibrio, sino que a nosotros se nos exige ajustarnos y ajustarnos y ajustarnos y ya llega un punto en que no importamos nosotros, solo importa que seamos funcionales, pero pues no importa el costo para nosotros. (Felipe, 2022).

tendría que haber una capacitación, sobre cómo leer, adaptar y controlar las emociones, cuando tienen relacionamiento con alguien del espectro, pues se han sabido situaciones en donde hay gente que no sabe del tema, que no están tan capacitados y tratan con alguien del espectro y de pronto puede suceder dos situaciones, que les molesta o que les da nervios, porque llega esa ansiedad, de que, no es que, cómo lo trato, qué le digo y si le digo algo, entonces se enoja y si le digo algo entonces se pone triste. (Juan2, 2022)

Quinto la autonomía requerida para transitar por escenarios de educación superior, que está relacionado con la capacidad de toma de decisiones académicas, el nivel de independencia con el que se sale del colegio, otras experiencias en posmedia, las responsabilidades adquiridas en educación superior y finalmente, el balance entre estudio–trabajo, tiene incidencia en las condiciones de permanencia. “este tipo de modalidad, que solamente hay clase una vez a la semana, pues claro el tema es autónomo, el trabajo es autónomo” (Juan2, 2022), “de las cosas que uno aprende en la universidad es que nadie va a estar encima de uno, así que uno tiene que tomar

acción” (María, 2022), “digamos hay estudiantes que también son autónomos en ciertos sentidos, como que les dicen: mire profe yo hice, yo estuve haciendo esto de tal manera” (Rafael, 2022).

De hecho, para el caso de la persona que está en una institución de educación superior con aula segregada, se encontró que el hecho de no poder desplazarse sola por la ciudad fue uno de los motivos para la elección de la universidad que está relacionado con su autonomía: “pues cuando esta antes en el colegio la niña, todo eso [la autonomía] no es tan importante, pero cuando llega el momento si, y es que ella no es capaz de ir sola a ninguna parte” (Madre Irene, 2022). Finalmente, algunos de los participantes que trabajan, contaron sobre la autonomía para generar un balance entre el estudio y el trabajo, “el tema virtual me permitía responder con estas dos responsabilidades, entonces yo creo que puedo alcanzar a organizarme y eso es lo que se mantiene vigente ahorita” (Juan₂, 2022).

Reconocimiento de Habilidades y Necesidades

La posibilidad de reconocer las habilidades y las necesidades hacen la diferencia en las condiciones de permanencia en educación superior, “pues la verdad, como que siento que me ha permitido expandirme un poco más y conocerme más a mí mismo y a los otros” (Sebastián, 2022). Las personas entrevistadas reconocen que es necesario hacer procesos de autoevaluación, tanto para la vida como para la universidad. También, reconocer las necesidades para solicitar apoyos y ajustes, esto atravesado por la autopercepción del logro y la valoración de capacidades del entorno educativo.

Los participantes reconocen que la autoevaluación de las habilidades es clave para lograr ajustar las lógicas de la educación superior, “el primer paso, es uno mismo, porque uno toma la decisión, pero antes uno tiene que conocerse, [...], ver qué cualidades, que cosas en común puede tener uno para compartir, para sustentarlo ante profesores y compañeros” (Juan₂, 2022), “yo tengo

talento para la fotografía” (Irene, 2022), “sistemas me gusta porque me gustaba mucho la materia de informática en el colegio y al final si era bueno con los computadores, en la casa era el único que manejaba el computador bien” (Luis, 2022), “académicamente era muy buena me gradué con honores” (Luz, 2022), “nunca fui mal estudiante, ni en la universidad, no era de los más aplicados, pero tampoco tenía mal promedio, terminé con un promedio de cuatro tres al finalizar la carrera” (Nicolás, 2022), con lo anterior, se hacen visibles aquellas cosas que saben y disfrutan hacer, más allá de un diagnóstico.

Así como recibir de los otros retroalimentación en cuanto a las habilidades percibidas: “a Irene siempre le había gustado tomar fotos [...], pues digamos que ese interés aumento y coincidió con ese momento” (Madre Irene, 2022), “en la nota de ambas materias me fue bien, todos, tanto los profesores, como alumnos me reconocieron, me hizo sentir chévere, que los mismos compañeros hayan, más que por el reconocimiento, es que yo también estuve en el proyecto” (Rafael, 2022). Es de resaltar que varios de ellos refieren habilidades tecnológicas avanzadas y que fueron tanto autoidentificadas, como identificadas por terceros para el curso de la carrera universitaria.

Ahora bien, el éxito de la permanencia también está en reconocer las necesidades emergentes para darles tránsito, entre ellas, necesidades de comprensión de lectura: “se me dificultaba a veces para interpretar los textos, sobre todo cuando tienen dobles sentidos, también cuando son largos” (Fabián, 2022), “comprender una información al pie de la letra, entender situaciones muy complejas que requieren un pensamiento lógico muy estructurado” (Juan₂, 2022); de comunicación: “un proyecto como taller se deben presentar las propuestas, pero siempre todo es expositivo y con mucha participación, yo no podía tener ese dialogo con las personas, entonces sentía mucha tensión todo el tiempo” (Felipe, 2022); físicas: “deporte, sí sé que tengo límites

físicos pero puedo, si me gusta ver fútbol once, me gusta crear habilidades físicas” (Juan, 2022) y emocionales: “tener la música todo el tiempo me permitía andar tranquilo, fue el proceso de reconocimiento del diagnóstico y el proceso de los ajustes que yo tuve que hacer” (Nicolás, 2022). Es decir que, a través de las necesidades gestionadas en diferentes esferas, progresivamente podrían ir mejorando las condiciones de permanencia.

Prácticas Pedagógicas Inclusivas

La posibilidad de aprender está condicionada por tres factores, el primero son los ajustes razonables que pueden ser autogestionados, otorgados por la institución de educación superior, por la familia, a razón de la pandemia, por el docente, para los procesos administrativos, por la facultad; el segundo, las dinámicas de inclusión y equidad en la educación que se relacionan con las estrategias de enseñanza–aprendizaje, los ritmos de aprendizaje, los procesos de evaluación y la libertad de cátedra y; el tercero con las oportunidades de las instituciones en Educación Superior que refiere a las condiciones académicas como la modalidad de clases, la dificultad del primer semestre, las bases conceptuales de ingreso, el reconocimiento de la trayectoria académica y la carga académica semestral.

Ajustes razonables

Primero, los ajustes razonables pueden llegar por diferentes vías, pero en gran medida son autogestionados por los participantes en términos de material de trabajo, carga académica, búsqueda activa de apoyos y uso de los espacios universitarios: “tratar de usar textos más accesibles, así que si por ejemplo en filosofía de educación hay un libro que funcionaba muchísimo mejor para explicar las escuelas” (Juan, 2022), “no intento ver todas las materias de una por semestre, estoy entre cinco - seis para tratar de mantener un equilibrio y no se vuelva tan pesado” (Sebastián, 2022), “voy en noveno en la matricula, pero yo voy por la mitad de la carrera, porque

tengo que ver más cosas, fuera de eso me toca nivelar inglés” (Fabián, 2022), “en este momento yo tengo un proceso con el programa de inclusión de la universidad [...], me mandaron a hacer un formulario diciendo que necesitaba, qué era lo que tenía y empezamos a formar ajustes razonables basado en eso (María, 2022), lo anterior refleja el rol activo de los participantes en su formación académica universitaria.

Respecto a los ajustes razonables proporcionados por los docentes, los participantes contaron que las experiencias positivas referidas tenían una base en el ajuste razonable que implícita o explícitamente se daba: “en los docentes que también me dan más tiempo para hacer las actividades en clase. Pero siempre trato de responder a la misma manera que mis compañeros” (Felipe, 2022), “intente hacer tesis, pero era otra teoría [...], así que el profesor me invitó, me sugirió que mejor tomara el diplomado” (Juan, 2022), “fue algo más flexible a nivel de conocimiento” (Juan₂, 2022). Es decir que las dinámicas de relacionamiento están permeadas por pequeños ajustes que favorecen la relación de enseñanza–aprendizaje que se viene construyendo.

Ahora bien, estas dinámicas docentes se enmarcan en prácticas pedagógicas inclusivas, esto significa accionar desde el descubrimiento de formas de trabajo conjunto y no, desde miradas de la diferencia que segregan y categorizan. Esto se logra, en este caso, sobre las formas diversas de aprender: “cada uno asimila el conocimiento de maneras distintas, no todo el mundo lo asimila igual” (Rafael, 2022), “si y eso que según ella [profesora] se arriesgó mucho, porque dicen que los directores le dijeron que enseñara solo de una forma y decidió enseñar de otra forma distinta” (Juan₂, 2022), “aprendizaje distinto, a mi manera, que me lo respeten, porque si no me lo respetan se enreda el proceso de aprendizaje y se va a la basura” (Fabián, 2022), “en actividades alternas, como entregar el trabajo en grupo yo solo, por ejemplo. No participar en clase, sino si el profesor lo consideraba necesario hacerlo, [...] alguna flexibilidad con los tiempos sobre todo con las tareas

más extensas” (Felipe, 2022), así, estas estrategias habilitan la participación en educación desde la interacción y afectación por lo que al otro le pasa y vive.

Por su parte, el espectro experiencial en relación a los procesos de evaluación es donde se ubican las prácticas menos inclusivas: “tuve un parcial, que era selección múltiple, pero hay algunos profesores que les gusta dejar cascara y para mí no tiene sentido, como que dicen una cosa, pero la contradicen” (Rafael, 2022), “cuando uno entrega un trabajo y lo califican, es bueno tener una retroalimentación, [...], como para entender y también sería guía para saber en qué se puede mejorar y en que se puede trabajar, que se puede seguir aprendiendo” (Juan₂, 2022) cuando los evalúas a todos por el mismo racero, es decir, el mismo examen, lo que hacen algunos es aumentar el tiempo, [...], porque es que, no es a veces de tiempo, sino es del cómo...”. (Madre Sebastián, 2022). Pues es en este punto donde existe mayor rigidez en las estructuras educativas dada la necesidad de medir y evaluar el aprendizaje.

Asimismo, el seguimiento de instrucciones tanto de las clases como de los procesos administrativos aparece como un elemento a trabajar desde los ajustes razonables: “a veces necesitaba como que los profesores me explicaran un poquito más, que fueran un poquito más, que se explayaran un poco más, con lo que se debía hacer de los trabajos” (Nicolás, 2022), “diría un poco sobre explicar, por ejemplo, había uno que nos ponía el proyecto de tratar de hacer una empresa y cada vez que consultábamos algo, daba unas explicaciones un poco difíciles de entender, la verdad” (Sebastián, 2022), “a veces se cae el SIA, que significa sistema de información académica [tiene problemas] y fue una lucha para que me dieran otro apoyo y ajuste razonable para inscribir asignaturas” (Fabián, 2022), “esas primeras caras en las universidades a veces no son tan chéveres, entras a unas oficinas administrativas dónde te pasan un formulario, llene esto,

consigne esto, haga así” (Luz, 2022). Así, el diseño instruccional de las instituciones de educación superior debe ser revisado desde lógicas pedagógicas, pues hay oportunidades de mejora.

Así mismo, fue llamativo encontrar que los entrevistados reconocen ajustes razonables para la discapacidad y la diversidad en general, no solo para ellos como personas con autismo: “las instalaciones, hay algunas que no están muy adecuadas para gente que va en silla de ruedas. Porque hay unas en las que tienes que subir varios pisos para entrar a los salones y pues resulta que no hay rampas” (Sebastián, 2022),” yo creo que también es necesario y es la hora de que las personas de diversos espectros, de diversas orientaciones sexuales y de diversas condiciones también hagan parte de este espacio” (Juan², 2022), “lo pensaba no tanto como en un entorno seguro para esa persona, sino para todas las personas, como ir más allá de ese diagnóstico” (Luis, 2022). Es decir, en las reflexiones alcanzadas en las entrevistas no se trataba de la inclusión de ellos, sino de la inclusión de todos.

En síntesis, es necesario mencionar que “siempre se habla de ajustes razonables como si fuera solamente para aprender a leer y escribir, y yo veo que los ajustes más razonables son para aprender a vivir, cómo solucionar cualquier situación que a uno se le pueda presentar” (Madre Sebastián, 2022). Esto porque se hace evidente dentro del tipo de ajustes que se mencionan, que es sobre todo en condiciones de incertidumbre o de poca claridad donde más ajustes es necesario realizar para facilitar y favorecer el proceso educativo de los estudiantes con autismo a través de las prácticas pedagógicas inclusivas que pueden apropiarse los docentes universitarios.

Inclusión y Equidad en Educación

Transitar a la inclusión y equidad en educación debe estar atravesado por prácticas pedagógicas inclusivas, en las experiencias de los participantes de esta investigación, este proceso inicia en el reconocimiento de la inclusión como un proceso doloroso que tiene un impacto

emocional y que permite reconocer la diversidad y humanidad compartida para tomar conciencia colectiva; sin embargo, sobre esto último se encontró que aún existe una ausencia de cultura en inclusión, que se traduce en barreras de acceso físico, incoherencia del sentido social universitario y la dinámicas de la comunidad educativa. Específicamente, al hablar de autismo desde esta mirada, se encuentra que la autopercepción de la condición determina el lugar que se toma en la comunidad y desde ahí las formas de avanzar en las trayectorias educativas.

Es así como se encontró en las experiencias de los participantes tienen un impacto emocional importante en relación con los procesos de inclusión que han atravesado, desde lo doloroso hasta la reivindicación con el lugar que les pertenece en el mundo y en la educación. En relación con lo primero: “creo que aun en la universidad hay mucha violencia de todo tipo, o sea, no es necesariamente que te cae la bomba o que te pegan, sino cosas pequeñas que pasan continuamente, por ejemplo, el bullying” (Felipe, 2022), “lo que dicen es mentira –que todos somos iguales–, somos diferentes, pensamos diferente, cultura diferente, vidas diferentes y en ese sentido no hay que juzgar a nadie ni hacer menos a nadie por cómo es o cómo se comporta” (Luis, 2022). Esto trasciende una etiqueta y se centra en la posibilidad comprender la interacción con otro, más allá de su forma de ser.

Así pues, reconocer la diversidad pasa por un proceso personal de resiliencia, que les permite cuestionar las formas para la construcción de entornos seguros y garantes de derechos. “La dificultad está en la fortaleza mental, al fin y al cabo, todos somos seres humanos, tenemos espectros, creencias, perspectivas, posturas, no es algo en lo que nosotros seamos diferentes [...] compartimos ideales, opiniones, momentos, problemas, situaciones, etc. (Juan₂, 2022), “que sepan qué es el autismo, como muchos de ellos ya son señores, tienen la madurez de ser más flexibles, comprensivos, íntegros y que exista equidad, igualdad y comunicación entre todos” (Gian, 2022),

“la idea es evitar que alguien, que los que vienen atrás pasen por lo que yo pude haber pasado, es como dar una visibilidad” (Nicolás, 2022). Es decir que se trata de hablar de los seres humanos en su sentido más amplio y desde ahí desarrollar la conversación sobre una educación para todos.

Pero también, la diversidad es –sobre todo– un asunto colectivo y por tanto generar toma de conciencia frente al autismo es fundamental, pues “todavía es como un tabú, o sea, como algo raro, yo creo que sobre el autismo se necesita más educación, más hablarlo” (Luz, 2022), “creo que todos somos diferentes y nos debemos que respetar el uno con el otro” (Irene, 2022). Lo anterior se hace posible a través de la cultura educativa y su capacidad de “darle un sentido social a todos quienes vamos a la universidad, como lo que me gusta decir, que uno pase por la universidad y no que la universidad pase por uno” (Nicolás, 2022). Así pues, las formas de estar con otros dependen justamente de esos otros y del aprendizaje social que se ha adquirido a través de los entornos culturales habitados.

En resumen, la equidad e inclusión en educación no se trata solamente de los ajustes razonables, trasciende a prácticas pedagógicas de alteridad, “cuando yo veo que en la EAN hay inclusión, que la rectora hace parte de la comunidad LGBTI, yo digo, que chévere que se hayan reivindicado un poco, ellos no saben ni siquiera que se equivocaron” (Luz, 2022), se trata de “fomentar esa cultura, de entender la diversidad” (Luis, 2022), de “romper las etiquetas, es hora de reconocer que funcionamos diferente, pero todos vamos hacia un mismo lado, somos como los modelos de carros, de bicicletas, de motos y esto no es para poner la etiqueta u objetivar” (Juan, 2022). En ese sentido, merece la pena evaluar las limitaciones del modelo de políticas, prácticas y culturas que se trabaja en la actualidad.

Oportunidades de las Instituciones de Educación Superior

Finalmente, las personas entrevistadas identifican oportunidades y focos de trabajo en la educación superior para que hablar de inclusión y equidad implique la estructura educativa, pero también prácticas pedagógicas de alteridad. Estas son: “recomiendo que sean más pacientes cuando den instrucciones, sin reganar y sin maltratar” (Fabián, 2022), “deberían incluir como clase obligatoria los temas de entrevistas de trabajo, de trabajo en equipo, de habilidades sociales y comunicativas, con el fin de estar más preparados y ser íntegros” (Gian, 2022), “yo creo que los procesos para ingreso a las universidades deben ser más amigables, más abiertos, más humanos” (Luz, 2022), “más tutores, de verdad, más tutores para más materias” (María, 2022), “no solo hablando de la Nacional, sino hablando de otras universidades, tener un programa de salud mental” (Nicolás, 2022), “sensibilización hacia los profesores, creo que ellos deberían saber que estudiantes tienen para que así mismo puedan crear enseñanzas significativas, que eso pueda incidir en más posibilidades de aprendizaje” (Felipe, 2022). Así pues, es posible decir que aún hay un camino largo por recorrer en lo que atañe a una educación superior para todos.

De hecho, es necesario revisar el modelo de educación superior en aula segregada, porque, aunque solo hubo una persona entrevistada en esta modalidad, quedan preguntas abiertas sobre su funcionamiento que es estructuralmente es diferente a la educación superior regular:

Camila: Ok, Irene cuéntame un poco más sobre cómo funciona la universidad, cómo tienes tu horario, cómo llegas a la universidad.

Irene: Llegamos, nosotros vamos en ruta y el horario de 8:15 am hasta las 12:45 pm y las materias me las organizan en la universidad. (Irene, 2022)

Esta participante refiere que “me ha gustado por la carrera, pero no mucho porque nos segregan” (Irene, 2022). Este modelo de educación superior parece devolverse un paso al modelo de educación inclusiva y paradójicamente tiene una trayectoria más amable de media a superior.

Finalmente, la mayoría de los participantes reconocen que el paso por la universidad se vive diferente al del colegio, pues a pesar de las oportunidades de mejora que tienen las universidades, refieren que “fue chévere y me gustó mucho, aprendí mucho, yo he sido muy feliz en la universidad y también me he encontrado con gente que ha estado conmigo, dispuestos a aceptarme de esta forma que soy, que yo sé que no es tan fácil para todo el mundo” (Felipe, 2022), “quiero dar las gracias a mi familia, al personal de inclusión de la universidad y a mis amigos por todo el apoyo que me han ofrecido” (María, 2022).

Discusión

Conocer las experiencias de los estudiantes con autismo en la educación superior es en sí misma una de las formas de las pedagogías de la alteridad (Skliar, 2014). Se trata de aproximarse a las vivencias de otros desde las relaciones que se tejen, las formas en las que escuchan las intimidades y profundidades que resuenan y hacer eco. No es un ejercicio categórico e instrumental para resolver problemas de aprendizaje, que es parte del modelo que opera en la actualidad con el principio de inclusión y el reconocimiento de la diferencia (Ainscow M. , 2003). Tampoco se agota en el ejercicio de la garantía por el acceso y la permanencia de las personas con autismo en educación superior (Bennet-Gil, 2020; Castillo Ibáñez, 2019); es, sobre todo, un intento por profundizar en los tránsitos de la vida universitaria que tienen un sentido pedagógico y empático que posibilita identificarse con momentos educativos y pensar en el: *yo también me he sentido así*.

Para comenzar, este ejercicio investigativo se pregunta por el proceso de ingreso a la educación superior, pues las personas entrevistadas hacen explícito el momento de toma de decisiones complejas –universidad y carrera–. Esta decisión evidencia, por un lado, sus capacidades para elegir sobre sus momentos de vida universitaria (Fajardo, 2017); pero, por otro lado, pone de manifiesto el bajo alcance de respuesta de la legislación colombiana, en términos del derecho a la educación en el nivel superior (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020). La forma en que se concreta la norma de una educación para todos no coincide con las expectativas y necesidades de los entrevistados.

En este sentido, la posibilidad de ubicar aquello que les gusta e interesa es clave en el campo educativo (Muñoz, 2010), pues les implica una educación escogida para sí mismos y no una educación para o sobre ellos (ONU, 2006). Pero en las complejidades de los cursos de vida de las personas entrevistadas, se encuentra que el autismo desde sus propias voces, de elegir carreras,

universidades y hacer procesos de admisión dolorosos no resuena con la posibilidad de escoger la educación que se desea. Esto en el marco jurídico se encuentra con varios elementos, como lo evidencia la Nota Técnica de Inclusión y Equidad en Educación (MEN, 2022) que reporta que del 2018 al 2022 solo 22 personas con discapacidad han accedido a becas por esta condición –y no es posible saber si alguna de ellas es una persona con autismo–.

Lo anterior pone de relieve una preocupación, pues en el 2013 el Ministerio de Educación Nacional publicó los lineamientos de política en educación superior inclusiva, enunciando tres barreras identificadas junto con sus acciones estratégicas. La primera de ellas es que “el acceso a la información sobre la oferta de créditos educativos y otros mecanismos de financiación [...] es insuficiente para la población con discapacidad” (p.75). Esto se conecta con las experiencias de las personas con autismo, pues para todos ellos uno de los elementos a considerar en el momento del ingreso es el costo y formas de financiación, de hecho, más de la mitad de ellos optaron por la universidad pública por esta razón.

La segunda barrera identificada en estos lineamientos (MEN, 2013), indicaba que las pruebas de admisión son inadecuadas a las necesidades específicas para las personas con discapacidad y a pesar de que han pasado nueve años desde la publicación de este documento, parece que los cambios en materia de pruebas de conocimientos no han sido mayores a pesar de la prioridad que el ICFES (2022) está dando y que le demanda el Estado. Los participantes de esta investigación refieren que quienes accedieron a algún tipo de ajuste, estos solo eran de tiempo y espacio, solo una persona refirió apoyo para la regulación emocional –en caso de sentirse angustiado o cansado por la presentación de la prueba– y ninguno encontró ajustes en la flexibilidad de la presentación de las preguntas.

Asimismo, los participantes mencionaron las pruebas específicas de ingreso a las universidades, específicamente hablaron sobre el examen de la Universidad Nacional de Colombia, que tiene un programa de admisión especial PAES (Universidad Nacional de Colombia, 2022) que no incluye a las personas con discapacidad y es la categoría en la que se ubican las personas con autismo –si deciden auto reconocerse como tal–. Las dos barreras mencionadas para el proceso de admisión universitario (MEN, 2013) se materializan en las experiencias de los entrevistados, pues pasaron por más de un proceso de admisión, llegando incluso a ocho procesos para el ingreso a la educación superior en un nivel profesional, además, casi todos pasaron por educación posmedia para realizar este tránsito, donde el SENA tuvo un papel protagónico.

Con lo anterior, es necesario profundizar también en las dinámicas para la permanencia en educación superior de las personas con autismo, que se responde a través de tres elementos: las condiciones de tránsito de media a superior, el bienestar universitario, las múltiples formas de relacionarse con otros y el reconocimiento de las habilidades y necesidades propias y del entorno.

En relación con las condiciones de tránsito colegio–universidad, se encuentran dos escenarios, uno de ellos es el que ve esta transición como la tercera barrera para la admisión, donde “los procesos de articulación de la educación media con la educación superior no tienen en cuenta las necesidades pedagógicas de las personas con discapacidad” (MEN, 2013, p.7). Las experiencias de los entrevistados dan cuenta de que esta ruptura se mantiene y que estos dos niveles institucionales siguen sin encontrarse cuando se trata de las prácticas pedagógicas para las personas con discapacidad o mejor aún, las prácticas pedagógicas inclusivas.

El otro escenario, es el que reconoce que los procesos de tránsito a posmedia están enmarcados dentro de las dinámicas de permanencia pues tienen potencial de convertirse en factores habilitantes. Las personas adquieren habilidades, mejorar capacidades y logran un

desarrollo integral para mantenerse en la universidad, atributos que la vida escolar no les aportó. De esta manera, se abre la posibilidad de autogestionar oportunidades en varios sentidos. Entre ellos se encuentra la temporalidad de la educación, aunque no siempre coincide con el curso de vida que la norma social indica (Skliar, 2010; Danforth & Naraian, 2015). Los tiempos del curso de vida no necesariamente corresponden con los tiempos de las trayectorias educativas, lo cual hace que para esta población el tiempo que dura el reinicio del ciclo escolar suele ser más largo que el promedio de la población colombiana (Observatorio de gestión educativa, 2022). Entre dos y hasta seis años antes del ingreso definitivo a educación superior.

Así como también apelar a la noción de *libertad* respecto a los sistemas educativos disponibles (Skliar, 2010), pues existen sistemas individuales, familiares y culturales que deberían tener la oportunidad de coincidir con ofertas educativas existentes; para el caso de las entrevistas de este trabajo de grado, se pudo ver que esto era posible en opciones de educación continua, cursos de idiomas, tutores personalizados, técnicos y tecnológicos y con caminos más largos, para finalmente lograrlo en educación superior; el encuentro entre la oferta y la demanda moviliza la permanencia y lo que las personas con autismo de esta investigación llamaron sentido social universitario.

De hecho, esto último se determina en parte por las oportunidades de bienestar universitario, que dependen del tiempo, contexto y elección de cada persona para hacer uso de estos servicios (MacLeod, Allan, Lewis, & Robertson, 2017). Esto en el marco de la comprensión de las experiencias, pues los esfuerzos de inclusión de las universidades desde sus unidades de gestión y promoción del bienestar, no impacta en las prácticas pedagógicas de los docentes. Por tanto, acciones como la virtualidad, el acompañamiento psicológico, la enseñanza de habilidades sociales, las actividades extracurriculares y el fomento de la autonomía se queda en la estructura

universitaria (Ledesma, Villa, Henao, & Mejía, 2016), pero no trasciende a las dinámicas del aula de clase para ser aprovechado en favor de la relación educativa.

Así pues, es oportuno hablar en este punto sobre las dinámicas relacionales, pues fue la categoría de mayor saturación en el análisis. Lo primero que es clave reconocer en las interacciones es que, aunque el autismo es una etiqueta diagnóstica, no es esta en sí misma, la que determina los procesos educativos de las personas, pues centrarse en esto abre la posibilidad de caer en complacencias y superficialidades en pensamiento y acción (Barton L. , 2011), más bien valorar las interacciones como lo que son, dinámicas y cambiantes. Específicamente sobre la dinámica docente–estudiante, es necesario mencionar que atraviesan la práctica pedagógica que desde el saber y la reflexión pedagógica promueve relaciones educativas horizontales y estimula las dinámicas de enseñanza-aprendizaje (Herrera & Martínez, 2018), tal y como lo refirieron los participantes.

Esto tiene un peso importante para las personas con autismo y sus dinámicas de permanencia en educación superior, pues son las interacciones sociales las que determinan en gran medida las oportunidades, vínculos, lugares seguros y apoyos naturales. En palabras de Vila Merino (2019) se trata de centrarse en la relación educativa, que no desconoce la ética del campo pedagógico, pero que resulta fundamental cuando se trata de reconocer el tipo de relaciones que se construyen con el otro, que, hace parte de los desafíos de los docentes y que, por su carácter dinámico, obliga a la constante revisión de la realidad educativa, pues esta ocurre en tanto la relación de las partes se dé.

Es de hecho esto último lo que viabiliza a los entrevistados a declarar –o no– lo que necesitan y pueden aportar en y para sus trayectorias universitarias exitosas, que, además, merece la pena mencionar, todos los participantes recuerdan al menos una experiencia en la que no

necesariamente se declara una etiqueta; esto habla del acto pedagógico de los docentes universitarios. Es entender que la pedagogía es “una metodología esencial e indispensable—fundamentada en la realidad de las personas, sus subjetividades, historias y luchas” (Walsh, 2014, pág. 22), pero también es la evidencia de arriesgarse a educar desconocidos (Skliar, 2010) de sostener una conversación que acerca a la existencia del otro, que es humanizante y rompe con el *deber ser* de las cosas, en últimas, que recibe y comparte la singularidad humana.

Por otra parte, la relación entre estudiantes también se acompaña de pequeños actos educativos, en los que se intercambian los roles y son ellos en sí mismos actores de pedagogías inclusivas (Carter & McCabe, 2021), delimitadas por acuerdos informales dentro y fuera del campus universitario y con lógicas de enseñanza—aprendizaje implícitas en el aula de clase. Sin embargo, esto no opera así para todas las relaciones entre pares, pues se encontraron algunos casos de discriminación asociados a las particularidades de las personas y al trabajo en equipo, esto último asociado a imaginarios sobre el rendimiento académico (González & Roses, 2016) que podría abordarse a través de acciones pedagógicas de sensibilización y la promoción de culturas más inclusivas (Ainscow. , 2017).

Justamente, llama la atención que las personas con autismo entrevistadas no tienen una discapacidad visible y más bien a medida que interactúan con otros reconocen necesidades y entornos difíciles de leer (MacLeod, Allan, Lewis, & Robertson, 2017). Desde el marco teórico planteado en esta investigación se revisaba el modelo de educación inclusiva que invita a repasar las prácticas, políticas y culturas para la inclusión (Ainscow, 2003) lo que implica un ejercicio profundo en el cambio de imaginarios sociales y estructura educativa, que desde la revisión de conceptual aterriza en que no se deben separar los procesos de inclusión de los contextos, ni de las relaciones sociales. La cultura es aquello que guardan en común las personas y es por esto por lo

que al interior de las dinámicas se deben gestar los cambios profundos en pensamiento y acción (Arias, 2018).

A raíz de esto, se hace posible identificar que la ruptura entre los procesos de inclusión escolar y universitarios se debe a comprensiones diferentes de la inclusión y la diferencia. Estos son escenarios que no conversan entre sí para promover tránsitos amables, lo que desencadena trayectorias educativas largas para lograr ingresar a la oferta profesional (MEN y Fundación Saldarriaga Concha, 2020), lo anterior es también identificado como barrera para la permanencia en educación superior por parte del Ministerio de Educación Nacional (2013) y al profundizar en esto, está asociada con la estrategia de formación docente en temas de postconflicto y reconciliación, pero no en discapacidad o las otras formas de la diversidad. Aun así, el peso sobre estas barreras no debe caer en la formación docente y se debe revisar la profundidad de la estructura educativa en media y superior para encontrar los puentes no construidos que garantizan tránsitos deseados para todas las personas.

Con lo anterior y de cara a las experiencias de las personas entrevistadas, es posible decir que la diferencia entre las prácticas docentes escolares dista de las universitarias por varias razones: en el colegio los docentes generan relaciones jerárquicas con sus estudiantes por las diferencias etarias, hay una estructura rígida en los contenidos de clase –que no necesariamente favorece la inclusión–, los estudiantes son calificados por lo que pueden o no pueden hacer y por tanto se centra en problemas de aprendizaje. Las prácticas pedagógicas cambian poco en el tiempo, son estáticas; mientras que, en las universidades, los docentes suelen mantener relaciones horizontales pues los estudiantes son vistos como personas autónomas y dueñas de sus procesos educativos. Hay mayor libertad en el desarrollo de la clase, aunque existen calificaciones, los buenos docentes se centran en la relación educativa y no en el problema, las prácticas pedagógicas caracterizadas

por lo anterior son *per se* más inclusivas que las escolares (Davis, Ravenscroft, McNair, & Noble, 2012).

Así mismo, los estudiantes reconocen que los ajustes razonables para la vida universitaria se dan en gran medida con compañeros y docentes y están mediados por pequeños actos pedagógicos (Walsh, 2014). Esto se traduce en un enfoque activo de ambas partes, que se caracteriza por una relación horizontal y estimulante de la enseñanza–aprendizaje, pero que además posiciona a los sujetos en el reconocimiento de la diversidad, le da valor a su carácter intelectual, político y cultural para construir relaciones de saber. Como lo refiere (Kemmis, Wilkinson, Edwards-Groves, Grootenboer, & Bristol, 2014), una práctica siempre forma y transforma a quien práctica y a quien se ve involucrado y afectado por dicho acto educativo; que, además, cumple con el doble propósito de la educación: preparar-nos para vivir en un mundo en el que valga la pena vivir.

En este sentido, las prácticas pedagógicas son protagonistas en las dinámicas de inclusión, desde la arquitectura misma de la práctica hasta la configuración de pedagogías de alteridad. Respecto a lo primero, una práctica se configura individual y colectivamente, implica una interrelación entre el decir–hacer–interactuar y se moldean en tradiciones e historia a modo de memoria colectiva (Kemmis, 2014). Esto se materializa en esta investigación a través de los relatos mismos, las relaciones educativas identificadas y la oportunidad de construir e incidir en la historia de las prácticas culturales tradicionales que aún se enfrentan a retos en materia de diversidad y equidad. Se trata de contar nuevas historias, las otras versiones de la exclusión en educación, de contribuir a la arquitectura de una práctica inclusiva desde la deconstrucción de las trayectorias de las personas con autismo (Walsh, 2014).

En relación a lo segundo, la configuración de las pedagogías de la alteridad que se dan a través de la relación de enseñanza–aprendizaje, se puede decir que se trata de cambiar la forma en la que los docentes se aproximan a la inclusión, no es qué pasa con ella, es que *nos* pasa con ella, se trata de afectar y dejarse afectar con las historias de otros (Skliar, 2014), tal y como se hizo evidente en los relatos de los participantes, donde no se caía en la personalización de la educación y tampoco era lo que los entrevistados estaban buscando. Más bien, ellos piden dejar de centrarse en las deficiencias y empezar a preocuparse más por las interacciones con y entre ellos (Stentiford & Koutsouris, 2020).

Lo anterior, hace un llamado a la ética del cuidado por el otro en ese marco relacional (Danforth & Narian, 2015). Se trata de abandonar las inseguridades en el acto de la enseñanza y movilizarse hacia desarrollos morales de las personas que se basan en relaciones de cuidado, en la capacidad de generar vínculos y nutrir al otro desde lo que afecta y moviliza a la construcción de espacios colectivos seguros y dinámicos, es darle prioridad a la relación educativa como ya se ha mencionado. Así pues, se trata de que los docentes estén dispuestos a desaprender y abandonar la idea del saber experto, pues es en cada acto pedagógico que se consolidan nuevos sentidos sobre el conocimiento (Skliar, 2014). Es de esto justamente que los participantes hablan, cuando refieren nuevas formas de entender la diversidad y de abandonar la idea de que todos somos iguales y que más bien en el *todos somos diferentes* esta la riqueza humana y por tanto pedagógica.

El reconocimiento de la diversidad en lo pedagógico propicia la identificación de brechas cognitivas, sociales, emocionales y culturales. Lo anterior se configura como un asunto problémico, debido a que estas brechas terminan siendo transferidas y reproducidas en la práctica curricular y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si bien los marcos técnicos y de política pública dados desde el nivel central avanzan en el posicionamiento de la inclusión en las prácticas

pedagógicas, esto aun no es vivido en el nivel superior, por tanto se abre la invitación a cuestionar e interpelar la estructura de los centros educativos en posmedia y superior, evitar poner la carga sobre la formación docente y reconocer que el andamio sobre el que se articula la oferta de educación superior debe hacerse preguntas en su base, debe moverse del pensamiento cognitivista y transitar a uno centrado en la relación, así como debilitar los diagnósticos al momento de pensar la pedagogía.

Ahora bien, es necesario indicar que algunos de los marcos de referencia mencionados hasta este punto en esta discusión no se abordaron en profundidad durante el marco teórico planteado, esto, en sí mismo es un hallazgo de esta investigación, pues el modelo de educación inclusiva de Mel Ainscow (2003) que da las bases para profundizar en las dinámicas de inclusión en educación no es suficiente para comprender las prácticas pedagógicas inclusivas en educación superior. Por lo anterior, esta discusión se ha complementado desde las pedagogías de la alteridad de Carlos Skliar (2017) en cuatro elementos centrales:

que se abran de verdad, incondicionalmente las puertas de las [instituciones] públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como *diferentes*; que el lenguaje del derecho no se enquistó apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones –una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección–; que la organización de las [instituciones] modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de vida interna de las comunidades y que las prácticas educativas se concentren en una idea de enseñar a *cualquiera* desprendiéndose de la idea de la *normalidad* y *control* sobre el aprendizaje (p. 45).

Con lo anterior, se quiere decir que complementar las políticas, prácticas y culturas a través de otras formas de comprender las pedagogías en educación es uno de los caminos que se abren y que aún no se han transitado en educación superior. Pero también, se trata de cuestionar en su estructura a las universidades que parece estar basada en las experiencias de pre-escolar, básica. Media y no se centra en su propia experiencia, empezando por la idea de la excelencia por el conocimiento –en sí misma excluyente–, que parece desdibujarse en el educar para el trabajo y no para la vida.

Conclusiones

La voz de las personas con autismo es central en esta investigación, pues es a partir de sus experiencias que es posible comprender como opera para ellos el ingreso y permanencia en educación superior de Bogotá. Esto se disgrega en tres vías; la primera, de carácter estructural sobre las instituciones de educación superior; la segunda, del orden comprensivo de las condiciones de permanencia desde actos pedagógicos y; la tercera, de orden conceptual que configura un aporte a las aproximaciones teóricas de las pedagogías de la diferencia. La teoría fundamentada fue la brújula metodológica para plantear estos hallazgos, los cuales se justifican en el vacío teórico identificado. Lo anterior, responde tanto a los objetivos de esta investigación, como al alcance propuesto.

Para comenzar, la estructura universitaria desde la mirada de las personas entrevistadas obliga a que se dé una comprensión de su condición y sobre sí mismos, así como a elegir una carrera y la institución educativa superior que sean afines a sus gustos e intereses. Tomadas estas decisiones, las personas pueden pasar a procesos de admisión. En caso de ser fallidos deben volver a empezar este ciclo, pero con mayores frustraciones que la vez anterior. Al ubicar las condiciones para la educación superior de las personas con discapacidad en Colombia se encuentra que del total de las personas con discapacidad solo el 14% tiene o cursa educación superior, en comparación con el 21% de personas sin discapacidad (DANE, 2022), esta diferencia porcentual deja en evidencia la brecha, que, al no presentarse desde un enfoque diferencial, deja la situación de las personas con autismo en incógnita.

Por su parte, la nota técnica de inclusión y equidad en educación (2022) publicada por el Ministerio de Educación Nacional refuerza y alienta el fomento de las acciones en educación inclusiva para todas las personas. En lo que respecta a lo población con discapacidad, indica que

se deben profundizar las acciones para la atención educativa de esta población con un énfasis en básica y media. Es de notar que respecto a la educación superior solo se menciona el fortalecimiento de los actores del ecosistema para promover trayectorias educativas completas (MEN, 2022). Lo anterior, únicamente aborda una de las dimensiones de la garantía del derecho a la educación para las personas con discapacidad, ya que fomenta el acceso desde una lógica homogeneizante. Las directrices dadas no inciden directamente sobre la arquitectura universitaria, que debe problematizar e interpelar en sí misma la idea de *educación superior*, las formas en las que se desarrollan las entrevistas de admisión y las pruebas específicas de ingreso.

En línea con lo anterior, se ve de modo específico que en el escenario de educación superior pública es donde se hace más evidente la dispersión de las estrategias de ingreso. De este escenario fue donde más información se recolectó al respecto y se logró identificar diferentes condiciones de exclusión para las personas con autismo durante el proceso de admisión. La dispersión de este proceso también se evidencia en el sector privado ante la ausencia de estrategias para el reconocimiento de la diversidad y estrategias que promuevan la igualdad de oportunidades de sus aspirantes. Además, merece la pena resaltar el lugar del SENA, pues casi todos los participantes entrevistados pasaron por allí y lograron el egreso aún con las adversidades o de que no fuera la primera opción una vez finalizaron su ciclo en educación media. Es de anotar, que el SENA es una institución para el trabajo y no para la educación y es necesario mejorar la articulación de esta organización con el sector educativo.

Así pues, las experiencias universitarias de las personas entrevistadas no solo permitieron comprender las estructuras educativas ya expuestas, sino que también, movilizaron la aprehensión de las condiciones de permanencia desde actos pedagógicos. Específicamente en lo que concierne a las dinámicas relacionales, el tránsito a educación superior que está atravesado por las

oportunidades en posmedia, el bienestar universitario y el reconocimiento de sus habilidades y oportunidades. Las relaciones educativas (Herrera & Martínez, 2022) son esenciales para transitar de manera tranquila y respetuosa por la universidad, de hecho, los ajustes razonables se configuran por medio de estos actos pedagógicos y son una forma de materialización de la reflexión pedagógica (Kemmis, *et. al*, 2014). se encontró en los relatos la oportunidad de cambiar la mirada de la diferencia como problema y transitar a la necesidad de preguntarse por estar juntos en el entorno educativo, donde las prácticas pedagógicas juegan un rol determinante tanto para la permanencia como para la noción de inclusión.

En línea con lo anterior, es de resaltar que el modelo de políticas, prácticas y culturas resulta ser un avance incipiente para fomentar una educación inclusiva en el nivel superior. Las iniciativas normativas y las disposiciones técnicas u orientadores por parte de las instituciones, especialmente, del Ministerio de Educación Nacional serán insuficientes si no se integra al factor relacional –de manera amplia– en dicho propósito. La garantía de las trayectorias educativas completas para las personas con autismo encuentra herramientas para su desarrollo en términos de acceso, sin embargo, tal como se ha profundizado previamente, se queda corto en la permanencia; en lo cual el factor de la capacidad de vínculo es un eje fundamental para el fortalecimiento de la permanencia en educación superior. Puntualizando en este asunto, esta investigación propició una parte de la comprensión de este fenómeno y tanto la experiencia en primera persona de los participantes del estudio como el ejercicio de análisis y discusión son coherentes y persistentes en expresar que es urgente y casi imperativo, cuestionar la estructura universitaria desde la experiencia en este nivel y no en niveles anteriores, así como reconocer la singularidad como un factor social y no como una condición deficitaria de las personas.

En consecuencia, la experiencia de los participantes y la discusión teórica dada en este trabajo propician la siguiente conceptualización inicial sobre las relaciones humanas que están a la base de las estructuras educativas:

entiéndase por *pedagogías inclusivas* como el diseño e implementación de las estrategias de enseñanza y relacionales que establece el maestro en su práctica pedagógica en reconocimiento de la diversidad que se da en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la adaptación de su saber pedagógico y curricular a las necesidades específicas que ambos procesos demandan.

Se diferencian los procesos de enseñanza y aprendizaje en coherencia con el acumulado conceptual desde las pedagogías para la diferencia. Los aportes dados desde esta vertiente pedagógica tienen como fin ontológico superar la inconsecuencia de centrarse en las cualidades y singularidades de los sujetos y propiciar estrategias sobre las interacciones, partiendo del reconocimiento de la diversidad (Stentiford y Koutsouris 2020). En ese sentido la conceptualización propuesta rescata este propósito ontológico dado que la sitúa en todos los actores que inciden en el acto educativo y no la descarga únicamente en el estudiante. De otra parte, los aportes de Carlos Skliar resaltan que educación inclusiva, a nivel metodológico, requiere del ejercicio de un saber pedagógico en donde se dé un reconocimiento a la alteridad (Skliar, 2014).

La conceptualización planteada recoge lo anterior, ya que se puede configurar como una competencia que se puede desarrollar de manera transversal en el escenario educativo. Se enuncia la adaptabilidad del saber pedagógico como actitud; lo relacionado con el diseño de estrategias relacionales y de enseñanza se puede establecer como una habilidad y lo relacionado con el reconocimiento de las diversidades que habitan los procesos de enseñanza y aprendizaje se configura como un conocimiento, de modo específico como un saber pedagógico.

Así pues, es posible reconocer las limitaciones de esta investigación, es pertinente mencionar tres limitaciones que se hicieron evidentes en el curso de esta investigación:

- La primera fue la dificultad de encontrar mujeres dentro del espectro del autismo que quisieran hacer parte de esta investigación, varias de ellas refirieron que el autismo en las mujeres es escaso, de hecho, hoy en día se habla de que por cada tres hombres con autismo hay una mujer, y que por lo tanto no se sentían cómodas de contar una experiencia tan singular dentro del espectro, la manera de abordarlo fue logrando esa proporción 3:1 en las personas entrevistadas.
- La segunda, que las características de los participantes implicaban apoyos mínimos en las formas de su autismo, por tanto, lograron ingresar a la universidad. Lo anterior, generó un sesgo dentro de este proyecto de grado, pues dejó por fuera las experiencias de quienes requieren más apoyos en diferentes áreas. Justamente por esto, es por lo cual no todas las personas dentro del espectro del autismo logran ingresar a la educación superior. El abordaje de esta limitación es declararlo en este trabajo de grado e invitar a otros colegas a indagar ¿qué pasa con las personas con autismo que ni siquiera logran ingresar a la educación superior?
- La tercera, esta investigación se enfocó en la oferta educativa de Bogotá, por lo tanto, es un ejercicio de profundización y comprensión de estas dinámicas en este escenario particular, comprender las condiciones estructurales de permanencia en educación superior en otros lugares puede pasar por las mismas guías metodológicas, pero no necesariamente de análisis de los resultados.

Así mismo, estos resultados suponen implicaciones en dos vías. Por un lado, son un vehículo para compartir las experiencias de las personas entrevistadas con la comunidad

académica, los participantes se sienten parte e hicieron parte de forma activa de la investigación. por otro lado, los hallazgos de este trabajo de investigación aportan al corpus pedagógico de los docentes que se ven abocados a prácticas educativas inclusivas, así como a los otros actores que median e intervienen en las trayectorias educativas de las personas con autismo. Para el futuro se pueden plantear diferentes rutas de trabajo, desde la búsqueda por experiencias de inclusión que recogen otras discapacidades hasta la diversidad humana en la educación superior; así como también, indagar por los aportes de la educación superior en el tránsito a la vida laboral.

Gracias a este trabajo de investigación he podido aprender que la inclusión no es un asunto de quien es diferente, es más bien un asunto de quienes nos consideramos *iguales*, de mirar hacia adentro. Se trata de comprender que la posibilidad de una educación para todos nos aporta más a quienes no somos sujetos de inclusión que a quienes lo son, pues la diversidad nos forma para la vida. También, que el lugar del docente es trascendental en la vida de sus estudiantes y que la mirada interesada, respetuosa y curiosa por la singularidad de quienes habitan el escenario educativo les permite ver oportunidades de estar juntos y no diferencias por la deficiencia.

Referencias

- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. Manchester: Ponencia: Universidad de Manchester.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M. (2019). Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan». UNESCO, Cali.
- Araque, A. (21 de Mayo de 2021). Ejercicio académico. (C. Castellanos-Roncancio, Entrevistador)
- Arias, I. (2018). Ambientes escolares: un espacio para el reconocimiento y respeto por la diversidad. *Sophia*, 14(2), 84-93.
- Auerbach, A., & Silverstein, L. (2003). Part III. Analyzing your first research study. En *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: NYU Press.
- Autism Speaks. (2021). What is autism? Recuperado el noviembre de 2021, de <https://www.autismspeaks.org/what-autism>
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 63-76.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(1), 63–76.
- Bennet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas públicas en educación superior. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, DOI: 10.29101/crcs.v27i82.11120.
- BID. (2007). La inclusión social y la erradicación de la pobreza. Reunión Anual de la Asamblea de las Asambleas de Gobernadores. Recuperado el octubre de 2021, de

<http://www.iadb.org/es/noticias/discursos/2007-03-16/la-inclusion-social-y-la-erradicacion-de-la-pobreza,3682.html>

Bisquerra, R. (2019). Metodología de la investigación educativa. España: La Muralla S.A.

Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(3), 1-15.

Blanco, R., & Duk, C. (2019). Conmemoración de la Conferencia Mundial de Salamanca y su Influencia en América Latina. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13(2), 17-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200017>.

Blázquez, J. (2015). Las entrevistas en profundidad y la biografía. Revista San Gregorio, 48-55.

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Carter, E., & McCabe, L. (2021). Peer perspectives within the inclusive postsecondary education movement: A systematic review. Behavior modification, 45(2), 215 - 225. DOI: 10.1177/0145445520979789.

Castillo Ibáñez, N. (2019). Educación inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. Praxis Educativa, 23(3), pp. 1-11. DOI: 10.10137/praxiseducativa-2019-230304.

CDI. (2021). ¿Quiénes somos? Recuperado el octubre de 2021, de <https://www.cdi.org.co/conoce-cdi/quienes-somos>

CEPAL. (2008). Defeating poverty through social inclusion. Recuperado el octubre de 2021, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3685/S2007374_en.pdf?sequence=1

Cerrillo, J. A. (2007). La sensibilidad universal: una aproximación al discurso del movimiento de personas con discapacidad. Acciones e investigaciones sociales, 24, 101-129.

- Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés González, A. (2015). *¿Educación inclusiva dentro de la exclusión? Trabajo de grado*, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
- Council of the European Union. (05 de marzo de 2004). Joint report by the Commission and the Council on social inclusion. Recuperado el octubre de 2021, de http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf
- DANE. (2022). Nota estadística: Estado actual de la medición de la discapacidad en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Danforth, S., & Naraian, S. (2015). This new field of inclusive education: beginning a dialogue on conceptual foundations. *Intellectual and developmental disabilities*, 53(1), 1-70.
- Davis, J., Ravenscroft, J., McNair, L., & Noble, A. (2012). *A Framework For European Collaborative Working, Inclusive Education and Transition: Analysing Concepts, Structures and Relationships*. Education, audiovisual & culture executive agency.
- Davis, J., Ravenscroft, J., McNair, L., & Noble, A. (2014). *A Framework For European Collaborative Working, Inclusive Education and Transition: Analysing Concepts, Structures and Relationships*. Obtenido de FIESTA Literature Review: https://www.enableireland.ie/sites/default/files/publication/FIESTA_Literature_Review_v6_9_12.pdf
- Decreto 1421 de 2017. (2017). , por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad . Obtenido de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%>

20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf?TSPD_101_R0=08394a21d4ab20005f0d147c8d2471e9983be0e84e19fef6368593620bb69b35a20231b5b8e743be084fcfe4a6143000258441fd25222edd8dc7f2e4b8c239e09e6a339690

Decreto 2082 de 1996. (1996). , por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Decreto 366 de 2009 (febrero 9). (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. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

DSM-V. (2016). Recuperado el noviembre de 2021, de https://dsm.psychiatryonline.org/pb-assets/dsm/update/Spanish_DSM5Update2016.pdf

Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.

Ediciones Morata. (2021). Len Barton. Recuperado el noviembre de 2021, de <https://edmorata.es/autores/barton-len/>

Fabian (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia

Fajardo, M. (2017). La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: Avances, obstáculos y retos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), pp. 171-197.

Felipe (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.

- FLACSO. (2021). Skliar, Carlos. Recuperado el noviembre de 2021, de Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - SEDE ARGENTINA: <https://www.flacso.org.ar/docentes/skliar-carlos/>
- Gian (2022). Entrevista a profundidad. Escrita: Bogotá, Colombia.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En Saberes e incertidumbres sobre el currículum (págs. 21-43). Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Gómez Hurtado, I., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación En La Escuela*(82), 19–30.
- González, E., & Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 219-235. DOI: 10.5209/rev_RCED.2016.v.27.n.1.45702.
- Herrera Araújo, F. (2018). ODS en Colombia: Los retos para 2030. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD.
- Herrera, J., & Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Human Rights Watch. (16 de mayo de 2011). Print Buscar DONE AHORA Mayo 16, 2011 6:55AM EDT Disponible en English Español Colombia es el centésimo país en ratificar tratado sobre derechos de personas con discapacidad. Recuperado el noviembre de 2021, de <https://www.hrw.org/es/news/2011/05/16/colombia-es-el-centesimo-pais-en-ratificar-tratado-sobre-derechos-de-personas-con>
- ICFES. (2022). Facilitar el acceso a los exámenes de Estado para personas con discapacidad es una prioridad para el Icfes. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación.

Irene (2022). Entrevista a profundidad. Virtual: Bogotá, Colombia.

Jatém-Laguado, M. F., Senior-Naveda, A., & Marín-González, F. (2020). Entre el pragmatismo y la hermenéutica crítica. Una interfaz filosófica- metodológica para el estudio de la pedagogía activa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(90), 232-244.

Juan (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.

Juan₂ (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.

Kemis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Grootenboer, I., & Bristol, L. (2014). Chapter 2: Praxis, Practice and Practice Architectures. En *Changing Practices, Changing Education* (págs. 25-41). Springer.

Ledesma, S., Villa, J., Henao, L., & Mejía, S. (2016). Diversidad funcional y bienestar universitario más allá de la legislación: de la utopía de las leyes a la realidad de la educación superior en Colombia. *Revista de Psicología GEPU*, 8(1), 154-165.

Ley 115 de 1994 (8 de febrero). (s.f.). , por la cual se expide la ley general de educación. Obtenido de Diario Oficial No. 41.214: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1618 de 2013. (2013). , por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Ley 361 de 1997 (febrero 07). (1997). , por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. Obtenido de <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1658774>

Luis (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.

- Luz (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.
- MacLeod, A., Allan, J., Lewis, A., & Robertson, C. (2017). 'Here I come again': the cost of success for higher education students diagnosed with autism. *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2017.1396502.
- Manrique Quitián, J. P. (2016). Aproximación al impacto del programa Educación Inclusiva en el Departamento de Cundinamarca. Obtenido de <https://repositorio.uniandes.edu.co/handle/1992/18711>
- María (2022). Entrevista a profundidad. Virtual: Bogotá, Colombia.
- MEN y Fundación Saldarriaga Concha. (2020). Orientaciones para promover la trayectoria educativa desde la educación media a la educación superior, en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2013). Lineamientos de política pública de educación superior inclusiva. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2019). Información poblacional matriculados. Recuperado el Marzo de 2021, de Sistema Nacional de la Educación Superior: <https://hecaa.mineduacion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.jsf>
- MEN. (2022). Nota técnica de inclusión y equidad en la educación. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). INCLUSIÓN Y EQUIDAD: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA COLOMBIA. Bogotá.
- Muñoz, V. (2010). El derecho humano a la Educación. Obtenido de Sinéctica revista electrónica de educación: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n42/n42a7.pdf>

- Muyor Rodríguez, J. (2019). Nuevos significados de la discapacidad: De la igualdad de capacidades a la igualdad de derechos. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 39, 33-55.
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado el marzo de 2021, de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado el octubre de 2021, de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2019). Objetivo 4. Recuperado el noviembre de 2021, de *Objetivos de Desarrollo Sostenible*: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Nicolás (2022). Entrevista a profundidad. En persona: Bogotá, Colombia.
- Observatorio de gestión educativa. (2022). Caracterización de la formación posmedia en Colombia. Bogotá, Colombia.
- Ocaña, A. O. (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 19(29), 165–195. <https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.19053/01227238>.
- OMS. (1 de diciembre de 2020). Discapacidad y salud. Obtenido de Organización Mundial de la Salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- OMS. (2021). Trastornos del espectro autista. Recuperado el Noviembre de 2021, de Organización Mundial de la salud: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Rafael (2022). *Entrevista a profundidad*. En persona: Bogotá, Colombia.
- Parra Dussan, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación inclusiva. *ISSES*(8), 73-84.
- Parra-Martínez, J., Gutiérrez-Mozo, M.-E., & Gilsanz-Díaz, A. (2021). Inclusive Higher Education and the Built Environment. A Research and Teaching Agenda for Gender Mainstreaming in Architecture Studies. *Sustainability* 2021, 13, <https://doi.org/10.3390/su13052565>.
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (327), 11-29.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Posner, G. (2005). Evaluación del Currículo. En *Análisis del Currículo* (págs. 265-285). Bogotá, Colombia: McGraw Hill.
- Resolución 2565 de 2003 (Octubre 24). (2003). , por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum theory*. Los Ángeles, Estados Unidos: SAGE Publications, Inc.
- Schutt, R. K. (2012). Chapter 10. Qualitative data **analysis**. En R. K. Schutt, *Investigating the Social World* (7th edn. ed., págs. 320-357). SAGE Publications, Inc.
- Sebastián (2022). *Entrevista a profundidad*. En persona: Bogotá, Colombia.

- Sen, A. (2000). Social Exclusion: concept, application and scrutiny. Social Development. Recuperado el octubre de 2021, de Asian Development Bank. Papers No. 1. Manila: <http://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Skliar, C. (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 153-164.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de investigaciones*, 14(24), DOI: 10.22383/ri.v14i2.29.
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, 11(1), 33-43.
- Skliar, C. (2017). Educar, enseñar, evaluar. En *Pedagogías de la diferencia* (págs. 23-49). Ed. Noveduc.
- Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1716322.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2012). Cap 9: Codificación axial. En *Bases de la investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2014). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2019). Cap 10: Codificación selectiva. En *Bases de la investigación cualitativa*. Ed. Universidad de Antioquia.
- Thornberg, R., & Charmaz, K. (2014). *Grounded Theory and Theoretical Coding*. En U. Flick, *The SAGE handbook of qualitative data analysis*. London: SAGE Publications Ltd.

- Tobbell, J., Burton, R., Gaynor, A., Golding, B., Greenhough, K., Rhodes, C., & White, S. (2020). Inclusion in higher education: an exploration of the subjective experiences of students. *Journal of Further and Higher Education*, DOI: 10.1080/0309877X.2020.1753180.
- Triana, J. (2006). Reflexiones desde la bioética sobre la exclusión como forma de violencia. *Revista Colombiana de Bioética*, 1(2), 9-41.
- Tyler, R. (1949). *Principios básicos del currículo*. Chicago, Estados Unidos: Ediciones Troquel.
- UNESCO. (19 de octubre de 2019). Cali, Colombia, recibe el foro sobre inclusión y equidad en la educación más importante del mundo. Recuperado el noviembre de 2021, de <https://es.unesco.org/news/cali-colombia-recibe-foro-inclusion-y-equidad-educacion-mas-importante-del-mundo-0>
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado el octubre de 2021, de <https://www.humanium.org/es/wp-content/uploads/2013/09/1990-DeclaracionMundialEducacion.pdf>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el noviembre de 2021, de UNESDOC - Biblioteca digital: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). Foro mundial sobre la educación: Informe final. Recuperado el noviembre de 2021, de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-110926_archivo_pdf4.pdf
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Ginebra, Conferencia presentada en la cuadragésima octava reunión. Recuperado el octubre de 2021, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf

- UNICEF. (2014). Conceptualización de la educación inclusiva y su contextualización dentro de la misión de UNICEF. Cuadernillo 1. Recuperado el octubre de 2021, de <https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/2019-05/Cuadernillo%201.pdf>
- UNICEF. (2017). Definición y clasificación de la discapacidad. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/media/7391/file>
- Universidad Nacional de Colombia. (2022). Programa de admisión especial –PAES–. Obtenido de Bienestar Universitario: <http://www.bienestar.unal.edu.co/sistema-de-bienestar/educacion-inclusiva/programas-de-admision-especial/programa-de-admision-especial-paes/>
- Vila Merino, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. Ediciones Universidad de Salamanca, 31(2), 177-196. DOI: 10.14201/TERI.20271.
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Revista Entramados - Educación y Sociedad, 17-31.
- Winberg, K., Bertilsdotter Rosqvist, h., & Rosenberg, D. (2018). Inclusive spaces in post-secondary education – exploring the experience of educational supports for people with a neuropsychiatric disability. International Journal of Inclusive Education, DOI: 10.1080/13603116.2018.1445303.
- Woodcock, S. (2021). Teachers' beliefs in inclusive education and the attributional responses toward students with and without specific learning difficulties. *Dyslexia*, 27, 110– 125. <https://doi.org/10.1002/dys.1651>.
- Yuli (2022). Entrevista a profundidad. Virtual: Bogotá, Colombia.

Anexos

Anexo 1.

Las experiencias de las personas con autismo en educación superior

Guía de instrumento de entrevista a profundidad

Objetivo

Conocer las experiencias de las personas con autismo en la educación superior a través de preguntas orientadoras.

Protocolo de aplicación

La entrevistadora una vez concrete el encuentro presencial con el/la participante deberá leer y explicar el consentimiento informado, para su posterior firma. Seguidamente, explicará al participante que la dinámica del espacio será un ejercicio de preguntas y respuestas, estas últimas se pueden responder de forma oral (grabación de audio) o de forma escrita (entrega del registro escrito), según su preferencia. Adicionalmente, se le explicará al participante que se espera que el espacio tenga una duración de dos horas que puede realizarse en un único momento o puede dividirse en varios encuentros, siendo estos máximo cuatro encuentros de 30 minutos. Una vez el/la participante indique el formato en el que quiere realizar las respuestas y el número de sesiones que desea tener, se iniciará con la entrevista.

Guía de entrevista semi-estructurada

1. Quisiera comenzar por preguntarte, ¿qué estudias en la universidad y por qué escogiste esa carrera?
2. ¿Cómo fue tu proceso de ingreso a la universidad?
 - a. Durante el proceso de ingreso a la universidad, ¿tuviste dificultades?, ¿cuáles fueron?
 - b. ¿Cuáles apoyos y ajustes te brindó la universidad durante tu proceso de admisión?
3. ¿Consideras que es importante que las personas de la universidad conozcan de tu diagnóstico de autismo? Si es así, cuéntame porqué.
4. El rol de la familia.
5. ¿Cómo ha sido para ti tomar clases en la universidad?
6. ¿En qué se diferencia tu experiencia del colegio con la de la universidad?
7. ¿Qué sugerencias le harías a la Universidad para mejorar tu experiencia universitaria?

Anexo 2.

Consentimiento Informado

Por medio de este documento, te estamos invitando a participar en un proyecto de investigación que estoy llevando a cabo como parte de mi tesis en el programa de maestría en Educación, el cual estoy cursando en la Universidad de los Andes. Dicho proyecto se titula “Las experiencias de los estudiantes con autismo en la educación superior: Bogotá, Colombia”. Como tal, el proceso de investigación tiene como objetivo comprender las experiencias de los estudiantes con autismo en la oferta de educación superior de la ciudad de Bogotá. Puntualmente, te preguntaré por tu experiencia para entrar a la universidad, en las clases, las relaciones con los profesores y compañeros, así como los ajustes y apoyos académicos y universitarios que has recibido. Concretamente, requeriré de un encuentro de 2 horas aproximadamente, que puede realizarse en un solo momento o hasta en 4 encuentros de 30 minutos cada uno; los ajustes en tiempos, espacios y otros necesarios se acordarán al momento de la entrevista.

Como participante de este proyecto requerimos del uso de información relacionada con tu experiencia en audio, escrita, entre otras, puedes tener confianza en que toda la información que compartas en este estudio es confidencial. En ningún momento se revelará tu nombre o identidad, así como tampoco se revelarán tus datos individuales, pues estos serán usados solamente para la investigación y serán usados de manera anónima en publicaciones científicas en el campo de la educación. Asimismo, tu participación o no participación no influirá de manera alguna en tu experiencia.

Tu participación en este estudio es totalmente voluntaria, así, si deseas retirarte del proyecto en cualquier momento puedes hacerlo sin que esto genere algún perjuicio.

Si tienes alguna pregunta durante o después de que termine este proceso de investigación, puedes contactarte con Camila Andrea Castellanos Roncancio al correo ca.castellanos1629@uniandes.edu.co. Además, esta investigación es dirigida por José Darío Herrera González. Si tienes preguntas adicionales acerca del estudio y de tus derechos como participante en estudios de investigación puedes contactar al Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes al correo electrónico: cte-eticaeduc@uniandes.edu.co o al teléfono 3394949 ext 4808.

¿Quisieras participar en el estudio?

Sí ____ No ____

¿Podemos grabar tu participación en audio y/o escrita, así como usarlas en procesos investigativos?

Sí ____ No ____

Firma del participante

Firma de la investigadora

Consentimiento Informado (versión en lectura fácil)

En esta hoja me preguntan si quiero participar en el proyecto de investigación de Camila Andrea Castellanos Roncancio, ella es estudiante de la Universidad de los Andes que queda en Bogotá. El proyecto es sobre las experiencias de los estudiantes con autismo en la educación superior. Lo que hará Camila será realizarme unas preguntas sobre las situaciones que me han pasado en la universidad y la información que aporte le ayudará a comprender y mejorar la información que existe para los profesores que dan clase a personas con autismo. Puntualmente, te preguntaré por tu experiencia para entrar a la universidad, en las clases, las relaciones con los profesores y compañeros, así como los ajustes y apoyos académicos y universitarios que has recibido. Requeriré de un encuentro de 2 horas, que puede realizarse en un solo momento o hasta en 4 encuentros de 30 minutos cada uno; los ajustes en tiempos, espacios y otros necesarios los acordarás con Camila al momento de la entrevista.

Como participante de este proyecto, Camila guardara la información que yo le dé en audios, escritos, entre otros, puedo confiar en que toda la información que le comparto a Camila para su proyecto es privada. En ningún momento se revelará mi nombre o identidad, así como tampoco mis datos, pues estos serán solo para la investigación y los usarán de manera anónima en publicaciones científicas en el campo de la educación. Asimismo, mi participación o no participación no influirá de manera alguna en mi experiencia universitaria. Puntualmente, te preguntaré por tu experiencia para entrar a la universidad, en las clases, las relaciones con los profesores y compañeros, así como los ajustes y apoyos académicos y universitarios que has recibido.

Mi participación en este estudio es voluntaria, si quiero retirarme del proyecto en cualquier

momento puedo hacerlo sin inconvenientes, solo debo avisárselo a Camila.

Si tengo preguntas durante o después de que termine este proceso de investigación, puedo contactarme con Camila Andrea Castellanos Roncancio al correo ca.castellanos1629@uniandes.edu.co. Además, esta investigación es dirigida por el profesor José Darío Herrera González de la Universidad de los Andes. Si tengo más preguntas sobre este proyecto y mis derechos como participante, puedo contactar al Comité de Ética de la Facultad de Educación de la Universidad de Los Andes al correo electrónico: cte-eticafaceduc@uniandes.edu.co o al teléfono 3394949 ext 4808.

¿Quisieras participar en el estudio? Sí _____ No _____

¿Podemos grabar tu participación en audio y/o escrita, así como usarlas en procesos investigativos?

Sí _____ No _____

Firma del participante

Firma de la investigadora