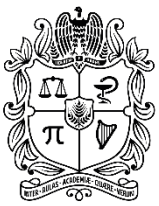

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Situaciones Límites en Procesos Educativos de un Niño con Autismo

Angélica María Betancourt Zárate

Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina, Departamento de la Ocupación Humana
Bogotá DC, Colombia
2020

Situaciones límites en procesos educativos de un niño con autismo

Angélica María Betancourt Zárate

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Discapacidad e Inclusión Social

Director:

Mg. Gilberto Betancourt Zárate

Codirector (a):

Dra. Dora Inés Munévar

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Medicina, Departamento de la Ocupación Humana

Bogotá DC, Colombia

2020

A Yunis porque con una mirada, una caricia o un roce de piel, me permite entender que existo para él. Este trabajo es por él.

A Santi, porque eres la luz, la inspiración de mi vida y el hacedor de ilusiones. Eres una muestra de amor que Dios tuvo conmigo. A Daniel, por ser mi compañero de caminos y sueños cumplidos.

A mi mamá y mi papá, que siempre creen en mí a pesar de los múltiples errores. Con su ejemplo me convierto cada día en mejor ser humano.

A mi hermano Gilberto por extenderme su mano en esta ardua labor y a mi hermano César por compartir su vida conmigo desde la placenta.

A mis sobrinos Chechar e Isa porque enriquecen mi vida con su inocencia. A Yumar, Yayis y demás familiares, que siempre tienen una voz de aliento.

A los profesores y profesoras, a los niños y niñas con autismo, porque gracias a su estar en el mundo y con el mundo, me enseñan que vale la pena caminar con esperanza en busca de una mejor educación y una mejor escuela. Cambiar es difícil pero no imposible.

Agradecimientos

A la Fundación Yunis: Tejiendo nuevos sentidos con las personas con discapacidad, porque a través de ella, se tiene la esperanza de poner en práctica otra alternativa para pensar la discapacidad.

A Gilberto Betancourt Zárate, profesor de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, quien con sus contribuciones a esta investigación como Director de la misma hizo posible que siguiera sin decaer en este transitar investigativo aún más convencida de la necesidad de pensar una educación con los niños y niñas con autismo y discapacidad en general.
A la profesora Dora Inés Munévar, coordinadora de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, por su valiosa contribución para que el recorrido investigativo tomara su curso.

A los profesores de la maestría en discapacidad e inclusión de la Universidad Nacional de Colombia por sus aportes en mi proceso educativo.

A las profesoras del Colegio Benhur Sánchez por permitirme entrar en la intimidad de su quehacer educativo.

A Mateo Contreras porque sin su presencia, este trabajo no existiría.

A todas las personas que hicieron posible la realización y culminación de esta tesis de maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Resumen

Las situaciones límite (tomadas desde Paulo Freire), al ser realidades concretas, pueden ser interpretadas como obstáculos que impiden al ser humano cumplir con su vocación de ser más en un presente y un futuro inacabados, son situaciones que conducen al inmovilismo o a crear actos límite para superarlas.

A través de un estudio exploratorio y el uso de algunas técnicas etnográficas, como las observaciones, las entrevistas y el proceso de cartografía social pedagógica, se explora y comprende el quehacer educativo de cinco profesoras de un estudiante con autismo, al interior de un colegio en la ciudad de Bogotá. Lo que se lleva a cabo teniendo como base algunos postulados de Paulo Freire en cuanto a situaciones límite y educación bancaria. Aquí la realidad es el insumo principal para denunciar situaciones que deshumanizan y cosifican y anunciar actos límite que las profesoras emprenden como solución a las diversas situaciones presentadas.

Se concluye que al ser el estudiante con autismo incluido en la escuela, tanto él como sus profesoras pasan por situaciones límite que los cosifican y deshumanizan, les impiden ser más, esto porque al interior de la escuela se encuentran rezagos de una educación bancaria y se comprende al estudiante como portador de un enfermedad o déficit que le impide aprender.

Palabras clave: situaciones límite, educación bancaria, autismo, opresores – oprimidos, actos límite.

Abstract

Limit situations, (stated by Paulo Freire) taken as concrete realities, can be interpreted as obstacles that hinder humans from accomplishing their vocation of being, even more in certain unfinished present and future, they are situations that lead to rigidity or to resort to limit acts to overcome them.

Inside a school in Bogotá, and throughout an exploratory study and the use of some ethnographic techniques, such as observation, interviews, and a process of pedagogical social mapping, an exploration over the educational duty of 5 teachers of a student with autism is carried out. The study is developed based on certain postulates from Paulo Freire related to limit situations and banking education. In here, reality is the main source to expose limit situations that dehumanize, objectify and announce limit acts performed by the teachers as intervention to several arising situations.

As a conclusion, given that the student with autism has been included in a regular school, he, as well as his teachers, go through limit situations that objectify and dehumanize them, impeding them being more, due to the fact that inside the school vestige of a banking education still remains and, the student is considered as being ill or holding a deficiency that prevents him from learning.

Key words: Limit situations, banking education, autism, oppressors – oppressed, limit acts.

Contenido

Resumen ..... **IX**

Lista de figuras ..... **XIII**

Lista de tablas ..... **XIV**

Introducción **17**

1. ¿De dónde Surgen las Situaciones Límite? **23**
1.1 Sobre una Única Forma de Aprender 29
1.2 La Mirada Freiriana de la Educación para Comprender al Niño con Autismo en la Escuela 32
1.3 Diferentes Visiones sobre el Niño con Autismo 38
1.4 Preguntas 43
1.5 Objetivo general 44
1.6 Objetivos específicos 45
1.7 Justificación 45

2. ¿Cómo acercarnos a las situaciones límite? **49**
2.1 Tipo de Estudio 52
2.2 Caracterización de la Población (profesoras y estudiante) 53
2.3 Técnicas de Recolección de Información 56
2.3.1 Cartografía social pedagógica 56
2.3.2 La observación cualitativa 58
2.3.3 La entrevista no estructurada 59

3. Más Allá de las Miradas sobre el Niño con Autismo **61**
3.1 Una Mirada a la Inclusión Escolar de Niños y Niñas con Autismo en Colombia 63
3.2 Educación Bancaria: una Concepción de Educación Excluyente 67
3.3 Saberes Presentes y Ausentes entre las Profesoras 71
3.4 La Alteridad: una Vocación para Convivir en el Mismo Mundo 79

4. Situaciones Límite **87**
4.1 Situaciones Límite desde el Sentido de Karl Jaspers 87
4.2 Situaciones Límite desde el Sentido Freiriano 91

5. Situaciones Límite Vividas en la Escuela **99**
5.1 Por las Profesoras 104
5.2 Relato profesora Magdalena Suárez 105
5.3 Relato Profesora Leidy Pinzón (artes) 111

5.4 Relato profesora Nubia Leal (informática) 114
5.5 Relato profesora Sol Montaño (directora de curso) 120
5.6 Relato profesora Adriana Castro (deportes) 131
5.7 Por el Estudiante: Relato sobre Mateo (percepciones de la investigadora). 134
5.8 Por la cartografía 138

6. Matices de Actos Límite en la Escuela 149

7. La Escuela entre dos visiones: La que Desaloja y la que es Esperanza 154
7.1 La escuela que desaloja 154
7.2 La escuela que es Esperanza 158

Bibliografía 167

Lista de figuras

Pág.

Figura 1*. Indicadores de situaciones límite en la escuela. Elaboración propia (2019)* ...103
Figura 2. Poema dedicado a Mateo Contreras. Estudiantes grado tercero (2019).....131
Figura 3. Cómo se conciben las profesoras al interior del aula de clase. Ejercicio de cartografía social pedagógica desarrollado con las profesoras (2018). 139
Figura 4. Estudiante con autismo haciendo pataleta. Ejercicio de cartografía social pedagógica desarrollado con las profesoras (2018) 140
Figura 5. Sentimientos de las profesoras por la presencia del estudiante en su aula. Cartografía social pedagógica (2018)......141
Figura 6. Dudas frente al proceso educativo del estudiante con autismo. Cartografía social pedagógica (2018). 142
Figura 7. Lugar donde debe estar el estudiante con autismo. Cartografía social pedagógica (2018). 143
Figura 8. Estimulando los sentidos. Cartografía social pedagógica (2018)......144
Figura 9. La situación del niño con autismo en la escuela. Cartografía social pedagógica (2018)......145
Figura 10. Relación de estudiantes con Mateo Contreras. Cartografía social pedagógica (2018).....147
Figura 11. Actos límites creados por las profesoras. Autoría Propia (2019).....150

Lista de tablas

Pág.

Tabla 1. Proceso investigativo. Elaboración propia (2018) 53
Tabla 2. Participantes del proceso investigativo. Elaboración propia (2018) 55
Tabla 3. Actitudes de las personas frente a las situaciones. Elaboración propia (2018)..... 97

.

Introducción

Desde mi experiencia como hermana de una persona con autismo y como profesora de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, he observado con detalle que el proceso educativo dirigido a niños y niñas con autismo ocurre por la imposición de las normas que prescriben el enfoque de inclusión en la escuela, es decir, desde la obligatoriedad que asigna la normatividad educativa que está en implementación para cumplir lo que se ha denominado institucionalmente acceso y goce del derecho a la educación.

En Colombia, el proceso educativo para población con autismo aún es incipiente, pese a que el país, desde hace más de dos décadas, transita hacia políticas de inclusión y de garantía de derecho para toda la población, incluidas las personas con discapacidad, a esta aún se la entiende desde la limitación y la deficiencia y no se cuenta con los apoyos requeridos para recibir, comprender y brindar educación de calidad a niños y niñas con autismo. Aunque la escuela no ha mostrado cambios significativos, aparte de las modificaciones que ha impuesto la normatividad vigente en materia de inclusión, niños y niñas con autismo siguen llegando a las aulas con la esperanza de vivir un proceso de educación que respete sus particularidades, lo que lleva a preguntarse cómo los profesores y las profesoras han asumido el proceso de recibir y comprender a los niños y las niñas con autismo o de inclusión en el aula, cómo les enseñan, qué les enseñan y para qué les enseñan.

En la vida cotidiana de la escuela, las personas con discapacidad aún son concebidas desde visiones como la caritativa, la médico – reparadora, o la normalizadora – asistencialista, lo que es ratificado por Brogna (2006) cuando dice que como estas visiones coexisten en las prácticas, la escuela no se libra de ellas. Los recursos son escasos, la escuela no hace cambios significativos y el profesorado termina asumiendo toda la responsabilidad que conlleva “aceptar” a niños y niñas con discapacidad al interior de un aula, junto a otros 30 estudiantes.

Dadas las tensiones que esta situación implica, con la presente investigación se han querido comprender las situaciones límite presentes en los procesos educativos vividos por un niño con autismo incluido en el aula regular y, especialmente, por las profesoras que lo han orientado. Este concepto de situaciones límite proviene del pensamiento del pedagogo brasilero Paulo Freire quien, a su vez, toma como referencia las situaciones límite de Karl Jaspers, “aunque dándole nuevo sentido” (Dussel, 1998, p. 432) a lo referenciado por este en relación con el pensamiento de Álvaro Vieira Pinto (1960), filósofo brasilero que influenció la obra de Freire y de otros pensadores que se citan en este documento.

Con Freire se tiene el desafío no solo de identificar situaciones límite en una relación de opresores – oprimidos en el marco de una educación bancaria sino en comprender que aquella educación que ha de ser interrogada desde la cotidianidad “necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopías” (Carbonell, 2015, p. 66). En su perspectiva, las personas con discapacidad tienen cabida por el simple hecho de ser seres humanos y porque la esperanza y la indignación están contribuyendo a la transformación deseada.

Es fundamental analizar la escuela desde esta mirada para identificar las situaciones límite que invitan a la movilización por medio del sueño y la esperanza porque, siguiendo a Freire (2011, p. 240), “no hay cambio sin sueño, igual que no hay sueño sin esperanza” y, principalmente, dichas situaciones invitan a repensar las razones por las cuales hay grupos de niñas y niños que aún no se piensan como estudiantes, es decir, como personas que ejercen, entre otros, el derecho a la educación, pues su existencia ha quedado oculta tras los diagnósticos médicos. Estas niñas y estos niños, reclaman con su presencia que se les tenga en cuenta como seres humanos, como sujetos de derechos que están siendo y no como personas receptoras de ayudas y subsidios.

Aquí se parte de reconocer la existencia de un estudiante con autismo y sus docentes, ir más allá de los decretos, comprender -con base en los autores que orientan el presente análisis, especialmente en Paulo Freire- ciertos acontecimientos que suceden en el aula de clase e identificar situaciones límite, entendidas como “obstáculos, barreras que es preciso vencer” (Freire, 2011, p. 240).

Pero, ¿por qué analizar, desde algunos aportes de Paulo Freire, lo que acontece en el proceso educativo de un estudiante con autismo, incluido en el aula regular?

Porque a pesar de que existe una normatividad que favorece el proceso educativo de niños y niñas con discapacidad en la escuela, se desconoce la realidad práctica de su desarrollo, aún coexisten las múltiples miradas que definen su presencia como cuerpos necesitados de cura a los que se les debe diagnosticar para clasificarlos y darles el apoyo que necesitan; el proceso educativo es asumido desde prácticas que, muchas veces, los invisibilizan, los cosifican, y la educación es tomada como aquella donde se debe llenar al estudiante de contenidos, es una especie de entrenamiento para la vida laboral y productiva mas no para potenciar las capacidades de intervenir en la realidad donde están inmersos y de relacionarse con otros.

Así que, desde Freire, se pretende dar otra mirada al proceso educativo de estudiantes con autismo y discapacidad en general, haciendo a un lado el discurso que predomina en la escuela, un discurso fatalista donde los niños y niñas con discapacidad son vistos por algunas maestros y maestras como *locos*[1] *, enfermos, pobrecitos* para llegar a comprender que son seres humanos inconclusos y, por ende, con todas las potencialidades para actuar en el mundo, para transformarlo, porque todos los hombres y mujeres están “programados pero para aprender” (Jacob referenciado por Freire, 1997, p. 26). El estudiante con autismo es un ser humano que no solo está en la escuela para ser etiquetado como niño de inclusión sino como sujeto que dentro de sus especificidades está siendo en el mundo, es presencia en la escuela y necesita de una respuesta ética de parte de educadores y educadoras, de una respuesta de responsabilidad por el otro, que permita que el estudiante sea bienvenido, se le hospede, como diría Skliar & Téllez (2008), sin condición alguna.

[1] Durante todo el texto, irán apareciendo palabras escritas en cursiva, las cuales hacen parte del discurso que circula en la escuela frente a algunos estudiantes y que fueron expresiones acopiadas durante el proceso investigativo.

En este documento se problematiza el rol de los maestros y maestras, el esfuerzo por abandonar prácticas bancarias en las que solo se decreta al otro como ignorante, al estudiante con discapacidad como aquel que no aprende y no piensa. Para tal fin, resulta reveladora la mirada de Freire (1997) sobre la educación como praxis, su carácter político y la ética humanizadora y liberadora que propone y que se desarrolla en este documento.

En el primer capítulo se responde a la pregunta eje del problema ¿De dónde surgen las situaciones límite? La respuesta se busca desde la exploración de diferentes investigaciones que dan cuenta de cómo ha sido el proceso educativo de los niños y niñas con autismo, en el que predominan, por un lado, la visión de que solo hay una forma de aprender y, por otro, algunas prácticas de educación bancaria. A través de investigaciones que antecedieron a la presente, se buscan lugares, posturas y tensiones comunes en el ejercicio de la formación de estudiantes con autismo. Los conflictos hallados son luego problematizados a la luz de los conceptos de situaciones límite, actos límite, educación bancaria y relaciones opresores- oprimidos, principalmente.

El segundo capítulo responde a la pregunta ¿Cómo acercarnos a las situaciones límite? Con un recorrido trazado desde una investigación enmarcada en el paradigma cualitativo, se convoca a un grupo de cinco profesoras de un Colegio Público Distrital de la ciudad de Bogotá, al que se une la investigadora como colega de las docentes y como profesora de una estudiante con discapacidad de la misma institución. Como Licenciada en educación especial, la investigadora ha tenido que reaprender en la realidad de la escuela a no etiquetar para clasificar al estudiante por problemas de aprendizaje o discapacidad; a comprender que todos los seres humanos aprenden y enseñan; a ver que el problema no son el niño o la niña, muchas veces son sus familias y sus maestros o maestras, que olvidan que la labor pedagógica es formar y no transmitir contenidos; lee, además, la realidad como hermana de una persona con autismo, ha evidenciado que lo importante no es encasillar a una persona dentro de una definición, sino vivir la experiencia desde el respeto por el otro.

Para comprender la realidad y reflexionar sobre ella, se utilizan la cartografía social pedagógica CSP, la observación participante y la entrevista no estructurada; instrumentos

desarrollados con las cinco profesoras involucradas en el proceso educativo de Mateo Contreras (nombre ficticio surgido durante el proceso investigativo) un estudiante con autismo incluido en el aula regular.

En el tercer capítulo, titulado Más allá de las miradas sobre el niño con autismo, se relacionan conceptos básicos que se tienen en cuenta en la presente investigación, como educación, educación inclusiva, educación bancaria en vínculo con la relación opresor-oprimido y saberes necesarios en el quehacer de profesores y profesoras. Estos conceptos son tomados de Freire (1993, 1997, 2000, 2003, 2005, 2011, 2016).

Se comprende la realidad desde los conceptos anteriores, una realidad que se viene dando desde el enfoque de educación inclusiva, que además de conducir a niñas y niños con autismo a la escuela, les inserta en un sistema poco flexible mientras el proceso es asumido casi al azar por grupos de docentes.

El cuarto capítulo, nombrado Situaciones límite, muestra la conceptualización de las situaciones límite desde Paulo Freire, quien retoma a Karl Jaspers para adentrarse en ellas, aunque dándoles un giro más alentador. Se ofrece el sentido que se da desde la presente investigación a las situaciones límite.

El quinto capítulo, titulado Situaciones límite vividas en la escuela, muestra los resultados y el análisis a partir de relatos que expresan el pensar, el sentir y el hacer de las profesoras entrevistadas, así como un relato acerca del estudiante desde las observaciones y reflexiones de la investigadora a partir de lo vivido en el ejercicio de cartografía social pedagógica. Estos relatos dan cuenta de una serie de situaciones límite vividas en medio del proceso educativo por quienes lo han experimentado, en este caso, las profesoras y el estudiante.

En el sexto capítulo titulado Matices de Actos Límite en la escuela, se encuentran los actos límite propuestos y vividos por algunas de las maestras, al dejarse alterar por Mateo Contreras.

Por último, el séptimo capítulo, nombrado La escuela entre dos visiones: la que desaloja y la que esperanza, expresa las conclusiones y recomendaciones, a través de las que se

reitera que la escuela actualmente se encuentra entre dos visiones, aquella que expulsa y aquella que es una esperanza para muchos niños y niñas con autismo, así como para niñas, niños y jóvenes con otras discapacidades.

Este proceso investigativo es el resultado de varios caminos transitados como estudiante de la maestría en Discapacidad e Inclusión Social. El recorrido inicia con el profesor Eduardo Aguirre quien me ayuda a clarificar el paradigma en el que deseaba enmarcar la investigación, luego continúa como asesora la profesora Marisol Moreno, con quien realizo diversas lecturas sobre educación, escuela e inclusión, seguidamente continúo el proceso con la profesora Luisa Ángel con quien establezco el planteamiento del problema, las preguntas problémicas, algunos posibles objetivos del proceso de investigación y gran parte del marco teórico. En este momento y por cuestiones de salud, decido aplazar semestre lo que condujo a la pérdida de calidad de estudiante por exceder el límite de tiempo en el programa curricular. Estando en esta situación por alrededor de dos años, decido solicitar el reingreso a la universidad, la cual puso algunas condiciones para aprobar el reintegro: presentar el documento de investigación con un adelanto del 80% y conseguir un asesor externo a la Universidad. En este sentido, decido pedir ayuda al profesor Gilberto Betancourt Zárate, quien es mi hermano, el cual me brinda su apoyo en la investigación que tenía un adelanto de casi 60%.

Desde este momento cuento con la asesoría del profesor Gilberto y de manera formal ante la maestría, es mi director de tesis desde el 23 de mayo del presente año, la cual realiza el aval teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por el profesor en el campo de la sociología y la discapacidad, además de los estudios adelantados en el doctorado de teoría crítica. Este proceso también está acompañado por la profesora Dora Munevar, quien acoge mi proceso investigativo como Co directora desde esta misma fecha.

1. ¿De dónde Surgen las Situaciones Límite?

El autismo[2] constituye un reto para la educación, para los sistemas educativos y para los grupos de profesionales docentes. Las investigaciones relacionadas pretenden visualizar la situación de las personas con autismo, cómo se les enseña y desde qué disciplina se maneja al interior de la escuela, entendida esta como aquel lugar donde se teje un entramado de relaciones entre estudiantes, docentes, madres y padres de familia, agentes fundamentales en todo proceso educativo como integrantes de una comunidad particular.

Desde el año 2008, predominan las investigaciones sobre autismo desde los ámbitos médico y educativo. Las investigaciones exploradas están enmarcadas en temas como el fortalecimiento de procesos educativos desde la educación especial o el aula regular, los beneficios de cada una de estas modalidades desde el punto de vista de madres/padres de familia y el uso de herramientas tecnológicas para fortalecer procesos básicos de aprendizaje, como la lectura. Se han documentado algunas orientaciones educativas desde el Ministerio de Educación Nacional –MEN— (2017) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF— (2010), que insisten en que el trabajo adelantado por el sector

[2] También conocido como Trastorno del Espectro Autista (TEA). Para efectos de este documento, se prefiere el concepto de autismo debido a la connotación meramente médica del TEA. Según Bonilla y Chaskel (s.f.), el concepto se ha modificado con el tiempo debido a las descripciones que del mismo se han hecho con fundamento en los descubrimientos relacionados con las afectaciones cognitiva, comportamental y comunicativa, desde los puntos de vista patológico, psiquiátrico y del neurodesarrollo. Dados los intereses de la presente investigación, se elige problematizar el “autismo” como una condición que va más allá de la cuestión médica para instalarse en la realidad cotidiana de la escuela y allí, expresarse de múltiples maneras que impactan el ser, el aprender, el aprehender y el habitar el mundo.

educativo ha de buscar que niñas y niños con autismo aprendan, adquieran habilidades y se incluyan en su comunidad.

Con respecto al acceso y a los apoyos que reciben niñas, niños y jóvenes en el sector educativo, los datos del Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (DANE, 2007, citado por Fundación Saldarriaga Concha, 2009) indican que a nivel distrital el 21.52% de todas las personas registradas de tres años en adelante nunca fueron a la escuela o si fueron no han aprobado ningún grado escolar.

De manera específica en la edad escolar, los resultados permiten observar que el 29.1 % de niños y niñas entre los 5 y 9 años no asiste a la escuela y que el 24.5% de niños niñas y jóvenes entre los 10 y 14 años no lo hace. Sus familias atribuyen la inasistencia a su discapacidad (DANE, 2007, citado por Fundación Saldarriaga Concha)[3]; esta situación no ha variado sustancialmente. En la actualidad, según el Boletín 9 del Observatorio Nacional de Discapacidad (Ministerio de Salud, 2018), en las cinco principales ciudades del país (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla y Cartagena) lo que es más común en términos estadísticos es que la población seleccionada no tenga ningún nivel educativo o haya cursado solo los niveles iniciales -preescolar y primaria- (entre el 65,2% y el 72,7%); el nivel de bachillerato no supera el 26% de la población observada; los niveles técnico, tecnológico y profesional oscilan entre el 3,2% y el 7,6%; y la educación posgradual no asciende del 1%.

La coalición colombiana por la implementación de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad afirma que se “destacan los avances que se han dado en Colombia en el propósito de asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad” (2016, p.39). Sin embargo, estos se dan desde organizaciones independientes, no como corresponsabilidad del Estado, y son iniciativas de corta duración

[3] Fundación Saldarriaga Concha (2009). Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el distrito capital. Convenio por la primera infancia y la inclusión social. Alianza de instituciones por la infancia participantes en el grupo 3 del diplomado detección temprana: un primer paso hacia la inclusión. Bogotá Colombia.

que generan la demanda de medidas legales por parte de madres, padres, cuidadoras o cuidadores para que niños y niñas con discapacidad accedan a la educación. Las luchas familiares, según la Coalición, denuncian que “la determinación de los ajustes y apoyos […] se siguen centrando en las limitaciones y deficiencias de […] estudiantes y no en la flexibilización y adaptación de la oferta educativa” (2016, p.40). En resumen, la ampliación de la cobertura en educación para la población con discapacidad, si bien se puede ver como un adelanto en materia de derechos, no es aún garantía de que se ofrezcan ni los recursos, ni los escenarios ni las estrategias adecuadas para que estos menores reciban una atención de calidad y calidez.

Al contrario, al analizar la vida de la escuela, lo que se observa es que en el proceso de educación inclusiva confluyen diversidad de estudiantes pero no diversidad de orientaciones pedagógicas que se ciñan a las necesidades de todos. La propuesta incluyente debe ir más allá de la cobertura educativa y los estándares de calidad institucional, debe fijarse en la realidad social de quienes se educan y, desde allí, plantear modelos que respondan a la humanización. Los vacíos que se encuentran en el proceso formativo de personas con discapacidad pueden analizarse a la luz de la noción de educación bancaria en las aulas, toda vez que la crítica frente a esta evidencia a docentes que, imbuidos en la necesidad de cumplir con funciones normativas, administrativas y curriculares previamente establecidas, asumen un rol de transmisión descontextualizada de conocimientos y el otro, el niño con autismo, sigue siendo aquel que en el mejor de los casos, recibe contenidos, es presencia en la escuela más no existencia.

Tradicionalmente, aparte del plan curricular de contenidos formulado de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los estudiantes, en la escuela predominan programas para fomentar habilidades sociales, de comunicación e interacción; se procura diseñar estrategias para modificar la conducta y generar comportamientos acordados socialmente como “buenos, apropiados, decentes, normales”. En este sentido, se privilegia una forma única de aprender que responde a la visión normalizadora dentro de la escuela; este enfoque se puede relacionar con la educación bancaria. Según Núñez (2007):

> Esto es lo que hace generalmente la práctica educativa. Y no es un problema de ahora. No. Así hemos sido educados todos, salvo honrosas excepciones. Por ello,

> la gran mayoría hemos sido tratados a lo largo de nuestro proceso de formación como simples «objetos» de educación y conocimientos. En la familia; en la escuela básica, media y superior; en el partido, (aquellos que han asumido militancia política); en las religiones y sus diferentes iglesias; por los medios de comunicación. En la sociedad en general – en todos los espacios y niveles – hemos sido «educados» en el autoritarismo, en la imposición vertical de creencias, normas y conocimiento.

Al fortalecer la visión fatalista de la realidad, el modelo de educación bancaria y normalizadora condena a niños y niñas con autismo a vivir en el mundo del asistencialismo; al predominar un discurso de la normalidad donde todo lo extraño es condenado, el niño con discapacidad está incompleto, de ahí que la escuela sirva algunas veces “para completar al otro, sirve para completar lo otro” (Skliar, 2005. p. 13). Por lo tanto, los niños y niñas con discapacidad son objetos en un acto cognoscible en el que solo es sujeto quien demuestra que aprende, quien aprende igual que los demás; a ellos, a los niños y niñas raros, se les decreta la ignorancia y son vistos desde el lente de la discapacidad, como sinónimo de enfermedad. En el mejor de los casos, este tipo de estudiantes se ven como archivadores, meros receptores de contenidos programáticos del plan de estudios. El niño o niña es receptor pasivo (por su déficit o porque no entiende lo que los y las profesoras le dicen) de una serie de contenidos que ponen a prueba su capacidad de memorización sin detenerse en lo que aprende, según Freire (2005):

> El educador es siempre quien educa; el educando es el educado. El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente. El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados. El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos los que siguen la prescripción […] El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos. (p. 80).

En la sociedad en la que vivimos, casi todas las personas hemos sido educadas bajo algunas prácticas de educación bancaria, es decir, a partir de una visión reduccionista de la formación en el proceso educativo, donde ir a la escuela significa disponerse a recibir

conocimientos específicos, dejando de lado la relación con el otro, desde un marco de inconclusión e incompletud, como característica fundamental de todos los seres humanos. Los niños y las niñas con autismo, por su parte, al tener diferentes estilos cognitivos para aprender, al no comportarse igual que los demás estudiantes, al crear conflicto con "lo mismo" de la escuela y la mismidad de los profesores, desestabilizan aquellas prácticas educativas que pueden llegar a enmarcarse en la educación bancaria. Los y las estudiantes con autismo no se comportan como los demás desean, no reciben órdenes de manera sencilla y no aprenden igual que los demás. La escuela pretende normalizarlos y, para ello, los y las maestras se acogen al discurso médico. Los niños y las niñas con autismo necesitan normalizar sus comportamientos y disponerse para unos aprendizajes orientados a que puedan ser útiles a la sociedad.

En este contexto cobran importancia las categorías de normal – anormal para definir el espacio especializado en el que los niños y niñas con autismo "deben estar", en criterio de los maestros y maestras, pues no reciben la información igual que el resto de los estudiantes, no se quedan sentados en su puesto por largas horas escuchando al profesor, quien les llena de contenidos poco contextualizados y significativos, no trabajan en un cuaderno que debe tener un orden y cierta limpieza y no emiten las respuestas que el profesor espera. Los niños y niñas con autismo tienen conductas inapropiadas en una educación bancaria que los toma como seres determinados y, por ende, sin nada que hacer en el mundo sino solo adaptarse y esperar a recibir prescripciones. La visión sobre la discapacidad que predomina en la escuela proviene del modelo rehabilitador[4] que, según Palacios (2008):

[4] La postura de la presente investigación se orienta hacia la apropiación del modelo de diversidad funcional. En el criterio de la investigadora, el modelo rehabilitador, que se centra en la interpretación científica-sanitaria de la discapacidad y que ubica al individuo con discapacidad en una posición pasiva cuyo reconocimiento de derechos (inclusión) está supeditado a la atención médica de "su enfermedad", cobra una renovada mirada con el modelo social de la discapacidad, que involucra al entorno y se fortalece en los principios de justicia, dignidad humana y garantía de derechos. Sin embargo, es la diversidad funcional, derivada de este último modelo, la que, en la línea de análisis que acá se presenta, se relaciona de manera más estrecha con las reflexiones que surgen en el proceso investigativo que se desarrolla en este documento porque desde esta mirada, "la enfermedad y la diversidad funcional son realidades distintas, que comparten un mismo espacio de manifestación: el cuerpo" (Guzmán, s.f., p. 68). Los análisis que se realizan en

> Puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización —y, esto significa, en definitiva—, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás —válidos y capaces— en la mayor medida de lo posible. (p. 67).

No obstante, esta visión uniformadora, el estudio del autismo ha dado cabida a diferentes miradas para su atención, ya sea desde el psicoanálisis Lacaniano, desde diferentes terapias para modificar conductas o desde el enfoque cognitivo. Este último predomina en el sector educativo puesto que es la forma en que niñas y niños con autismo reciben, comprenden y emiten información al mundo exterior, cuestiones apoyadas por los trabajos de Frith (1992) Riviere (2001), Happé y Tendlarz (sf), quienes mencionan que este enfoque cognitivo parte de afirmar que en el autismo existe una anormalidad en el desarrollo del cerebro que hace que queden afectadas las estructuras mediales del lóbulo temporal, en especial el hipocampo y la amígdala, ambos de particular importancia –de acuerdo a este planteamiento– en la cognición, en el aprendizaje, en las emociones y en la conducta.

Por su parte, Happe (1999), estudiosa de la teoría de la mente desde las ciencias cognitivas, referenciada por Simarro (2016), afirma que es importante comprender la coexistencia de estilos cognitivos para repensar la idea generalizada del déficit en casos de autismo. Esta autora ha sido referenciada por el Ministerio de Educación Nacional en el documento Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo, para decir que “las personas con autismo poseen un estilo cognitivo[5] diferente,

---

este estudio son coincidentes con la propuesta de Guzmán (s.f.), quien considera la diversidad funcional como un modelo que reconoce la doble mirada a la concepción del cuerpo, reconociendo, por un lado, que por más que se quiera lograr lo contrario (normalizar), el sujeto con discapacidad es diferente (no puede ser igual); y, por otro, que precisamente esa diferencia es potenciadora de nuevas maneras de ver y habitar el mundo. En este sentido, la atención de personas con discapacidad en la escuela debe estar mediada por procesos que no desconozcan sus particularidades físicas, mentales, psicológicas y de desarrollo en beneficio de todos los estudiantes y de su “estabilidad funcional y orgánica” y que, fundamentalmente, “amplíen los límite de inclusión social”, desde la aceptación indiscutible del otro como ser humano.

[5] Los estilos cognitivos, en este documento, se entienden como “modalidades generales para la percepción, la organización y el procesamiento de la información, modalidades que se manifiestan

en lugar de un déficit cognitivo" (2006, p. 14), por tanto ven y comprenden el mundo de manera diferente, no habitan en mundos extraños casi imperpetuables, en mundos paralelos desconocidos, simplemente su capacidad de analizar información es distinta; bajo su mirada, incluso, el autismo no se considera como una discapacidad. De hecho, si bien, por su condición, son estudiantes que requieren apoyos profesionales para manejar los trastornos en la relación social, las funciones comunicativas, el lenguaje, la imaginación, la flexibilidad mental, la conducta y los trastornos del sentido de la actividad propia (Riviere, 2004), para Simarro (2016), "los sujetos con autismo de alto funcionamiento no necesitan atención especial para aprender a leer" (p. 15).

Villa (2014) coincide con las posturas anteriores cuando asegura que los y las estudiantes con autismo tienen una manera diferente de aprender y de generar conocimiento. Por lo tanto, propone, desde la escuela, "reconocer las diferencias cognitivas existentes en cada persona" (p. 2) y aplicar diferentes estrategias para enseñar y generar conocimiento. De esta manera es posible reconocer a cada estudiante con autismo desde sus diferentes estilos cognitivos y cambiar la mirada sobre este: de un ser con deficiencias cognitivas que lo imposibilitan para aprender, a otro que lo hace con un estilo diferente al de los demás estudiantes. Para ahondar en esto, en función de las situaciones límite, los antecedentes explorados se organizaron teniendo en cuenta aquellos que se enfocan en una única forma de aprender, los que de una u otra forma indican que aún se conservan prácticas de educación bancaria y los que dan una mirada diferente al niño y niña con autismo u otra discapacidad.

1.1 Sobre una Única Forma de Aprender

De lo anterior se puede deducir que el proceso educativo del niño con autismo está permeado por la visión de que todos los seres humanos tienen una única forma de aprender y, por ende, todos aprenden -o deberían aprender- de la misma forma. En la

---

en variaciones en las estrategias, planes y caminos específicos seguidos por los sujetos en el momento en que llevan a cabo una tarea cognitiva" (Hederich y Camargo, referenciados por Villa, 2014, p. 8).

escuela se cree que las personas con autismo tienen un déficit cognitivo, que no pueden aprender y tampoco seguir instrucciones que las lleven a adquirir nuevos conocimientos. Según Peeters (2013) “las personas con autismo nacen con una manera distinta de percibir y concebir las cosas, son pensadores visuales, por ello su educación debería ser visual, sin embargo, se les intenta enseñar de la misma forma que a las personas normales”.

Algunas investigaciones exploran procesos cognitivos de los estudiantes con autismo y cómo fortalecerlos para que tengan éxito en el aula, ya sea especializada o regular. En este sentido, el estudio de caso múltiple realizado por Villa (2014) pretende determinar indicadores de estilos cognitivos en dos personas con autismo. Este estudio mixto con preferencia cualitativa concluye que, en cuanto al procesamiento de información, las dos personas no tienen dominio de su atención selectiva; en cuanto a relaciones interpersonales, prefieren el trabajo individual, aunque uno de ellos es más cálido y prefiere estar cerca a los otros.

Esto muestra que, aunque son dos jóvenes con autismo, cada uno tiene unas particularidades en su modo de procesar información y entablar relaciones con las demás personas, por lo que una vez más se reitera la importancia de comprender que todos los seres humanos perciben la información de manera diferente y sus relaciones también varían.

Teniendo en cuenta la importancia de la capacidad imaginativa, Kempe y Tissot (2012) realizaron un estudio de caso creando ambientes inclusivos en espacios especializados, donde buscaron fortalecer habilidades sociales recurriendo a los aportes de las artes escénicas. La capacidad imaginativa y creadora, junto a las habilidades sociales, se incrementaron mediante el trabajo conjunto entre estudiantes con autismo y estudiantes sin autismo en un entorno especializado. El tema del drama o el teatro forma parte del plan nacional de estudios en Inglaterra pero las escuelas especiales no lo ponen en práctica dadas la falta de experiencia en el tema y la ausencia de profesionales en dicha rama.

Vega (2009), a través de un estudio de caso, develó las representaciones simbólicas compartidas por docentes de enseñanza básica sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en un colegio femenino de Chile. El discurso frente a

la integración educativa presenta incoherencias en relación con su práctica pedagógica; los prejuicios y estereotipos internalizados repercuten en el quehacer docente, sobre todo en relación con las adaptaciones curriculares. Dicen que brindan explicaciones adicionales y crean actividades diversas según las necesidades estudiantiles, pero, al analizar las prácticas, se revelan procesos homogeneizantes con estilos de enseñanza centrados en habilidades y destrezas. Sus prácticas pedagógicas están permeadas por la enseñanza tradicional academicista previa selección docente para organizar y transmitir los conocimientos. Al estudiantado se le niega la probabilidad de participar en su proceso educativo.

Vega (2008), mediante una investigación descriptiva, propone un modelo para el diseño de un software de videojuego para niños y niñas con autismo, que les ayude a su proceso escolar en cuanto a concentración, atención y memoria, y se minimicen sus necesidades al interior del aula. Estas necesidades son identificadas a través de docentes, educadores especiales y familiares con base en encuestas y entrevistas. Con el modelo del software para videojuegos se pretendió que algunos establecimientos educativos públicos y privados utilizaran tecnologías de la información y la comunicación acordes a sus necesidades y las de los estudiantes con autismo.

En cuanto a documentos públicos del orden nacional, el Ministerio de Educación publicó las orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con autismo (2006). Su objetivo es presentar a las comunidades educativas conceptos y orientaciones pedagógicas relacionados con la atención educativa que permitan la reflexión al interior de las instituciones sobre el marco de la inclusión. Estas orientaciones indican el modo de aprender de los estudiantes teniendo en cuenta las particularidades que presentan en atención, percepción y memoria. Además, brinda orientaciones pedagógicas no solo en educación formal sino en educación informal para que las personas con autismo puedan ser incluidas en la educación regular después de haber recibido apoyo personalizado, intensivo pero transitorio.

Desde el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, La Alcaldía Mayor de Bogotá y la Caja de Compensación Familiar – Compensar (2010), surgieron las Orientaciones pedagógicas para la atención y promoción de la inclusión de niñas y niños menores de seis

años con autismo. El texto pretendió dar una caracterización del autismo e indicar qué hacer para lograr el aprendizaje y qué hacer para garantizar la inclusión del niño o la niña con autismo, todo dirigido a docentes de centros infantiles, familia y comunidad.

1.2 La Mirada Freiriana de la Educación para Comprender al Niño con Autismo en la Escuela

La educación bancaria, como la describe Freire (2005), remite no solo a las relaciones verticales que pueden existir entre educadores y educandos, sino a la manera de ocultar o desvirtuar la realidad en la que están inmersos los niños y las niñas, desconocer la forma en que son percibidos y el modo como se da el proceso educativo en el marco de la escuela, que es un proceso sustancialmente formador. De acuerdo con este autor, las relaciones que se podrían gestar en la escuela conllevan a que los actores del proceso educativo aprendan juntos, no uno asumiéndose como objeto y otro como sujeto, sino los dos, siendo sujetos del acto cognoscible, de la producción de conocimiento.

Sin embargo, lo que predomina es un modelo transmisor de contenidos y conductas que define Freire (2005) como educación bancaria. Este modelo no solo promueve la pasividad del estudiante sino la absolutización de la ignorancia, donde el ignorante es el otro. El que no sabe es el otro, el que no se acomoda es el otro, el incapaz es el otro; el profesor es aquel que tiene todo el saber en sus manos, el que tiene el poder, el que controla y dice la verdad; el educando simplemente escucha, sigue instrucciones y se adapta a la realidad que se le muestra. En este escenario, los estudiantes no pasan de ser, además de ignorantes, perezosos y culpables de los que les toca vivir. En la educación bancaria no hay espacio para la indignación, para la pregunta ni para la esperanza que se requiere para transformar la realidad.

Para comprender esta tensión, en este apartado se retoman investigaciones que reportan el pensamiento de algunos profesores frente al proceso educativo de estudiantes con discapacidad, así como la voz de padres y madres frente a las políticas de inclusión. Tal es el caso de Tamakloe (2018), quien realiza un estudio de caso cualitativo sobre las conductas y actitudes pedagógicas de maestras de preescolar hacia niñas y niños con

discapacidad que asisten a tres jardines infantiles del área rural en el distrito de Kpando en Ghana. La investigación toma como base aportes de Bourdieu y se centra en las conductas verbales y no verbales del profesorado a través de las prácticas pedagógicas y según el entorno en el que se desarrollan.

Conocer cómo es el diario vivir del profesorado en la escuela, para Tamakloe (2018), implicó conocer que estos trabajan con recursos muy limitados y que sus discursos discrepan de las prácticas en el aula; en otras palabras, las profesoras y los profesores afirman valorar las diferencias de estudiantes con discapacidad, pero sus comportamientos verbales y no verbales, observados en la práctica pedagógica, indican otra manera de hacer la valoración. Las creencias culturales contribuyen a conservar las prácticas pedagógicas identificadas; las concepciones sociales sobre la discapacidad escasean y la educación inclusiva está pendiente en estos centros infantiles de Ghana.

De otro lado, Laiton (2018), desde un enfoque cualitativo y la sistematización de experiencias en educación, retoma la lectura como goce y la literatura como derecho para escolares con discapacidad intelectual en tres colegios públicos de Bogotá. Con la participación de seis docentes, se caracterizaron las prácticas pedagógicas o formativas (enseñanza- aprendizaje)[6] por parte de estudiantes con discapacidad intelectual y diversas necesidades de apoyo. Las prácticas pedagógicas de lectura dirigidas a estudiantes con discapacidad cognitiva se centran en la memorización del código, la mejora de la caligrafía, la sanción de errores y el entrenamiento en habilidades de transcripción; características de una educación que, aunque no se tiene la certeza de que deshumaniza, asigna el error en el otro y hace responsable del éxito o fracaso escolar solo al estudiante, desconociendo sus experiencias y la relación dialógica con el maestro

Villegas, Simón y Echeita (2014), con un estudio descriptivo fenomenológico, buscaron a través de entrevistas no estructuradas exponer el punto de vista de las madres chilenas

[6] En el proceso de enseñanza – aprendizaje, el profesor es quien enseña, es el experto en lectura y el estudiante es el que realiza el proceso de aprendizaje de la lectura. Freire (1997, 2005) lo reconoce, en una dimensión dialógica y dialéctica, como proceso de formación.

sobre la educación inclusiva de hijas e hijos con autismo como estudiantes en aula regular de la escuela primaria. Uno de los puntos a desarrollar en esta investigación era la identificación de barreras en dicho proceso. Se perciben una falta de apertura y preparación por parte de las escuelas para posibilitar el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación regular, falta de proyectos educativos comprensivos con la diversidad y no preparación docente para atender a las distintas necesidades educativas presentes en el aula. Como la atención se centra en el rendimiento académico de cada estudiante, se quedan sin atender los ámbitos de desarrollo personal y social, y se aprecia una tendencia a responsabilizar a niñas y niños de sus propias dificultades de aprendizaje. Domingo y Palomares (2013), con una fusión de los enfoques interpretativo, positivista y socio crítico, plantearon como objetivo aportar propuestas de mejora para conseguir una educación inclusiva para el alumnado con autismo, además de analizar las intervenciones y estrategias aplicadas en el proceso educativo de dicha población en escuelas regulares de Madrid, España. Se identifica que los centros educativos que atienden a estos grupos de estudiantes no disponen de las estructuras organizativas, los recursos humanos especializados y los recursos materiales para dar una respuesta inclusiva, además, no hay formación académica específica en el profesorado.

Por otro lado, se encuentran algunos procesos que facilitan la educación inclusiva tal y como la plantea la norma, como las adaptaciones curriculares individualizadas realizadas por docentes o la participación de estudiantes en actividades extracurriculares, como salidas y excursiones, además de la necesidad de usar recursos educativos idóneos. Esta investigación deja una conclusión interesante: la atención educativa de estudiantes con autismo en instituciones educativas es un proceso complejo porque se han de tener en cuenta otros aspectos individuales en las adaptaciones curriculares individualizadas. Además de precisar una escuela inclusiva, no solo en el marco legislativo, esta ha de disponer de las condiciones (materiales, personales, organizativas, etc.) que permitan que se haga realidad.

Sheehy, Rix, Fletcher-Campbell, Crisp y Harper (2013) refieren que la respuesta educativa idónea para una persona con autismo depende en gran medida del lugar donde nació y del sistema educativo en el que está inmersa. Dicen que un niño con autismo puede ser ubicado en clases generales, puede quedar a disposición de especialistas o ser enviado a

instalaciones residenciales segregadas. Este estudio, que convocó a expertos de once países, seleccionados según su distribución geográfica y la variedad de los sistemas educativos, se basó en la escritura de relatos docentes derivados de la realidad vivida con niños y niñas con autismo en escuelas de cada país.

Las narraciones, que no definieron las prácticas pedagógicas utilizadas, sí indicaron un hecho común: las niñas y los niños pequeños con autismo son llevados a centros educativos regulares; este dato desafía la meta inexorable de una escuela especial y separada por su condición. Como en dichos centros regulares se realiza una diferenciación del currículo dentro del aula de clase, las respuestas registradas sugieren que esta práctica cotidiana en el salón de clase constituye la clave de la educación inclusiva. Esto conlleva a que se deben dejar prácticas bancarias donde se asume que todos los estudiantes son iguales y por ende, se les enseña lo mismo y de la misma forma.

Barros, Moreira y Lerner (2012) reportan la falta de estudios sobre las condiciones institucionales que intervienen en la educación de niñas y niños diagnosticados con autismo. Proponen un análisis de discurso institucional con seis docentes de escuelas públicas de Brasil para identificar las posiciones profesionales adoptadas con respecto al tema de inclusión. Surge, casi por unanimidad, la necesidad de ofrecer una educación personalizada, inclusive, con el o la estudiante dentro del grupo; identifican que cada caso con autismo se convierte en el estudiante problema. Además, presentan frustración por la sensación de falta de conocimiento para hacer frente a la inclusión, pese a que se le considera importante para la organización de redes de apoyo del fortalecimiento de la autonomía de niñas y niños con trastornos graves.

Así mismo, Gil (2016) caracterizó, a través de un diseño mixto, las prácticas educativas desarrolladas en dos modalidades educativas: educación inicial y educación inclusiva. En una primera etapa analizó los procesos inclusivos teniendo como base el índice de educación aplicado en Colombia y luego aplicó una encuesta demográfica y dos cuestionarios a familias de niños y niñas y a profesionales que trabajan en las dos modalidades. Estos grupos de profesionales aseguran que ejecutan prácticas inclusivas en altos niveles, aunque las familias y los niños y niñas expresan lo contrario. La participación en actividades por parte de los niños y las niñas se da de manera espontánea,

aunque falte más motivación. Las profesoras y los profesores del centro de desarrollo infantil mencionan que no cuentan con el tiempo suficiente para reflexionar sobre sus prácticas como tampoco para hacer un seguimiento a cada niño y a cada niña, lo que es un agravante a la hora de fortalecer procesos inclusivos.

Beltrán y Gómez (2016), a través de un estudio de caso, describieron los procesos de gestión curricular para la educación inclusiva en dos colegios distritales de la ciudad de Bogotá, analizaron tres categorías y una de ellas fue prácticas pedagógicas en el aula. Refieren las dificultades que impiden el proceso de educación inclusiva: las actitudes docentes, la contradicción entre el discurso de directivas docentes y el discurso de docentes. Las prácticas inclusivas se dan en el colegio porque existe una política institucional, pero ejecutar la política en la vida escolar real es muy complicado a pesar de que en la institución hay apoyos por parte de la educadora especial. Ella, junto con madres, padres y más integrantes de la comunidad educativa en general, hacen flexibilización curricular; en la institución hay trabajo colaborativo y se cuenta con metodologías colectivas, sin embargo, persiste la exclusión. Se considera que las prácticas pedagógicas pueden ser permeadas por el juego, la lectura y el trabajo colaborativo.

Rodríguez (2015), usando la metodología etnográfica, reconoce que las prácticas pedagógicas en el Colegio Gabriel Betancourt Mejía se hacen más complejas para dar respuesta a las características heterogéneas de la población. El trabajo docente en el aula se produce en medio de tensiones ya que no se cuenta con los conocimientos necesarios para la atención a dicha población, no se cuenta con espacios ni con herramientas para la formulación, diseño, implementación y evaluación de políticas institucionales que aborden la inclusión.

Angulo (2015) se interesó por comprender las representaciones sociales de 16 docentes del Colegio Fernando Mazuera Villegas, sede B, frente a la discapacidad e hizo énfasis en su influencia sobre las prácticas pedagógicas y los procesos de inclusión. A través de un diseño secuencial y la aplicación de una escala tipo Liker, grupos focales y observación de documentos de trabajo; surgieron representaciones comunes configuradas durante su formación, actúan con sentimientos de paternalismo, hablan de inseguridad y de sobrecarga. Además, las prácticas educativas a cargo de docentes con mucha experiencia

y creatividad, desconocen algunas didácticas que suelen implementarse en clases con poblaciones diversas y desconocen cuál es la metodología ideal y cómo se aprende.

Rodríguez, Moreno y Aguilera (2007) tuvieron en cuenta las voces del profesorado en un estudio con un diseño seccional descriptivo llevado a cabo en Sevilla. La forma en que se realiza la escolarización de la población con autismo fue el eje de análisis. Con el fin de realizar entrevistas a docentes, se acudió a los centros de educación secundaria, a los centros de educación infantil y primaria y a los centros de educación especial. Los resultados buscaron contribuir a la mejora de la atención educativa del alumnado con autismo, teniendo en cuenta el número de horas de intervención logopédica y psicomotricidad, la oferta de monitorías a docentes, la existencia de una red específica de apoyo al profesorado en la intervención dirigida a personas con autismo y en la aplicación de adaptaciones curriculares individualizadas.

Finalmente, Gena (2006) se propuso identificar procedimientos que pudieran mejorar las interacciones sociales en el aula regular de cuatro niños con autismo (que han sido excluidos de diferentes centros públicos y privados debido a su comportamiento y a los problemas de aprendizaje que presentan). Esta investigación exige el trabajo conjunto con docentes auxiliares o docentes sombra para identificar estrategias claves al interior del aula e intervenciones personalizadas o en grupos muy pequeños, antes y durante el proceso de inclusión al aula regular. El estudio indicó que el reforzamiento social combinado con procedimientos de motivación era efectivo para aumentar la iniciación de interacciones sociales y para responder apropiadamente a las interacciones iniciadas por compañeras y compañeros. Los resultados menos reconocidos se relacionan con el uso expresivo y comunicativo de la lengua.

En los anteriores estudios se evidencian las tensiones que usualmente se presentan en la escuela cuando esta asume el reto de la inclusión, en este caso, de niños y niñas con autismo. Pese a los esfuerzos que realizan maestros, padres e instituciones educativas en el cumplimiento de las directrices normativas y jurídicas de la garantía de derechos de las personas con discapacidad, implementando estrategias didácticas innovadoras e intentando aplicar el diseño universal de aprendizaje y los ajustes razonables en la planificación curricular, lo que se evidencia es un movimiento de estructuras que cuestiona

el papel de todos los actores en el proceso, contradicciones, desacuerdos y fricciones que se relacionan directamente con el ser, el hacer, el relacionarse, el enseñar, configurados dentro de una visión que se caracteriza, en la mayoría de los casos, por cumplir con las particularidades de la educación bancaria.

Se debe comprender que esta visión bancaria niega la raíz de la educación misma, la inconclusión de los seres humanos porque los visualiza como seres pasivos en un proceso activo de saber, creación, recreación y transformación, porque deja de lado la acción y la reflexión y porque no tiene en cuenta que la educación es ese proceso de formación donde "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción" (Freire, 1997, p. 24), es un proceso donde el educador y la educadora aprenden junto a los estudiantes, porque aunque son diferentes entre sí "quien forma se forma y re – forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado" (Freire, 1997, p. 25); ninguno de los dos se reduce a la condición de objeto, los dos se forman mutuamente y el proceso educativo deja de ser el aprendizaje centrado solo en el estudiante para ser aquel donde todos aprenden y todos enseñan.

1.3 Diferentes Visiones sobre el Niño con Autismo

En consonancia con las tensiones evidenciadas en el anterior apartado, vale la pena revisar algunas investigaciones que se enfocan en cómo las personas con discapacidad son pensadas y percibidas desde diferentes disciplinas para, luego, problematizar la labor pedagógica- formativa del maestro.

Castaño (2017), a través de una investigación con enfoque crítico social, tuvo como objetivo construir con cuatro jóvenes con autismo y sus familias mecanismos individuales y comunitarios para poder ejercer el derecho a la participación social. Por medio de la Investigación Acción Participativa IAP, los involucrados en dicha investigación crearon mecanismos de comunicación para que las personas con autismo se integraran en procesos de inclusión social, lo que llevó a reconocer un espectro de participación en su contexto inmediato que tiene una correlación con las diversas formas de ver y relacionarse con el mundo de cada persona con autismo dentro de la investigación.

Se reconoce el papel fundamental de la familia para crear espacios cotidianos de participación y el papel fundamental de la madre para ayudar a fortalecer capacidades en los hijos, lo que se refleja, en el futuro, en el deseo de las personas con autismo de ejercer una participación en la vida pública. El aporte del trabajo de Castaño (2017) fue la identificación y definición de la participación espectral, que es toda la variedad de "formas, modos y opciones de vivir y experimentar las participaciones" (p. 84). Se habla de participaciones porque las familias y los jóvenes las viven de diferentes maneras, dependiendo de los intereses y los mecanismos que se han creado para tener una manera propia de relacionarse con su entorno inmediato.

Rivera (2003), por su parte, tuvo como objetivo investigativo mostrar los discursos acerca del autismo empleados por los pasantes y practicantes de psicología de la Universidad Nacional de Colombia en un ambiente educativo, específicamente en el Centro Educativo Distrital Samper Mendoza de la ciudad de Bogotá. En su investigación, muestra la manera como los especialistas interpretan a los autistas[7] a partir de cuatro casos, en el que cada uno de ellos adquiere un adjetivo; tres de estos casos son tomados del DSM – IV y el cuarto es extraído de la experiencia concreta de la investigadora en el colegio distrital.

En este sentido, se identifica al alienado, al tirano, al autómata y al seductor, características que son extraídas de los comportamientos de infantes con autismo por parte de médicos, psiquiatras y especialistas en general, quienes los miden, clasifican, evalúan e intervienen en ellos para luego curarlos, "estas historias construyen a sus protagonistas como anormales, como habitantes de un planeta distante cuya ubicación exacta nos resulta ajena, pero sobre el cual se sabe, sin lugar a dudas, que no queda en el nuestro" (p.96) En el colegio, donde se regulan los comportamientos y se pretenden normalizar conductas, coexisten dos concepciones de autismo desde la mirada de los profesionales que allí asisten: la del psicoanálisis lacaniano y la de la teoría etiológica del desarrollo.

[7] Con este calificativo, la autora se dirige a los niños y niñas con autismo.

Esto permite comprender que, aunque en el colegio se pretenden hacer procesos de inclusión, donde los niños y niñas con autismo comparten con estudiantes sin discapacidad; la mirada de los especialistas que allí confluyen permea la escuela, es una mirada rehabilitadora y normalizadora donde la meta conjunta es tener un individuo saludable, entendido este desde la no deficiencia o la normalidad.

Lo anterior se puede relacionar con las seis visiones que identifica Brogna (2006) y que, según la misma autora, “coexisten en el ahora” (p.175). La primera visión es la de exterminio
– aniquilamiento, donde los miembros que no contribuían eran un riesgo económico en la comunidad, estas personas tenían una particularidad biológica o de comportamiento visible que ponía en peligro al grupo en el que estaban. La segunda visión es la sacralizada – mágica, donde las diferencias biológicas o de comportamiento son entendidas como una acción de dioses o demonios y por eso hay que liberar, exorcizar.

Una tercera visión identificada es la caritativo – represiva, en cuya base, bajo la influencia del cristianismo, “la discapacidad queda significada por tres elementos esenciales […] la caridad, el castigo y el milagro” (p.177); los hombres y mujeres con discapacidad, aquellos deformes, locos, carentes, imperfectos brindan la posibilidad a los demás de ser buenos cristianos al dar limosnas, al ser caritativos. La cuarta visión, nominada médico reparadora, “se perpetúa hasta nuestros días de modo dominante” (p.179), aquí la discapacidad es sinónimo de enfermedad que se puede curar o reparar. Es esta visión la que mejor se relaciona con las miradas planteadas por Rivera (2003), la de alienado, el tirano, el autómata y el seductor, donde todas ellas pueden superarse a través de la intervención y la cura.

Para continuar con las visiones, se tiene la quinta visión, la normalizadora – asistencialista, donde surgen conceptos de hombre promedio y normalidad/anormalidad “y desde ellos hay un corto paso a la idea de eugenesia” (p.181); las políticas asistenciales hacen presencia de parte del Estado, aunque la responsabilidad principal de aquellos seres inferiores recae sobre la familia. La sexta y última visión es la social, donde la discapacidad es una construcción social, a partir de esta mirada, se indica que las personas con discapacidad sufren discriminación, opresión y segregación, “se posiciona a la persona

con discapacidad como sujeto de derecho, resaltando el desequilibrio de poder" (p.183). Estas seis visiones de la discapacidad permean la sociedad y condenan a los niños y niñas con autismo y con discapacidad en general a seguir siendo etiquetados, discriminados e invisibilizados, lo que genera situaciones límite en ellos.

De otro lado, una mirada reciente a la persona con discapacidad es la que se presenta en el trabajo investigativo de Betancourt (2014), titulado Capacidades humanas y capital social en la construcción de ciudadanía multi e intercultural en Personas con Discapacidad. Aproximación comparativa desde la sociología del Sujeto. Aquí se quiso investigar la posibilidad de construir una ciudadanía diferencial desde lo multicultural e intercultural en las personas con discapacidad, teniendo en cuenta que estas últimas hacen parte de grupos culturalmente diversos junto con campesinos, mujeres y personas LGBTI. Dicha población, expresa el autor, "ha sido objeto de discriminación, estigmatización, exclusión social, desconocimiento de su misma naturaleza cultural pues ha estado remitida a su rasgo negativo, enfermizo, de inutilidad, de incapacidad" (p.2).

En su campo exploratorio, utiliza dos herramientas o mecanismos sociológicos (semiosis social y materialismo cultural) para interpretar tanto el discurso del Estado como el de las personas con discapacidad visual y cognitiva pertenecientes a grupos sociales. El trabajo concluyó que el Estado tiene planteamientos que acercan a las personas con discapacidad a la ciudadanía diferencial en la lógica del desarrollo humano y la modernidad; desde el sentir de las personas con discapacidad se identifican la idea de defensa y reconocimiento multicultural (capacidades, sentimientos, sufrimientos) y de interculturalidad (inclusión social).

Este mismo autor expresa en su trabajo Ciudadanía intercultural. Hacia la ciudadanía diferencial (2018), que la discapacidad se explica desde dos modelos o paradigmas, el paradigma médico que se ocupa de la rehabilitación física, sensorial o psíquica para "adaptar y o normalizar a las personas con discapacidad" (p.20) y el paradigma de la autonomía personal y/o social, donde las causas que originan la discapacidad son principalmente sociales puesto que la sociedad tiene limitaciones para ofrecer servicios que minimicen las necesidades de las personas con discapacidad. Estos dos modelos configuran un tercer paradigma, el modelo biopsicosocial el cual es el vigente actualmente,

donde la discapacidad “está en función del patrón de normalidad expresado en el concepto de salud de la OMS (bio – psico – social), es decir, está situado por fuera de dicho patrón, por lo que se les denomina a las PCD como anormales” (p.21).

Otras investigaciones relacionadas con las personas con discapacidad retoman conceptos de Paulo Freire, tal es el caso de un estudio monográfico realizado por González y Labbé (2016). Mediante las encuestas surgió la falta de proyección laboral de la población, la discriminación en los ambientes laborales y los bajos índices de escolaridad. Las investigadoras proponen unas prácticas educativas que sean humanistas, emancipadoras, liberadoras, esperanzadoras, participativas, críticas y reflexivas, además de fortalecer el conocimiento de sí como ser histórico que puede tomar sus propias decisiones.

La pedagogía crítica freiriana también ha sido tema de interés para Celada (2015). Con una investigación narrativa en la Universidad de Málaga, retoma la historia de vida como metodología de investigación y propone reivindicar el derecho de las personas con algún tipo de discapacidad a expresarse por sí mismas. La intención fue hacer un recorrido acerca de la respuesta social que se brinda a las personas con discapacidad, reflexionando acerca de cuáles son las ofertas educativas y cómo ellas pueden intervenir en la vida de las personas. Si la educación es un proceso dialógico, orientado a romper el silencio y a recuperar la palabra negada, es porque está pensada en función de la “libertad” en la vida humana, ha de “humanizar” la vida humana y “humanizar” las instituciones humanas y ha de formar seres reflexivos para actuar de manera ética con el objetivo de producir un “conocimiento sensible a la acción”.

Las investigaciones anteriormente referenciadas, por un lado, conducen a comprender que las personas con discapacidad y las personas a su alrededor sufren situaciones límite que los dejan en el inmovilismo o los conducen a actuar para identificar respuestas a sus problemas. Por otro lado, y de manera importante, las seis primeras visiones observadas evidencian la incidencia de los imaginarios y estructuras de pensamiento frente al relacionamiento con estudiantes con autismo. Desde todas estas miradas, se reduce a las personas a objetos y dicha cosificación trae como consecuencias el no reconocerlas como seres inconclusos e inacabados y, por ende, posibilitados para actuar en el mundo. Por lo tanto, la educación para ellas se sienta en las bases de una práctica de la dominación que,

a consecuencia de la pérdida de autenticidad en el pensamiento, facilita la acomodación de los educandos en el mundo de la opresión. En este sentido, “la educación como práctica de la dominación […], al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico es adoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión” (Freire, 2005, p. 89), de aquí que siempre se vea una relación autoritaria entre quien cree tener el control sobre los demás y entre quien siempre ha vivido bajo las decisiones de los demás.

1.4 Preguntas

Las investigaciones muestran cómo desde el contexto de la escuela y de algunos centros de educación inicial se trabaja arduamente para que cada vez más estudiantes con autismo acudan a la escuela y permanezcan en ella mediante propuestas de educación personalizada, programas diferenciados o apoyos desde diferentes áreas sin tener en cuenta la diversidad de estilos cognitivos de cada niño o niña. Desde las prácticas pedagógicas, aunque no retomaron el autismo como discapacidad específica, persisten prácticas donde no se brindan apoyos educativos teniendo en cuenta la especificidad de cada estudiante y se sigue insistiendo en que educarse es recibir entrenamiento en lectura, escritura y habilidades sociales que permitirán que el estudiante se comporte de cierta manera, en ciertos espacios.

Estas investigaciones exploran el fenómeno de la discapacidad en el sector educativo, sin embargo, no analizan lo que ocurre en el aula de clase entre estudiantes con autismo y docentes. Muchas veces lo que ocurre está vinculado a los procesos educativos bancarios y a concebir una sola forma de aprender, sobre todo cuando reina el desconsuelo, la preocupación, el sufrimiento, la lucha, la deshumanización y la cosificación de los actores educativos o sujetos de la educación.

Estas vivencias constituyen una serie de situaciones límite no documentadas pero seguramente presentes en el aula que demandan su identificación para reconocer que el proceso educativo de Mateo Contreras, el niño con autismo, el niño de inclusión, que no es considerado estudiante en su aula o en su escuela, no consiste solamente en llevarlo a

hasta la puerta de la escuela y dejarlo allí a esperar a que nada pase, sino en permitir que haya un proceso de afectación mutuo, donde la preocupación no es el otro diferente y raro sino el cómo los profesores y la escuela le dan la bienvenida, el cómo el profesor y la profesora brindan respuestas educativas que estén en consonancia con la formación de sujetos que algo tienen para aprender y algo tienen para enseñar, profesores y profesoras críticos de la realidad en la que están inmersos y que comprendan o se dispongan a comprender que la discapacidad no necesariamente es sinónimo de enfermedad, que la normalidad es solo una categoría que sirve para oprimir a unos estudiantes que son vistos desde el diferencialismo[8].

En un primer acercamiento al contexto natural del colegio Benhur Sánchez que se caracteriza por ser inclusivo, se puede entrever que el proceso educativo está quedando en entredicho entre la falta de conocimiento frente al autismo, la ausencia de capacitaciones y la visión secundaria que tiene el proceso de inclusión en la institución educativa. Si el proceso educativo vivido por el estudiante con autismo se ha tornado en un problema para las profesoras y en focos de exclusión hacia Mateo Contreras, la pregunta surgida es: ¿cuáles son las situaciones límite en el aula vividas por un grupo de cinco profesoras y qué implicaciones tienen dichas situaciones sobre el proceso educativo vivido por Mateo Contreras en el marco de una escuela inclusiva situada en Bogotá?

1.5 Objetivo general

Identificar situaciones límite relatadas por las profesoras y analizar sus implicaciones sobre el proceso educativo, desde la experiencia vivida con Mateo Contreras, entre los años 2016 y 2019.

[8] Skliar y Téllez (2008) mencionan en su libro, Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia, que las diferencias en la escuela no se ven como características de todos los seres humanos sino como un proceso de diferencialismo que consiste en “separar, en distinguir de la diferencia algunas “marcas diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa […] es una obsesión por los diferentes” (2008, p. 10), una obsesión por el otro.

1.6 Objetivos específicos

Reconocer las situaciones límite vividas por las profesoras y describir sus características como realidades vividas en las aulas regulares de una escuela inclusiva.

Analizar las implicaciones sobre el proceso educativo a partir de unas realidades concretas vividas en el aula que las maestras no pueden superar, no quieren superar o desean superar.

Comprender los actos límite planteados por las profesoras acerca de cómo desean superar las situaciones límite de acuerdo con lo vivido por ellas en el aula de clase.

1.7 Justificación

El proceso educativo de niños y niñas con autismo involucra no solo a los grupos de estudiantes o niños de inclusión[9], como se les conoce en la cotidianidad escolar, sino a quienes integran al profesorado, sobre todo porque este último grupo ha de responder a una serie de situaciones límite planteadas por la creciente presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas.

En el ámbito colombiano existe normatividad que, al identificar a las personas con discapacidad como sujeto de derechos, les brinda la posibilidad de estar en la escuela, pero hay una larga distancia entre lo que expone la normatividad y lo que se vive en el día a día de la escuela; dicha normatividad propone para la escuela ciertos cambios

[9] El niño de inclusión es visto como ese otro incompleto que, al faltarle algo, necesita ser atendido por la especialista, por la educadora especial, quien es la que tiene el conocimiento para enseñarle, es la que tiene la paciencia para tratarlo y es la que decide qué se le puede enseñar y qué no, de acuerdo con lo que tiene el niño de inclusión.

dependiendo del tiempo o época en la que se han reglamentado los enfoques, los programas o las políticas correspondientes.

Inicialmente, según Palacios (2008), la normatividad iba de la mano de algunos planteamientos del modelo rehabilitador que concebía a la persona con discapacidad "como un ser dependiente, inferior, que necesita ser rehabilitado (rehabilitado) a los efectos de recuperar su dignidad —una dignidad que se da por lesionada o perdida— (2008, p. 3); luego, con base en el modelo social de la discapacidad, la normatividad toma otro giro donde se promueve el derecho a la educación de todas las personas con discapacidad al interior de la escuela y no por fuera de ella. Mediante el Decreto 1346 de 2007, Colombia ratifica la convención internacional de personas con discapacidad, de la que se derivan la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, ciñéndose a los principios del nuevo modelo.

La escuela, la que debe adoptar dicha normatividad, aquel lugar donde confluyen diversidad de niños y niñas incluidos, está afrontando cambios y busca dar respuestas educativas a todos los grupos de estudiantes, aunque estos procesos sean poco visibles o estén ausentes en la realidad de la escuela y del proceso educativo dirigido estudiantes con autismo[10].

La presencia de estudiantes con autismo en la escuela se desencadena por la implementación de un marco legal enfocado hacia el cumplimiento de derechos, lo que lleva a procesos de educación inclusiva que pregonan la celebración de las diferencias y el cambio de la escuela para recibir a la diversidad de estudiantes. En palabras de Ainscow (2001), la educación inclusiva es entendida:

No como un proceso de asimilación, de integración o subsunción de la diferencia en la cultura dominante de la escuela, la inclusión pretende hacer una revisión de las formas tradicionales de escolarización que ya no son adecuadas para la tarea de educar a todos los niños [ni a todas las niñas]. (p.9).

[10] En la literatura, las personas con autismo hacen parte del espectro autista, término acuñado por Ángel Riviere, pero desarrollado por Lorna Wing (1995), para describir la amplia gama de características autistas, las cuales hacen que una persona con autismo sea totalmente diferente a otra.

Dicho proceso de inclusión tiene en cuenta a los niños y niñas con autismo, definidos desde el ámbito médico como aquella persona con un trastorno del espectro autista TEA que, según el DSM – V (2014)[11], se refiere a un grupo de alteraciones en la comunicación y la interacción social y que afectan de manera distinta a cada persona.

Pero este proceso de inclusión se ve afectado por las percepciones que se tienen frente a la discapacidad al interior de la escuela por parte de profesores, directivos y comunidad en general, las que influyen en las formas de enseñar, de entablar relaciones y en la manera de asumir al niño o niña al interior del aula: si como un estudiante o como un niño enfermo, un niño de inclusión que requiere que se le cure, lo que le posibilita en algunos casos una serie de conductas que lo preparan para asumir el aprendizaje en la escuela, olvidando que esta última es un espacio donde no solo el estudiante va a recibir contenidos sino donde todos aprenden, es un lugar de relaciones, "un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política (Gadotti, 2007, p. 10), además de estar permeada por la esperanza como motor de transformación.

Sin embargo, la escuela no es definida en la realidad de esta manera y poco tiene en cuenta a los profesores y profesoras en el proceso inclusivo, quienes deben asumirlo sin preguntarse por las situaciones límite que viven, derivadas del hecho de tener al estudiante con autismo al interior del aula y cómo éstas influyen en el proceso del estudiante en el contexto real de la escuela.

Así pues, se debe rehacer la escuela para que todos los niños y niñas con autismo y, en general, los que tienen discapacidad puedan asistir a ella, se les tenga en cuenta como seres humanos que están siendo y no como personas receptoras de ayudas y subsidios, lo que requiere de profesores comprometidos con la labor de formar pero no como "la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado" (Freire, 1997, p.25) sino como un proceso formativo donde la persona se asuma

[11] El DSM V (2014): manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, de la Asociación Americana de Psiquiatría.

como presencia en el mundo y con el mundo, donde reflexione y actúe siempre con responsabilidad hacia el otro.

2. ¿Cómo acercarnos a las situaciones límite?

En el campo de la educación, la investigación se ha servido de varios métodos a fin de generar conocimientos que provienen de las múltiples interpretaciones de los actores involucrados y de datos relevantes en contextos pedagógicos específicos en miras de la comprensión de fenómenos de estudio. Las Ciencias Sociales han contribuido de manera importante en esta labor, de modo que, desde la antropología, la psicología, la sociología, la investigación educativa y la pedagogía, entre otras, se han generado técnicas y procesos metodológicos que permiten aproximaciones a los hechos de estudio que surgen en la escuela.

Se propuso un estudio exploratorio que considera un caso particular y que hace uso de técnicas propias de la etnografía. Teniendo en cuenta que la realidad educativa de niños y niñas con autismo requiere no solo de un proceso investigativo que dé cuenta de la cobertura de la escuela para recibir niños y niñas con dicha discapacidad, sino de cómo es la vida escolar de esta población en particular, analizarla y comprenderla para identificar situaciones límite, el proceso metodológico de este trabajo responde al enfoque cualitativo ya que, según Hernández (2014):

> Puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p. 9)

Además, dado que la interpretación y el significado que cada docente asigna a su trabajo en la educación, a su quehacer y al sentido de la educación de niñas y niños con autismo es fundamental para identificar situaciones límite contextualizadas en un tiempo y espacio

específicos, las cuales pueden darse o no, dependiendo de cómo está organizada la escuela pero también de cómo la profesora o el profesor asumen el proceso educativo, se hace necesario indagar sobre el quehacer docente de cinco profesoras, orientadoras del proceso escolar de un estudiante con autismo (Mateo Contreras) para, a través de la observación cualitativa, el diálogo, la reflexión conjunta y la caracterización de las particularidades del contexto de estudio, acopiar y analizar información que contribuya a la identificación de situaciones límite.

Como se expuso con anterioridad, la base teórica que orienta el análisis del presente estudio es la propuesta de Freire (1993, 1997, 2000, 2003, 2005, 2011, 2016) frente a la educación y situaciones límite y quien, sobre este tema, toma como referencia a Jaspers (1967). Con fundamento en estos postulados se generan las reflexiones que se suscitan durante el proceso y se definen las interpretaciones que se reportan como resultados. Entre otras cosas, Freire (2005) propone que el rol del maestro involucra un ejercicio transformador y, retomando Vieira Pinto (1960), ofrece una perspectiva renovadora frente a la comprensión de las situaciones límite en la escuela. Sin embargo, esto implica que la práctica docente se realice como un ejercicio consciente, crítico y emancipador; con lo que concuerda la investigadora quien, además, con base en la perspectiva pedagógica que ofrecen Rattero (2002) y Freire (2011), coincide en los postulados de una pedagogía de la o para la esperanza. De allí que el presente estudio privilegie tanto la descripción como la interpretación y comprensión del fenómeno con un ánimo implícito de transformación.

Por ello, el estudio exploratorio que acá se propone se sirve de la perspectiva etnográfica y aplica algunas de sus técnicas para el hallazgo, análisis e interpretación de la información que da cuenta de la realidad en la que está inmerso Mateo Contreras (en su contexto educativo), estimulando un ejercicio de reflexión sobre la práctica educativa, la inclusión de estudiantes con autismo y las situaciones límite que de allí se derivan pues, según Freire (2005):

> Los docentes [y las docentes] no pueden ser [personas] neutras frente al mundo, […] frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos […] la opción que haga irá a determinar su rol, como sus métodos y técnicas de acción. (p.14)

El propósito metodológico fundamental es centrar la atención en el proceso de educación inclusiva de Mateo Contreras, con base en las experiencias narradas por las cinco docentes regulares y la docente de apoyo, que lo orientan; ejecutando las técnicas y análisis correspondientes a partir del enfoque descriptivo e interpretativo de la etnografía, en cuyo uso cobran vital importancia el contexto de estudio, la realidad particular de los actores, las vivencias cotidianas y la significación que les otorgan las personas participantes a estos elementos; a los que se llega a partir de la observación participante y la descripción e interpretación de datos recogidos a través del diálogo, la revisión documental, la reflexión e interacción, intentando develar las relaciones internas y su contenido simbólico. Todo esto coincide con las ideas de Goetz y Le Compte (1988, págs. 28-29), citados por (Álvarez, 2008):

> El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (…) Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (…) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. (p. 4)

Las técnicas de recolección de información fueron seleccionadas de modo tal que facilitaran la recolección de la información necesaria para poder describir, interpretar y comprender el fenómeno manifestado a partir de las situaciones límite identificadas y, desde allí, analizar el quehacer educativo en el contexto, las relaciones y significaciones que otorgan los actores a su realidad particular y las reflexiones que de allí surgen de cara a lo que, en palabras de los participantes, habrá de hacerse, deberá modificarse o adaptarse en función del proceso de inclusión de niños con autismo en la escuela regular, para contrastar las narraciones de los actores con los postulados teóricos propuestos y evidenciar posibilidades transformadoras, no para ejecutarlas desde este trabajo, pero sí para reflexionar en torno de ellas.

xisten varias normas para la citación bibliográfica. Algunas áreas del conocimiento prefieren normas específicas para citar las referencias bibliográficas en el texto y escribir la lista de bibliografía al final de los documentos. Esta plantilla brinda la libertad para que el autor de la tesis utilice la norma bibliográfica común para su disciplina. Sin embargo, se solicita que la norma seleccionada se utilice con rigurosidad, sin olvidar referenciar “todos” los elementos tomados de otras fuentes (referencias bibliográficas, patentes consultadas, *softwar*e empleado en el manuscrito, en el tratamiento a los datos y resultados del trabajo, consultas a personas (expertos o público general), entre otros).

2.1 Tipo de Estudio

Todas las técnicas utilizadas son propias de la investigación cualitativa, que contribuyen con el ejercicio reflexivo propio de un estudio exploratorio para la identificación de situaciones límite y su posterior análisis con base en los referentes teóricos expuestos. Esta exploración del fenómeno a partir de la observación participante del mismo, del diálogo con los actores y de la puesta en escena de las diferentes interpretaciones que surgen, tiene sustento, entre otros, en el método dialéctico-crítico que, como corriente epistemológica, surge de la posturas críticas de Kant, dialéctica de Hegel y materialista de Marx y se ubica en una lógica del descubrimiento que plantea dos momentos: el de indagar y el de explicar (Álvarez y San Fabián, 2012, p. 9).

El estudio exploratorio se plantea con una intención indagadora de identificación de elementos de análisis, en ese caso, de situaciones límite. Se acerca al fenómeno, identifica sus características, las describe e intenta aproximarse a una explicación con base en las interpretaciones de los actores involucrados en diálogo con los referentes teóricos elegidos y, desde allí, abre nuevos caminos de investigación. Las técnicas, que se desarrollan en lo que sigue del presente capítulo, son la cartografía social, la observación cualitativa y la entrevista no estructurada; para las que se diseñaron los instrumentos que también se presentan una vez se da cuenta de la caracterización de la población.

Tabla 1. Proceso investigativo. Elaboración propia (2018)

Metodología	Población	Instrumentos de recolección de información
• investigación • exploratoria con recursos etnográficos	• cinco profesoras • de básica primaria, aparte de la docente investigadora. • Mateo Contreras (estudiante con autismo) • Educadora especial.	• cartografía social • pedagógica (mapeo). • observación cualitativa. • entrevista no estructurada.

2.2 Caracterización de la Población (profesoras y estudiante)

Para efectos de esta investigación, las profesoras invitadas a participar son aquellas que han estado involucradas en el proceso educativo de Mateo Contreras, desde su llegada al colegio público Benhur Sánchez, ubicado en la ciudad de Bogotá. Este es un colegio que implementa procesos de inclusión desde el año 2012, cuando se inicia con el programa de aceleración del aprendizaje, actualmente llamado volver a la escuela, que beneficia a estudiantes que por diferentes razones dejaron de estudiar y se encuentran en extra edad para retomar sus estudios.

El proceso educativo con niños y niñas con discapacidad en el colegio se ha dado de manera constante, pues llegaban a las aulas niños y niñas que *no aprendían, que no entendían, que no sabían hablar, que tenían una enfermedad pero no se sabía cuál*[12] y

[12] Expresiones docentes en el Colegio para referirse a estudiantes que llegaban a sus aulas con alguna dificultad.

ante este panorama el profesorado trabajaba desde su experiencia y desde lo que creían que estaba bien o era posible. A partir del año 2014 se inician procesos de inclusión, entendidos en la institución como el apoyo que llega desde la Secretaría de Educación, lo que se traduce en la llegada de una docente de apoyo a la inclusión con formación profesional en educación especial.

Desde este momento el colegio ha venido implementando el proceso en las dos jornadas escolares, atiende a estudiantes con problemas de aprendizaje y a estudiantes con discapacidad, con y sin un diagnóstico médico. Al ser un colegio referenciado como colegio con inclusión, hoy día se encuentran allí matriculados 47 estudiantes con discapacidad o con problemas de aprendizaje.

Mateo Contreras es un niño con autismo de 8 años de edad, quien llega al colegio en el año 2016; viene de un proceso de educación en primera infancia con la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS). Para la investigadora, como profesora de la misma institución, resultó interesante indagar en la preocupación y la angustia que expresaban las profesoras al momento de referirse al niño con autismo. Por lo tanto, contacta a cinco profesoras regulares y a la docente de apoyo a la inclusión o educadora especial que estuvieron en el proceso educativo del niño con autismo durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019 para indagar en sus experiencias y analizar la situación que se propone en este documento como objeto de investigación.

La tabla número 2, presenta a las profesoras participantes. Se mantiene el anonimato haciendo uso de nombres que ellas escogieron.

Tabla 2. Participantes del proceso investigativo. Elaboración propia (2018)

No.	**Nombre**	**Área de desempeño**	**Formación**	**Años de experiencia**	**Fuentes**
1	Magdalena Suárez	Preescolar	Licenciada en preescolar con especialización en problemas de aprendizaje.	11 años	Entrevista Cartografía
2	Leidy Pinzón	Artes	Licenciada en artes	20 años	Entrevista Cartografía
3	Nubia Leal	Informática	Licenciada en informática	38 años	Observación Cartografía
4	Sol Montaño	Directora de curso, grados 1°, 2° y 3°	Licenciada en educación con énfasis en educación especial. Especialización en comunicación aumentativa y alternativa.	7 años	Observación Entrevista Cartografía
5	Adriana Castro	Deportes	Estudiante de trabajo social	3 años	Entrevista Cartografía
6	Isabela Castro	Investigadora y directora de curso grado 201	Licenciada en educación con énfasis en educación especial	10 años	Observación
7	Mariana Rodríguez	Docente de apoyo a la inclusión	Licenciada en educación especial	15 años	Entrevista

2.3 Técnicas de Recolección de Información

Con estas docentes y el estudiante con autismo, se realiza el proceso investigativo que inicia en una semana institucional con un ejercicio de mapeo invitando a las profesoras a responder preguntas relacionadas con Mateo Contreras y el papel docente correspondiente. La información acopiada da cuenta de las diferentes percepciones del fenómeno, en relación tanto con las docentes como con la institución, los recursos y dinámicas del proceso de inclusión. Esta cartografía social pedagógica (CSP), a través del mapeo elaborado colectivamente, se complementó con las observaciones participantes en el salón de clase y las entrevistas no estructuradas con las profesoras.

La observación de clase permitió identificar situaciones límite relacionadas con las estrategias pedagógicas que utilizan las profesoras, la organización del espacio - tiempo en el aula que beneficie el proceso de formación estudiantil y en específico, el del niño con autismo, además de identificar las relaciones que se tejen en el aula de clase respecto al menor observado[13].

Cartografía social pedagógica

Esta es una estrategia investigativa que, partiendo de las necesidades y realidades de cierta población, propone construir de manera grupal o colectiva soluciones a ciertas problemáticas. La cartografía social pedagógica “permite caracterizar e interpretar la

[13] Con tres profesoras que no permitieron el ingreso a su aula para realizar la observación cualitativa, se realizó una entrevista no estructurada que, además de ser una herramienta que “se emplea cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad” (Hernández, 2014, p. 403), permite orientar y reorientar las preguntas de acuerdo con el interés investigativo, el curso que toma el diálogo y la situación comunicativa en particular, de manera informal, donde se privilegia el diálogo, la reflexión e interpretación de los interlocutores.

realidad comunitaria- educativa de un grupo humano, que se fundamenta en la participación, la reflexión y el compromiso de los agentes sociales implicados" (Barragán y Amador, 2014, p. 134). Al representar la realidad a través de esta técnica, se tiene en cuenta el territorio, visto no solo como el espacio físico que ocupa un grupo de personas o el espacio geográfico de un mapa, sino como "una construcción social que se desarrolla a partir de las significaciones y usos que los sujetos construyen cotidianamente, a partir de historias comunes, usos y sentidos" (Carballeda, citado en Barragán, 2016, p. 255), así es posible acceder al entramado de relaciones sociales y colectivas, donde la experiencia y la cotidianidad de las personas es fundamental en el proceso investigativo.

En efecto, durante este ejercicio, la escuela se tomó como el territorio donde se identificaron situaciones límite del proceso educativo de niños con autismo –con especial atención en el caso de Mateo Contreras—, como un espacio construido socialmente por docentes y estudiantes, en el que predominan diferentes formas de ver y entender el mundo, diferentes percepciones frente a los otros y diferentes maneras de afrontar la realidad. Desde la cartografía social pedagógica se interpreta lo relacionado con la categoría de percepción profesoral, brindando un acercamiento a algunos conocimientos, sentimientos, razones y motivaciones que surgen de tener un estudiante con autismo en el aula de clase.

La cartografía social pedagógica es una propuesta que está en sintonía con los principios de la educación transformadora: tiene en cuenta las necesidades e intereses de la comunidad donde se va a realizar la investigación; indaga la realidad desde las personas involucradas en ella, desde sus necesidades e intereses; la comunidad está conformada por personas que producen conocimiento contextualizado; las relaciones entre las personas involucradas se dan de manera horizontal y las soluciones a las problemáticas ocurren de manera colectiva para activar la transformación del mundo desde adentro.

> Se tiene en cuenta la cartografía social-pedagógica porque es una ruta eficaz para abordar problemáticas sociales en el plano educativo. Las ventajas de esta metodología estriban, esencialmente, en que los diferentes actores pueden intervenir en los procesos de construcción social del conocimiento y, adicionalmente, en las posibilidades de transformación de sus propias realidades,

> que es, en el fondo, el sentido de la investigación y de la educación. (Barragán y Amador, 2014, p. 139)

El ejercicio de mapeo se planteó como una invitación a las profesoras a responder preguntas en relación con su experiencia en la formación de Mateo Contreras. Fue una actividad que llamó mucho la atención de las profesoras, pues a través de imágenes y dibujos pudieron plasmar todo lo que sentían frente al proceso de inclusión, haciendo referencia al niño en cuestión. Inició a partir de un mapa, que fue construido por las cinco profesoras teniendo como base su experiencia y saber pedagógico frente al proceso de inclusión del estudiante con autismo.

Las imágenes, las palabras, los signos y los símbolos a usar y el tipo de relación que se da entre las involucradas en el proceso formativo de Mateo Contreras fueron motivo de conversación. Las maestras elaboraron el mapa temático tomando como territorio el aula de clase y la escuela. El tipo de mapa construido hace referencia a aquellos temas que identifican como conflictos o situaciones problema en la escuela, siguiendo a Barragán y Amador (2014): “El mapa temático posibilita comprender situaciones problemáticas, en términos de fortalezas y debilidades, que se convierten en posibilidades de transformación. Además, visibiliza situaciones de riesgo que pueden llevar a fortalecer redes y a tomar acciones concretas de transformación” (p. 136). El mapeo de la situación educativa tuvo como base unas preguntas previamente planteadas por la investigadora. Ver anexo B.

La observación cualitativa

Al llevarse a cabo la observación se tuvo en cuenta que “no es mera contemplación (“sentarse a ver el mundo y tomar notas”); implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (Hernández, 2014, p. 399), significó ahondar en la cotidianidad del aula de clase donde está el estudiante con autismo, durante los años 2017, 2018 y 2019, tiempo que lleva el estudiante con autismo cursando básica primaria en el colegio distrital. Esta observación, participante y no participante, “hace referencia a que el etnógrafo nunca es uno más en el grupo que estudia, tiene que intentar integrarse lo máximo posible […], tiene que "vivir en dos mundos simultáneamente, el de

la participación y el de la investigación" (Hamersley y Atkinson, 2005, p. 130) citados por (Álvarez, 2008, p. 4).

En este ejercicio, hubo participación activa por parte de la investigadora quien, en términos de Hernández (2014), “Participa en la mayoría de las actividades; sin embargo, no se mezcla completamente con los participantes, sigue siendo ante todo un observador” (p. 403), por razón de que se está en un espacio donde se debe respetar la autonomía del profesor y el desarrollo de sus clases, de acuerdo a una planeación hecha por él con anterioridad, además de llegar a afectar el comportamiento de los estudiantes por tener presente en sus clases a alguien que llega a interactuar con ellos. La información y reflexiones extraídas de dicha técnica, se condensaron en una guía de observación de clase, ver anexo C.

La entrevista no estructurada

Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados) (Hernández, 2014, p. 403); en este caso, entre profesoras colegas, pues quien hace la entrevista es una profesora que labora en el colegio donde se desarrolla la investigación y las entrevistadas son profesoras de la misma institución que laboran en la jornada de la tarde.

Se propuso la entrevista no estructurada o libre, la cual “se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández, 2014, p. 403). La entrevista se desarrolló para hablar del tema de inclusión y las experiencias que del mismo pudieran dar cuenta las docentes entrevistadas; se pretendió, fundamentalmente, hallar información acerca del papel que, como docentes, ejercen en dicho proceso, intentando generar un espacio de diálogo sin presiones, pues constantemente se sienten evaluadas, según afirman, y por lo tanto manifiestan resistencia ante la investigación que se presenta en este documento.

La entrevista libre se realizó con tres profesoras del colegio, quienes no permitieron aplicar la técnica de observación cualitativa en sus clases. Esta técnica permite complementar la información acopiada durante el ejercicio cartográfico y las observaciones de clase; además, se centra en el análisis de las situaciones identificadas a partir de los postulados

freirianos sobre el actuar docente y la interacción de este con el estudiante. Para poder llevar a cabo dicho objetivo, se hizo una guía general con 10 preguntas, las cuales se respondieron de manera casual, en el ambiente natural, es decir, en el colegio y durante la jornada laboral, de modo que no se afectaran sus tiempos de planeación pedagógica. Ver anexo D.

3. Más Allá de las Miradas sobre el Niño con Autismo

Según Villa (2017), la discapacidad se sitúa en la esfera de las enfermedades, por tanto, pretender su “habilitación escolar” es coherente con la insistencia por llevar al sujeto al máximo de normalidad posible; de esta manera, la mirada del déficit centra toda la atención en las funciones, órganos o acciones que el sujeto no realiza o posee, para poder reemplazar o modificar aquello que afecta su funcionamiento, mediante tratamientos desarrollados desde el conocimiento clínico, con miras a convertirlo en un ser capaz, como los otros normales. Se insiste, entonces, en reducir un marcador de diferenciación de discapacidad a una condición de salud alterada que requiere de asistencia médica, no educativa ni pedagógica. (Villa, 2017, p.120). El proceso educativo de estudiantes con autismo, por lo tanto, está permeado por la manera como es vista la educación inclusiva y los fines que esta persigue en materia de la población con discapacidad. Sin embargo, la definición que determina la atención se enmarca en la normatividad vigente en materia de inclusión educativa.

Es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, Decreto 1421 de 2017, Art. 7).

No obstante, la norma, la realidad muestra que la educación para estudiantes con discapacidad no se ciñe al significado que le otorgan los principios jurídicos

correspondientes pues estos niños y niñas, en algunas instituciones educativas, no son considerados estudiantes sino portadores de una enfermedad y, por tanto, se les debe brindar una cura por parte de médicos, terapeutas o equipos interdisciplinarios, sin la cual no son aptos para aprender. La atención escolar se guía por conceptos provenientes de la medicina en función de la rehabilitación (normalización) y bajo estos principios tiene en sus aulas a niños y niñas con autismo en los que se conoce como procesos de inclusión. En palabras de Loaiza y Rubio 2009):

> […] de experiencias educativas diferenciadas (normales y especiales), llegamos a experiencias que integran bajo el mismo escenario educativo a personas con y sin discapacidad. […], las tendencias educativas un poco más contemporáneas tienen una actitud creciente a reforzar la idea de déficit individual, por medio de algo que han denominado necesidades educativas especiales, que representan las estrategias necesarias para llenar los vacíos del niño con discapacidad frente a la curva de normalidad. Este término surge a partir de la década del ochenta en Londres, y con el uso de esta terminología, se proponían nuevas formas de escolarizar a los niños con discapacidades: se les iba a integrar no solo a escuelas normales, sino también, a las aulas regulares. (p.82)

Para ahondar en esto, el presente capítulo trabaja el concepto de educación desde dos posturas: educación inclusiva y educación bancaria; además, profundiza en los saberes necesarios de los profesores y profesoras que, según Freire (2003, 2005), posibilitan relaciones dialécticas en la educación: educar con los niños y niñas con discapacidad y no sobre ellos, de los cuales, puestos en práctica, pueden surgir actos límite.

Por último, se profundiza en el concepto de alteridad, desde donde se puede hacer una aproximación a una alternativa ética de la educación: una formación para convivir en el mismo mundo. Estas nociones cobran importancia en la medida en que pueden responder a la pregunta sobre el propósito real de incluir niños con discapacidades en la escuela regular; si, como afirman Loaiza y Rubio (2009, p. 82), la inclusión es un intento de normalización; una apuesta por la reproducción de modelos de clasificación y masificación del alumnado, incluyendo ahora estudiantes con discapacidad o; realmente es una apuesta por la integración escolar con miras a la generación de escenarios de diversidad.

3.1 Una Mirada a la Inclusión Escolar de Niños y Niñas con Autismo en Colombia

El sistema educativo, en función del fin social y cultural que le compete, sigue propósitos y líneas de acción que se orientan hacia la transmisión de conocimientos, o bien hacia la formación permanente de la persona, o hacia la consolidación de procesos de transformación. Desde la Constitución Política de 1991, como reza el Artículo 67, la educación para todas las personas constituye un derecho y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación, al ser un derecho de la persona, es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes y que tiene como fines, entre otros, el pleno desarrollo de la personalidad; la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos; la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; y la formación en la práctica del trabajo (MEN, Ley 115 de 1994).

Por lo tanto, el Estado debe garantizar a toda la población, corresponsablemente, los medios, recursos y contenidos suficientes que permitan que los colombianos y colombianas adquieran los mismos conocimientos, independientemente del contexto o la realidad de cada persona, suficientes para incidir en su realidad, para la toma de decisiones, para la formulación autónoma del proyecto de vida y para la consolidación de un proceso formativo gradual y permanente.

Sin embargo, lo que evidencia la realidad de la escuela, a partir de la experiencia acá analizada, es que la educación se centra en la función de entrenamiento: pura transferencia de contenidos, “casi un adiestramiento, un mero ejercicio de adaptación al mundo” (Freire, 2016, p. 128). Los niños y las niñas con autismo no están alejados de las estrategias educativas que se fundamentan en el entrenamiento y que, en la mayoría de los casos, sientan sus bases en la clasificación que de ellos hace el sistema (diagnóstico,

necesidades especiales, capacidades, déficit, etc.). La historia educativa de los niños con autismo inicia en la educación especial y continúa en el marco de la integración educativa e inclusión. Sobre esto, es revelador el trabajo de Calvo y Verdugo (2012), donde exponen los principios, conceptos y características de la integración, y afirman que su marco de referencia es la normalización; sus principios son la igualdad, la competición, la individualidad y los prejuicios; la intervención está centrada en el estudiante con necesidades educativas especiales y, por ende, atribuyen las necesidades unívocamente al alumno (p. 21).

Colombia viene adoptando el proceso de educación inclusiva conforme la normatividad, nacional e internacional ratificada por el país, ha orientado la atención a la población con discapacidad. Esto ha supuesto cambios de perspectiva dirigidos, entre otras cosas, a la diversidad en la escuela. Desde la diversidad, el proceso no busca homogeneizar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados normales o normotípicos, sino, justamente, “reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias” (MEN, 2017, p.16), a partir de las cuales, la escuela debe transformarse para dar cabida a todos y ver en la diversidad oportunidades de aprendizaje. Esta búsqueda, sin embargo, presenta fuertes tensiones en la cotidianidad escolar que pueden hacerse evidentes a partir de situaciones límite de las que se da cuenta en el siguiente capítulo.

Además, si no se le da la amplitud suficiente y no se acompaña su implementación de las orientaciones necesarias, puede resultar incongruente con la naturaleza misma de la inclusión, haciendo uso de una marcada diferenciación que podría resultar excluyente. Según Loaiza y Rubio (2009), la integración de personas con discapacidad en la escuela regular:

> […] implica para el sistema educativo una seria y paulatina transformación de los dispositivos de evaluación, control y enseñanza masiva, en que la educación no se configure como un mecanismo, para responder específicamente a las necesidades del alumno “especial” frente a sus compañeros “normales”, sino en que el proceso educativo reconozca que cada alumno es especial, diverso y único. Porque en la escuela los niños y jóvenes con discapacidad no pueden ser casos aislados en el

> aula regular, sino, el lugar en que todos los niños y jóvenes se constituyan como sujetos integrales, a partir de sus propias singularidades. (p. 82)

La educación inclusiva en Colombia está regida actualmente por la Ley Estatutaria 1618 de 2013 “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”; y por el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Desde dicha normatividad se define el comportamiento de la escuela en función de la atención y formación de niños y niñas con discapacidad; para dar respuestas educativas idóneas. Los conceptos que propone la norma están determinados por expertos y son poco conocidos por los actores del proceso educativo: profesores y estudiantes; en lo que se enfatiza en la realidad, al margen de las disposiciones científicas de las que se sirven las leyes, es en que la educación de niños y niñas con discapacidad se contempla como un derecho, por lo que todas las instituciones educativas públicas y privadas tienen el deber de adaptar la escuela para recibir a la población aquí referenciada. Esto puede ser un generador de tensiones pues la imposición de la norma sin el conocimiento pleno de su origen y fundamentos dificulta el compromiso ético y moral que requiere la inclusión por parte de los actores involucrados. Según Palacios (2008), desde el modelo social:

> […] se resalta que una educación inclusiva no es una cuestión tan simple como la modificación de la organización de la escuela, sino que implica un cambio en la ética de la escuela. No se requiere simplemente que los maestros adquieran nuevas habilidades, sino que se necesita asimismo un compromiso. No alcanza con la aceptación de la diferencia, sino que se requiere una valoración de la diferencia. Lo que se necesita —en definitiva— es un compromiso moral con la inclusión de todas las personas dentro de un sistema educativo, como parte de un compromiso más amplio que aspira a la inclusión de todas las personas dentro de la sociedad. (p. 133)

El modelo social de la discapacidad enfatiza en las barreras que la sociedad impone a una persona con diversidad funcional, entendida esta como el funcionamiento diferente (no funciona o no funciona de igual manera que en la mayoría de las personas) de algún mecanismo del cuerpo o de la mente (Palacios, 2008, p. 122). Estas barreras, según el

modelo social y en consonancia con la normatividad vigente, deben superarse a través de un Diseño Universal de Aprendizaje DUA, que en el ámbito educativo comprende:

> Los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (Decreto 1421 de 2017).

Se pretende que a partir de la aplicación del DUA todos los estudiantes sean tenidos en cuenta y sus aprendizajes se den de manera óptima. Sin embargo, se presentan casos en los que el aprendizaje requiere de modificaciones personalizadas para que los estudiantes se desenvuelvan con máxima autonomía en la escuela, para ello, la normatividad propone los ajustes razonables, que son:

> Las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de Aprendizaje, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. (Decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4)

Estos ajustes razonables se materializan a través del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, propuesto también desde la normatividad. Este se realiza en el Colegio Distrital a cada uno de los estudiantes que tienen discapacidad de acuerdo con un diagnóstico médico. Es una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción.

Estas acciones, que definen el proceso de inclusión en la escuela, se dan en el marco de la educación como proceso fundamental de transformación social e implican retos para los niños y las niñas con autismo y sus familias, ya que el sistema educativo todavía presenta procesos incipientes de inclusión y conserva imaginarios de deficiencia, castigo, fatalidad, caridad y beneficencia frente a la discapacidad. La escuela recibe a todos los niños y niñas con discapacidad por un deber impuesto desde la legislación, pero no tiene en cuenta que “integrar” o “incluir” no es solamente abrir las puertas.

Así pues, es reconocible el progreso en términos de la denominada inclusión educativa, pero, es imperativo reconocer que ese proceso de inclusión no se trata de aceptar al otro, sino de reconocernos todos en la diferencia. Diferencias que permitan a cada persona, de forma individual y también colectiva, erigir su proyecto de vida, sin que éste se adscriba necesariamente a “un sistema de regularidades sobre un supuesto deber ser (productivo) de tal proyecto vital” (Loaiza y Rubio, 2009, p. 82)

La transformación de la escuela, para dar cabida a todos, se enfrenta al reto de ser una transformación significativa que no solo contemple cambios en infraestructura, dotación de material didáctico y el ingreso y permanencia del estudiante con discapacidad en el aula de clase; a generar cambios que van más allá de la concepción bancaria de la educación, en la que se profundiza en el siguiente apartado, y donde se definen relaciones verticales de autoridad y sumisión (opresores – oprimidos, en palabras de Freire (1997), propias de las estructuras de dominación social, política, económica y cultural, y que hoy pueden abrir caminos para comprender las dicotomías que presentan la sociedad en general y la escuela en particular en términos de inclusión: excluyentes – excluidos, dominadores – dominados – discriminadores – discriminados. Freire propone esta discusión desde la educación bancaria, entendida como instrumento de opresión que se sirve de las situaciones límite como fatalidades de una realidad ya establecida e imposible de renovar.

3.2 Educación Bancaria: una Concepción de Educación Excluyente

Freire (1997) define educación como praxis, es decir como reflexión y acción de cada ser humano para transformar su mundo, su realidad a través de la esperanza, con base en la

certeza de que toda situación de la vida no es inexorable, en la fe y el amor hacia los hombres y mujeres y en la humildad para reconocer que las otras personas también tienen algo que aportar a la transformación del mundo.

Debe ser una educación problematizadora y liberadora, que rompa con la idea del profesor y profesora como poseedores únicos del conocimiento, para llegar a plantear una relación horizontal entre maestro y estudiantes, en la que enseñar implica aprender y aprender implica enseñar, siempre en un ambiente de confianza, respeto, solidaridad y autoridad.
Lo anterior recobra importancia en la educación de niños y niñas con autismo, ya que al iniciar transformaciones en las relaciones tejidas en la escuela se pueden promover procesos educativos distintos, donde se tenga en cuenta que no solo existe un estilo cognitivo para aprender, donde se perciba al estudiante con autismo como alguien que aprende pero que también enseña, lo que lleva necesariamente a percibirlo fuera del concepto de enfermedad que, muchas veces, se iguala al de discapacidad. Se necesita de una educación que vea a cada niño y niña con autismo como un estudiante y como un ser único y valioso desde su misma existencia. En este sentido, el concepto de educación que privilegia esta investigación es el propuesto por Freire: un proceso alejado de pruebas estandarizadas, logros académicos y cualquier otro mecanismo que pretenda medir la eficacia del aprendizaje en el mundo laboral unívocamente.

La educación, al ser inherente a todos los seres humanos, debe respetar a los niños y niñas, a los hombres y mujeres como personas que están en el mundo y con el mundo, que necesitan relacionarse con los demás para seguir formándose como personas cuya existencia es imprescindible. De esto no pueden estar ajenas o quedarse por fuera las personas con autismo o cualquier otra discapacidad, quienes deben verse como seres humanos que no habitan mundos incomprensibles sino que están aquí y ahora compartiendo realidades. No son objetos con los que se puede experimentar una serie de programas o terapias, no son objetos para amoldar ni clasificar, son seres humanos que se hacen y rehacen en compañía de los demás.

Frente a la concepción que brinda Freire (2005, 2011) del ser humano, comenta que se puede ser hombres y mujeres – objeto u hombres y mujeres – sujeto, todo depende de las condiciones de construcción y de la posición que ocupen en la relación entre opresores y

oprimidos, que varía dependiendo de la situación, contexto o momento histórico en que ésta se geste. Esto conlleva a pensar que el ser humano se mueve entre dos posiciones, la de objeto y sujeto, y que estas no son estáticas sino que están dadas por las particularidades de las estructuras sociales en las que se construyen las relaciones. Objeto es aquel al que no se le permite tener voz, actuar, existir; sujeto es el opresor que quiere dominar a los demás, tener más aun sabiendo que es a costa de un tener menos de los otros. El sujeto, desde esta mirada, "se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse" (Freire, 2011, p. 126).

Es esta la mirada que otorga Freire al sujeto dentro de lo que él llama la pedagogía del oprimido (2005). Sin embargo, desde otras de sus obras (1997, 2011, 2016), plantea que el sujeto es aquel ser humano comprometido con su existir en el mundo lo que lo lleva a emprender caminos que lo conduzcan a la búsqueda de ese "ser más". El ser humano es, en sus palabras, un ser histórico social, experimentando continuamente la tensión de estar siendo para poder ser y de estar siendo apenas el que hereda, pero también el que adquiere y no de forma mecánica. Esto significa ser o ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso. Por esto, un ser ininterrumpidamente en búsqueda, naturalmente en proceso. Un ser que, teniendo por vocación la humanización, se enfrenta, sin embargo, con el incesante desafío de la deshumanización, como distorsión de aquella vocación (Freire, 2005, p. 20).

El proceso educativo también es asumido por el maestro, quien actúa, aprende, entabla relaciones con los otros. Los profesores, en criterio del autor, son personas que no pueden estar en el mundo e intervenir en el de manera neutra, deben optar, decidir, romper estructuras frente a situaciones límite que puedan presentarse. Sin embargo, estas actitudes dependen de la manera como asuma el profesor su estar en el mundo: como persona que se acomoda a una realidad dada o como aquel que actúa para ser presencia y transformar, pero siempre teniendo en cuenta que "todos somos seres humanos y por eso inacabados. No somos perfectos ni infalibles" (Freire, 1997, p.90).

Los profesores y las profesoras deben asumirse como seres de transformación, como investigadores en el proceso educativo, que cuestionan, que enseñan, pero también aprenden en relación con los demás. La propuesta de Freire (2005), conocida como

educación liberadora o problematizadora, entonces, se presenta como antítesis de la educación bancaria. Privilegia el ejercicio autónomo, crítico, responsable, ético y político tanto de maestros como de educandos. El fin es la liberación, desde la comprensión plena del contexto para su transformación. Por lo tanto, implica una relación dialéctica de apropiación de la realidad que surge en la práctica cotidiana de la formación y que, en virtud de los intereses y necesidades reales de los sujetos, se consolida como puente de significados, de reconfiguraciones, de luchas y deconstrucciones.

> […] constituye una propuesta teórica práctica siempre en construcción, desde modalidades prácticas que nos acompañan en diversos escenarios de América Latina, e incluso más allá de nuestro continente. Su epistemología es holística, integral, comprometida social, ética y políticamente. Es una concepción epistemológica de carácter dialéctico, cuestionando el paradigma positivista. En síntesis, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la integración y reconocimiento de distintos saberes. Y ante todo constituye una opción ética y política revolucionaria como ontología producida desde los oprimidos y excluidos, y en función de su propia emancipación genera acciones culturales. (Delgado, 2011, p 25)

La contradicción que supone el enfoque freiriano de la educación con la realidad de la escuela, que siguen aún estructuras tradicionales de transmisión de conocimientos en cuyo desarrollo el maestro adopta el rol de agente de cambio, sujeto activo, y el estudiante el de sujeto pasivo, cobra mayor visibilidad cuando se trata del proceso formativo de niños y niñas con autismo. El hecho de su anormalidad las pone desde un comienzo y sin lugar a duda en una posición de quietud y mínima receptividad. El niño con autismo, desde la perspectiva actual, no está en capacidad de asumir autónomamente un proceso de construcción de conocimientos, no se ubica históricamente en el mundo, no lo apropia, luego no lo puede transformar y, por ende, no existe ética ni políticamente. En este contexto surgen situaciones límite frente a las cuales los maestros requieren de unos saberes específicos que, en el criterio de Freire (1997, 2003), les permitirán tener una actitud activa, constructiva, liberadora y transformadora.

3.3 Saberes Presentes y Ausentes entre las Profesoras

En el marco de la educación bancaria, el maestro adopta ciertas características que alimentan su estructura de dominación como instrumento de opresión: él “es quien sabe, los educandos quienes no saben” (Freire, 2005, p.80) por lo que el saber es privilegio solo de algunos, de los educadores, y la ignorancia siempre es de los estudiantes. Bajo la estructura de dominación, el educando no tiene la capacidad para ser parte del contenido ni de las maneras de llevar a cabo su formación, lo que lleva a la negación del pensamiento auténtico, “en la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos, lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (Freire, 2005, p. 81). “el educador es quien opta y prescribe su opción, los educandos quienes siguen la prescripción” (Freire, 2005, p. 80), el educador bancario deposita sus narraciones dentro de los educandos quienes las aprenden por medio de la memorización. Dichas narraciones están sujetas a los contenidos programáticos que el educador bancario regula y tramita en los educandos, lo que lleva a otra característica, “el educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él” (Freire, 2005, p. 80).

A través de la educación bancaria no solo se promueve la pasividad del estudiante sino la absolutización de la ignorancia, donde el ignorante es el otro, el que no sabe es el otro, el que no se acomoda es el otro, el incapaz es el otro, pero el profesor es aquel que tiene todo el saber en sus manos, el que tiene el poder, el que controla y dice la verdad; el estudiante o educando simplemente escucha, sigue instrucciones y se adapta a la realidad que se le muestra. Aquí, el acto de conocer no se da entre estudiantes y profesores, estos últimos llevan el saber ya reflexionado y pensado a los estudiantes, “el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 1997, p.52), una ignorancia que siempre será “innata, imposible de cambiar”.

Si el educador es quien sabe y los educandos son los ignorantes, le cabe entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos, saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser un saber de experiencia narrada o trasmitida” (Freire, 2005, p.80).

Este aspecto de superioridad preconcebido es uno de los retos más importantes a la hora de poner en cuestión el rol docente en procesos educativos de niños y niñas con autismo. Si el fin último de la función del maestro es que el estudiante aprenda, reciba las narraciones fabricadas con anterioridad, las memorice y las reproduzca, entonces, qué ocurre cuando el estudiante, por sentado ignorante, se niega o es "incapaz" de cumplir el rol receptor que se le ha asignado. Surge allí la necesidad de acopiar estrategias que permitan la perpetuación del orden establecido: el primero dona sabiduría y el segundo la acumula. Encontrarse con la imposibilidad de que el estudiante reciba lo que tiene el docente para darle es enfrentarse a la anulación de su rol social.

Es acá donde cobra mayor importancia el carácter ético de la educación planteado por Freire (2005). Antes que educadores, los maestros son seres humanos que han de cuestionarse su existencia en el mundo y el relacionamiento que esta implica desde el diálogo y la comprensión de realidades, fatalistas si se quiere, para transformarlas desde una mirada crítica y consciente. Es una ética indispensable para la convivencia, para hacer posible el estar juntos; no es "la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro" (Freire, 1997, p. 17) es una ética que se preocupa por el otro, es la responsabilidad que se tiene del estar en el mundo y con el mundo.

> No nos estamos refiriendo a principios abstractos y descontextualizados. Los principios éticos son valores esenciales como la justicia, la libertad, la solidaridad, la honestidad, etcétera, y solo tienen sentido cuando se materializan en relación con la cultura de un contexto específico y en una época histórica determinada. (Freire, 1997, p. 26)

Esta opción ética va íntimamente relacionada con la opción política, o mejor, con el carácter político de la educación, "las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad […] ella está a favor de la dominación o la emancipación" (Torres, 2013, p. 96) , ella nunca es neutra, el profesor o profesora puede tener como opción acomodar, adaptar a los estudiantes a la realidad dada o por el contrario, puede realizar procesos formativos donde muestre que el mundo cambia constantemente y que toda innovación, política educativa o programa que llega a

la escuela, tiene su razón de ser y su misión en encontrar dicha razón. En este sentido, “no hay educación que no apunte a objetivos, que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías” (Freire, 2003, p. 41), aquí el profesor y profesora se preguntan por las intenciones que tienen al educar: ¿para qué educa? ¿Por qué? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué?

Esta postura implica el diálogo permanente entre educador y educando. El proceso de formación allí se hace imposible en ausencia de una relación horizontal dialéctica donde los saberes de uno y otro lado son igual de importantes. Por ello, dadas las relaciones verticales de autoridad que se gestan en la relación profesor-alumno dentro de la educación bancaria, se abre paso a las tensiones que, para Rattero (2002), exigen repensar la escuela desde una postura política que resignifique el fracaso y el éxito teniendo en cuenta la realidad de los contextos y se permita ver al alumno problema o al caso difícil como personas libres, autónomas y posibilitadas, al margen de sus particularidades, de formular proyectos de vida posibles y afines a sus intereses y necesidades.

En la educación bancaria, se podría decir, se naturaliza la visión fatalista de la realidad, aquí solo hay una persona que enseña, la conocedora de temas, la que transmite conocimientos. Los niños y niñas con discapacidad que llegan a la escuela, se ven envueltos en algunas prácticas educativas en las que son asumidos como seres que no aprenden y, si lo hacen, es para recibir órdenes de los demás, de los maestros, quienes, como figuras de autoridad, les prescriben qué aprender, cómo aprender y para qué aprender, les construyen un futuro sin tener en cuenta su experiencia como niños y niñas, como seres en constante transformación, como seres que sienten y piensan. Se hace natural y pocas veces se cuestiona el hecho de verlos desde la enfermedad, ajenos a los conocimientos técnicos e instrumentales que ofrece la escuela, comprenderlos desde lo que no tienen, desde lo que les falta para poder llegar a ser como todos los demás, desde la alteridad deficiente. No obstante, para el maestro que se enfrenta al estudiante deficiente, al anormal y que, dada su posición, asume la autoridad del conocimiento, el no “saber qué hacer” con el enfermo rompe su mismidad y le lleva a cuestionarse, a la par de su rol formador, su papel ético.

Estas tensiones que viven profesores y profesoras en su quehacer pedagógico se hacen evidentes a partir de situaciones que requieren cada vez más de unos saberes específicos, propuestos por Freire en su libro Pedagogía de la autonomía (1997), los cuales no pretenden encasillar a los docentes ni darles recetas infalibles, sino provocar una transformación de la concepción de educación (bancaria); buscan contribuir a la reflexión constante sobre la inconclusión del ser humano, que es la base de una educación que tiene en cuenta a las personas desde su especificidad y su vocación de ser más.

Uno de los primeros saberes que debe estar presente es la relación que se teje entre el profesor y el estudiante y que, según Freire (2003), va más allá de la simple presencia en el aula: "[…] incluyen la cuestión de la enseñanza, del aprendizaje, del proceso de conocer – enseñar – aprender, de la autoridad, de la libertad, de la lectura, de la escritura […], de la identidad cultural de los educandos y del debido respeto hacia ellas (2003, p. 82).

Las relaciones se pueden entablar en el aula de clase, positivamente, desde el respeto hacia el otro o, negativamente, desde el poder que tienen los maestros, por la autoridad que les confiere el conocimiento, para definir a una persona como efectiva receptora y archivadora de información, sin preguntarse por lo que se le está dando a guardar. Son relaciones que se pueden dar de manera vertical u horizontal según sea la opción del profesor y de acuerdo con las estructuras normativas y organizativas de la escuela, en particular, y de la sociedad de la que esta hace parte, en general.

Estas relaciones están mediadas por la concepción docente, no solo del proceso educativo sino de los imaginarios que este tiene sobre las diferencias de y entre estudiantes. En el caso de estudiantes con autismo, si el profesor o profesora lo concibe desde el déficit o como una persona ignorante que no puede aprender por el hecho de tener discapacidad, aquí cae "en uno de los mitos de la ideología opresora, el de la absolutización de la ignorancia que implica la existencia de alguien que la decreta a alguien" (Freire, 2005, p. 174). Dentro de este entramado, es fundamental revisar la noción de autoridad docente, que no debe convertirse en autoritarismo (Freire2016). La autoridad resulta útil para guiar a los grupos de estudiantes con el fin de promover su curiosidad, mas no para volverlos pasivos en su propio proceso de aprendizaje. La cuestión ética de la formación implica "relaciones con los alumnos [...] de permanente disposición en favor

de la justicia, de la libertad, del derecho a ser. Nuestra entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación por los más fuertes" (Freire, 1997, p. 84).

Esto "exige [que los profesores y profesoras sean] creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes" (Freire, 1997, p. 28), lo que les permitirá hacer una transición de la curiosidad ingenua a la curiosidad crítica, fundamental para que el proceso educativo de niños y niñas con autismo sea un proceso real de aprendizaje y de formación, no de entrenamiento de ciertas habilidades que les permitan estar en sociedad.

La curiosidad como inquietud indagadora, como propensión a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que indica precaución, es parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, agregándole algo que sí hacemos. (Freire, 2016, p. 137)

Este saber, el de la curiosidad, es fundamental para que las profesoras y los profesores no solo acepten estudiantes con discapacidad en su aula sino para que se interesen por cultivar su innata disposición al descubrimiento, indaguen la manera de acercarse a entablar relaciones fundadas en el respeto y se permitan comprender al ser humano en sus múltiples posibilidades pues es desde allí que pueden aprender, a partir de sus singularidades. El maestro no está en el aula solo para enseñar; también para reflexionar, cuestionar, descubrir.

La curiosidad ingenua "es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia" (Freire, 1997, p. 30), que va adquiriendo cada docente a lo largo de los años y que requiere convertirse en curiosidad crítica para "defendernos de irracionalismos resultantes de, o producidos por, cierto exceso de racionalidad de nuestro tiempo altamente tecnificado" (Freire, 1997, p. 33). Los profesores y las profesoras, más allá de su rol docente, son seres humanos que, como tal, aluden a su experiencia, a sus saberes previos y a sus creencias para asumir las diferentes situaciones que les ofrece la vida. Este cúmulo de saberes, en gran medida, permea las relaciones y el proceso educativo que orientan. Por lo tanto, los imaginarios que tengan sobre las personas con autismo (a

quienes, en muchos casos, consideran enfermos, locos, incapaces, anormales, portadores de un castigo divino, etc.) definen su actuación en la escuela.

Sin embargo, estos saberes no deben ser ignorados sino tenidos en cuenta para su superación[14] hacia la curiosidad crítica; como puente que conduzca a indagar sobre el autismo, sobre las condiciones sociales y culturales de cada estudiante, a interesarse por el proceso educativo para, al fin, concluir que los estudiantes con autismo, como todas las personas, merecen que se les brinde una educación, no para ellos sino con ellos. "[…] como profesor [y profesora] debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño" (Freire, 1997, p. 83). Esto también implica que el maestro debe estimular la curiosidad de sus estudiantes como camino hacia el autodescubrimiento a través del relacionamiento constructivo en el aula.

> Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad de [estudiantes] y, en consecuencia, la de [profesoras y profesores]. Es que [el docente] que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad de [los y las estudiantes], termina por entorpecer su propia curiosidad (Freire, 1997, p.82).

Además de los saberes nombrados hasta el momento, se requiere de otros tres no menos importantes que los anteriores en el proceso educativo. El primero se refiere a la necesidad de tener en cuenta que, si bien cambiar es difícil, no es imposible; por lo que se debe estar impregnado de esperanza, de sueños, de utopías, tener el valor de transformar para no quedar en el inmovilismo. En este punto es importante reconocer que, como afirma Freire (1997), la educación es ideológica y, en ese sentido, niega a los seres humanos sometiéndolos a la ética del mercado y encubriendo "la verdad de los hechos con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad" (p. 120). De allí que se acepte "con docilidad el discurso fatalista neoliberal" (p. 121), que privilegia el "adiestramiento técnico – científico del educando y no su formación" (p. 121). El discurso ideológico que se reproduce, tanto

[14] La superación – y no la ruptura- se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad – más bien al contrario, continuando siéndolo -, se hace crítica. Al hacerse crítica, se convierte en curiosidad epistemológica. (Freire, 2016, p.138)

en la escuela como en otros escenarios de socialización, no solo “amenaza anestesiar nuestra mente” (p. 126), sino que incide en la potencialidad descubridora, en la capacidad de cuestionar los hechos para comprenderlos y transformarlos. Entender esto de manera crítica es el camino para asumir el cambio como algo posible.

> La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo […] insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social, que de histórica y cultural pasa a ser o a tornarse “casi natural” […] Desde el punto de vista de tal ideología, solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. (Freire, 1997, p. 21)

El segundo saber sostiene que es necesario aprender a escuchar, porque escuchar implica no discriminar, “aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridiculizarlo” (Freire, 2003, p. 45). Además, teniendo en cuenta que la educación bancaria tiene como objetivo fundamental imposibilitar el pensamiento auténtico, “pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema” (Freire, 2005, p. 81); escuchar contribuye con la capacidad de pensar y facilita la posibilidad de que el maestro geste relaciones horizontales, mediadas por el diálogo, que saquen a la luz los saberes de unos y otros actores. La reproducción de estructuras de dominación se puede dar en el aula de clase, incluso, aunque los profesores no sean conscientes de ello, muchos practican la educación bancaria sin saberlo, sin tener la intención de aplastar o dominar o de no permitir que el estudiante sea partícipe de su proceso educativo, al decretarse lo que debe aprender.

> […] en las clases verbalistas [donde el maestro habla más y escucha menos], en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado control de lectura, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. (Freire, 2005, p. 86)

Por último, el tercer saber se trata de comprender que enseñar no es transferir contenidos de la cabeza del docente a las cabezas de los estudiantes. Estos deben concebirse como seres activos, capaces de aprender, de sentir y de actuar. La concepción bancaria de la

educación transforma en recipientes a los educandos para el depósito de las narraciones del mundo, que se memorizan y se reproducen. A mayor cantidad de información almacenada, mejor educación.

De esta manera, la relación educador-educando se convierte en un sistema de archivo, donde los archivados no son solo los temas y las narraciones sino los profesores y los estudiantes, ellos al estar alejados de la búsqueda, de la creatividad, del pensamiento crítico, de la praxis que es reflexión y acción para transformar el mundo, no pueden ser seres históricos, pues los dos dan por sentado que la realidad es estática y que los hombres y mujeres tienen su futuro ya preestablecido. En este sentido, Freire (2005) dice: Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Solo existe saber en la invención, en la reinvención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres [y mujeres] realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada. (p. 78)

En el criterio de Freire (1997), se requiere que los maestros tengan en cuenta los saberes aquí referenciados, pues estos son indispensables para que cualquier estudiante llegue a la escuela y permanezca en ella a través de procesos educativos que fomenten su ser más; y que permitan, además, abandonar prácticas de educación bancaria que generan relaciones desiguales entre estudiantes y docentes. Además, para el tema que nos convoca, las orientaciones de Freire (1997) en el ejercicio docente resultan reveladoras a la hora de analizar el proceso de inclusión de Mateo Contreras y la incidencia de las maestras involucradas en el mismo, máxime cuando ellas mismas afirman no contar o no haber contado con las herramientas necesarias y suficientes para abordar la tarea formadora del estudiante de inclusión. Frente a este tipo de desconocimiento, Cúpich (2012) afirma que:

> Por ello resulta tan difícil el proceso por el que atraviesan los profesores cuando siguen el llamado de la ética. Tienen que reconvertir todo el largo trayecto de su formación, descomponer, des-identificarse sin tener ningún elemento de apoyo; se encuentran en una condición de fragilidad, desconocimiento, y no cuentan con apoyo o reconocimiento de nadie. Únicamente cuentan con su voz interna que los compulsa a mirar por el otro, de asumir la tarea innegable de responderle al otro.

> Por esto resulta un viacrucis, un conflicto, y en dicha travesía viene la transformación. Sobreviene un proceso de auto transformación […] Se saben deudor del otro, que gracias al otro han descubierto y construido un conocimiento que no tenían. Se revelan recursos propios impensables […] Invierten la lógica del aprendizaje ya que los alumnos se volvieron su guía. (p. 45)

En esta medida, los saberes que propone Freire (1997) potencian las capacidades de formación entre seres humanos, mediadas por relaciones de horizontalidad que privilegian el diálogo y la aceptación de los saberes compartidos. Desde el punto de vista ético, contribuyen con la humanización del rol docente, orientándolo hacia la convivencia dialéctica con el otro, hacia dinámicas de construcción conjunta de conocimientos; desde la mirada política, favorecen la liberación de estructuras de dominación, para unos y otros, en función de la transformación de la realidad y en virtud de las necesidades e intereses reales de los actores involucrados en el proceso formativo.

3.4 La Alteridad: una Vocación para Convivir en el Mismo Mundo

Y aunque sea posible que cada uno de nosotros – o cada una de nosotras, al menos – produzcamos siempre con nuestra presencia alguna perturbación que altera la serenidad o la tranquilidad de los demás, nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes; es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes; los locos, a los cuerdos; los extranjeros a los nativos…
Nuria Pérez de Lara en Skliar (2003).

Teniendo en cuenta que, de acuerdo con las ideas expuestas en el apartado anterior sobre la necesidad de implementar los saberes necesarios del profesor que propone Freire (1997), para el análisis que se presenta en este documento, las vivencias y el significado que los profesores y las profesoras le confieren a su quehacer educativo en el aula de clase son fundamentales para identificar situaciones límite y que con base en esto se analiza el proceso educativo de Mateo Contreras al interior de la escuela, este ejercicio

abre un camino de reflexión en torno a la alteridad, específicamente en función de las relaciones que se gestan en la escuela (entre niños con y sin discapacidad, entre profesores y estudiantes con discapacidad), lo que permite identificar en el contexto particular observado nuevas rutas de interpretación que involucran la noción del "otro" y la dicotomía normalidad-anormalidad, que hacen de las diferencias el estandarte de la educación occidental, no para resaltarlas o aprovecharlas -a las diferencias- sino para anularlas o limitarlas, una especie de prohibición de la diferencia que según Skliar (2003), "supone únicamente afirmar la mismidad. Instalarse en un tiempo donde solo ocurre lo mismo" (p. 35), instalarse en un lugar donde reinan la universalización y la homogenización, y toda muestra de alteridad se banaliza, rechaza, distorsiona o anula.

Desde la escuela, se toman las situaciones límite como una posibilidad de comprensión orientada hacia la reflexión de lo que ocurre realmente en el ámbito educativo, lo que conlleva, entre otras cosas, que se cuestionen la dicotomía normalidad-anormalidad y las relaciones de alteridad que, como referencia Skliar (2003), se pueden dar al interior de la escuela para comprender aquel proceso de inclusión educativa que exalta la cuestión del otro, pero para continuar con la mismidad, pues, en sus palabras:

> Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, extranjero, del salvaje, del marginal – de la mujer, del violento, del preso, del indígena, etc. -; y los necesitamos básicamente, en términos de una invención que nos re – posicione en el lugar de partida a nosotros mismos; como un resguardo para nuestras identidades, nuestros cuerpos, nuestra racionalidad, nuestra libertad, nuestra madurez, nuestra civilización, nuestra lengua, nuestra sexualidad. […] necesitamos trágicamente al otro" (Skliar, 2003, p. 93).

Tanto para Skliar (2003) como para Freire (2005), la cotidianidad escolar reproduce formas de entender el mundo, reproduce la cultura. Los dos autores coinciden en que, como escenario de socialización, la escuela cumple un papel validador de saberes, creencias y comportamientos. El primero llama a este conglomerado de conocimientos "herencia educativa", que, entre otras cosas, "resisten a todas sus formas de descendencia, se mantienen rígidos, nos dejan rígidos, nos hacen reinventar y repetir cada vez los mismos argumentos (Skliar, 2005, p. 14); en tanto que el segundo reconoce en el discurso escolar un afán por la permanencia de estructuras ideológicas de dominación que pretenden anular

al otro, su pensamiento y realidad (Freire, 1997). Por lo tanto, ambos sugieren que no es posible enfrentarse a las dicotomías de la diferencia sin reconocer sus orígenes, para comprenderlos y, por esa vía, deconstruirlos (Skliar y Téllez, 2008), y plantean la necesidad de reconfigurar las construcciones socioculturales que se fundan en la relación opresor – oprimido en torno a la formación de sujetos (Freire, 2005).

El modelo educativo de nuestros días se funda en el modelo moderno ilustrado eurocéntrico que heredamos de la colonialidad[15]. No es propósito de este documento ahondar en este aspecto histórico, originario de la educación actual, pero es necesario nombrarlo porque es allí donde se fundamentan los principios de un modelo cuyo fin último es la uniformización del pensamiento, del ser y del habitar el mundo. “La homogeneización de la discapacidad es también un recurso binario, para lo cual la mirada colonial ha conformado lo inteligible y verdadero” (Díaz, 2012, p. 5). Este modelo histórico de pensamiento es, por lo tanto, fuente de la educación bancaria que critica Freire (2005) y de la “lógica binaria” de exclusión que nombra Skliar (2003):

> La representación colonial del otro, además de la conquista de su territorio y de sus mitos, es su masacre, su descubrimiento, su redescubrimiento, su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, la atribución de sus perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipia, su medicalización, su domesticación, su desterritorialización, su usurpación, su mitificación, su institucionalización y su separación institucional, su redención etnográfica, su regulación a través de la caridad y de la beneficencia, su

[15] Para ahondar en la relación entre el colonialismo y las ideas desarrolladas en este apartado se pueden ver: Walsh, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo del concepto. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 127-167). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Quijano, A. (2007) Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. (. Grosfoguel, El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (págs. 93- 126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

> ser objeto de la curiosidad científica, su ser solo segundo término (negativo) en la oposición de la lógica binaria, la moda y la domesticación de lo anormal, los campos de exterminio, los campos de refugiados, la escisión o destrucción de sus cuerpos. (2003, p. 91-92)

Los maestros y maestras significan y resignifican a los estudiantes con base en el constructor de pensamiento que culturalmente han interiorizado e identifican como "lo que debe ser". Esta forma de apropiar su rol docente es lo que intentan reproducir en los estudiantes. Cuando las profesoras entrevistadas se enfrentan al "otro" diferente, se generan dinámicas de tensión que, en vez de construir puentes, levantan muros de emociones, significados, expectativas y dicotomías particulares fundadas todas en la mirada cultural dominante sobre lo que deber ser y cómo debe ser. Las emociones surgen dentro de la confusión que se genera al enfrentar al "otro" y para comprenderlo se plantean analizarlo desde lo ya conocido, lo impuesto, lo regular y, por tanto positivo. Lo diferente, entonces, no puede explicarse sino bajo una perspectiva negativa. Esto, lo "malo" que se encuentra en el "otro diferente", entonces, debe ser modificado, regularizado.

Aquí, el otro, el estudiante de inclusión, altera el orden establecido, presenta conductas disruptivas[16] en el marco de una educación que no se preocupa por el otro sino para amoldarlo, clasificarlo y reducirlo a un simple objeto, a una estadística de la educación medida en eficacia, eficiencia y permanencia, donde lo que cuenta son las habilidades que el estudiante posee para desenvolverse en el mundo laboral y las prácticas que lo sostienen.

Esto es lo que Cantillo (2016), referenciando a Touraine, nombra como escuela tradicional: "una escuela racional y universal, que responde a los valores dominantes de la sociedad" (p.85), donde la razón es el valor primordial en las instituciones educativas, "dejando de

[16] Concepto afín con el diagnóstico médico de su discapacidad que conlleva una carga semántica negativa, indicando algo que "rompe, que divide, que altera". Si bien esta investigación no es afín con las ideas del modelo rehabilitador, trae el término por cuanto es enunciado en la escuela por algunas de las docentes entrevistadas.

lado otros aspectos importantes constitutivos de la acción social y pedagógica: los sentimientos, emociones, valores, tradiciones, etc. (p.96).

Al predominar “la razón”, “la normalidad” y la funcionalidad práctica instrumental homogenizada para el trabajo en las instituciones educativas, de la que, según las creencias dominantes, los estudiantes con discapacidad están ajenos, estos siguen siendo discriminados, excluidos y etiquetados como estudiantes “de inclusión o con necesidades educativas especiales”, vistos desde la alteridad deficiente.

Cantillo (2016), profesora de la Escuela Normal Superior de Ibagué (ENSI), con base en su trabajo, afirma que la educación de personas con discapacidad visual está dada desde la razón, la universalización y la homogenización; en su experiencia investigativa encontró que los estudiantes con esta discapacidad son discriminados y excluidos por algunos profesores y demás estudiantes, en sus palabras, estas son “situaciones que se pueden interpretar como formas de opresión, de coacción, generadoras de sufrimiento e indignación (p.117) y que, en este documento, se pueden interpretar como situaciones límite[17] que viven estudiantes con discapacidad visual en una institución educativa que, se supone, es inclusiva.

El otro con discapacidad, el otro chueco[18], es cosificado, debe dejar de ser él mismo para ser como los demás; es visto desde una alteridad deficiente, él perturba, altera pero desde su “anormalidad”, desde lo que no tiene:

---

[17] Los estudiantes con discapacidad visual no son tenidos en cuenta por la mayoría de los profesores y profesoras, los profesionales del aula de apoyo son los que deben indicar qué enseñar y cómo enseñar. El sistema de lectura y escritura braille no es aprendido por docentes y directivos docentes, delegando todas las responsabilidades a los profesionales del aula de apoyo, quienes son psicólogos, tiflólogas… los estudiantes con discapacidad visual y los padres y madres de familia, reconocen que no hay un verdadero proceso de inclusión “pues no hay promoción, ni reconocimiento ni defensa de la dignidad de las PCD – Visual. (Cantillo, 2016, p. 117).

[18] Término usado por Ortega, Salgado y Villa (2019) para referirse a las personas con discapacidad, fruto de los imaginarios que tiene la sociedad sobre este fenómeno.

> La alteridad deficiente como el otro del mal. El que no habla o habla mal, no aprende o aprende mal, no atiende o atiende mal, no se representa o se representa mal, no lee o lee mal, no escribe o escribe mal, no se inscribe en el cuerpo o se inscribe mal, etc. (Skliar, 2003, p. 144).

En este sentido, los y las estudiantes con discapacidad en la escuela, son vistos desde esta alteridad, ellos y ellas son “diferentes” porque tienen una discapacidad, porque se salen de la norma, porque se comprenden desde la mismidad y porque ellos y ellas no cumplen con los requisitos básicos para aprender: prestar atención, sentarse correctamente mirando al profesor o a la profesora, emitir las respuestas deseadas, en fin, actuar como se espera en un aula de clase; dejando rezagado o en el olvido la “relación auténtica con el otro: la relación de alteridad” (Skliar y Téllez, 2008, p. 112)

> El término alteridad tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración y con la perturbación. De aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través de la diversidad y pretendidas como calmas, de quietud, de empatía, de armonía, de no conflicto. Una relación de alteridad sin conflicto no es una relación de alteridad: es una relación de uno consigo mismo, sin implicar la transformación de uno mismo desde la relación de alteridad. (Skliar y Téllez, 2008, p. 115).

Ante la tensión que supone enfrentarse al “otro diferente”, en Skliar (2003) y Skliar y Téllez (2008), la alteridad se puede comprender como las nuevas formas que hemos intentado adoptar para aceptar la otredad cuya regularización se nos sale de las manos. En la escuela, lo que comúnmente se puede evidenciar frente a la diferencia es el intento de normalización. Sin embargo, la experiencia ha demostrado que no todo es vulnerable de regularización. Por lo tanto, los seres humanos están llamados a recibir al otro que es

inmodificable, a sentir una responsabilidad hacia él, a relacionarse y dejarse perturbar por esa otra existencia, a afectar y dejarse afectar.

> Aquello que está en juego aquí es una hospitalidad sin condición, esto es, dejar que el otro irrumpa como tal en nuestras aulas, en nuestros temas, en nuestro currículum escolar, en nuestros patios, en nuestras vidas; de lo que se trata, entonces, no es tanto de conquistar al otro para que ocupe un lugar en la escuela y allí se quede o se vaya (Skliar y Téllez, 2008, p. 120).

De lo que se trata es de crear relaciones de alteridad sin estar mediadas o condicionadas por un diagnóstico, por un manual de cómo tratar o enseñar a un niño o una niña con discapacidad, por una medicación que les “permita” permanecer en el aula de clase y relacionarse con los demás; Unas relaciones de alteridad que se aparten de la creencia de que el niño o niña con autismo habita en un mundo impenetrable, extraño, hostil…en un mundo diferente.

eben incluir tantos capítulos como se requieran; sin embargo, se recomienda que la tesis o trabajo de investigación tenga un mínimo 3 capítulos y máximo de 6 capítulos (incluyendo las conclusiones)

4. Situaciones Límite

Este apartado inicia con el concepto situaciones límite ofrecido por Karl Jaspers (1967), luego presenta la postura de Paulo Freire (2005, 2011) sobre el tema y, finalmente, expone por qué las situaciones límite acá analizadas se dan en el marco de la relación opresor – oprimido y la educación bancaria, nociones ya definidas. Seguidamente se expone el sentido que la presente investigación le otorga a las situaciones límite y los indicadores que se proponen para identificarlas en el ámbito de la escuela.

4.1 Situaciones Límite desde el Sentido de Karl Jaspers

El concepto de situación límite que sigue la presente investigación es originario de las ideas del Psiquiatra y filósofo existencialista[19] Karl Jaspers (1967), quien menciona que el origen de la filosofía se encuentra en el asombro, la duda y el sentirse perdido; “del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la duda acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la conmoción del [ser humano] y de la conciencia de estar perdido la cuestión de sí” (p. 19).

Este sentirse perdido se da por la “humana situación”, término acuñado por él mismo (1967) para decir que todo ser humano se encuentra en situación, cruza por momentos de la vida que requieren que actúe según su antojo y su experiencia cotidiana lo que le permite

[19] Según Mariño (2005), el existencialismo es una de las corrientes filosóficas que mayor influencia tuvo en las ideas pedagógicas de Freire, así, el pedagogo brasilero se acerca a Karl Jaspers, de quien retoma ideas, como las de situación límite y de la necesaria comunicación con el otro.

entrar y salir de diferentes situaciones. Sin embargo, hay algunas situaciones en las que su actuar cotidiano para salir de ellas es insuficiente, son situaciones de las que nadie puede salir y, mucho menos, alterar o cambiar, en las que el único camino viable es aceptarlas como tal.

Estas situaciones, según Jaspers ([1953] 2000), son las situaciones límite: “son situaciones por su esencia permanentes, aun cuando se altere su apariencia momentánea y se cubra de un velo sobrecogedor” (p. 19). Estas situaciones, al ser uno de los orígenes de la filosofía, conducen al ser humano a preguntarse por su existir en medio de la desesperación por no saber darles respuesta.

> Las situaciones límite tienen dos caras: una negativa que muestra la posibilidad de la perdición existencial, el estancamiento en el fracaso; una especie de parálisis vital que conduce a la incertidumbre, la angustia y la desesperación porque nos sentimos a la deriva en un mundo que no elegimos ni mucho menos entendemos; y una cara positiva que nos abre al horizonte de realización existencial. Al final, tenemos que enfrentar el problema de la decisión subjetiva porque la situación, una vez la hacemos consciente, incita a asumir una determinada conducta (Pinedo, 2014, p.38).

Jaspers (1967) propone la existencia de una serie de situaciones límite que todo ser humano experimenta: la muerte, la lucha, el acaso o azar y la culpa. Ningún ser humano puede salir de ellas, pero debe buscar la forma de comprenderlas, “son a manera de un muro con el que tropezamos ante el que fracasamos. No podemos cambiarlas, sino tan solo esclarecerlas sin poder explicarlas ni deducirlas partiendo de otra cosa” (Jaspers 1958, citado por Santos, s.f., p. 3).

Estas situaciones límite generan en el ser humano sufrimiento, característica principal que todas ellas comparten; se sufre de solo pensar en la muerte; de ver a un ser querido que está angustiado, aniquilado; se sufre al no poder hacer algo frente a la pobreza, la hambruna, la guerra y; se sufre al sentir desesperación frente a la culpa. Se podría decir que todo ser humano ha experimentado el sufrimiento, independientemente de la situación límite en la que se encuentra. Según Jaspers (1967):

> Lo común a todas las situaciones límite es que producen sufrimiento. Pero tienen también en común que despliegan fuerzas que van acompañadas del placer de la existencia, del sentido del crecer. El sufrir no es una situación límite entre otras, sino que todas desde el punto de vista subjetivo, devienen a sufrimiento (p. 324).

La muerte es una situación límite que siempre está presente en la existencia humana, puede atenuarse, puede comprenderse por parte de la sociedad de diferentes maneras, pero nunca desaparece en su totalidad. Mujeres y hombres, al tener conciencia de dicha situación límite, pueden relacionarse con ella y darle un sentido, que es lo que les permitirá existir; no es preocuparse por el hecho mismo de la muerte sino el tener presente que la muerte puede llegar en el momento menos esperado y, a partir de allí –según el significado que le otorguen en sus vidas y la manera como actúen frente a ella, lo que les dará un nuevo sentido a la vida—, “ser conscientes de la muerte y aceptarla como inherente a la existencia nos permite vivir existencialmente” (Gallego, 2015, p. 24).

En virtud de las situaciones límite, la lucha se torna como “la forma básica de toda existencia” (Jaspers, 1967, p. 336). Se puede contemplar desde el plano de lo biológico como aquella lucha por sobrevivir, por tener el poder, por tener las condiciones necesarias para su supervivencia, Jaspers según Gallego (2015), también contempla la lucha como un combate consigo mismo, “una lucha interior por decidir qué elección realizar en la existencia” (p. 29); la lucha por elegir, entre todas las posibilidades que se le presenten, la que él cree correcta, lo que lleva al ser humano a estar activo, a existir, a tener la libertad de decidir.

La lucha no solo es por la existencia desde lo biológico o el espíritu sino desde lo anímico, en cuya base los sujetos deben estar al mismo nivel, esto es, luchar por estar al nivel de las circunstancias y no dejar que una parte se asimile a la otra. La lucha en el amor, “en cuanto proceso vivo solamente se desarrolla bajo el presupuesto de que los [humanos] se atrevan a ponerse en duda entre sí. Incluso un amor vivo auténtico no puede desarrollarse sin lucha” (Jaspers, 1967, p. 337).

El ser humano no puede vivir sin lucha, es un proceso vital que le permite existir, ser más, trascender, estar activo. Este proceso puede tener, según Jaspers (1967), varias

reacciones ante la presente situación límite. En la primera, el ser humano no quiere luchar contra algo que contradice su modo de pensar sobre el amor; la segunda reacción es cuando ignora la lucha como algo último, no ve la necesidad de luchar para existir, se sitúa en un espacio de tranquilidad y amor; en la tercera, afirma la lucha por amor de la lucha, aquí prevalece la idea de que los demás son incapaces y solo él lucha; y en la cuarta, el ser humano no ve la necesidad de decir sí o no a la lucha, él sabe que no puede escapar de ella pues es una de las formas de existencia, la acepta y trabaja para trascenderla.

Otra situación límite es el acaso o azar. El ser humano se encuentra conviviendo constantemente con el azar, con el no tener control sobre las situaciones y no hallar explicación alguna sobre lo que pasa en la vida. En ella se toman decisiones que, por medio del azar, nos llevan a situaciones específicas las cuales pueden ser positivas o negativas; ejemplos de esto es que, por cuestiones del azar, alguien es mi madre, mi hermana, mi abuela; por cuestiones del azar llegué a cierto lugar y me encontré con ciertas personas; por cuestiones del azar nací en cierta ciudad y bajo ciertas condiciones.
Jaspers (1967) refiere que:

> cada persona en particular vive este azar en su vida, a través de la cual, a medida que suceden las experiencias, reflexiona sobre ellas y quiere encontrarles sentido; como una realidad inquietante, siempre un amor le da la conciencia metafísica, pues que alguien fuera desde tiempos inmemorables su hermana o su madre está vinculado al encuentro casual en la vida. La propia existencia está supeditada al azar de que los padres se hayan encontrado; los destinos de la vida se ciñen a estados de cosas casuales: de la situación económica, de la educación, de la coincidencia con un ambiente apropiado, del encontrar una tarea (p. 356).

El ser humano trata de superar este azar dándole una explicación desde lo metafísico y lo religioso, ya que para algunas personas existe la predestinación, lo que lleva a que todo en la vida ocurra porque existe un ser supremo que todo lo organiza.

La culpa es la situación límite que se vive de manera personal, es difícil de comunicar a otros, está dada por la valoración ética que se refiere a “las obras y las consecuencias” (Jaspers, 1967, p. 359). Todo actuar en el mundo tiene unas consecuencias y de ellas puede salir a la luz la culpa; una culpa que, según creencias religiosas, está dada por el

pecado original, razón por la que, durante toda la vida, el ser humano debe cargarla e intentar repararla a través de actos piadosos o caritativos.

Por otro lado, el hombre y la mujer en su actuar en el mundo deben hacerse responsables por lo que hacen o dejan de hacer; con sus acciones, en algún momento de la vida, han provocado o pueden provocar el sufrimiento de alguien, lo que puede llevarlos a sentir culpa. El ser humano siempre va a estar en constante juicio sobre sus acciones, las que va a relacionar con la religión o los valores que le han inculcado desde niño; a razón de esto, va a clasificarlas como “buenas o malas” y, si le provocan culpa, va a servirse de sus creencias, dogmas e ideologías para intentar comprenderlas.

4.2 Situaciones Límite desde el Sentido Freiriano

d El concepto de situaciones límite de Jaspers (1967) es retomado por Freire (2005, 2011), quien refiere que “las situaciones límite se presentan […] como determinantes históricas aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, […] no llegan a trascender las situaciones límite ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el inédito viable” (Freire, 2005, p. 85).

Estas situaciones límite pueden interpretarse como aquellas que se dan en el marco de la relación siempre existente entre opresores y oprimidos, los primeros son aquellos que obstaculizan o interfieren de manera negativa en esa búsqueda del ser más de una persona y los segundos, los oprimidos, son los que viven bajo la dominación de los opresores.

Los oprimidos, para Freire en la Pedagogía del oprimido (2005), “son los desharrapados del mundo, los condenados de la tierra” (p.41), podría decirse que en esa categoría caben son los campesinos, los analfabetas, los que fueron despojados de su humanidad. Según Gadotti (2007), referenciando a Freire, los llamados oprimidos son:

> Los ignorantes: hombres y mujeres cultos en el marco de su cultura originaria, pero no reconocida por la culta o de la clase dominante. A los llamados oprimidos se les

> ha negado el derecho a expresarse y, por lo tanto, se los ha sometido a la cultura del silencio (p. 84).

Este concepto de oprimido ha venido cambiando a través de la historia y son más las personas que ingresan a esta categoría. Núñez (2005), en el prólogo de la Pedagogía de la esperanza, que es un reencuentro con la Pedagogía del oprimido, menciona que los opresores y oprimidos "hoy adquieren nuevas personalidades y estrenan conceptos", por lo que podría decirse que los oprimidos son todos aquellos a los que se les ha negado su humanidad, aquellos que deben adaptarse a un orden establecido sin poder dar su punto de vista, aquellos que son excluidos por raza, género, etnia, religión o discapacidad.
Según Iovanovich (2003, p. 290), "hoy más que nunca dentro de las escuelas encontramos un gran número de niños, jóvenes y adultos oprimidos". Niños y jóvenes que no son tenidos en cuenta en su proceso educativo, que son tratados como cosas u objetos, adultos que, en este caso, son las profesoras y los profesores, quienes son despojados de su humanidad al no tenérseles en cuenta dentro de la institución educativa, al ser el blanco de agresiones verbales o físicas por parte de padres de familia, oprimidos, a su vez, por un gobierno que poco valora su labor y tiende a llevarlos a una cultura del silencio.

Existe un clásico problema: la existencia de opresores y oprimidos, porque es imposible estar y sentirse bien en el mundo de la manera en que el mundo está. Es necesario incomodar a quienes no permiten la manifestación del pensamiento libre; a los que, usando la violencia, torturan el cuerpo con el hambre y la agresión; a los que violan el propio amor y los lugares en los que vivimos; a los que no tienen trabajo, estudio, descanso, a los heridos por la discriminación, etc., porque nada ni nadie tiene el derecho de apoderarse de nuestra esperanza, de lo sagrado de nuestras vidas (Díaz y Sanabria, 2016, p. 114).

Por otro lado, se encuentran los opresores, aquellos que, como dice Freire (2005), son seres humanos autoritarios, autosuficientes, que creen tener el poder y, en virtud de este, deshumanizan y cosifican, ofrecen una falsa generosidad y pretenden mantener en los demás la visión fatalista de la realidad. Según el mismo autor:

> Es que para los opresores, la persona humana son solo ellos. Los otros son objetos, cosas. Para ellos, solamente hay un derecho, su derecho a vivir en paz, frente al

> derecho de sobrevivir que tal vez ni siquiera reconocen, sino solamente admiten a los oprimidos. Y esto, porque en última instancia, es preciso que los oprimidos existan para que ellos existan y sean generosos. (Freire, 2005, p. 59).

Cuando existen opresores y oprimidos, se genera una relación violenta en el sentido de que vulnera la vocación humana de ser más, de existir humanamente, lo que refiere que los oprimidos no tienen la posibilidad de crear y recrear el mundo, de transformar su realidad junto con otros a través del diálogo, no pueden ver alternativas o posibilidades que les permitan tomar otro rumbo; los oprimidos simplemente deben adaptarse a una serie de sucesos que se les muestran como determinados e inexorables. Esta dinámica es de naturaleza dominante y, en esencia, violenta. En palabras de Freire (2005):

> Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en si misma violenta. (Freire, 2005, p. 55)

En este sentido, los oprimidos están inmersos en una violencia constante donde se les cosifica, no se les permite tomar decisiones y son vistos como objetos que deben estar bajo el dominio de los opresores. Estos, por su parte, buscan controlar el pensamiento y el actuar de los oprimidos, inhibir el proceso de creación y recreación del mundo, convirtiéndose, según Freire (2005), citando a Fromm, en un individuo necrófilo que:

> Se mueve por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos, y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta (p, 89).

Al ser las situaciones límite determinantes históricas aplastantes, son la causa de que el ser humano se vea deshumanizado[20], despojado de sí, al que se le niega su vocación de

[20] Esta deshumanización no es un destino dado, sino resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores y, consecuentemente, el ser menos de los oprimidos. (Freire, 2005, p. 25)

ser más. “vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores” (Freire, 2005, p. 40).

La pasividad de los oprimidos para adaptarlos a la realidad, se consigue a través de la concepción bancaria de la educación, en ella reinan los conocimientos establecidos y descontextualizados, donde se toma a la persona como una cosa, como un depósito que se debe colmar de conocimientos y realidades ya dadas, donde su papel es pasivo y se pretende que él se adapte a la realidad como un fenómeno incambiable y estático, “desfigurando así la condición humana” de decisión y transformación.

En dicha educación, Freire (2005) plantea que las relaciones entre docente y estudiante son de carácter narrativo, de una naturaleza que reproduce, a través de la palabra y el discurso, ideologías descontextualizadas, porque solo se narran contenidos sin importancia para el estudiantado, por parte del docente y hacia individuos-objeto situados como pasivos; disertadora y discursiva al solo hablar de una realidad convertida en retazos, una realidad que no es la de los y las estudiantes, por tanto, los educandos solo escuchan palabras carentes de sentido y significado.

> [Estas relaciones] conducen a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. (Freire, 2005, p. 51).

Aquí, el acto de conocer no se da entre estudiantes y docentes, estos últimos llevan el saber ya reflexionado y pensado a los grupos de estudiantes con la convicción de que “el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes” (Freire, 2005, p.52), una ignorancia que siempre será innata, imposible de cambiar. Por tanto, se podría decir que la educación bancaria tiene como fin ver a la persona como objeto, que no piensa, no reflexiona, no opta, no decide y, por ende, no es

consciente de la realidad en la que está inmersa por las decisiones de otros, de aquí que siempre se vea una relación autoritaria entre quien cree tener el control sobre los demás y entre quien siempre ha vivido bajo las decisiones de los demás; una relación entre opresores y oprimidos. Si en la educación “no hay lugar para la libertad que siempre incluye el sueño, la utopía y la lucha, no hay lugar para la educación sino para el adiestramiento (Díaz y Sanabria, 2016, p. 118).

Se hace indispensable referenciar que las personas con discapacidad se encuentran en el juego de la relación opresor – oprimido quizá ocupando el lugar de éstos últimos, dicha población se encuentra en desventaja ante las personas sin discapacidad por la ideología hegemónica dominante, donde predomina la individualidad y la utilidad que tiene cada persona dentro de la sociedad. Sobre este aspecto, Palacios (2008) refiere que:

> El sustentar que las personas con discapacidad se encuentran oprimidas (…) significa sostener que —en términos generales— las personas con discapacidad pueden ser consideradas como un grupo en el que sus miembros se encuentran en una situación inferior respecto de otros miembros de la sociedad, precisamente por ser personas con discapacidad. También significa que aquellas desventajas se encuentran directamente relacionadas con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan dicha situación. (p. 170)

Sin embargo, al ser seres inacabados, el acto educativo en el que están inmersos debe verse desde la esperanza, definiendo esta como “necesidad ontológica que necesita anclarse en la práctica, para volverse historia concreta, por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera para, que así se vuelva espera vana” (Freire, 2011, p. 25), lo que permite comprender la realidad no desde una visión fatalista en la que todo ya está establecido y por ende, se hace imposible de cambiar. Las situaciones límite, al ser presentadas como barreras que impone la educación bancaria, pero no simplemente como aquellas barreras que dificultan el desplazamiento o el aprender a leer o escribir, sino como las que le impiden al ser humano existir, les limitan o anulan la vida, que es definida por Freire (2011) como:

> Vida que se sabe tal, que se reconoce finita, inacabada; que se mueve en el tiempo – espacio sometido a la intervención de lo existente. Es la vida que se indaga, que

> se hace proyecto: es la capacidad de hablar de sí y de los otros que la cercan, de pronunciar el mundo, de desvelar, de revelar. (p. 145)

Las barreras o situaciones límite que interfieren en la existencia, fomentan en las personas el fatalismo, la desesperanza, en donde nada hay que hacer, porque ya todo está dado. Pero la persona, al adquirir conciencia, al no depender de otros para tomar decisiones, al objetivar el mundo y darle significado, vivencia las situaciones límite ya no como situaciones aplastantes sino como frenos y obstáculos para su liberación:

> Se revelan así como lo que realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad determinada. Dimensiones desafiantes […] que inciden sobre ellas a través de las acciones que Vieira Pinto llama "actos límite, aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva. (Freire 2005, p. 122)

Freire (2011) alude a Vieira para hablar de situaciones límite como una frontera entre el ser y el ser más, así las problematiza y las separa de la visión pesimista que les da Jaspers (1969) en su libro La filosofía de la existencia. Castro de Freitas y Albernaz (2017) lo referencian también cuando dice que las situaciones límite son "situaciones creadas por la élite, que revelan las dificultades de los seres humanos frente al fracaso, por la imposibilidad de superar el sufrimiento"[21] (p. 436).

Las situaciones límite son hechos reales concretos que se dan en un lugar y en un tiempo específico, que viven las personas por causas ajenas a ellas, por factores externos creados por otros y que generan sufrimiento y angustia en ciertos momentos de la vida. Sin embargo, a la par, son oportunidades para cultivar la libertad, como situaciones que están más allá del "contorno inquebrantable donde todas las posibilidades terminan y el margen real a partir del cual comienzan las más ricas posibilidades"[22] (Vieira, 1960, v.2, p. 284 referenciado por Castro de Freitas y Albernaz, 2017, p. 437).

[21] Traducción propia. Texto original en portugués
[22] Traducción propia. Texto original en portugués

Las situaciones límite son vividas por el oprimido desde dos puntos de vista: como realidades aplastantes donde el ser humano se encuentra cosificado y como obstáculos o frenos que puede superar para lograr su liberación, en fin, su humanización. Por su parte, Freire (2011) comenta que las situaciones límite pueden generar tres actitudes en los seres humanos: como barreras que no se pueden superar, como barreras que no queremos superar o como obstáculos que identificamos de manera crítica y que sabemos que debemos superar.

Siguiendo esta última actitud, las situaciones límite serían oportunidades de movilización, de transformación de la realidad de manera colectiva, ya que al identificarlas de manera crítica, el ser humano busca darles solución a través de actos límite, que son las acciones que se dirigen a la negación de lo dado, de lo ya establecido como única verdad y única alternativa para poder educarse, y a la superación de aquel orden fatalista que sigue el orden del mundo y, en específico, de la escuela.

Tabla 3. Actitudes de las personas frente a las situaciones. Elaboración propia (2018)

Fatalidad	Adaptación	Oportunidad
• barreras que no se pueden superar	• barreras que no queremos superar	• barreras que se deben superar para transformar

Cuando se toman las situaciones límite como oportunidades de transformación, se genera en el oprimido la necesidad de actuar para salir de dicha situación, generando actos límite, que para Vieira (1960), referenciado por Castro de Freitas y Albernaz (2017), son proyectos que permiten romper, eliminar las situaciones límite, por lo que “promueven el futuro, lo proyectan y se proyectan a sí mismos en la negación objetiva de la situación límite” (p.437).

Para el opresor, el acto límite es una “situación límite amenazadora que, por esto mismo, necesita no concretarse. De ahí que actúen en el sentido de mantener la situación límite que les es favorable” (Freire, 2005, p. 127). Por lo tanto, el opresor debe impedir que la situación límite se comprenda de manera crítica para que, por ese camino, no se creen actos límite.

5. Situaciones Límite Vividas en la Escuela

Las situaciones límite, al ser situaciones reales concretas que conducen al ser humano a preguntarse por su existencia[23]23 (Jaspers 1967, 2000) y a buscar ese ser más dentro de un marco de inconclusión (Freire, 2005, 2007, 2011), se presentan como aquellas que de una u otra forma desestabilizan a hombres y mujeres. Aunque para Jaspers (1967) son situaciones inevitables, para Freire (2005, 2011) son situaciones que se pueden superar dependiendo del nivel de conciencia en el que el ser humano se encuentre.

> Es algo hecho por [cada persona] que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una realidad más humana. Apunta a la utopía superadora, como las situaciones límite en Jaspers apuntaban a una existencia más completa" (Santos, sf, p. 4).

No obstante, independientemente de las diferencias que se presentan entre los autores, se puede afirmar que una de las características que evidencian las situaciones límite, como propone Jaspers (2000), es la del sufrimiento. Al enfatizar nuevamente en que los opresores, actuando como necrófilos, cosifican a las personas, a las ideas y a los sentimientos; por vía de la educación bancaria, fortalecen la aceptación de una realidad abrumadora e inmodificable. Según Freire (2005), este tipo de educación tiene el objetivo de "controlar el pensamiento y la acción conduciendo a los [grupos de educandos] a la

---

[23] Para Jaspers (1967) existen dos tipos de existencia, la existencia empírica y la existenz o existencia. La primera es aquella que "comienza y acaba, es finita, que se rinde, se agota, sufre, se angustia pero también vive la esperanza y el gozo. Desde ella, [se] forman [las] concepciones del mundo. La segunda, la existenz o existencia, según Gallego (2015) "constituye la dimensión del ser humano que tiene que ver con la capacidad de trascenderse a sí mismo, realizándose y ejerciendo la libertad en la existencia empírica (p.15).

adaptación al mundo. Y al hacer esto, al obstruir la actuación […] como sujetos de su acción, como seres capaces de opción, los frustra" (p. 88).

Frustración en palabras de Freire (2005) y sufrimiento, como lo describe Jaspers (1967), son diferentes maneras de señalar una misma consecuencia: los oprimidos sufren porque se les prohíbe actuar, porque se les prohíbe cambiar el rumbo de sus vidas, porque se les prohíbe opinar y tomar decisiones; sufren al verse encerrados en un mundo hecho y comprendido por los opresores; sufren porque se les prohíbe ser más.

> El oprimido, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime (Santos, sf, p. 3)

Además del sufrimiento, o también a causa de este, las situaciones de opresión están impregnadas de la lucha y el azar. Aunque, como se dijo anteriormente, las situaciones límite son barreras superables si así se elige, a simple vista se interpretan como barreras infranqueables de las cuales no se puede salir, a no ser que se las mire objetiva y críticamente. Como propone Jaspers (1967) en Freire (2005):

> Al separarse del mundo que objetivan, al separar su actividad de sí mismos, al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las situaciones límite que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera (p. 121)

Todo esto se constata cuando se está en relación directa con la realidad y las personas; no podemos comprender la realidad estando fuera de ella, ni hablar de los opresores – oprimidos como si fueran objetos de estudio. Ellos están presentes en una realidad particular y un tiempo específico, son seres históricos en constante movimiento, del que resultará su adaptación o su liberación.

Las situaciones límite pueden identificarse o no en el ámbito educativo. En la escuela, de acuerdo con los hallazgos de la presente investigación, se comprende la realidad como algo ya dado, las personas se deben adaptar a ella, como si todo lo que sucede en el

mundo y, en particular, en la escuela, fuera inmodificable: aquella realidad en la que las personas con autismo se deben acoplar a unos procesos educativos que, quizá por falta de conocimiento, van en contra de su dignidad. Aquí es donde Freire aporta de manera significativa a la educación ya que, cuando se habla sobre su propuesta pedagógica, "se habla de optar por la convivencia, el diálogo y la dignificación de las personas" (Ghiso, 2005).

Estas situaciones límite pueden ser vividas por docentes o por estudiantes e implican la existencia de aquellos y aquellas a quienes indirectamente sirven: los dominantes; y de aquellos y aquellas a los que "niegan" y "frenan": los dominados. "Toda educación debe tener como punto de partida la situación límite, aquella que debe analizarse como situaciones existenciales opresoras" (Osowski, 2015, p. 471) que, por ende, implican la existencia de opresores y oprimidos en un movimiento constante.

Los opresores en algún momento pasan a ser oprimidos porque éstos últimos ansían ser como sus opresores e internalizan de manera tal su deseo que los primeros terminan siendo sus ejemplos de hombres y mujeres. Sin embargo, para el análisis que nos convoca, es posible que los niños y niñas con autismo no vivan estas dinámicas; en su mayoría, ellos no ansían ser como sus opresores porque están envueltos en dinámicas de opresión constantes que no les permiten comprender que son oprimidos, asumen que su realidad es como debe ser, están condenados al inmovilismo y la pasividad. Hay otros niños y niñas con autismo que, con base en los testimonios recogidos, quizá están siendo educados bajo la premisa de enseñarles a pensar auténticamente, aunque esto lo pongo en duda, pues a raíz de lo observado, se puede decir que los niños y niñas con autismo siempre serán oprimidos en un proceso educativo que propende por transmitir conocimientos más que por enseñar a pensar, porque "la sociedad, desgraciadamente, mantiene aún a muchas personas con discapacidad -a ellas quizás más que a cualesquiera otras- "inmersas" en estructuras deshumanizadoras y sometidas a un alto grado de dependencia, que las convierte en "objetos". (Pujolás, 2004, p. 93 en Celada, 2015, p. 73). Las situaciones límite se hacen visibles desde el contacto directo del docente con cada estudiante con autismo: cómo lo concibe, cuál es su relación con él, cómo comprende su proceso educativo y la relación con los otros, cómo comparte la lectura del mundo y qué hace para transformar la realidad del niño con autismo son varios de los factores que

responden a los imaginarios, creencias, saberes previos y emociones de los maestros frente al fenómeno, lo que incide profundamente en sus actuaciones, reacciones o resistencias.

Las situaciones límite, que minimizan a las personas, que reducen su condición de ser humano, se identifican en el contexto de la escuela desde la cotidianidad del aula de clase de las profesoras involucradas en el proceso educativo del niño con autismo. El cuerpo docente que orienta el proceso formativo del niño de inclusión debe enfrentarse al reto educativo que Mateo Contreras les significa. Nunca o casi nunca se les preguntó si la política de inclusión escolar del niño con autismo les ha generado situaciones límite que logren desestabilizarlas; si, a raíz del proceso, sufren; si sienten angustia o desesperación o; si, por el contrario, o a pesar de, asumen la situación como una realidad incambiable a la que solamente se deben adaptar.

Estas situaciones límite afectan en doble vía: a las profesoras, como se dijo anteriormente, y al niño con autismo. Con ellas se indaga si se les respeta la condición de ser humano, si se tiene en cuenta su especificidad como seres que están en el mundo y con él y no solo como seres de adaptación en una escuela con procesos de objetivación ya establecidos que quizá las convierten en seres oprimidos. Al niño de inclusión se le observa y, con base en los testimonios de las profesoras, se analiza su condición de ser inacabado que está en formación, orientado por la voluntad de otras personas que, en muchos casos, siguen la guía de su propia frustración.

Teniendo en cuenta los conceptos de Jaspers (1969) y de Freire (2005), estas situaciones concretas de la realidad vivida en la escuela deben tener ciertas características para que se puedan considerar como situaciones límite. O bien que inviten al inmovilismo o bien que motiven al compromiso para la transformación o ambas; deben ser situaciones que produzcan sufrimiento; que se conciban como inevitables, inesperadas; que, además, cosifiquen y deshumanicen, es decir, que no permitan que los estudiantes, los profesores y profesoras existan como seres humanos inacabados que pueden decidir, optar, romper lo establecido.

Unas situaciones que los profesores y profesoras no pueden superar, no quieren superar o desean superar desde su curiosidad crítica. Para Freire (2011) el sujeto es aquel ser humano comprometido con su existir en el mundo lo que lo lleva a emprender caminos que lo conduzcan a la búsqueda de ese ser más.

> En el horizonte de mi comprensión del ser humano como presencia en el mundo, me parece fundamental destacar que las mujeres y los hombres somos mucho más que seres adaptables a las condiciones objetivas en que nos encontramos. Así como nos hicimos aptos para reconocer nuestra capacidad de adaptarnos a lo concreto para actuar mejor, nos fue posible asumirnos como seres transformadores (Freire, 2011, p. 40).

Figura 1*. Indicadores de situaciones límite en la escuela. Elaboración propia (2019)*

Estas situaciones límite involucran a los hombres y mujeres – objeto o a los hombres y mujeres – sujeto (Freire, 2011), todo depende de la posición que ocupe en la relación entre opresores y oprimidos. La existencia de esta relación conlleva a pensar que el ser humano se mueve entre dos concepciones, la de objeto y sujeto; objeto aquel al que no se le permite tener voz, actuar, existir y sujeto es el opresor que quiere dominar a los demás, tener más, sabiendo que es a costa de un tener menos de los otros, aunque éste “se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse” (Freire, 2011, p. 126).

Es esta la mirada que otorga Freire desde la pedagogía del oprimido (2005). Sin embargo, desde su obra Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido a plantea que el sujeto es aquel ser humano comprometido con su existir en el mundo lo que lo lleva a emprender caminos que lo conduzcan a la búsqueda de ese ser más.
Al ser las profesoras y el estudiante con autismo actores principales del proceso educativo, es importante anotar que ellos son considerados sujetos y por lo tanto, posibilitados para actuar, aprender y estar con los demás, independientemente de si tienen una discapacidad y un diagnóstico médico, son sujetos políticos que no pueden estar en el mundo siendo neutros, en este caso, los profesores deben tomar una opción, optar por acomodarse a ciertas situaciones o elegir el camino de la acción, de la intervención, pero siempre se apuesta porque los hombres y mujeres tomen este último camino. La opción que las profesoras toman frente al proceso educativo del estudiante con autismo, se ve reflejada en cada uno de los relatos citados a continuación.

5.1 Por las Profesoras

La educación de niños y niñas con autismo es un proceso que debe contemplar opciones éticas y políticas siempre a favor de la hospitalidad y el recibimiento del otro, un otro inacabado por el simple hecho de tener vida; debe contemplar el respeto, tanto de saberes y experiencia como de formas de convivencia y socialización. El profesor, como agente orientador en la construcción de conocimiento, ocupa un lugar decisivo ya que él, junto con el estudiante, transforma la escuela para que esta responda a las necesidades de todos los escolares, incluidos aquellos que tienen autismo. Sus experiencias, en vínculo con las observaciones y análisis de las mismas, son el origen de las narraciones que se presentan en este apartado.

Las profesoras del colegio distrital que participaron del proceso educativo de Mateo Contreras enuncian en su quehacer diario una serie de situaciones límite, las cuales se nutren de la educación bancaria como herramienta para generar opresión en el proceso educativo.

En los siguientes relatos se exponen lo que piensan, sienten y hacen cada una de las profesoras frente al proceso educativo del niño con autismo, así como las situaciones límite identificadas.

5.2 Relato profesora Magdalena Suárez

a La profesora que durante el documento se ha identificado como Magdalena es Licenciada en preescolar y cuenta con una especialización en problemas de aprendizaje. Lleva algo más de once años ejerciendo la práctica docente y para el momento de la investigación cumplía labores en el nivel educativo de preescolar. Conoció a Mateo Contreras cuando este llegó a hacer parte del curso a su cargo en el año 2016. Tener al estudiante bajo su responsabilidad fue interpretado por ella como un reto de mucha dificultad. Según la docente, el sentimiento primordial que le generó el vínculo inicial fue de miedo; un temor que permaneció en el tiempo y que la llevó a alejarse del menor. Si bien sentía el compromiso de su labor docente, las primeras actitudes del niño con autismo, quien se mostraba permanentemente ansioso y violento, y la mordía y escupía, fueron de difícil manejo por lo que ella no se sintió en capacidad de enfrentarlas, al contrario, generaron que orientara su atención unívocamente en los estudiantes regulares y dejara al estudiante solo con la idea de no perturbar las emociones del estudiante y las de ella misma.

Esta decisión también estuvo mediada por el entorno. Con la llegada del niño, el aula se transformó en un escenario caótico, según cuenta la profesora. *El estudiante permanecía debajo de una mesa y cuando yo intentaba sacarlo*[24]*de allí, me mordía.* Los demás estudiantes miraban la escena con asombro y esto hizo pensar a la maestra que corría el riesgo de perder su imagen de autoridad ante el grupo completo. La autoridad para la profesora *es aquella donde todos me hacen caso y me respetan, eso quiere decir que nadie debe pegarme, morderme o escupirme.* Siguiendo a Freire (2014), la autoridad que

[24] La profesora lo tomaba de su mano para que el estudiante saliera de debajo de la mesa.

nombra la profesora, es aquí confundida con autoritarismo, ella cree siempre tener la razón, tener el poder en su aula de clase, donde se hace lo que ella dice, sin que los estudiantes tengan la oportunidad de expresar sus sentimientos o ideas frente a lo que viven allí en referencia a su compañero, en referencia *al niño de inclusión.* Ella es una figura siempre fuerte que no debe mostrar debilidad ante los estudiantes, si lo hace, pierde credibilidad.

Los compañeros y las compañeras de Mateo pasaron del asombro a la indiferencia rápidamente; como la profesora, empezaron a ignorar sus comportamientos frenéticos y a actuar como si no existiera. Aquí el niño de inclusión simplemente era una presencia en el salón, estaba ahí pero no era tenido en cuenta ni en las clases ni en los juegos. El niño de inclusión perturbaba las clases y la mejor solución para no dejarse afectar fue apartarlo en sus mentes y acciones. En el aula no es permitido sentir la alteridad, se elimina, se invisibiliza y, por ende, el otro también es invisibilizado.

Estas acciones dan cuenta de la cosificación y deshumanización que sufre Mateo, lo que lleva a concluir que es una situación límite, donde la actitud de la maestra está dada por la condición de la situación: algo que no se puede superar y que, por lo tanto, genera frustración ante la imposibilidad que supone.

Cuando la profesora expresa que teme perder autoridad, señala la característica de una educación bancaria porque al perder el poder que tiene en el aula, corro el riesgo de que mis estudiantes me vean como una profesora débil a la que el estudiante no hace caso, a la que el estudiante irrespeta; peligra la imagen de dominio sobre el grupo y el estudiante desadaptado. Esta dinámica, sin embargo, no era del total agrado de la maestra. A ella le preocupaba no hacer nada con el estudiante con autismo, por lo que buscó asesoría de una familiar psicóloga, quien la orientó, específicamente, en relación con las generalidades del diagnóstico. Además, con el tiempo, se dio cuenta de que a Mateo le gustaba escuchar cuentos y bailar. Acá se evidencian tanto situación como acción límite, es decir, por un lado, se muestra la situación aplastante que evidencia la maestra, frente a la que siente el peso de la fatalidad; y por otro, su búsqueda de solución, la toma de medidas frente al bloqueo evidenciado.

Con el pasar del tiempo y la intranquilidad que surge en la profesora al tener un niño de inclusión en su aula, quien asiste todos los días a hacer nada en clase, decide fijarse en él, intentar descubrir qué hace *dentro de su mundo autista*[25], qué le gusta hacer y qué le incomoda; así, descubrió que al niño le gustaban los animales y ver videos de muñecos. Aprovechando los intereses recién descubiertos en el niño, la maestra se fue acercando a él hasta lograr establecer contacto, logró que él le tocara las manos y se dejara abrazar e, incluso, que en ocasiones le señalara lo que quería. Sin embargo, para llegar a ese punto, tuvo que andar un camino lleno de frustraciones que la llevaron a la desesperación y el llanto, involucrando a su familia en el reto que le suponía vincular al niño en el proceso de aprendizaje *sin saber cómo hacerlo, sin contar con apoyo profesional sólido o con herramientas claras para manejar la situación.*

Aunque, narra la docente, *contaba con un espacio y material concreto para trabajar con Mateo, pues podía hacer uso de un televisor y equipo de sonido para proyectar cuentos y poner música del agrado del niño*; esto no parecía ser suficiente a la hora de generar en él la motivación y atención necesarias ni de alcanzar los logros que se planteaba como posibles. Acopió diferentes libros que le fueron de utilidad y que traía de casa pues sus padres, conscientes de la situación desesperada en que se encontraba y queriendo ayudarle de alguna manera, buscaban material didáctico de lectura, iban a la librería, compraban libros y se los enviaban *al niño de inclusión o al niño especial.*

La experiencia de esta maestra da cuenta de las diferentes dificultades a la hora de recibir un niño con autismo en sus aulas. La principal sensación que se percibe en su relato y que ella confirma con sus palabras es de *frustración por el desconocimiento para manejar la situación y por no hallar resultados efectivos a partir de los diferentes esfuerzos* que invierte de manera intuitiva en la labor con el menor. A la frustración se aúnan la angustia y la culpa que le produce el hecho de no hacer nada con el estudiante; *el temor de que le pase algo*; la necesidad de cuidarlo más que de vincularlo al proceso de formación; la sensación de

[25] La profesora emite esta frase porque una persona allegada, que es psicóloga, le informa que los niños con autismo están en su propio mundo.

abandono, de *no contar con el apoyo suficiente para atender al niño con autismo* a la vez que debe cumplir con el plan curricular previamente establecido y con las demás funciones que le conciernen dentro de su labor docente. Aquí la profesora de manera inconsciente comprende al estudiante desde una visión normalizadora – asistencialista, aquella de la que habla Brogna (2006), donde la persona con discapacidad debe asistirse y aunar esfuerzos para que sea igual a los demás. Además la profesora se siente encasillada porque aunque ella desee hacer otro trabajo con el estudiante con autismo, le es un poco difícil si no imposible, pues debe seguir con *un plan curricular ya pactado desde los primeros días del año y no se puede salir de allí, debo enseñarles motricidad gruesa, fortalecer la memoria, la percepción y la atención, además de enseñar algunas letras y sílabas*. Al prestar atención a las palabras de la profesora, se puede decir que aquí, reina el inmovilismo, según Freire (1997):

> La ideología fatalista, inmovilizadora, […] anda suelta en el mundo […] Desde el punto de vista de tal ideología, solo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia (p. 21).

Sin embargo, el niño especial no está siendo educado, la profesora cree que *si él llega a aprender debe es enseñársele actividades que le sirvan para sobrevivir en un mundo tan caótico como este, el niño de inclusión debe aprender a defenderse y dotársele de habilidades para que pueda trabajar en un mañana.*

En este caso, en el que la profesora Magdalena resulta manifestar una sensibilidad e interés particular por Mateo a la vez que asegura no contar con los conocimientos y herramientas suficientes para atenderlo; se produce un ambiente de angustia permanente que pone a la maestra en situaciones límite. La profesora sufre al tener un estudiante en su aula al que no sabe cómo enseñarle ni qué enseñarle. Todas estas situaciones se naturalizan tanto en la escuela, que los profesores y las profesoras olvidan que para acercarnos al otro, no se necesitan de herramientas, protocolos o guías que indiquen qué hacer en cada caso o cómo hablarle; no se necesita de cursos o capacitaciones, de estar preparado ante la irrupción de alguien en el aula de clase. Frente a esto, Skliar (sf) afirma que:

> ¿Qué puede significar la expresión “estar preparados” o “no estar preparados”? ¿Qué puede entenderse de esa afirmación a propósito de un supuesto “saber qué hacer” ante cada niño, ante cada cuerpo, ante cada lengua, ante cada aprendizaje, ante cada forma de estar en el mundo? Personalmente creo que es un imposible el saber, el sentirse y el estar preparado para aquello que pudiera venir. Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y ser responsables (p. 16).

El estar disponibles se reemplaza en el aula de clase por el estar preparados y las actitudes de la profesora frente al niño oscilan entre el esfuerzo desesperado, el intento de plantear recursos intuitivos, la necesidad de observar en detalle cada expresión para identificar allí los posibles gustos e intereses del menor y, finalmente, el cansancio que conduce a ignorarlo o a desistir de cualquier empeño. La labor docente, entonces, implica una carga emocional de difícil manejo, una dinámica del sinsentido, un círculo de repetición que, en algunos momentos se torna infructuosa. Esta labor de la profesora Magdalena implica una constante lucha por decidir qué es lo que debe hacer con el estudiante: si buscar alternativas o definitivamente dejarlo a un lado, tomar aunque no sea de manera voluntaria aquella conducta necrófila de la que hablaba Fromm referenciado por Freire (2005) donde todos los sentimientos, procesos y pensamientos se transforman en cosas, donde la experiencia del estudiante es ignorada.

Además, cuenta la maestra, como referente de autoridad del grupo y como guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes de curso, cree que debe mediar entre unos y otros, que debe sensibilizar a los demás sobre la importancia de incluir al niño con autismo en la dinámica del curso, lo cual resulta imposible sin hacer acopio de las normas y compromisos prestablecidos, de los que Mateo, parece, se encuentra ajeno. Sin la orientación que, manifiesta, requería para atender apropiadamente este caso, no supo qué hacer para que los demás niños y niñas se relacionaran con el estudiante con autismo. *Él no jugaba con ellos y casi nunca se relacionó. Para actividades de baile y presentaciones, la madre nunca lo llevó al colegio, lo que incidió en que no se le tuviera en cuenta a la hora de socializar o trabajar en equipo.*

La relación de Mateo con compañeras y compañeros, desde el comienzo, fue muy distante pues los niños no se acercaban a él por miedo a que los golpeara o mordiera. Con el tiempo, dada su permanencia, aunque poca porque asistía solo unos días a la semana[26], los y las estudiantes *empezaron a acercarse pero no jugaban con él porque el niño no mostraba interés, no buscaba compañía ni parecía necesitar a alguien para jugar; incluso en el descanso, cuando corría por el patio pero no compartía con nadie*. Sin embargo, aunque la profesora no hizo ninguna adaptación, en algún momento notó que Mateo mostraba interés por los animales, por lo que lo instó a hacer una exposición del animal que más le agradaba, él lo trajo dibujado y con la orientación docente, lo presentó a sus compañeros. En palabras de la maestra, *ese momento fue muy bonito porque por primera vez el niño trabajó y ganó reconocimiento, lo aplaudieron mucho.*

Finalmente, cuando se le pregunta a la docente sobre lo que, en su criterio, se requiere para ofrecerle a Mateo un proceso educativo real, ella contesta que *el colegio debe tener todo un equipo interdisciplinario que sepa sobre autismo.* Dice que a ella *le resultó muy difícil manejarlo, por lo que vio afectada su salud emocional. Por momentos no quería saber nada del estudiante, lloraba mucho al ver que estaba sola en el proceso, que la educadora especial poco contribuía, nadie se acercaba al salón a preguntarme cómo me iba con el niño. Fue un proceso muy traumático* del que se da cuenta a través de su relato, el que se concluye con estas últimas palabras porque en ese punto la profesora rompe en llanto y decide no seguir hablando.

El relato de la Profesora Magdalena puede interpretarse como ejemplo de lo que para Jaspers (2000) es una situación límite. Vincula episodios de asombro y conmoción que conducen a la necesidad de asumir una postura frente a la crisis evidenciada. En este caso, la docente opta en algunos momentos por el alejamiento del menor. Esto, sin embargo, le genera grandes cargas de culpa y angustia. Lo primero a razón del incumplimiento de su labor docente junto con el abandono y desprotección del menor. Lo

[26] El niño falta constantemente a la escuela, la madre comenta a la profesora que es porque ella está muy enferma y no tiene quién lleve a Mateo a estudiar.

segundo por la frustración de no contar ni con el apoyo profesional adecuado, ni con las herramientas y conocimientos suficientes para hacerle frente a la situación, lo que muestra la coexistencia de otras de las visiones de la discapacidad, la médico reparadora, que según Brogna (2006) “se perpetúa hasta nuestros días de modo dominante” (p.179), en donde los profesores y profesoras desean de modo no negociado que todo un equipo interdisciplinario se traslade a la escuela y ayude con el tratamiento del estudiante, lo que lo dejará apto para aprender. Aquí se cosifica al estudiante como un objeto que deben tratar, clasificar, evaluar y si se puede, curar.

5.3 Relato Profesora Leidy Pinzón (artes)

En el caso de la profesora de artes, identificada en esta investigación como Leidy Pinzón; se presentan situaciones similares a las anteriormente narradas, que, sin embargo, difieren en relación con la postura que toma la docente, quien no muestra el mismo interés que la profesora Magdalena en resolver la situación. La primera, a razón de la angustia que le produce el reto de trabajar con Mateo, adopta actitudes que trascienden su rol docente y la afectan emocionalmente. En contraste con este comportamiento, la profesora Leidy asume la situación como algo inmodificable que por su misma naturaleza no merece mayor esfuerzo; lo que concuerda con Freire (1979, en Guiso, 2005), cuando define a las situaciones límite como algo que, por ser un “determinante histórico aplastante”, no presentan otra alternativa que la de adaptarse a ellas. Entre otras cosas, esta actitud docente se hace manifiesta cuando afirma, al preguntarle sobre las condiciones que, en su criterio, considera apropiadas para el menor, que: *Este niño viene a la escuela a perder el tiempo, él debe estar en un centro especial, ese niño es retardadito. Pero como el colegio lo recibió, él debe tener a alguien que sepa manejarlo, sepa enseñarle algo.*

La postura política de la profesora está encaminada al inmovilismo, a creer que como Mateo es un niño de inclusión no vale la pena enseñarle, no vale la pena hacer un esfuerzo para crear experiencias de formación que vayan más allá de un ambiente especializado, *él no piensa, no hace nada, o al menos eso es lo que muestra;* lo que conlleva a que la profesora tome una postura de acomodación e inacción. No tiene en cuenta que la educación además de formar es un acto cognoscente donde estudiante y profesor son

sujetos, donde se requiere que el profesor tome una opción política "que implica abandonar los prejuicios y otorgar otra nominación al […] alumno" (Fernández, 2008, p. 5). La opción política de la profesora lleva a concebir al estudiante como *el retardadito, que no puede aprender en la escuela, quizá en otro lugar sí y en compañía de varios especialistas, pero acá no.*

De otro lado, cuando se le pregunta a la profesora cómo es la relación que establece con el estudiante con autismo, afirma que le da los mismos materiales que a los demás para ver si hace algo, *pero la verdad él no trabaja mucho, se levanta del puesto y no presta atención, yo dejo que esté por ahí andando en el salón.* Además, manifiesta que tuvo poco tiempo de contacto con él *porque siempre faltaba a mi clase*. Esto incide también en el ambiente del aula que, según la docente, es un poco complicado pues *con él no se puede trabajar mucho y me toca estar pendiente de que no vaya a hacer algún daño en el aula o se vaya a comer algo que no debe: pegante, papel*. Una vez más sale a relucir la visión rehabilitadora, aquella que se complementa con la mirada que plantea Rivera (2003) para los niños y niñas con autismo, la del alienado y la del tirano, aquel estudiante que es despojado de su humanidad pero también es considerado un niño al que no le importan los demás y solo quiere manipular a través de su comportamiento, estas miradas "construyen a sus protagonistas como anormales, como habitantes de un planeta distante cuya ubicación exacta nos resulta ajena, pero sobre el cual se sabe, sin lugar a dudas, que no queda en el nuestro" (p.96).

En términos de socialización e interacción, la profesora manifiesta que le habla, pero no tiene certeza de si le entiende. *Cuando quiero que haga algo le muestro y le señalo pero la verdad pocas veces me hace caso, yo creo que ese niño tiene una enfermedad grave y por eso no me entiende. Pobrecito el niño.* Esta percepción docente se traduce en actitudes donde no se comprende al niño con autismo ni se le incluye en las dinámicas del aula (*lo dejo que esté en el salón pero no planeo nada para él de manera específica porque no sé qué hacer con él)*; las que, siguiendo el ejemplo de la maestra, siguen sus estudiantes, limitando las posibilidades de relacionamiento. Esta también cumple las características de una situación límite pues no solo se presenta como una realidad aplastante sino que evidencia la cosificación del menor, quien es tratado como un objeto más al que hay que

tener quieto, en un sitio específico y bajo control; situación que, por lo que manifiesta la docente, no amerita esfuerzos o acciones límites porque no se puede superar.

Ante cualquier intento de involucramiento del niño de inclusión con compañeras y compañeros de clase, este se muestra reacio. Entonces lo dejo solo, a él le gusta estar así. Por su parte, los demás estudiantes no se acercan a Mateo, pues notan que a él le gusta estar solo. Lo mismo ocurre en los momentos de descanso, cuando corre por todo lado, sale del patio y se dirige a pisos superiores. La directora de curso o la estudiante de servicio social[27] deben ir a buscarlo y regresarlo al patio. *No veo que juegue con otros estudiantes. Está solito.*

El aula de clase es vista por la docente como un escenario inmodificable en términos de las necesidades del niño con autismo, de modo que es percibido solo desde las ventajas de control visual que puede tener frente a Mateo: *un espacio donde lo puedo estar viendo constantemente y de donde no se puede salir fácilmente.* Por lo tanto, no cree necesaria ninguna modificación del aula y desconoce el beneficio o procedimientos de la misma. En sus palabras, cuando se le pregunta si tuvo que hacer alguna adaptación física para favorecer el aprendizaje del niño, afirma: *No hice ninguna adaptación, ¿acaso requiere de alguna?* De manera similar, frente a la modificación de tiempos para beneficiar al niño con autismo, es decir a pausas durante la clase, modificación de días a los que asiste al colegio, etc., dice que no tuvo necesidad, pues *casi nunca trabajaba y otras veces ni asistía a clases.*

Esta maestra coincide con las demás profesoras en que el colegio no ofrece las condiciones apropiadas para su atención, en que poco o nada se puede hacer para ofrecerle un proceso de formación afín a sus particularidades y en que ella, como docente

[27] En la institución educativa, algunos estudiantes de servicio social del grado noveno o décimo son asignados para ayudar a profesoras que tienen en su salón niños de inclusión; su tarea principal es ayudar al niño con autismo a hacer los trabajos propuestos y cuidarlo a la hora del recreo para que no se haga daño.

regular, desconoce lo que “se debe hacer con el niño” y no cuenta con recursos, apoyo o las herramientas necesarias y suficientes. Manifiesta que no tiene más opción que cumplir con las normas de inclusión. *Cumplo con lo que se me exige, lo tengo en el salón, intento que no haga daños ni se haga daño. Más no puedo hacer,* pero no comparte el mismo nivel de frustración que muestran otras docentes. Asume la situación como algo inmodificable y, sencillamente: *hago lo que me toca aunque de poco sirva porque el niño sigue igual.* Aquí se pone de manifiesto una de las actitudes que referencia Freire (2011) en la que los seres humanos pueden tomar las situaciones límite como barreras a las que se adaptan, no por obligación sino porque no se evidencia voluntad para hacer de la experiencia educativa del estudiante una experiencia enriquecedora donde el profesor y el estudiante pueden aprender. La profesora se mantuvo en su curiosidad ingenua, no quiso ahondar en quién era el estudiante y mucho menos en su condición para poder brindar un proceso educativo significativo, lo que lleva a comprender que la profesora concibe a ese otro como el *deficiente, el enfermo, y a quien unos especialistas deben atender*; su responsabilidad con *el niño de inclusión* no trascendió los límites del cuidado (de que no se golpeara o fuera agresivo con los demás estudiantes, de que no comiera algún material que hiciera daño a sus salud) y esto, porque *los padres de familia se ponen muy bravos si sus hijos e hijas llegan golpeados a sus casas y nos pueden poner alguna queja ante el Cadel*[28] *o la Secretaría de Educación*. Aquí la convicción de Freire, de que el otro vale, de que el otro por ser inconcluso tiene todas las oportunidades para educarse, no es tenida en cuenta, el profesor no se esfuerza por acercarse y escuchar *al niño especial*, escucharlo desde su mirada, su actuar, sus palabras repetitivas, sus dibujos o sus movimientos repetitivos. *El niño de inclusión* no es nadie en el proceso educativo, es cosificado, deshumanizado.

5.4 Relato profesora Nubia Leal (informática)

En relación con la profesora identificada como Nubia Leal, la experiencia que se observó ofrece la posibilidad de comprender que la situación límite identificada allí es la presencia

[28] Ahora nombrado DLE, Dirección Local de Educación.

del estudiante con autismo en su aula de clase. Para la profesora es una situación o "un obstáculo que no pueden superar" Freire (2011, p. 240), *el niño está aquí porque el colegio lo recibió sin siquiera preguntarme si lo quería en mi aula, no estudié para enseñarle a esa clase de niños, entonces mi solución es que entre a mi clase y se quede sentado, lo importante es que no agreda a los demás o que le pase algo a él mismo*. La profesora lo señala como un problema porque genera en ella cierta preocupación que deviene a la parte operacional de su labor, expresando *¿de dónde le voy a sacar notas a ese niño?*

Esta preocupación no sobrepasa la labor docente de brindar un contenido, revisar y calificar. La relación con el estudiante, en palabras de Freire (2005), tiene la característica de una narración donde la profesora habla y el estudiante escucha. En este caso específico, la profesora habla pero su preocupación es mínima por que el estudiante le escuche, comprenda y aprenda. Esta actitud refuerza los valores tradicionales de la educación bancaria, pues el estudiante es tomado como un recipiente que se debe llenar de temas, a quien no se tiene en cuenta, no se le escucha su voz ni se valora su presencia.

Esta es una situación límite que no solo viven los niños con autismo sino algunos estudiantes inmersos en el modelo educativo actual que implementa los Derechos Básicos de Aprendizaje[29], constituidos por una serie de contenidos programáticos, prescritos por otros, que deben aprender los niños y niñas según el grado escolar en el que se encuentren, dejando de lado el contexto y su condición de seres históricos. En la escuela actual se transmiten contenidos y el estudiante tiene poca o nula participación en la planeación de dichos contenidos, él es considerado un niño o niña incompleto que necesita ser completado por el profesor. "Los educadores nos obsesionamos por corregir la supuesta incompletitud del alumno, lo cual se relaciona con sentirnos, pensarnos y sabernos a nosotros mismos como completos (Fernández, 2008, p. 5). De esto se puede

[29] Según información de la red Colombia aprende, "los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo y por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura".

deducir que persisten matices de una educación bancaria en el modelo actual de educación. Del Val 1989, referenciado por De Zubiría (2006), reafirma que:

> […] el tipo de enseñanza que se proporciona en la mayoría de las escuelas, incluidas las de los países más desarrollados, tiene como objetivo la producción de individuos sumisos y contribuye al mantenimiento del orden social; (lo que la escuela ofrece) es, en muchos aspectos, una preparación para el trabajo dependiente y alienado, por lo que limita los cambios sociales y constituye un freno al potencial creativo de los individuos (p. 73).

Esta idea de incompletud e inmovilismo se exacerba con el niño con autismo dadas sus características y comportamiento. *No aprende ni puede aprender*, según la maestra, por lo que su realidad es fatal e inmodificable. Esta particularidad contribuye con la deshumanización que se puede ver en la escuela, donde los estudiantes no son tenidos en cuenta en la integralidad de sus existencias, la forma única de aprender predomina y como el estudiante con autismo no aprende igual que los demás, se le considera *retardado o como que no aprende.*

La Profesora Nubia permitió que se hiciera observación a una de sus clases, donde los contenidos a trabajar fueron las generalidades del programa Paint Brush. La planeación de la clase, según la docente, tuvo en cuenta únicamente los temas propios de estudiantes regulares.

Mateo es ubicado en un computador y, aparentemente, se le ve trabajando al ritmo de los demás, lo que de alguna manera genera, en palabras de Jaspers (2000, p. 19), un “velo sobrecogedor” que, sin embargo, no deja de lado la realidad de exclusión a la que se enfrenta el estudiante con autismo, ni la sensación de preocupación que, manifiesta la maestra, es permanente desde que debe asumir el proceso de este niño; pese a que, a simple vista, como los demás, Mateo trabaja en el computador que le fue asignado y la docente orienta a quienes siguen las instrucciones del contenido y la metodología programados; mientras que la mayoría del curso realiza los ejercicios del contenido programático, que consiste en hacer dibujos y colorear desde el programa Paint Brush, Mateo escucha cuentos. No hace lo que hacen los demás ni se nota un acompañamiento o seguimiento de la maestra para vincularlo con la actividad general. Según la docente, *se*

le ponen audio cuentos para entretener al estudiante durante la hora de clase. Le pongo cuentos al niño porque es lo que veo que hace, no creo que él aprenda, pobrecito, no debería estar acá. ¿Será que sí aprende? ¿Usted qué cree? es un niño enfermito, es mejor que esté en educación especial, allá hay especialistas que lo saben manejar.

Al evidenciar estas declaraciones por parte de la profesora, la investigadora, formada como Licenciada en educación especial, se cuestiona sobre su rol: piensa que la educación especial es aquella profesión entendida desde la escuela como el paraguas de los profesores, que se percibe únicamente como medio de atención para todos los niños con alguna dificultad de aprendizaje y discapacidad, a quienes debe clasificar para saber qué tratamiento les conviene y, de esta manera, librar al profesor del problema en su aula de clase. El rol del educador especial se desdibuja y se convierte en una persona experta en dar recetas para posibilitar un acercamiento entre el profesor y el niño de inclusión.

Esta visión de la educación especial colabora para que el estudiante con autismo sea invisibilizado en el aula de clase, porque se le despoja de la característica común de todo ser humano que es, según Freire (2005), la de un ser humano inacabado que se hace y rehace estando con los demás. El niño con autismo no tiene otra opción que la de estar en *educación especial porque no aprende,* por tanto, esta característica de inacabamiento no cabe en él y su vida está prescrita por otros, que creen que el estudiante estará mucho mejor en educación especial.

Esta dinámica fortalece, además, la acción antidialógica que considera Freire (2005) como una de las condiciones de opresión, consistente en la imposición de prácticas que niegan la expresividad del sujeto oprimido y mantienen el orden establecido, es decir, sostienen al opresor en condición de dominio frente al oprimido quien, a su vez, funge como simple espectador del mundo, se ajusta y adapta al entorno. El rol del docente afín a la acción antidialógica propende por el sostenimiento de la autoridad a pesar de lo que sea, por lo que gesta relaciones verticales de poder en las que el estudiante no tiene injerencia en su proceso y donde las relaciones entre profesorado y estudiantes se dan a partir de las condiciones de los primeros sin tener en consideración los perjuicios que sufra el segundo. Mateo, de acuerdo con la observación, ocupa un papel pasivo en su proceso y se ubica en una posición de inferioridad frente a la docente. Sumado a esto, su condición médica

incrementa la vulnerabilidad que lo ubica en la parte inferior de la estructura relacional impuesta por la escuela.

Durante la hora de clase, el estudiante estuvo en el aula sin la presencia de la educadora especial y sin acompañamiento de la docente encargada, escuchando audio cuentos. Se debe aclarar que algunas profesoras, en especial la profesora Nubia, condicionan la estadía del *niño especial* en su clase al acompañamiento permanente de la educadora especial; lo cual preocupa bastante a dicha profesional pues, como ella misma comenta: *mi función como educadora especial no es estar todo el tiempo en el aula de clase, sino dar herramientas para que la profesora pueda iniciar y mantener un proceso formativo con el estudiante. Yo las comprendo, porque ellas no estudiaron educación especial y no están preparadas para asumir estos retos tan grandes, como es educar a niños y niñas con autismo.*

El niño especial de vez en cuando reía y tocaba la pantalla del computador, movía el mouse de forma indiscriminada desconociendo si tenía alguna intencionalidad, lo cierto es que no seguía las instrucciones dadas por la profesora ni ejecutaba las mismas actividades que el grupo de estudiantes. La docente es consciente de que esta actividad no responde a objetivos claros en términos del proceso de aprendizaje *del niño especial*. Básicamente cumplen la función de distraerlo para que no interrumpa el desarrollo normal de la clase y para tenerlo bajo control:
Me preocupa que el estudiante se salga del salón y yo tenga que correr detrás de él, me preocupa porque no puedo dejar la sala sola y además no puedo correr demasiado, por eso la educadora especial me ayuda y se queda con el estudiante en algunas clases, esa ayuda ha sido importante, ella lo cuida para que no se salga. La profesora Nubia asume que la educadora especial está en el aula para que controle el comportamiento del estudiante, sin embargo, ella indica que su rol no se limita a eso: está en el aula por momentos para mostrarle a la profesora que es posible que el estudiante trabaje desde el computador, pues es una de las herramientas que más llama su atención. *Con el computador le enseño las letras y a escribir su nombre; actualmente y a través de videos, le estoy enseñando a tomar decisiones: que él decida si quiere o no quiere ver cierto video, que aprenda a decir si – no, pero estas acciones no son vistas por la profesora de informática.*

La docente Nubia, frente a la frustración que le genera la situación que representa el proceso con el niño con autismo, intenta simplemente manejarla. No genera modificaciones al espacio ni hace planeaciones de clase específicas para Mateo porque, por un lado, cree que será trabajo perdido y, por otro, porque considera que *carece de los conocimientos suficientes para ello*. Se limita a desarrollar su clase proporcionándole al niño, recursos o materiales que lo mantengan tranquilo. No obstante, esta manera de afrontar la situación tampoco le parece apropiada, pero cree que es todo lo que puede hacer. Un ejemplo de esta actitud surgió cuando el estudiante, en un momento previo a la terminación de la clase, intentó levantarse del puesto. La profesora se lo impidió, lo que generó que el niño se alterara. *Menos mal la clase se terminó cuando ese niño se iba a poner así, porque me hubiera tocado ir a buscar a la educadora especial, ella lo controla, yo no sé cómo hacerlo.*

Teniendo en cuenta lo anterior, este relato deja entrever que además de darse una educación bancaria donde el profesor invisibiliza al estudiante y no cree que aprenda, también se evidencia que éste domina y obstaculiza el aprendizaje del estudiante, según Freire (2005) "[…] toda relación donde A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora" (p. 55). Así, el profesor cumple esta característica cuando niega la capacidad de aprender del estudiante, cuando lo estigmatiza como *loco o enfermo*, cuando lo condena a vivir una vida prescrita bajo los cuidados de alguien especializado experto en autismo y en aulas especiales; la profesora poco se interesa por cambiar la situación que vive el estudiante y divisa *el fin de dicho problema cuando el estudiante salga del colegio y sea remitido a otro lugar*. Es una situación límite constante en el estudiante y también en la profesora, ella inmersa en su curiosidad ingenua sufre al tener un estudiante con autismo en su aula, el cual llegó de improvisto por lo que es una situación inevitable e inesperada.

La labor que desarrolla la profesora Nubia con el estudiante es poco significativa, ella solo espera a que la educadora especial le brinde las orientaciones suficientes sobre qué evaluar y cómo hacerlo, teniendo como base las adaptaciones curriculares contempladas en el Proyecto Individual de Ajustes Razonables PIAR; lo que conlleva a identificar que el día a día del aula de clase está permeado casi totalmente por un proceso educativo

instrumental, donde lo que importa son los contenidos o el control del estudiante frente a su comportamiento. Las ideas de otro mundo posible, el sueño, la relación con el otro desde la hospitalidad no son tenidas en cuenta.

Esto se relaciona con la poquedad pedagógica, término acuñado por Rattero (sf), a través del cual determina que la educación es dosificada, dada de a pocos, empobrecida y aislada de la construcción de mundos posibles. En ese sentido, se puede decir que la adaptación curricular, tan nombrada y usada en los colegios que se identifican como inclusivos, es un imperativo didáctico de este tiempo que demarca el campo de lo posible; un entramado de presupuestos múltiples y sutiles que van construyendo sentidos, delineando las reglas de un juego que se arma sin jugadores. En palabras de Rattero (s.f.):

> Saberes simplificados, se dosifican para ser comunicados a medida o a demanda. Metodologías facilitadoras de corte instrumental, circulan en torno de una idea poderosa por sus efectos prácticos, y también políticos: la de una enseñanza administrada a pequeñas dosis. De lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto (p.41).

Así, la práctica de la profesora Nubia, lleva a comprender cómo se da esa poquedad pedagógica en el aula, pues ella le brinda al estudiante lo que la experta le informa, pero en ningún momento muestra curiosidad por el niño especial y, mucho menos, se interesa en un acercamiento.

5.5 Relato profesora Sol Montaño (directora de curso)

o La docente Sol Montaño fue la que mostró mayor disponibilidad durante la investigación y la observación del proceso del niño. Permitió el acompañamiento en varias clases, expuso su metodología de trabajo con el menor y narró ampliamente su experiencia. Esto se debe, en parte, a que, por un lado, es la directora de curso de Mateo y, por otro, a que tiene conocimientos por su trabajo con jóvenes y adultos con autismo, toda vez que su formación profesional es afín a las necesidades del niño (es Licenciada en educación especial y cuenta con una especialización en Comunicación aumentativa y alternativa). De modo que el presente relato se construye con insumos recogidos en tres observaciones de clase, el ejercicio de cartografía y varias entrevistas no estructuradas.

Para esta maestra, el proceso de inclusión requiere del apoyo de la familia y de toda la comunidad educativa, por lo tanto, en calidad de docente titular, realiza una reunión con la mamá y con la Educadora Especial, estableciendo unos acuerdos que a la fecha, según cuenta, no se han cumplido. *La mamá manifiesta que el niño asiste los viernes a las terapias requeridas (terapia ocupacional y fonoaudiología); sin embargo, no hay ningún reporte de estas terapias y los dos últimos viernes el niño se ha presentado al colegio de manera habitual.*

En la primera clase observada lo primero que se percibe es que hay una adaptación del aula. Los contenidos a trabajar, según la planeación de la maestra, están diferenciados. Los y las estudiantes regulares trabajarán el sonido de las letras; mientras que el estudiante con autismo realizará actividades relacionadas con la estimulación y apropiación de habilidades básicas de cara a la iniciación de procesos escolares: atención, percepción, memoria, seguimiento de instrucciones.

Durante el acompañamiento surgen los inconvenientes que tiene el niño en relación con algunas conductas básicas que debe tener para poder estar en el salón de clase, entre estos, la dificultad para sentarse, recibir instrucciones y realizar trabajo en mesa. Además, se notan en él *conductas disruptivas* que se han ido incrementando durante la observación: no recibe instrucciones, requiere direccionamiento para sentarse, ya sea por parte de la maestra o de la estudiante que realiza su servicio social. Se torna brusco con compañeras y compañeros y les empuja. Al momento de realizar trabajo en mesa presenta varios episodios de falta de atención y conductas que han puesto en dificultad su proceso: mordiscos, hale de cabello y arañazos dirigidos a la estudiante que presta el servicio social, quien no parece estar en capacidad de afrontar la situación.

El comportamiento del menor genera varios momentos de crisis[30] que implican que las tres primeras horas de clase se tornen complicadas. La profesora debe intentar estimular en el

[30] Así como conducta disruptiva, crisis es una de las maneras como las maestras entrevistadas definen el comportamiento que no pueden controlar en el niño de inclusión. Según esta profesora,

estudiante conductas básicas de socialización: sentarse, escuchar, seguir instrucciones. Lo que, según manifiesta la docente, *hace parte de la adaptación curricular significativa, realizada en la escuela, ya que el estudiante aún no está en condiciones de apropiar conocimientos básicos del grado primero, como leer y escribir.*

Después del descanso es muy difícil que el menor preste atención, es en estos momentos cuando más se incrementan las conductas que perjudican la armonía del grupo: el estudiante corre por todo el salón o se evade de él, se tira al suelo y muerde a la profesora; por periodos cortos se introduce debajo de la mesa de trabajo para que la profesora no lo coja. Por ello, según la maestra, *se debe cuestionar el tiempo de permanencia del estudiante en la escuela, ya que asiste toda la jornada y se evidencia que son periodos muy largos de tiempo, en el proceso de adaptación del estudiante al aula de clase*. Además de lo anterior, el niño con autismo toma las pertenencias de varios compañeros y corre por el salón esperando que éstos se las quiten, cosa que no sucede. Logra distraer al grupo, hace ruidos, corre sin descanso.

Cuando la profesora le retira los objetos que toma, hace una pataleta que dura, aproximadamente 15 minutos, grita, llora, pega patadas y puños al mueble, borra el tablero. Todo esto genera una situación de crisis que complejiza el ambiente del aula.

El niño es evasivo; en diversas ocasiones se ha salido del salón y en estas salidas pierde sus gafas. La estudiante de servicio social y la maestra deben traerlo y regresarlo al aula de clase. La profesora intenta por todos los medios llamar la atención del estudiante, le brinda material adaptado por ella, un espacio seguro dentro del aula donde pueda prestarle atención a él y a sus 25 compañeras y compañeros más. Sin embargo, hay momentos en los que el estudiante pareciera que no escuchara y *se hace imposible trabajar con él en clase.*

---

se habla de crisis en el aula cuando se hace difícil dar clases a los otros estudiantes porque Mateo grita, llora, corre por todo el salón y no presta atención a lo que se le dice.

Dado su comportamiento y como su lenguaje expresivo y comprensivo es muy limitado, la profesora no identifica fácilmente lo que el niño necesita o lo que quiere. Sin embargo, según testimonio de la profesora, ella no propone que el niño sea desaularizado[31], es decir, sacado del aula de clase para que trabaje desde casa. *Lo que estoy rectificando como Educadora Especial y como maestra de primero, es que el niño necesita un acompañamiento y un seguimiento de todas las instancias que en este momento intervienen con él, esto con el fin de mejorar las condiciones del estudiante y también de mejorar las condiciones del aula.*

En términos del proceso de adaptación del niño con autismo, la profesora Sol sugiere a la educadora especial y a la acudiente reducir el tiempo de permanencia del menor en la escuela. La respuesta de la docente de apoyo es que *esto no contribuye con la necesidad de que el niño se habitúe, lo que en la dinámica actual tampoco se está logrando. No se está generando ningún hábito en el niño porque para generar hábitos se necesita del acompañamiento de un apoyo que formalice su proceso de atención, que estimule sus capacidades para ejecutar las actividades propuestas, que mejore su proceso de recepción de la información, de integración sensorial, aspectos importantes que los niños con autismo necesitan fortalecer.* Esta experiencia evidencia también las acciones límites llevadas a cabo por esta docente, quien se interesa en trascender el modelo rehabilitador de la educación y propone nuevas maneras de asumir al niño con autismo con todo y sus particularidades.

Hasta este momento, se puede afirmar que la profesora Sol sufre al tener que afrontar sola el proceso educativo del estudiante, sufre cuando éste la golpea o la muerde, sin embargo comenta, que *no puede dejar al azar el proceso educativo del niño en el plantel educativo, sé que como profesora del estudiante debo tomar el control de la situación y hacer algo por ética profesional y humana.* Esta maestra tiene una visión diferente de la discapacidad, ajena a las visiones caritativas y rehabilitadoras, como los demás docentes. Si bien considera necesario que se consolide el proceso de inclusión de manera integral en el que

[31] Término usado en la escuela para referirse al proceso por medio del cual, un estudiante es enviado a la casa por cierta cantidad de tiempo y desde allí debe ejecutar planes caseros.

contribuyan corresponsablemente el colegio, la familia y el entorno en general, sus acciones se orientan hacia un cambio ético y político, considerando que *Mateo es aquel estudiante que no solo es presencia en el aula, sino que es un ser humano que algo aprende y algo enseña, al cual se le deben enseñar habilidades para que sea autónomo, para que esté en la sociedad y sea un miembro activo de ella.*

En la siguiente observación de clase, un año después, cuyos contenidos también se encuentran diferenciados (para el curso en general: lectura y escritura, para el estudiante con autismo: procesos matemáticos básicos: clasificación, correspondencia de número con cantidad); la profesora explica el tema al grupo de estudiantes mientras el niño con autismo permanece sentado en el escritorio jugando con un ábaco. Una vez imparte las instrucciones al curso, se enfoca en Mateo y le enseña conteo a través de material concreto consistente en bolas de colores que, luego, serán utilizadas por el niño con autismo para hacer pulseras a cada uno de sus compañeros. Al finalizar la explicación de la docente, el niño, haciendo uso de las bolas y de las tablas donde se le indica el número, debe ubicar la cantidad de las primeras en el número que corresponde, expresado en las segundas.
La profesora refiere que el llegar a este punto, *en el que Mateo trabaja de manera más atenta y da cuenta de resultados muy alentadores en su proceso es algo gratificante aunque difícil. Ha sido un trabajo duro, es un estudiante que sigue instrucciones y comprende lo que le digo, pero me ha tocado muy duro, me siento sola en el proceso y me da rabia que la educadora especial no me aporte nada para ayudarle al niño. He tenido que asesorar a otros profesores para que pongan al estudiante a hacer algo en clase y no lo dejen sentado sin hacer actividad alguna*. Esta es una situación límite vivida por la profesora, donde además de sentirse agobiada, ha tenido que luchar para salir del conformismo que se vive en el aula de clase y para que el estudiante no sea tratado como una cosa, a la que dejan en una silla. Es una lucha “interior por decidir que elección realizar en la existencia” (Jaspers, según Gallego, 2015, p. 29).

Para que el estudiante preste atención en clase y pueda terminar su actividad, la profesora debe poner ciertas reglas. Por ejemplo, *Mateo debe trabajar para que pueda comer sus onces, si no lo hace, sus onces se guardan y se le entregan en otro momento de la tarde*. Pese a que esta estrategia le ha resultado útil en muchos casos, hay momentos en los que el niño muestra resistencia a seguir instrucciones o a prestar atención: cuando la profesora

le indica a Mateo que debe trabajar en compañía de dos compañeras de aula, las niñas empiezan a enseñarle al estudiante con autismo algunas letras en cartulina. Sin embargo, el niño se distrae y comienza a correr por todo el salón. La profesora intenta volver a captar su atención dándole la instrucción específica de ayudar a guardar el material en el locker. Se debe aclarar que los compañeros de Mateo lo perciben como un estudiante más que tiene autismo, y que el autismo es explicado en el aula por la profesora Sol como una forma de ser en el mundo, que debe respetarse y comprenderse.

Es muy difícil tener al estudiante sentado todo el tiempo, por lo que yo dejo por algunos momentos que él saque a flote sus conductas autistas, eso lo respeto, es su condición y ante eso no puedo hacer nada. En esos momentos, yo aprovecho para explicar el tema y poner a trabajar a los demás estudiantes, no tengo más tiempo y tampoco puedo descuidarlos porque ellos también merecen que yo, como profesora, les preste atención.
Acerca de la presencia de Mateo en el aula, la profesora manifiesta sentir *preocupación por el proceso del niño. Al principio esperé a que la educadora especial le ayudara pero al ver que la ayuda era muy mínima y poco útil, decidí, por cuestiones éticas, asumir a Mateo. Él es un estudiante que está en la escuela y no puedo dejarlo en el salón sin hacer nada, no es justo que el niño venga a la escuela a nada, solo a sentarse a esperar que pase el tiempo.*

Los inconvenientes no han sido exclusivos de la relación con la docente de apoyo a la inclusión, han trascendido varias instancias y han involucrado a más docentes e, incluso, a la dirección del plantel escolar.

He tenido que ir a conciliar con la educadora especial en presencia de la rectora del colegio. Esas reuniones me han hecho sentir como si estuviera haciendo todo mal. Aquí no sacan a relucir que la educadora especial pocas veces asesora mi trabajo con el estudiante y solo le facilita guías para que el estudiante recorte o coloree. Sin embargo, la educadora especial comenta que *realiza un buen trabajo con el estudiante de acuerdo con lo planteado en el PIAR y que la presencia del niño de inclusión en el colegio ha afianzado su trabajo, el cual se ha tornado un poco extenuante con el cuerpo docente; ellos no aceptan la inclusión pero están ignorando que al momento de remitirme un niño por x*

motivo, están interesándose por ese estudiante problema, aportando algo al proceso inclusivo.

La profesora Sol, hace la gestión de modificar el horario del estudiante: *ahora, el niño no asiste al colegio dos días por semana, esto con la intención de que yo pueda descansar un poco y por otro lado, de que el estudiante pueda asistir a terapias,* como lo reitera también la educadora especial, en la entrevista no estructurada que se le realizó.

La preocupación de la maestra Sol por Mateo se incrementa cuando piensa en el futuro del estudiante. *Cuál sería la suerte de Mateo si decido pedir traslado. Él llegó a mi aula por pura suerte, fue un estudiante que llegó a mi salón pero aquí en el colegio no sabían que yo tenía experiencia en el trabajo con personas con autismo, lo que me ha servido para poder mínimamente enseñar algo al niño, no sabría qué sería de Mateo si estuviera en otro salón con otra profesora, quizá ya se lo hubieran llevado para otro colegio o para un aula especializada*. Lo anterior conduce a una de las situaciones límite planteadas por Jaspers (1967), la del azar o acaso, donde "[…] todo está vinculado al encuentro casual con la vida" (p. 356), la profesora piensa que *el destino quiso que Mateo estuviese allí y que es una oportunidad de aprendizaje para él y para mí.*

El compromiso de esta docente con el proceso de formación del niño con autismo es visible para toda la comunidad educativa que, implícitamente, ha debido asumir casi toda la responsabilidad en términos de su comportamiento, avances y retrocesos. En uno de los encuentros con la maestra, esta se muestra afectada porque en la izada de bandera que se realiza en el patio central, *Mateo tuvo conductas no apropiadas para algunos directivos docentes. Se tiró al suelo, empezó a gritar y luego a correr por todo el patio.*

Frente a esta situación, las directivas conminaron a la profesora a "controlar al estudiante", instándola a "cumplir con su rol en la organización y desarrollo del evento". *Como profesora de Mateo entiendo que son conductas propias de un niño con autismo, pero los demás no lo entendieron, por lo que me llamaron la atención diciéndome que lo cogiera y me lo llevara del acto cultural, pues no dejaba que el acto se realizara con total normalidad. Me sentí observada por todos, sentí que la responsabilidad del estudiante solo es mía y que yo soy*

la que lo debe controlar. Esto me dio rabia, pena, me sentí muy incómoda y hasta con ganas de llorar.

En este evento, la visión ética de la educación que está a favor de todos los hombres y mujeres se transgredió, pues el estudiante y la maestra fueron atacados con comentarios que llevan a pensar que el niño de inclusión es un objeto que se puede mover de un escenario a otro sin su consentimiento y que la maestra es quien debe controlarlo, por lo que la soledad que siente la profesora se ahonda día a día; no se vio asomo de solidaridad "en cuanto compromiso histórico de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la "ética universal del ser humano" (Freire, 1997, p. 13). Desde las directivas del colegio, el niño especial es visto desde la alteridad deficiente, desde lo que no tiene o le hace falta, desde lo extraño, desde lo raro, desde lo chueco, por lo que, según Skliar (sf), "somos inmunes a la relación de alteridad" (p.17). Para este actor educativo –las directivas— es poco relevante lograr entablar relaciones con el niño de inclusión, "pues él está en el colegio para ser atendido por la profesora y la educadora especial y ellos solo atienden el caso en momentos en que ocurran problemas: quejas de padres de familia, agresiones entre el niño especial y los demás estudiantes"[32]

Al siguiente año se realiza de nuevo una observación de clase a la profesora Sol. Por tratarse de la semana cultural del colegio, la actividad a realizarse, aunque hace parte de la clase de lectura y escritura, consiste en colorear mándalas. En esta ocasión, el ejercicio es el mismo para todo el grupo, incluido Mateo; aunque, según la maestra, se aprovecha para estimular en el niño con autismo sus habilidades de socialización y trabajo en equipo. Para este año, el estudiante asiste al colegio tres días a la semana (martes, miércoles y jueves).

[32] Las frases entre comillas indican la voz de la investigadora como educadora especial.

Algunas veces falta a clase porque su madre tiene graves problemas de salud[33]*33 y le es imposible llevarlo al colegio, aunque el estudiante se beneficia de la ruta escolar subsidiada por la Secretaría de Educación del Distrito*.

En esta observación el estudiante debe trabajar con un grupo de compañeros y compañeras con quienes debe compartir la mesa y los colores. *Trabaja de manera independiente, ya no necesita que la profesora permanezca junto a él para realizar alguna actividad. Además, se hace notorio que Mateo ha incrementado su intencionalidad comunicativa, expresa por medio de palabras lo que desea y con menos regularidad se hace necesario el uso de pictogramas* para que se siente, trabaje, coma sus onces y vaya al baño. Después de realizar el trabajo de colorear su mándala, el niño se levanta de su puesto y se dirige hacia una parte cercana al tablero; allí corre, mueve los brazos frenéticamente y se balancea de un lado a otro. Ante esto, la profesora manifiesta: *Él tiene autismo y le respeto su condición, aquí ya todos sabemos que Mateo es así, le respetamos su forma de ser.*

Sus compañeros y compañeras estudiantes se unen a la maestra en la explicación de este comportamiento del niño con autismo: *Mateo aprende de forma diferente y más despacio pero sabemos que algo aprende, él ya sabe escribir algunas palabras y leer otras, eso nos pone muy felices, nosotros lo queremos y cuidamos mucho*. Esto da cuenta del trabajo de la docente en términos de sensibilización y explicación a su grupo de estudiantes para que comprendan que el autismo es una forma de ser. Esto hace parte de la metodología utilizada por la profesora para el desarrollo de sus clases. Frente a la pregunta ¿usted qué hace en el aula de clase para que el estudiante aprenda? responde: *Uso un modelo ecológico y además intento que todos los aprendizajes sean significativos para el niño, hago refuerzos y premio al estudiante cuando hace algo bien. Lo que, según expresa, involucra a todos los estudiantes en el proceso. Todos le ayudamos a Mateo, nos cuidamos*

[33] Su madre padece cáncer de seno, por lo que debe estar en el hospital de manera constante, lo que no le permite estar muy pendiente de su hijo.

entre todos y buscamos el bienestar de todos. En el aula de esta profesora, en contraste con las otras, se siente un ambiente de camaradería.

En clase, el estudiante debe escribir su nombre y otras frases. Aquí se observa que la profesora acompaña el proceso lecto escritor con el lenguaje de señas; de esta manera, el niño aprendió el abecedario y ya escribe frases cortas. *En algún momento propuse que me asignaran una Tablet o un computador pues noté que el estudiante tiene gran interés por dichos aparatos, pensé en descargar varios programas que le sirvieran a Mateo a adquirir ciertos aprendizajes, pero esta propuesta no fue aceptada, la razón fue que en el colegio no pueden asignar un computador solo para un estudiante, así que este interés del estudiante, es desaprovechado*.

La escuela, como escenario social, constituye un entramado de vínculos humanos y, como institución de autoridad comunitaria, evidencia en dicho entramado las tensiones que generan las relaciones de poder. A propósito de los paradigmas de la exclusión social (solidaridad, especialización y monopolio) que propone Silver (1994), referenciada por Cardona, Loaiza y Ospina (2008, p. 146), se puede comprender cómo los conflictos humanos se relacionan estrechamente con la desigualdad y la exclusión, factores inherentes a las luchas, individuales y colectivas, por conservar el dominio de recursos, espacios, territorios, saberes, bienes, etc. Alrededor de estas búsquedas se construyen estructuras de relacionamiento que se organizan jerárquicamente. Todos los escenarios sociales, incluida la escuela, se configuran, en gran medida, con base en esta lógica.

> […] la compleja configuración y metamorfosis de los sistemas de desigualdad y de exclusión se da en medio de relaciones sociales bastante conflictivas, en las que intervienen grupos constituidos en función de factores como: clase, sexo, etnia, religión, región, ciudad, lengua, capital educativo y cultural, legalidad, grado de distancia frente a criterios hegemónicos de normalidad, etc.; factores que han jugado un eficaz papel discriminatorio en la jerarquía de pertenencia de ambos sistemas, según la época y la sociedad de la que se hable. (Cardona, Loaiza y Ospina, 2008, p. 149)

Las relaciones de poder que supone esta dinámica de organización social presentan fuertes contrastes en términos de la libertad para ser y para ser más. Unos, en virtud de

su posición jerárquica de superioridad, están en capacidad de ejercer ampliamente su libertad, de gozar plenamente de derechos y de ejercer roles opresores; en tanto que otros, ubicados en los niveles inferiores de la clasificación social, no cuentan con los mismos beneficios. Cabe agregar que estos últimos lugares son ocupados por personas que no cumplen con el perfil estético, económico, de estatus y de reconocimiento, entre otros, que imponen las sociedades como modelo a seguir; allí se encuentran, entre otros, los pobres, los homosexuales, las mujeres, los indígenas, los negros y también las personas con discapacidad, es decir, los oprimidos. Esta lógica, interiorizada por todos, implica, entre otras cosas, que las relaciones se vean imbuidas en una marcada diferenciación entre quienes “son más” y quienes “son menos”.

Las relaciones de poder, de esta manera, definen lo que se puede y no se puede hacer en la escuela. Por ejemplo, la profesora ha tenido que buscar varias alternativas y estrategias para enseñarle al estudiante, para que profesoras y profesores se interesen en el proceso educativo de Mateo y para que éste sea percibido como un estudiante que merece todo el respeto frente a su condición, incluso, haciendo uso de sus propios recursos y evitando solicitar apoyo ante la inminente posibilidad de una respuesta negativa. *Asesora a sus colegas docentes, explica a directivas lo que implica el autismo, sensibiliza de manera constante al grupo de estudiantes del curso frente al autismo y trabaja con diferentes materiales para que el estudiante pueda llevar a cabo algunos procesos*. Esto también puede configurar actos límite, que Según Freire (2011):

> Son las acciones necesarias para romper con las situaciones límite. Por lo tanto, los actos límite se dirigen a la superación y a la negación de lo dado, de la aceptación dócil y pasiva de lo que está ahí, implicando en esa forma una postura decidida frente al mundo (p. 240).

Estos actos límite son llevados a cabo por la profesora Sol para impedir que el estudiante sea invisibilizado y para que su trabajo sea ejemplo en el colegio, *con mi labor quiero mostrarles a mis compañeros que un niño con autismo si puede aprender, que nuestra profesión no depende de cuantas notas saquemos al trimestre sino de la humanidad que tenemos para estar con el otro.* A través de estos actos límite, Mateo Contreras surge y ya no es identificado como el niño con autismo o el niño de inclusión sino como Mateo Contreras, estudiante del grado tercero de primaria, que además de cumplir con ciertos

deberes igual que el resto de los estudiantes, *también tiene derechos, algunos de ellos son: permanecer en el aula de clase y compartir con sus compañeros, fortalecer sus dimensiones afectiva, cognitiva y expresiva, ser evaluado de acuerdo a sus particularidades, recibir un aprendizaje significativo*, y esto es lo que hace la profesora Sol, desde el momento que decide asumir a Mateo como un ser humano que aprende y puede compartir con otros, independientemente de su discapacidad. En la figura 2 se observa un poema escrito por un estudiante del grado tercero, dedicado a su compañero Mateo, sus pensamientos son fruto de compartir el mundo con el estudiante durante tres años.

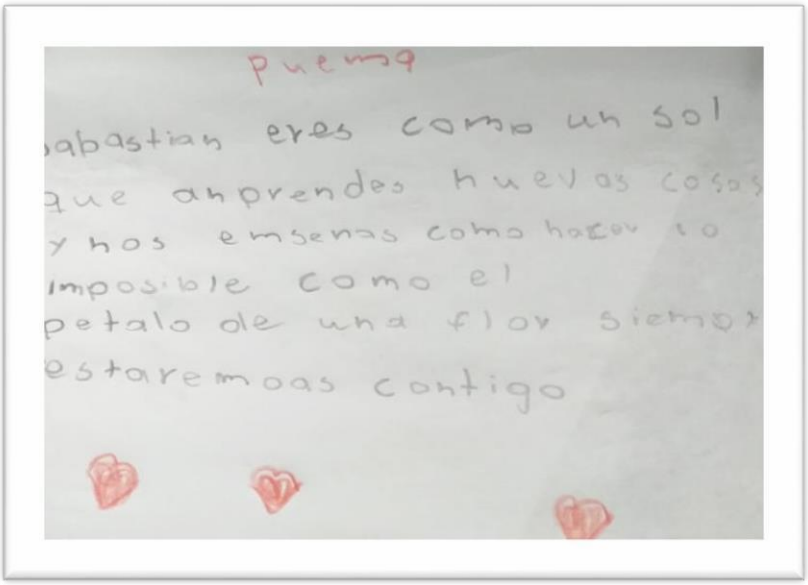

Figura 2. Poema dedicado a Mateo Contreras. Estudiantes grado tercero (2019)

5.6 Relato profesora Adriana Castro (deportes)

Respecto de la experiencia de la profesora identificada como Adriana Castro, esta manifiesta que *procuro tratar al estudiante con autismo como a los demás, aunque le exige menos*. Refiere que desconoce los métodos apropiados de atención al menor, dada su condición, y que en un principio le fue muy difícil asumir el proceso de formación de Mateo. Sin embargo, *una vez pidió ayuda a la profesora Sol, empezó a mejorar la situación que, en un comienzo describe como caótica. Pude establecer esta relación gracias a la asesoría que me brindó la directora de curso. Ella me explicó la necesidad de usar pictogramas para*

darle instrucciones al estudiante. De esta manera pude ver que el estudiante me entendía y mi preocupación fue menos, porque al principio tenía miedo de que el estudiante saliera corriendo del parque y no me hiciera caso, tenía miedo de que me pegara o de que le pasara algo en mi clase. Fue una situación límite que la profesora experimentó, donde *al verme obligada a tener al estudiante en la clase, me sentí perdida y preocupada, tuve varias discusiones con la educadora especial porque no me hacía acompañamiento y mucho menos me indicó lo que debía hacer*. En este sentido, la educadora especial refiere que ella *habla con todos los profesores y profesoras y les da las indicaciones necesarias para poder trabajar con el estudiante, pero le queda un poco difícil hacer acompañamiento constante solo a Mateo, y eso pocas veces lo entienden*, esto se da porque "los profesores y profesoras no quieren ser responsables por el otro, no quieren acercarse al otro, no quieren ser alteradas por el otro enfermo, no quieren asumir retos: regresa nuevamente la poquedad pedagógica"[34].

El ambiente de la clase de deportes resulta menos difícil que al principio porque todos los estudiantes ya saben quién es Mateo, lo comprenden y ayudan mucho, es un ambiente de colaboración y solidaridad. Los estudiantes me enseñan a mí cómo ayudar al estudiante en ciertas situaciones. Entonces el ambiente es el normal, dado que cuenta con el apoyo de los estudiantes que han vivido de cerca el proceso del niño con autismo y con el acompañamiento y asesoría de la directora de curso; para comunicarse con el menor hace uso de pictogramas que le facilita la profesora Sol. Este apoyo difiere en gran medida del que presta la educadora especial, *quien debería estar más al tanto de Mateo.*

Frente a la pregunta ¿qué hace usted para que el niño se relacione con los demás compañeros? la maestra dice: *La verdad no hago mucho, yo no sé nada de autismo y la educadora especial poco me apoya. Yo lo dejo que esté por ahí después de que termina los ejercicios.* Sin embargo, aparte del apoyo de la directora de curso, la docente manifiesta que le resulta de *mucha utilidad la relación de compañerismo y ayuda que se ha tejido entre Mateo y sus compañeros. Los estudiantes están muy pendientes del niño.*

[34] Entre comillas, la voz de la investigadora.

Según la profesora Adriana, para mejorar las condiciones de aprendizaje de Mateo, *definitivamente el estudiante debe tener un acompañamiento permanente, la educadora especial debe darnos una charla y enseñarnos cómo manejar al estudiante. Lo que aprendí fue porque la profesora directora de curso me dio, me enseñó pero todo fue en la marcha y siempre con la zozobra de que el estudiante no presentara conductas agresivas hacia mi o hacia sus compañeros. Al estudiante no se debe discriminar, pero es tenaz tener un niño así en el salón, pobrecita la profesora directora de curso.*

En relación con la profesora Adriana, la experiencia que se observó ofrece la posibilidad de análisis a partir de lo que Jaspers (2000, p. 19) expone como una de las particularidades de la situación límite: “aunque se altere momentáneamente, no deja de ser inquietante y de conminar a su protagonista a preguntarse por su existir en medio de la desesperación por no saber dar respuesta”.

Asumir el proceso de formación del niño con autismo también representó un reto para esta maestra quien, dada la naturaleza de su materia, hace constante uso de espacios al aire libre. *Además de no contar con las herramientas suficientes para dar la atención apropiada al menor,* debió modificar sus espacios de clase y buscar orientación ante situaciones comportamentales de difícil manejo por parte del niño con autismo. *Tuve que dar clases en el auditorio, pues me daba miedo llevar los estudiantes al parque. Yo estaba sola en la clase, no tuve acompañamiento y por eso decidí quedarme en el auditorio. Era mejor estar segura allí, cerciorarme de que Mateo estaba allí más seguro y sin dar opción de que él saliera a correr*. Sin embargo, esto no trasciende hacia ninguna otra modificación en su planeación o contenidos programáticos ni de manera general ni diferenciada. Tampoco involucra su injerencia en otros escenarios distintos a la clase de deportes

.

Frente a la pregunta ¿Qué hace el niño con autismo durante el recreo? ¿Con quién comparte? la docente responde: *No sé porque yo solo le doy la clase de deportes y no me preocupo por cómo está él o cómo se comporta en otros espacios*. Es decir, que la preocupación por el estudiante solo se da en el espacio de la clase de deportes, luego la profesora se desentiende del proceso y éste pasa a ser otro estudiante homogenizado al que *debo pasarle notas como sea.*

5.7 Por el Estudiante: Relato sobre Mateo (percepciones de la investigadora).

Conocí a Mateo en el año 2016. Para entonces, yo ya era docente en propiedad de una Institución educativa Distrital de la Ciudad de Bogotá. Llegó al grado preescolar y la profesora encargada se sentía muy preocupada porque no sabía qué hacer con él.

Personalmente, yo me emocioné de tener la oportunidad de vivir el proceso educativo con un niño con autismo en el colegio porque nunca había presenciado el caso de inclusión para dicha población en un aula regular y, menos, en un colegio distrital.

Por supuesto, estos sentimientos estaban mediados por mi historia de vida. El haber vivido la experiencia de tener un hermano con autismo y de experimentar lo que esto conlleva en la familia genera en mí una amplia curiosidad por reconocer los avances que, en materia de garantía al derecho a la educación, se han logrado para la población con autismo en Colombia.

Quise conocer al estudiante y ver de cerca cómo se desarrolla el proceso de inclusión. Con mi hermano la experiencia ha sido muy diferente, él nunca ha estado en una escuela. Por lo tanto, mi inquietud, la curiosidad que me embargaba era, principalmente, saber cómo se comporta un niño con autismo en escenarios educativos regulares, cómo aprendía y cómo la escuela respondía a dicho reto. Una vez empecé a hablar con la docente que había recibido a Mateo en el aula, mi curiosidad inicial se amplió, me surgieron dudas relacionadas no solo con el comportamiento del niño sino con el de las docentes, los docentes y demás actores que participan en su proceso de formación. Lo primero que noté es que, en su mayoría, lo veían como un *problema.*

Cuando Mateo es promovido al grado primero, llega al aula de la docente Sol, quien tiene experiencia y relaciones muy cercanas con jóvenes y adultos con autismo y se muestra muy interesada en el proceso educativo del niño. De modo que me fue posible entablar una relación con la maestra, acercarme al niño y ser parte de su experiencia en la escuela. La docente siempre estuvo dispuesta a recibirme en su salón, a responder mis preguntas, a resolver mis dudas y a hacerme partícipe del proceso. Allí noté no solo su experiencia

pedagógica para vivir el proceso educativo con el niño con autismo y su interés en contribuir en el afianzamiento de sus competencias y conocimientos, sino que sentí cómo a ella, prácticamente, le correspondió asumir sola el proceso del menor.

La interacción con la maestra Sol, mi observación y mi curiosidad me llevaron a iniciar la presente investigación, motivada también por la preocupación que constantemente manifestaron docentes y directivas de la institución sobre la inclusión y permanencia de Mateo en el colegio. No sabían qué hacer con él, no creían contar con los conocimientos o metodologías necesarias para ofrecerle la atención que requería. Optaron por dejarlo solo, por ignorarlo o por controlarlo. Las únicas maestras que mostraron algo de interés fueron la profesora de preescolar y la directora de curso.

La primera con el ánimo de no ser juzgada o de que “el problema” de la falta de aprendizaje de Mateo no interfiriera en el resultado de su evaluación de desempeño docente; la segunda, con el ánimo de contribuir a la comprensión y al mejoramiento de las condiciones del niño.

A mí me emocionaba la posibilidad de compartir el proceso de y con Mateo, pero mi emoción se convertía en preocupación, angustia, displicencia y miedo. Por eso quise ahondar en el tema del autismo y, fundamentalmente, por las incongruencias que empecé a notar entre el discurso docente y la realidad del niño. Aunque el profesorado manifestaba su temor desde un principio, también insistían en su interés por ayudar al niño, por mejorar sus capacidades de aprendizaje, por aceptarlo en el aula en igualdad de condiciones y por adentrarse en los conocimientos necesarios para estimular en el menor la apropiación de contenidos. Sin embargo, lo que se veía en la práctica distaba mucho de las “buenas intenciones” docentes.

Una vez agotados los intentos por captar su atención o controlar su comportamiento y sin tener éxito, optaron por dejarlo de lado y por limitarse a evitar que se agrediera o agrediera a otros, por ejemplo, a compañeras y a compañeros, que se alterara o entrara en crisis, que se moviera, corriera o desplazara del lugar que le era asignado. Tan pronto notaron que el niño no respondía como ellos querían, que no aprendía como los demás, que era difícil comunicarse con él, desistieron de hacer cualquier esfuerzo por cambiar la situación.

Me resulta imposible desligar el caso de Mateo de mi historia personal. La curiosidad inicial surgió de allí y las reflexiones y análisis posteriores durante el proceso, han estado vinculados permanentemente con mi experiencia. El niño y la docente Sol me han permitido cambiar la percepción sobre la educación, me han enfrentado con concepciones anteriores y han posibilitado el cambio de mis imaginarios. Mi hermano nunca fue a la escuela, no lee ni escribe. Por lo tanto, yo no pensé que Mateo fuera a aprender o lograra adaptarse al colegio.

Pese a que llevamos décadas intentando romper con una educación basada en la memorización de contenidos y en el depósito de información descontextualizada en los cuadernos de cada estudiante, es inevitable notar que persistimos en ello. Como Mateo no responde a este modelo, es rechazado porque no cumple con los estándares de medición. Sin embargo, para mi sorpresa y alegría, ha aprendido y sigue aprendiendo.

Esto me ha permitido revaluar imaginarios que, aun siendo licenciada en educación especial y teniendo un hermano con autismo, permanecieron por años en mi mente. Pude ver y sentir cómo, si se hace uso de los medios y estrategias adecuadas, es posible llevar a cabo procesos formativos en niños con autismo. Con satisfacción, descubrí que lo que inicialmente consideraba como una intención desmesurada o una pasión ciega y sin fundamento en la profesora Sol, se materializaba en la apropiación de conocimientos y el desarrollo de habilidades de Mateo. Lee, escribe, se comunica a través de pictogramas, mantiene relaciones de afecto y solidaridad con compañeras y compañeros, expresa sus deseos y necesidades y avanza en la apropiación de ciertos aprendizajes. Es posible enseñarle a un niño con autismo, es posible que éste aprenda y es posible que manifieste agrado por el proceso, siempre que cuente con la orientación adecuada. Hoy, puedo evidenciar todo esto.

No obstante, este no es el caso de otras niñas u otros niños con autismo. La mayoría se encuentran con escuelas que no tienen recursos suficientes, con docentes que no los quieren en sus aulas porque carecen del anhelo de invertir esfuerzos en procesos educativos que formen y no que solo transmitan contenidos, se carece de la solidaridad para acoger al otro, se carece de una opción política que vaya a favor de los niños y niñas con autismo; las profesoras no tienen objetivos claros frente al proceso y solo comentan

que ellas atienden a estos niños porque les toca, mas no por la responsabilidad que se tiene como ser humano de estar con otros y formarse en comunión, como lo diría Freire en sus libros Pedagogía del oprimido (2005), Pedagogía de la esperanza (2011) y Pedagogía de la autonomía (1997).

Mateo, un niño con autismo, cuya madre sufre de cáncer, habitante de la localidad de Bosa, de estrato socioeconómico 2, miembro de una familia que no sabe de sus capacidades y que se limita a llevarlo al colegio o a las terapias porque desconoce qué otra cosa podría hacer, se ve feliz, llega a la escuela con entusiasmo y disfruta de la compañía de su maestra, sus compañeras y sus compañeros; aprende, avanza en su proceso, comprende instrucciones y da muestras de afecto. Es un niño lleno de alegría; le gusta correr por el patio para ser perseguido por sus compañeros durante el recreo, mientras lo hace, salta dando vueltas como un bailarín de ballet. Le encantan los juegos en el computador, es un experto, lo cual asombra a sus compañeros.

Cada vez que termina una actividad, da vueltas sobre sí rebosando de felicidad. Le gustan los mimos, sentirse amado por sus compañeros y maestra a quienes abraza y besa. Es receptivo, se comunica con las palabras que aprende y les enseña a todos cada día que es posible lograr todo lo que se propone. En sus momentos libres, dibuja caricaturas que observa en la casa, guardando los detalles que le motivan. Espera siempre con alegría el pacto final por sus deberes cumplidos, tomar la merienda que envía su madre y que destapa con todo el anhelo del mundo puesto en algo. Mateo es un niño lleno de gracia que nos recuerda a todos que la infancia es un estado que él logra hacer permanente y que, por lo tanto a través suyo, gozamos el privilegio de verla desbordarse en él, hasta mojarnos los zapatos.

Se podría decir que el proceso educativo de Mateo está permeado por diferentes situaciones límite que viven las profesoras y aunque el estudiante en muchas ocasiones es cosificado, es considerado ignorante y que no aprende debido a su enfermedad, él no expresa a través de sus actitudes la incomodidad frente a dichas situaciones, porque simplemente para el estudiante, la única profesora que existe es su directora de curso y ella, trata por todos los medios de hacer que la estadía de Mateo en el aula de clase sea

amena y un lugar de aprendizajes significativos compartidos con otros grupos de estudiantes, es decir, con sus pares.

5.8 Por la cartografía

El presente relato se fundamenta, principalmente, en las percepciones del grupo de docentes participantes en el ejercicio de mapeo, propio de la cartografía social pedagógica, a partir de las preguntas ¿cómo concibe al niño con autismo?, ¿para qué enseña? y ¿por qué enseña?

Para iniciar, cabe señalar que la realización de ejercicio cartográfico estuvo mediada por varias dificultades derivadas de falta de tiempo y disposición docente debido a que tienen muchas obligaciones y no pueden dedicarle mucha atención a ejercicios extracurriculares a no ser que sean exigidos por las directivas de la institución. No obstante, la actividad se lleva a término por la insistencia de la docente investigadora, quien alude a la solidaridad de sus compañeras argumentando que será un ejercicio breve y que es necesario para su proceso académico de maestría, frente a lo cual, las maestras acceden a colaborar.

Pese a las dificultades iniciales, el ejercicio del mapeo resultó revelador a la hora de identificar varias situaciones límite dentro de la práctica docente. Tal vez, la principal se relaciona con la concepción que, en su mayoría, tiene el profesorado sobre el autismo, condición que relacionan con *deficiencia o enfermedad*. De allí se derivan la mayoría de las percepciones negativas acerca del proceso educativo de Mateo. El hecho de considerar que el autismo es un *déficit* incide en la imagen mental que se hacen del niño quien, como "portador" de dicha condición, es visto por ellos como *enfermo o deficiente*. Esto, entre otras cosas, deriva de un desconocimiento ya reconocido: *no sabemos de manera específica qué es autismo, no hemos recibido capacitación o charlas frente al tema*. La siguiente imagen da cuenta del ejercicio realizado por los docentes frente a la concepción que tienen del niño con autismo.

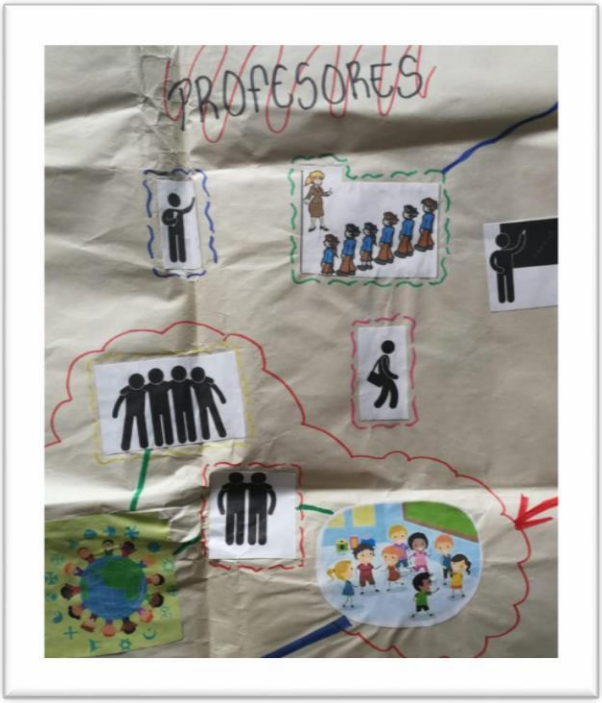

Figura 3. Cómo se conciben las profesoras al interior del aula de clase. Ejercicio de cartografía social pedagógica desarrollado con las profesoras (2018).

Por lo tanto, las maestras parten de ideas preconcebidas y de imaginarios populares sobre el tema: *es una deficiencia, un retraso que afecta su normal desarrollo y el estudiante con autismo es un enfermo, que no aprende, que no puede aprender, que no es normal*. Todo ello incide directamente en la labor docente que involucra a Mateo, las docentes no creen que cuenten con las herramientas o el conocimiento suficiente para abordar el proceso de formación del menor con autismo, al contrario, piensan que *debe ser atendido por especialistas en el tema y en instituciones de educación especial, donde expertos en discapacidad se ocupen del niño e intenten hacer lo que nosotros no estamos en capacidad*. El niño con autismo se sale del control de las docentes, no saben cómo atenderlo y se enfrentan a una situación inmanejable, como se muestra en la figura que sigue, sobre las crisis de Mateo, frente a las que no saben qué hacer.

Figura 4. Estudiante con autismo haciendo pataleta. Ejercicio de cartografía social pedagógica desarrollado con las profesoras (2018)

Estos primeros hallazgos se hicieron visibles frente a la pregunta ¿cómo se concibe al niño con autismo? Las maestras, por lo que manifiestan, consideran que el menor sería mejor atendido bajo un modelo rehabilitador. Dado que *el niño no aprende, no entiende y no cuenta con las mismas capacidades de sus compañeros, el contexto de la escuela regular es insuficiente o, incluso, perjudicial porque no ofrece los recursos físicos, simbólicos o profesionales necesarios para que el menor pueda llevar una vida normal, a relacionarse adecuadamente con la comunidad educativa y a salir de ese mundo interior que solo él conoce.* Por lo tanto, según comentan y exponen en el mapeo, *el proceso de inclusión debe replantearse.*

De no ser posible ofrecerle la posibilidad de acceso a una institución de educación especial o diferenciada a niños con autismo, la atención en la escuela regular, comentan las profesoras, *debe estar vinculada al sector salud, debe ofrecer un proceso que contemple terapias en el colegio, acompañamiento continuo por parte de expertos, capacitación docente y diálogo permanente entre especialistas y profesores regulares*. Al no cumplirse estas condiciones, las profesoras empiezan a vivir situaciones límite, desconocen que

estas son históricas y por tanto tienen la cualidad de ser removidas o deconstruidas; *sienten frustración, culpa, angustia*, se deshumanizan al deshumanizar y cosificar al estudiante, lo dejan de lado y continúan con su trabajo; la solución para algunas de ellas es ver las situaciones límite como obstáculos que no pueden superar y simplemente siguen inmersas en la idea fatalista y pasiva de la realidad, porque en “las situaciones límite, los hombres [y mujeres] se encuentran cosificados” (Freire, 2005, p. 86).

La siguiente figura da cuenta de las emociones que embargan a los docentes ante la imposibilidad de comprender y atender al niño en la escuela.

Figura 5. Sentimientos de las profesoras por la presencia del estudiante en su aula. Cartografía social pedagógica (2018).

Entonces, además de que las situaciones límite identificadas son supuestamente inmodificables *(él no aprende, no entiende, no puede hacerlo),* no es posible explicarlas a partir de las experiencias del estudiantado regular y, por ende, tampoco se puede deducir de allí lo que se podría hacer para afrontar el problema. Por lo tanto, las docentes tienden a asumir una posición “neutral” (Freire, 2005), de involucramiento solo en los mínimos exigidos. Esto se debe, según expresan*, a la falta de herramientas y conocimientos sobre el proceso*, *las particularidades del niño con autismo y la falta de asesoría y apoyo por parte de profesionales calificados para tal fin*. La siguiente figura da cuenta de esto a partir del ejercicio de mapeo.

Figura 6. Dudas frente al proceso educativo del estudiante con autismo. Cartografía social pedagógica (2018).

sEsta primera pregunta orientadora del mapeo también busca indagar sobre la relación del niño con sus pares y las emociones o pensamientos que la presencia de Mateo en el aula suscita en las maestras. Los principales sentimientos manifestados por las docentes en el ejercicio son de angustia, preocupación, confusión, frustración y miedo. Sin excepción, las maestras participantes de la cartografía han asumido el proceso de formación del niño con autismo como un reto, bien sea por interés, por temor a no poder evitar daños sobre él, sobre sus pares o sobre el material pedagógico, o por incapacidad. Por lo tanto, las imágenes que usan en el mapeo sugieren al niño como detonante de emociones negativas. Ponen al niño en el centro y describen sus relaciones con él mediadas por *la desesperación, el tedio y la impotencia*, lo que incide en su postura frente al menor: la mayoría de las veces han intentado hacer contacto inicial pero al recibir una respuesta "negativa" por parte de Mateo, *deciden dejarlo solo, ignorarlo o, como dicen dejarlo tranquilo para que no se altere, procurar que esté quieto, entretenido en algo para que no nos agreda o se salga, o distraiga al grupo.*

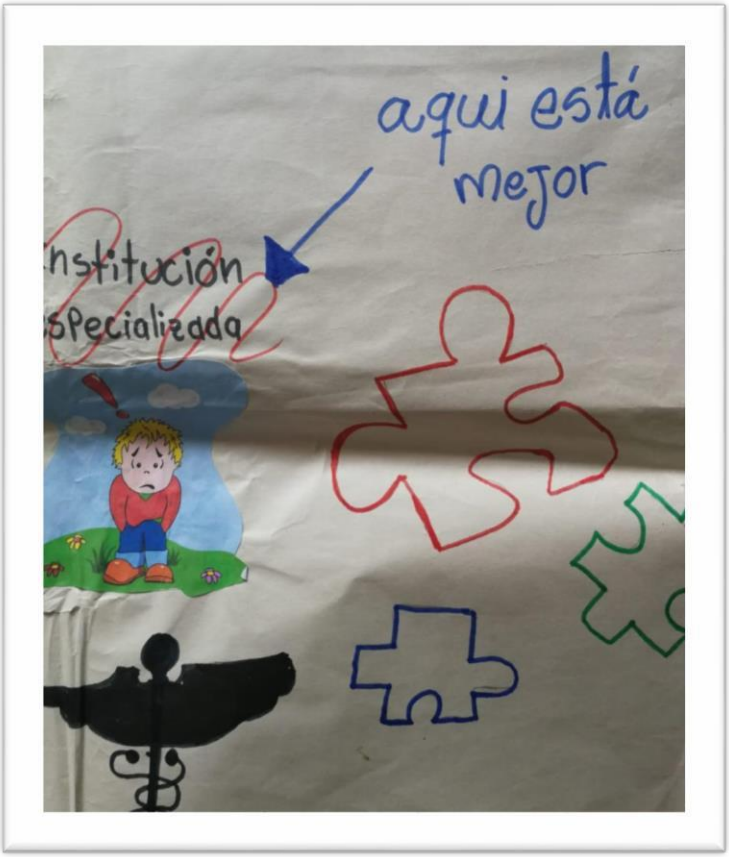

Figura 7. Lugar donde debe estar el estudiante con autismo. Cartografía social pedagógica (2018).

Las docentes dicen *desconocer los métodos de enseñanza o no cuentan con las herramientas necesarias para captar la atención de Mateo y para controlar su comportamiento*. Por ello, se centran únicamente en *evitar los inconvenientes que pueden surgir al momento de alterarse su comportamiento (que se golpee, que golpee a alguien, que rompa material pedagógico, que salga a correr y no lo puedan alcanzar, que por atenderlo descuiden al curso, entre otras).* La alteridad aquí se da desde la mirada sobre el otro anormal como *niño de inclusión*, que perturba a las profesoras con su incompletud, esto es, desde lo que no tiene, desde sus males; por lo que las relaciones de alteridad se distorsionan y no implican o conducen a la transformación. Algunas de las profesoras aprovechan esta alteridad para crear cambios; en otras, simplemente, la alteridad deficiente refuerza el imaginario del autismo relacionado con niños enfermos, incompletos, deficientes, anormales.

Para manejar estas y otras situaciones, generalmente, aluden a *saberes previos, a su intuición o a la lógica*, como se ve en la figura que sigue, ya que *no cuentan con apoyo permanente de la profesional encargada del proceso de inclusión o la ayuda que reciben de ella es insuficiente*. *No sirve de mucho. Ella trae guías para colorear pero eso no es suficiente. A veces se acerca pero es poco lo que hace con el niño, a mí me toca preguntar por mi lado, averiguar, asesorarme para poder manejar la situación. Debía ser compartido con la docente de apoyo a la inclusión, pero su responsabilidad -la de la profesional de apoyo a la inclusión- ha sido mínima frente al proceso con el estudiante.* No obstante, en diálogo con la educadora especial, esta comenta que *el trabajo que ha realizado con Mateo ha sido significativo, ha entablado un fuerte lazo afectivo con el estudiante que permite que se produzcan procesos formativos donde la profesora y estudiante aprenden juntos, donde el proceso educativo no solo se centra en el aprendizaje de contenidos sino en habilidades que le van a servir para la vida, como lo es la toma de decisiones. Reconozco que el trabajo ha sido un poco difícil porque las profesoras creen que les voy a dar una receta que les permita educar a los niños que llegan al colegio con discapacidad, pero se enojan cuando no es así…de todas maneras vamos despacio pero bien.*

Figura 8. Estimulando los sentidos. Cartografía social pedagógica (2018).

El reto que representa la relación docente con Mateo, por su misma naturaleza, implica que, como propone Freire (2011), se den las diferentes actitudes que toman los hombres y las mujeres frente a las situaciones límite. Primero, una actitud de pesimismo frente a las barreras *(el niño no aprende, no piensa, entonces ¿para qué está en la escuela?);* luego, la actitud que refleja la voluntad y la ética de la profesora, donde la situación límite se convierte en una barrera que no quiere superar *(el niño de inclusión está ahí y es responsabilidad de la educadora especial hacer que él aprenda, yo lo tengo en la clase y no es mi problema si se queda sentado todo el tiempo sin hacer alguna actividad)*; por último, la actitud de superación de la barrera o de la situación límite, lo que genera actos límite (*por cuestiones éticas debo interesarme por Mateo Contreras, debo verlo como un estudiante que está en mi aula y que me invita a hacer algo, a actuar)*. Sin embargo, lo usual es que el niño *sea invisibilizado*, como las mismas maestras expresaron a través de la cartografía.

Figura 9. La situación del niño con autismo en la escuela. Cartografía social pedagógica (2018).

Los anteriores hallazgos dan luces acerca de las dos siguientes preguntas: ¿para qué enseña? y ¿por qué enseña? Frente a la primera, las docentes coinciden en que *lo único que se puede hacer es tratar de enseñarle a socializar, a compartir con sus compañeros,*

a adaptarse a un ambiente con otros niños y a aprender normas de convivencia. No es tan fácil, pero es a lo único que se le puede apostar. Las maestras no se interesan por los avances del niño en términos de contenidos programáticos porque parten de la idea de que *no puede aprender, de que carece de las capacidades para adquirir los conocimientos planteados en el plan curricular*, salvo una de las maestras, quien tiene experiencia y conocimientos sobre comunicación aumentativa y procura enseñarle a leer y escribir y a desarrollar competencias básicas de matemáticas para que pueda defenderse en los grados posteriores y no sea invisibilizado o excluido. Las otras maestras se centran en el comportamiento del niño, en *lograr controlarlo o, en el mejor de los casos, en procurar que no se altere.*

En relación con la pregunta sobre el porqué enseñarle al niño con autismo, la respuesta es compartida por las docentes: *porque el colegio lo recibió y no podemos cambiar eso, es una norma que estamos obligados a cumplir.* Las profesoras asumen el proceso educativo como parte de las exigencias institucionales pero no lo apropian, no participan activamente en términos de la atención o el aprendizaje de Mateo; se limitan a cumplir teniéndolo en el aula y tratando de que no altere el ambiente pero insisten en *que la labor educativa para con el menor debe ser materia de expertos en discapacidad y educación especial*. El estudiante con autismo no es bien recibido en el aula, se tiene allí solo porque *hay que cumplir la norma*. No obstante, a diferencia de las docentes, los compañeros del niño con autismo manifiestan solidaridad y compañerismo con él, lo cual es estimulado en la práctica docente de una de las maestras (Sol), como se muestra en la siguiente figura.

Figura 10. Relación de estudiantes con Mateo Contreras. Cartografía social pedagógica (2018).

Teniendo en cuenta los relatos, el ejercicio de cartografía social pedagógica, la observación y la entrevista no estructurada, lo que se puede encontrar es que más allá de la intención inclusiva que se nombre en el Colegio, existe la necesidad de representar a ese otro incomprensible para ejercer el poder de lo positivo, es decir, de lo conocido e instituido.

Desde la mismidad, la otredad es inmanejable y, por lo tanto, conducente a la fatalidad, al dolor, a la lucha, a la cosificación, a la deshumanización (situaciones límite); pero la norma (políticas de inclusión) obliga a enfrentarla, a reconocerla y aceptarla. Ante esta imperiosa obligación de convivencia que genera malestar, la representación del otro como lo otro malo es una manera de someterlo, mimetizada en discursos de aceptación que en realidad se fundan en la necesidad de reducción, fragmentación y/o simplificación para que se logre incluir con éxito. Es un proceso educativo inclusivo donde “la alteridad del otro, es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho con derechos, la suma presente de presencias pero no de existencias” (Skliar, 2009, p. 5).

Como investigadora y educadora especial, evidencio que es un proceso complejo que requiere del compromiso de los profesores y de todos los actores del proceso educativo, un compromiso para dejar de lado los estereotipos y los miedos, para lograr establecer relaciones auténticas permeadas por la solidaridad; un compromiso para que los profesores se arriesguen a ir más allá de “las miradas que manchan” (Skliar y Téllez, 2008, p. 36) y se atrevan a estar con el otro desde sus especificidades (no ocultándolas o desvaneciéndolas) y finalmente, un compromiso a reconocer el carácter político de la educación, que permite reflexionar sobre ¿para qué educo a un estudiante como Mateo Contreras? ¿Para qué/cuál sociedad?

Del proceso educativo de Mateo y las situaciones límite identificadas, fue posible evidenciar que las fatalidades o crisis de las que dan cuenta las profesoras responden a la

significación particular que estos les dan a las dinámicas de aprendizaje del menor otro: no son normales, son diferentes respecto a los demás estudiantes y, por lo tanto, no son lo que deben ser, de modo que tienen que ser diferenciados para darles el trato que les corresponde. El no contar con la posibilidad de normalizarlo genera frustración.

Mateo altera aquella educación que quiere transmitir, domesticar y preparar para la vida laboral y que poco se ocupa de dar la bienvenida, de hospedar sin preguntar, de recibir sin condiciones: sin un diagnóstico, sin una etiqueta, sin una clasificación y una medicación. Altera la educación bancaria que propone la relación con los otros desde el poder y la obediencia, dejando de lado una "relación auténtica con el otro: la relación de alteridad" (Skliar y Téllez, 2008, p. 112). La educación bancaria opera en Mateo al comprenderlo como un ser humano que no piensa y que por ende no puede actuar en el mundo. Al considerarlo presencia en el aula de clase, pero no existencia, le quita de manera automática la posibilidad de transformar su realidad porque desde la educación tiene más significado lo que no puede hacer que lo que hace todos los días por el simple hecho de vivir.

Algunas maestras cosifican al estudiante, lo deshumanizan porque este es visto desde una alteridad deficiente, desde lo que no tiene o hace mal. Lo oprimen, pero de manera simultánea están siendo oprimidas; primero, porque al oprimir, se oprimen y, segundo, porque están inmersas en un sistema educativo que siempre les prescribe qué enseñar, estén o no de acuerdo, para cumplir con la normatividad establecida al interior de la escuela.

El proceso educativo de Mateo Contreras produce situaciones límite, aquellas dadas por una educación bancaria, por una relación opresor – oprimido y por unas relaciones de alteridad vistas desde la deficiencia, sin embargo, también se evidencia aquella relación con el otro desde la alteridad, donde el otro irrumpe, perturba, causa incomodidad y logra generar cambios en el quehacer educativo, de allí que surjan, los actos límite, aquellos que son muestra de resistencia en un sistema donde los profesores y profesoras deben cumplir lo expuesto en una normatividad y seguir discursos provenientes de otros ámbitos que poco saben de la realidad educativa y de la cotidianidad del aula de clase.

6. Matices de Actos Límite en la Escuela

Mateo, eres como un sol que cada día brilla más.

Porque antes eras un sol pequeño que brillabas muy poco,

pero ahora brillas demasiado.

Laura Bustos[35]

Los actos límite al ser las acciones necesarias para romper las situaciones límite, se convierten en alternativas que las profesoras de una u otra forma generan para salir del inconformismo, la fatalidad y la falta de compromiso y responsabilidad hacia un ser humano que dentro del marco de la escuela, debe considerársele como un estudiante, independientemente de sus formas de aprender o relacionarse con los demás.

Frente a tanta discriminación, clasificación entre quienes aprenden y quienes no lo hacen, frente a tanto tecnicismo en la educación, naturalidad de las transgresiones de la ética y frente al panorama desolador que muchas veces deja ver la escuela, es necesario que las profesoras responsables del proceso educativo de Mateo Contreras, sean esas maestras antidestino que nombra Rattero (2001), que es aquel o aquella que en lugar de distraerse con la realidad fatalista y aceptarla tal como está dada en la escuela, se disponga y actúe siempre en favor de la búsqueda, la comprensión de los sucesos, que estudie, se apasione, de confianza y esté siempre a favor de los estudiantes y no en contra de ellos.

---

[35] Estudiante del grado 301, quien dedica este poema a su compañero Mateo Contreras.

Pero, ¿qué están haciendo ellas para que Mateo Contreras sea considerado un estudiante y no un objeto al que se le puede poner en un pupitre por seis horas sin dejársele actuar ni aprender? ¿Qué hacen ellas para romper las situaciones límites en las que se encuentran envueltas y envuelven a Mateo?

Para responder a estas preguntas, es necesario ratificar que en la escuela y por la acción de las profesoras, se crean actos límites, aquellas “respuestas transformadoras” (Freire, 2005, p. 83), necesarias para pasar de la cosificación al proceso de humanización de Mateo Contreras.

A través de los relatos se identifican estos actos límites en algunas de las profesoras involucradas en el proceso educativo de Mateo, las cuales toman las situaciones límite como oportunidades de transformación, de cambio. Estos actos límites se plasman en el mapa de relieve a continuación, con el fin de hacer más visibles dichos actos.

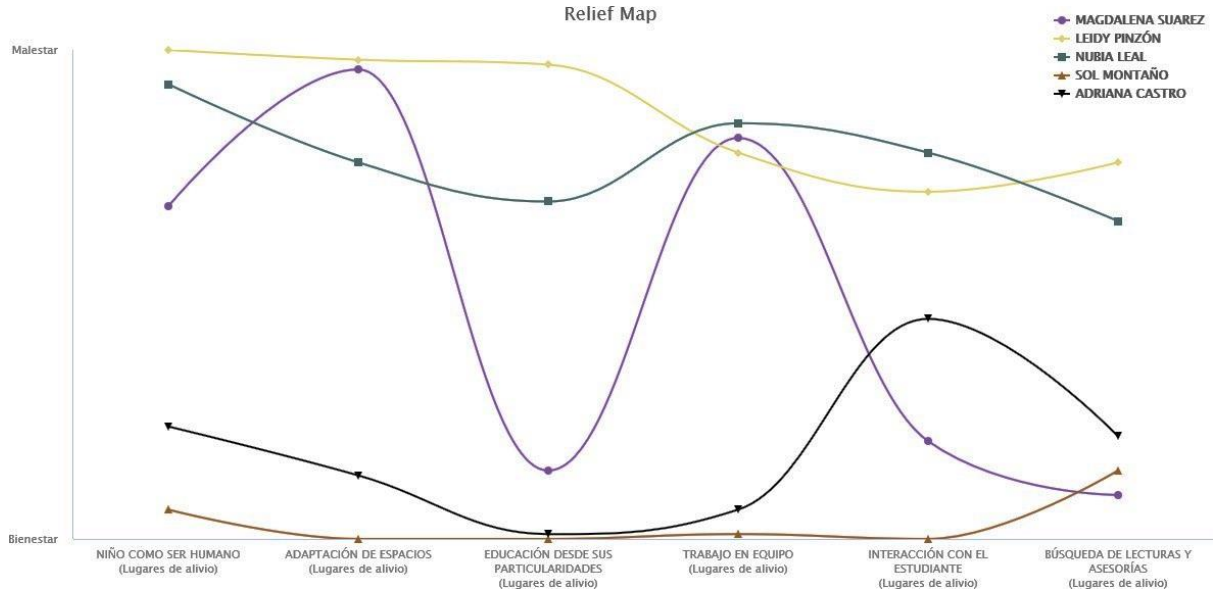

Figura 11. Actos límites creados por las profesoras. Autoría Propia (2019)

Este mapa de relieve, es una herramienta metodológica para la investigación en las ciencias sociales con una mirada interseccional, donde se tienen en cuenta tres dimensiones, la social, la geográfica y la emocional o psicológica; esta metodología es

desarrollada por Rodó (2014) en su tesis doctoral con perspectiva feminista. Al ser una herramienta utilizada para estudiar las desigualdades sociales, se decide registrar en ella los actos límite identificados en los relatos de las profesoras, los cuales pueden generar bienestar o malestar en Mateo Contreras, el bienestar se alcanza cuando alguna profesora genera actos que redundan en beneficios importantes para el estudiante y al malestar se llega cuando las profesoras no generan actos límite y muestran poco interés para hacer que el estudiante tenga un verdadero proceso educativo en la escuela.

Así, se puede identificar que la profesora Magdalena, crea actos límite al momento de buscar lecturas y asesorías para comprender al estudiante e iniciar un acercamiento a él para identificar no sólo habilidades y gustos sino para generar ciertos lazos afectivos, necesarios según la profesora*, para que el estudiante aprenda y se motive a estar en el aula*, lo que lleva a generar otro acto límite: la interacción con el estudiante que redunda en reconocer al otro como un ser humano que aprende y que también enseña.

En el caso de la profesora Leidy, ella no muestra ningún interés en romper con las situaciones límite, se queda en la visión de que ellas son barreras que no se pueden superar pues su pensamiento y actuar siempre estuvo calado por la enfermedad, la ineficiencia y la imposibilidad de aprender. Ella poco se interesó por *el niño de inclusión* y su quehacer educativo se limitó a tener cuidados con el niño, cuidado de que no golpee, no dañe, no rompa o no se lastime. Lo que nos lleva a concluir, que la profesora no generó actos límites y por eso, sus actos generan malestar en el proceso educativo de Mateo.

La profesora Nubia al identificar al estudiante como obstáculo para su clase y su trabajo como profesora, lo sitúa a él como *un niño problema*, de ahí que en la gráfica se evidencia un gran malestar en el acto límite de considerar al estudiante como un ser humano que puede aprender. Ella prende el computador para que el niño de inclusión vea videos, pero la profesora no tiene la intención de generar procesos educativos, por el contrario, son acciones de distracción y control porque *no sabe qué más hacer con el niño*. Son acciones que se repiten en todas sus clases, por lo que los actos límites en esta profesora tampoco se divisan; en su quehacer como profesora sobresalen actitudes que oprimen a Mateo de manera constante.

La profesora Sol al ser la profesora de Mateo durante tres años consecutivos, realiza una serie de acciones que rompen la naturalización de actitudes de discriminación hacia el estudiante, por lo que en la gráfica se puede evidenciar que todas las acciones de la profesora, generan bienestar en el proceso educativo de Mateo. Ella ha creado algunas acciones límites que permiten un cambio en la forma de comprender a Mateo Contreras. Asume el proceso educativo desde una mirada ética del reconocimiento del otro como un ser humano que altera y que al hacerlo posibilita vías de cambio, de transformación.

El otro no es satanizado ni considerado extraño en el aula de clase, pues se generan estrategias como el trabajo en equipo para que los demás estudiantes comprendan que Mateo tiene una forma de estar en el mundo, sin olvidar sus especificidades, lo que no le impide compartir, jugar y establecer lazos afectivos con los demás. La maestra genera un proceso donde educador y educando aprenden siempre en comunidad, siempre con sus compañeros y no alejado de ellos. Él es evaluado de acuerdo a sus particularidades sin poner especial énfasis en el plan curricular que llevan los demás estudiantes. Trasciende del modelo rehabilitador al eliminar de su lenguaje conceptos como enfermo, retrasado, niño de inclusión o niño especial, en consecuencia, los demás estudiantes no lo identifican como niño de inclusión sino como Mateo.

La profesora Sol brinda consejos y asesorías a las demás profesoras, con el ánimo de que ellas también se interesen en el proceso educativo del estudiante y no se sientan agobiadas por su presencia en el aula, además explica a algunos directivos sobre quién es Mateo y qué es el autismo, además de usar diferentes materiales que sirvan a la integración sensorial del estudiante y al proceso de formación desde la escuela. Estos actos límite son confirmados por la educadora especial, quien comenta que *el proceso educativo de Mateo ha sido muy fructífero debido al compromiso que ha tenido la directora de curso.*

Por último, se encuentra la profesora Adriana, quien con ayuda de la profesora Sol y los niños y niñas, logra tener en cuenta en sus clases a Mateo. Realiza adaptaciones de espacio y utiliza pictogramas para lograr comunicarse con el estudiante. Estos actos límite logran romper los obstáculos que la profesora se pone, al momento de ser informada que tenía en su clase un niño de inclusión. Estos actos límites aportan al desarrollo de las

clases de manera efectiva, aunque ellos no cambien totalmente la manera de pensar de la profesora quien refiere *que tener un niño así en la escuela, es difícil, yo no hubiera podido sin la ayuda de la profesora, para eso se necesitan conocimientos y experiencia;* esto se verifica de manera clara en la gráfica, pues al momento de preguntar por la interacción con el estudiante, la profesora Adriana se ubica muy cerca al malestar, es decir, que este acto no está presente en su quehacer educativo y al parecer no es importante para la maestra. Aunque el proceso educativo de Mateo Contreras ha sido permeado por diferentes miradas, procesos, encuentros y desencuentros, se puede decir, que algunas maestras intentan a través de sus acciones diarias, superar las barreras o los obstáculos que les lleva a oprimir al estudiante y a ser oprimidas por sus acciones, lo que lleva a concluir que no todo todas las profesoras quieren permanecer inmóviles en la escuela, la que ven como un lugar de esperanza y de oportunidad de cambio.

7. La Escuela entre dos visiones: La que Desaloja y la que es Esperanza

La realidad vivida por niños y niñas con autismo en la escuela está permeada por múltiples situaciones límite que afectan por igual a estudiantes y profesoras en tanto seres humanos. Estas situaciones límite, en el caso que nos convoca, se relacionan estrechamente con la concepción de la educación bancaria, que fortalece la existencia de opresores – oprimidos, excluyentes – excluidos, discriminadores y discriminados; por la visión hegemónica de que todos los niños y niñas tiene un único estilo cognitivo para aprender; por las diferentes miradas que aún cohabitan en la escuela frente a la discapacidad y por la manera como son vistos los niños y las niñas, es decir, desde la alteridad deficiente. Al verse afectada por esta realidad, la escuela no puede quedar inmóvil, debe ser pensada para que sea un lugar a donde todos puedan confluir y se fortalezcan sus relaciones con el mundo, para poder ser más.

7.1 La escuela que desaloja

Los y las estudiantes con autismo se encuentran en una situación de invisibilización, de deshumanización, que niega su capacidad de aprendizaje; no son la clase de estudiante que se acopla al ritmo de trabajo que impone el sistema de educación bancaria que presente la escuela actual; *ellos no aprenden de la misma manera que los demás y no se comportan como sus compañeros. Además son niños enfermos que requieren de apoyos desde el sector salud, que en lo posible debe estar dentro de la escuela para ayudar a*

educar a los niños de inclusión[36]. En este sentido, la educación dejó de ser competencia exclusiva de la familia y la escuela para pasar al ámbito de la salud, donde educar se convierte en normalizar, rehabilitar y curar.

Por otro lado, están los profesores y las profesoras quienes se ven enfrentados a situaciones que les causan sufrimiento, que las dejan, muchas veces, sin alternativas para seguir un proceso educativo; no saben cómo actuar o qué pensar. Ellos también son deshumanizados e invisibilizados en un sistema educativo poco flexible, donde no tienen otra opción que seguir parámetros impuestos, donde deben seguir unas prescripciones dadas por unos expertos que poco han experimentado de las realidades y dinámicas cotidianas vividas en un colegio público de la ciudad de Bogotá. Deben asumir contenidos temáticos, formas de enseñar, de actuar y de responder a ciertas situaciones y presencias dentro del aula de clase. Un sistema educativo que no permite hacer innovaciones que beneficien a los estudiantes con autismo ni fortalece la investigación y la curiosidad crítica del profesorado en la realidad de la escuela, se puede considerar un escenario de relaciones de poder donde la estructura institucional funge como opresora, mientras que maestros y maestras, igual que los estudiantes, adoptan el rol de oprimidos.

Rattero (2002) afirma que la escuela suele apelar a la mirada de los especialistas y sus saberes “científicos”, cuya función es observar, evaluar, clasificar, categorizar y con ellos, limitar a partir de déficits y limitaciones, dando por sentado que el rol institucional es imprescindible para la sociedad y que el “éxito” solo está dado para quienes logran asirse a los programas formativos preestablecidos y aplicados a partir de didácticas tradicionales. Todo con el fin último de que los estudiantes aprendan lo que la escuela quiere que aprendan en función de lo que la sociedad espera de ellos. En este contexto, no hay lugar para miradas alternativas, para la posibilidad de sorprendernos, de que ocurra lo que no se espera, de que se diga algo nuevo, de que ya sea sabido lo que no le enseñamos, de que responda lo que no habíamos imaginado. En esta búsqueda por el objeto receptor de conocimientos, se pierde el sujeto constructor y renovador de estos y la formación se

[36] Voz de una de las maestras

instaura en la frustración que genera una educación sin esperanzas evidentes, una pedagogía de la poquedad.

En esta dinámica, se absolutiza la ignorancia desde diferentes focos, primero desde los expertos a los profesores y profesoras y luego desde estos últimos a los estudiantes, reproduciendo lógicas de opresión mediadas por relaciones de poder que excluyen, invisibilizan y deshumanizan. Aquí cabe recordar la responsabilidad ético-política de los docentes, quienes no deben asumir una postura neutra (Freire, 1997), al contrario, están en la obligación moral de tomar posición crítica con miras a la liberación: “No puedo ser profesor en favor de quienquiera y de no importa qué […] soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor […] en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo” (p. 99).

En las experiencias analizadas se pudo ver cómo las profesoras pasan por situaciones límite que les hacen ver la realidad como algo dado, algo que no pueden cambiar y que, por lo tanto, les exige adaptarse. Sin embargo, incipientemente, emergieron también pensamientos, ideas y acciones tendientes a repensar el proceso educativo, que evidencian una transición de la curiosidad ingenua hacia la curiosidad crítica y, desde allí, la realización de actos límite en la escuela, es decir, acciones que llevaron a tener en cuenta a Mateo Contreras, a considerarlo un estudiante y un ser humano que algo tiene para aprender y algo tiene para enseñar. Esto implica un renovado interés por dejar de lado la visión deficitaria de la discapacidad y buscar alternativas de aprendizaje mutuo.
Pero estos actos límite no son generalizados, en la escuela se convive con la concepción bancaria de la educación, la escuela se convierte en aquel lugar que, aunque abre sus puertas a todos y todas, no realiza cambios significativos que se dirijan a la liberación. Solo tiene en cuenta lo que individualmente se puede aprender a través de la memorización y la adaptación al medio, considera que se aprende de la misma forma y envuelve al profesorado en las obligaciones administrativas y jurídicas de la inclusión, sin permitirle ver más allá de los obstáculos que se pueden presentar.

Desde la realidad vivida en el colegio público Benhur Sánchez , el proceso educativo de el niño con autismo está permeado por diferentes situaciones límite que minimizan la condición de persona, no la dejan ser más, la deshumanizan, la despojan de su

característica fundamental: su inacabamiento e inconclusión, pues la situación límite se muestra como aquella realidad dada; las personas se adaptan a ella sin percibir la necesidad de crear y recrear alternativas de solución y se olvidan de que no solo están en el mundo, sino que pueden intervenir en él.

Acudiendo a la connotación de ser humano en Freire, se interpreta que el estudiante con discapacidad al interior de la escuela y el aula de clase, se aleja de dicha definición, los niños y las niñas son tomados como seres que no aprenden. En la escuela no son reconocidos como estudiantes porque su diagnóstico médico impide que se les vea como seres humanos que están siendo, inconclusos e inacabados. La característica histórica social de todo ser humano se invisibiliza al pretender que el estudiante no está en el mundo relacionándose con los demás y que está en la escuela para ser moldeado por el profesor o el profesional en educación especial, quien define qué debe aprender el estudiante, cómo aprenderlo, cómo sentarse y cómo comportarse y adaptarse de manera adecuada en el aula de clase.

Es decir que Mateo Contreras, al ser definido por las profesoras como *el niño con autismo, el enfermo, el autista*, está siendo despojado de su ser, está siendo deshumanizado y cosificado, etiquetas que no permiten ver lo que hay más allá de ellas: un niño que requiere que sea visibilizado, tenido en cuenta en los procesos educativos que se dan en el aula de clase, que se le brinde una educación que posibilite su vocación de ser más.

Todo lo acontecido en los procesos educativos relacionados con estudiantes con autismo que involucra también al profesorado genera indignación y activa “una justa rabia” (Freire, 2011) no solo porque cada estudiante que se excluye de los distintos espacios constituye una expresión del desalojo, sino porque el profesorado también es afectado, sufre, se deshumaniza y se cosifica en un proceso educativo que mira parcialmente hacia un lado, hacia la inclusión de estudiantes al sistema educativo, pero no tiene en cuenta sus propias experiencias como seres humanos en dicho proceso. Incluso, muchas veces son objeto de juicios por el fracaso de los procesos inclusivos. Al respecto, Gadotti (2007) refiere que “estamos acostumbrados a reclamarles a nuestros maestros [y maestras] como si ellos fuesen los absolutos responsables de todos los pesares de la humanidad” (p. 9) y de la inmovilidad de la escuela frente a estudiantes que requieren que ella sea aquel lugar

hospitalario que les recibe y les brinde herramientas para gozar de la educación transformadora de la que habla Freire.

Se puede interpretar que la escuela, al ser analizada desde la realidad, es un espacio – tiempo que desaloja sin contemplación alguna. Aunque recibe a estudiantes con discapacidad, les va dejando por fuera de la cotidianidad del aula; su existencia no es tenida en cuenta y la responsabilidad del proceso educativo recae, generalmente, en los profesores que asumen al estudiante. Casi siempre absolutiza la ignorancia y la ubica justo en estudiantes con discapacidad que no aprenden, no saben y no pueden seguir las instrucciones que se les brindan en el aula; esto se traduce en relaciones de dominación que se gestan a partir de la clasificación que pueden hacer docentes y directivos en virtud del poder y la autoridad que les confiere su posición; mientras éstas sigan dándose "habrá deshumanización. Ningún ser humano puede "ser" mientras esta situación no varíe hacia relaciones abiertas en las cuales todos tengan las mismas oportunidades de participación, de decisión, de pensarse y actuar según sus intereses, sin lesionar los de los demás" (Pineda, 2008, p.49).

La rabia e indignación por presenciar situaciones límite en la escuela, que no se disuelven o eliminan sin una conciencia crítica, requieren ser acompañadas de la esperanza que "en cuanto necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica […] para volverse historia concreta" (Freire, 2011, p. 25). La esperanza necesaria es la que propone Freire (2011) como mediadora de acciones liberadoras; de esta esperanza debe estar impregnada la escuela para no creer que simplemente reproduce ideologías que expulsan a quienes no se acomodan a ella, por el hecho de aprender y comprender el mundo de manera diferente.

7.2 La escuela que es Esperanza

Desde los postulados de Freire (1997), quien hace una crítica a la escuela pero no por eso se muestra en contra de ella, se propone una escuela democrática que:

> A la vez que continúa siendo un tiempo – espacio de producción de conocimiento en el que se enseña y en el que se aprende, también comprende el enseñar y el aprender de un modo diferente. En la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo

> de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento. (Freire, 1997, p. 2)

Es decir, una escuela donde cambien las relaciones de poder entre estudiantes y docentes, una escuela donde se genere conocimiento desde la realidad misma, donde se enseñe a comprender el mundo y se realice el papel de "desoscurecer la realidad oscurecida por la ideología dominante" (Freire, 1997, p.55).

Es por esto, que la escuela se va entendiendo como aquel lugar donde se muestra la realidad, donde los seres humanos se asuman como seres históricos, capaces de pensar por sí mismos, optar y decidir y por ende de cambiar lo que no está bien hecho, lo injusto, cambiar las situaciones que discriminan y excluyen.

Una escuela que en sus posibilidades de ruptura tome a los niños y niñas como personas y no como objetos, que les permita continuar en la búsqueda de ser más, reafirmar su inconclusión y fortalecer su curiosidad, una escuela que tenga en cuenta sus expectativas, sus realidades y su realidad.

Por ende, la escuela en términos de Freire (2011) requiere esfuerzos colectivos para completarla, creando y recreando en ella experiencias significativas arraigadas en un pensamiento crítico del entorno.

> La escuela es un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo, y es que, incluso cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente. Maestros, alumnos, obreros, directores, cada uno intentando hacer lo que les parece más apropiado. No siempre triunfan en su objetivo, pero siempre lo intentan. Por eso, necesitamos hablar más sobre nuestras escuelas y nuestra educación. (Gadotti, 2007, p. 9)

Por ello, es necesario que ella se redefina, se reinvente dentro de sus posibilidades, así mismo, hay que develar la realidad del proceso educativo de niños y niñas con autismo, denunciar lo que sucede con esta población en las escuelas públicas y replantear cómo la escuela ha respondido a las necesidades de esta población.

A fin de resignificar la escuela desde la esperanza, es fundamental preguntarse por los actores del proceso educativo que allí confluyen: estudiantes y docentes. El primer grupo se encuentra en la escuela, prácticamente, por imposición de la estructura que define el comportamiento social y que determina que las personas, dependiendo del contexto, cultura, momento histórico, características personales, etc., reciba la formación necesaria que lo habilite para la vida en comunidad, para la producción económica y para contribuir con el desarrollo de la sociedad; el segundo grupo, ya habiendo transitado el proceso educativo formal que se acaba de esbozar, está allí porque así lo decidió, porque sus integrantes eligieron como profesión la labor de educar.

A. Anexo: Consentimiento informado

IDENTIFICACIÓN

Universidad Nacional de Colombia Maestría en discapacidad e inclusión social
Investigadora: Maestrante Angélica Betancourt Z Participante: *****

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN A REALIZAR

- La investigación que se pretende desarrollar busca aportar una mirada crítica al proceso educativo de niños y niñas con discapacidad, con el fin de iniciar un debate frente a lo que se conoce como inclusión en Colombia y si éste brinda las respuestas necesarias a dicha población y de esta manera, dar paso a otras investigaciones que puedan proponer actos límite en el entorno educativo, específicamente en la escuela.
- **CONSECUENCIAS:** El riesgo de participar en esta investigación es mínimo, pues no se realizará ninguna intervención que pueda poner en riesgo la vida personal, familiar o social de la persona, ya que las identidades de las personas participantes no serán expuestas. Se pretende iniciar procesos de reflexión frente a los procesos educativos de estudiantes con autismo, pero es decisión de cada uno iniciar procesos de transformación desde su aula de clase. Puede surgir en casos muy aislados que el participante sienta intromisión en su trabajo, debido a la observación o los diálogos constantes que se deben realizar.
- **AMPLIACIÓN DE INFORMACIÓN:** Siempre que usted como participante lo requiera, la investigadora ampliará la información y se compromete a resolver todas las inquietudes que puedan surgir en el transcurso de la misma.
- **LIBERTAD DE ELECCIÓN:** El presente consentimiento informado no obliga al participante a permanecer, si en algún momento de la investigación decidiera desistir de su participación, esta será entendida y sin ninguna coacción ni represalia podrá hacerlo.

DECLARACIONES Y FIRMAS PARTICIPANTE:

DECLARACIÓN: Yo **** identificada con CC. ***** de ****, declaro que he comprendido a cabalidad los procedimientos que se realizarán para el desarrollo de esta investigación, así como también me ha quedado claro la finalidad del estudio, los riesgos que me puede conllevar y los beneficios.

Declaro que la información suministrada ha sido suficiente y clara, que se han respondido a todas mis preguntas, disipando cualquier duda y entiendo que la decisión de participar en esta investigación es completamente voluntaria.

Declaro, que presto mi consentimiento a participar en esta investigación, conociendo mi derecho a retirarlo cuando desee, con la única obligación de informar a la investigadora de mi decisión.

PERSONA ENCARGADA DE BRINDAR LA INFORMACIÓN:

Firma de la participante

Firma de la investigadora

Fecha

B. Anexo: Guía de Preguntas Ejercicio de Cartografía Social Pedagógica

La escuela es nuestro territorio y las imágenes hablan de nuestra realidad vivida en las aulas. Podemos escoger las imágenes antes de delegar a una persona para que realice el mapa según las respuestas dadas a las preguntas planteadas: Cómo concibe al niño con autismo.

Para qué enseña y por qué enseña.

1. ¿Sabe qué es autismo?
2. La presencia de un niño con autismo en el aula de clase, ¿ha generado en usted?
3. En el tiempo de experiencia que lleva como profesora, ¿qué capacitaciones ha recibido frente a discapacidad y autismo?
4. ¿Qué piensa acerca de que un niño con autismo esté en la escuela?
5. ¿Por qué tiene un niño con autismo en el aula?
6. ¿Por qué le enseña?
7. ¿Para qué le enseña a un niño con autismo?

C. Anexo: Guía de Observación de Clase

Prácticas con niños y niñas con autismo en la escuela.

Episodio o situación:

Fecha:

Hora: Participantes: Lugar:

Temas principales:

- Estrategias pedagógicas: el camino docente para el aprendizaje.
- Método de formación: ¿cómo aplicó la estrategia?
- Momentos de la clase
- Recursos

Explicación de lo que sucede en la clase:

Siguiente paso en la recolección de datos:

D. Anexo: Entrevista no Estructurada a Profesores IED Benhúr Sánchez

Esta entrevista hace parte de los instrumentos de recolección de información en la investigación titulada con la que se pretende identificar y comprender situaciones límite y sus implicaciones en el proceso educativo de un nuño con autismo.

La educación de niños y niñas con autismo es un proceso basado en el respeto no solo de la forma de estar en el mundo sino de los saberes hechos de experiencia. En este proceso educativo, la profesora o el profesor ocupan un lugar importante y decisivo para contribuir a la transformación de la escuela, para que ésta sea más amena y para que responda a las demandas y necesidades de dicha población.

DATOS PERSONALES:
Formación académica:

Tiempo de experiencia docente:

Nivel educativo donde imparte su asignatura actualmente:

PREGUNTAS:

1. Describa la relación que usted establece con el estudiante con autismo

2. ¿Cómo percibe el ambiente que se genera en el aula de clase, con la presencia de un niño(a) con autismo?

3. ¿Cómo establece comunicación con el niño(a) con autismo?

4. ¿Qué hace usted para que el niño se relacione con compañeras y compañeros?

5. ¿Cómo percibe la relación de compañeras y compañeros de clase con el niño con autismo?

6. ¿Cree que el espacio del salón afecta de manera positiva o negativa al estudiante con autismo?

7. ¿Tuvo que hacer alguna adaptación física en el aula de clase, para favorecer el aprendizaje del niño con autismo?

8. ¿Hace alguna modificación de tiempos para beneficiar al niño con autismo? (pausas durante la clase, modificación de días a los que asiste al colegio)

9. ¿Qué hace el niño con autismo durante el recreo? ¿Con quién comparte?

10. ¿Cómo cree que puede mejorar el proceso educativo del niño(a) con autismo?

Bibliografía

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: NARCEA S.A DE EDICIONES

Álvarez, C. (Abril de 2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación.* Gaceta de Antropología, 24(1), pp 1-15. Recuperado el 16 de Julio de 2019, de https://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.pdf

Álvarez, C., & San Fabián, J. (20 de Junio de 2012). *La elección del estudio de caso en investigación educativa*. Gaceta de Antropología, 28(1), pp 1-12. Recuperado el 16 de Julio de 2019, de https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf

Angulo, N (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá) recuperado de http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf

Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM – V.* Editorial médica panamericana.

Barragán, D. y Amador, J.C. (2014). *La cartografía social-pedagógica: Una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación*. Itinerario Educativo, (64), pp. 127-141.

Barragán, D. (2016). *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología*. Revista Colombiana de Educación, (70), pp. 247 – 285.

Beltrán, N y Gómez, L (2016). *La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED Bogotá: un estudio de caso* (tesis de maestría, Universidad Javeriana, Bogotá) recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/19474

Betancourt, G (2014). *Capacidades humanas y capital social en la construcción de ciudadanía multi e intercultural en personas con discapacidad. Aproximación comparativa desde la sociología del sujeto* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

Betancourt, G (2018). *Ciudadanía intercultural. Hacia la ciudadanía diferencial.* Aula virtual de interculturalidad. Cátedra UNESCO – Diálogo Intercultural. (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá).

Bonilla, M y Chaskel R (s.f.). *Trastorno del espectro autista.* En CCAP 15 (1) (pp. 19-29). En línea: https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/2.-Trastorno-espectro.pdf

Brogna, P (2006). *Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes*. En Visiones y revisiones de la discapacidad. (pp. 157 – 211). México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, M y Verdugo, M (2012) *Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?* EDETANIA. (41), pp. 17 – 30. Recuperado de file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-

EducacionInclusivaUnaRealidadOUnIdeal-4089625%20(1).pdf

Cantillo, C (2016). *El currículo en la diversidad cultural. El caso de las personas con discapacidad visual* (tesis de maestría, Universidad del Tolima, Ibagué).

Carbonell, J (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*.

Colección Recursos educativos. Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Cardona, M., Loaiza, J. y Ospina, H (2008) *Exclusión e inclusión: lectura de narrativas de un grupo de jóvenes constructores/as de paz.* En Revista Colombiana de Educación (54), pp. 142-168. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

Castaño, C (2017). *Participación social de las personas con trastornos del espectro autista: tensiones, resistencias y lecciones aprendidas* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia: Bogotá).

Castro de Freitas y De Araujo (2017*). A vocação ontológica do 'ser mais': 'situações-limites': aproximando Freire e Vieira Pinto.* – Revista on line de Política e Gestão Educacional, 21 (2) p. 432-448

Celada, B (2015). *Políticas Sociales en Discapacidad y Participación Ciudadana. Un enfoque biográfico* (tesis doctoral Universidad de Málaga).

Chomsky, N (2012). *La (des)educación. Barcelona España: Ediciones Austral.*

Corbetta, P (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Edición revisada. .

Madrid: McGraw Hill.

Corte Constitucional Colombiana. (sf). *Constitución política de Colombia de 1991*, actualizada con los actos legislativos a 2015.

Cúpich, Z (2008). *Discapacidad y subjetividad*. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 38(3-4) pp. 233 – 244. México.

Cúpich, Z (2012). *De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo.* En RUEDES 2(3) pp. 40 – 60 Investigación Curricular-UIICSE-FES-Iztacala UNAM-México.

Delgado, A (2011). *Ética y política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire.* En: Universidades UDUAL (50) (pp 19 – 32). México. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/373/37319837003.pdf

De Zubiría, J (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante.* Segunda edición. Editorial Magisterio.

Díaz, R (2012) *Discapacidad y mirada colonial. Reflexiones desde perspectivas feministas y decoloniales. En Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina.* Facultad de Trabajo Social UNER. En línea: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/fts-uner/20171107061404/pdf_468.pdf

Díaz, W y Sanabria, Y (2016). *Pedagogías críticas y emancipadoras. Un homenaje a Paulo Freire.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Domingo, B y Palomares, A (2013). *La necesidad de nuevas estrategias metodológicas en la educación inclusiva del alumnado autista*. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 28, rescatado de http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos.

Dussel, E (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid. Editorial Trotta.

Fernández, M (2008). *Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire*. En M. Gadotti. Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

Flecha, R y Tortajada, L (sf). *Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. En: la educación en el siglo XXI. Los futuros inmediatos.* (pp. 13 – 27). Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2083397

Freire, P. (1993). *Política y educación*. Editorial laboratorio educativo

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (45° edición). Editorial Siglo XXI

Freire, P. (1997). *Cartas a quien pretende enseñar* (3°edición). España: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* Argentina: Siglo veintiuno editores.

Freire, P (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.* México: Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2003). *El grito manso.* Argentina: Siglo XXI editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2° edición). México: Editorial Siglo xxi

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*

(2° edición). Editorial siglo XXI.

Freire, P (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante.*

Primera edición. Argentina: Siglo XXI editores

Frith, U (1992). *Autismo: hacia una explicación del enigma.* Madrid: Alianza Editorial.

Fundación Saldarriaga Concha (2009). *Atención integral a la primera infancia en situación de discapacidad en el distrito capital.* Convenio por la primera infancia y la inclusión social. Alianza de instituciones por la infancia participantes en el grupo 3 del diplomado detección temprana: un primer paso hacia la inclusión. Bogotá, Colombia.

Gadotti, M (2007). *La escuela y el maestro Paulo Freire y la pasión de enseñar* (2° edición).

Recuperado de http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/freire/La%20Escuela%20y%20el

%20Maestro.pdf

Gallego, R (2015). *El concepto de situación límite según Karl Jaspers*. (tesis de pregrado Universidad de Zaragoza: España)

Gena, A (2006). *The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool.* International Journal of Psychology, 41:6, pp. 541- 554 DOI: 10.1080/00207590500492658

Gil, C (2016). *Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia* (tesis de maestría, Universidad Javeriana, Bogotá) recuperado de https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18705

Ghiso, A. (2005). *Una forma de intervenir en el mundo. Pedagogía para un mundo que puja por ser*. En Aportes (58), pp 37 - 50.

Ghiso, A (2017). *Reflexiones de un educador freiriano.* Revista Kavilando, 9 (1), pp 9 – 18.

Recuperado de https://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/191

González, J y Labbé, P (2016). *Una mirada esperanzadora a la inclusión laboral de jóvenes con Síndrome de Down, a partir de los postulados de Paulo Freire* (tesis de pregrado Universidad academia de humanismo cristiano: Chile).

Guzmán, F (s.f.). *El binomio discapacidad – enfermedad. Un análisis crítico*. En Revista Internacional de Humanidades Médicas 1(1), pp 61 – 71

Habegger, S y Mancila, J. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o La Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio.*

Hernández, R (2014). *Metodología de la investigación* (6° edición). México: Mc Graw Hill

ICBF (2010). *Orientaciones pedagógicas para la atención y la promoción de la inclusión de*

niñas y niños menores de seis años con Discapacidad. Fundamentos Conceptuales y Normativos. (1ª edición). Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar familiar (ICBF), Secretaría de Integración Social, Alcaldía de Bogotá, Caja de compensación familiar Compensar.

Jaspers, K (1967). *La filosofía*. Tomo II. Traducción de Fernando Vela. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico: San Juan de Puerto Rico.

Jaspers, K (2000). *La filosofía: desde el punto de vista de la existencia*. (2 edición). Fondo de Cultura Económica: México.

Kempe, A y Tissot, C (2012). *The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. Social skills and autism*. Rescatado de https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2012.01526.

Laiton, C (2018). *Prácticas pedagógicas, la lectura como goce y la literatura como derecho para escolares con discapacidad intelectual* (tesis maestría, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá) recuperado de http://bdigital.unal.edu.co/71335/1/la%20lectura%20como%20goce%20y%20la%20literatura%20como%20derecho.pdf

Loaiza, L y Rubio S (2009). *¿Pedagogía de la inclusión? Una mirada hacia las prácticas educativas en personas con discapacidad.* En Lúdica Pedagógica 1(14) pp. 73 – 83

Malagón, L. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire*. Colombia: Editorial Magisterio.

Mariño, G. (2005). *Freire: entre el mito y el hito. Anotaciones para una lectura de la evolución de sus planteamientos pedagógicos*. En Aportes (58), pp. 77 - 106

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo xxi editores.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley general de educación 115 de 1994*

Ministerio de educación nacional (2006). *Orientaciones pedagógicas para la intervención con estudiantes con autismo.*

Ministerio de Educación Nacional. (2007) *Decreto 1346 de 2007*

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366 de 2009

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley estatutaria 1618 de 2013.*

Ministerio de Salud y Protección Social. Instituto de evaluación tecnológica en salud (2015).

Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017.*

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.* Bogotá: MEN, Fundación Carvajal, Pontificia Universidad Javeriana.

Ministerio de Educación Nacional (2018). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.*

Ministerio de Salud y protección Social. Observatorio Nacional de Discapacidad (2018).

Caracterización de la población con discapacidad en las cinco ciudades principales de Colombia. En línea:
https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-9-

discapacidad.pdf

Núñez, C (2007). *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire*. Revista EAD Educación de Adultos y Desarrollo (69). Recuperado de https://www.dvv-

international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo- aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/vigencia-del-pensamiento-de-paulo-freire/

Ortega, P., Silgado, A., & Villa, Y. (2019). *Entre el desasosiego y el desamparo. Una pedagogía de la alteridad.* Bogotá: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Palacios, A (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Peeters, T (2013, 11, 10*). Un viaje a las entrañas del autismo* (Claudia Camacho Gandini) [Periódico el Espectador]. Recuperado de https://www.elespectador.com/noticias/actualidad/theo-peeters-un-viaje-entranas-del-

autismo-articulo-457625

Pineda, R (2008). *La concepción de ser humano en Paulo Freire*. Revista Educare 12 (1), pp 47-55. Recuperado de file:///C:/Users/angel/Downloads/Dialnet-

LaConcepcionDeSerHumanoEnPabloFreire-4781002%20(2).pdf

Pinedo, I (2014). *Apropiación del sufrimiento y búsqueda de sentido* (Tesis psicológica, Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá)

Rattero, C (2001). *Del cansancio educativo al maestro antidestino*. Argentina.

Rattero, C (2002) *El fracaso de la escuela en su "para todos"*. En Ensayos y experiencias (43) pp. 1 – 14

Rivera, C (2003). *Aprender a mirar el discurso sobre el autismo* (tesis de pregrado, Universidad Nacional de Colombia: Bogotá).

Riviere, A (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Editorial Trotta S.A.

Riviere, A (2004). *IDEA: Inventario de espectro autista*. Buenos Aires: editorial FUNDEC.

Rodó, M (2014). *El acceso de la juventud al espacio público en Manresa. Una aproximación desde las geografías feministas de la interseccionalidad* (tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Rodríguez (2015). *Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva* (tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá) recuperado de http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/879/TO-

18095.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Santos, M (sf). *La pedagogía de Paulo Freire: De la situación límite al diálogo como utopía.*

España: Universidad de Granada.

Simarro, M. (2016). *El autismo y la hiperlexia* (tesis de pregrado, Universidad de Valencia, España).

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Skliar, C (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Política y falta de políticas en relación con las diferencias en educación.* En Revista Educación y Pedagogía 17(41) pp. 9 – 22.

Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la educación: ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires-México: Noveduc.

Skliar, C. (2009). *De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación*. Revista d´innovació i recerca en educación, 3(2): 1-12. Recuperado el 1 de septiembre de 2019.

Skliar, C. (s.f.) *Del derecho a la educación a la ética educativa* CONICET / FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.

Streck, D, Redin, E & Zitkoski J (2015). *Diccionario Paulo Freire.* Perú: CEAAL, Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe.

Tamakloe, D (2018). *A Case Study of Preschool Teachers' Pedagogical Behaviors and Attitudes toward Children with Disabilities*. International Journal of Whole Schooling. 14(2), 83- 103.

Tendlarz, S (sf). *El autismo, entre el psicoanálisis y el cognitivismo*. Tomado de http://www.nel-mexico.org/articulos/seccion/textosonline/subseccion/Conexiones-I/22/El-autismo-entre-el-psicoanlisis-y-el-cognitivismo

Torres, A. (Ed.). (2005). *El aporte de Freire a la pedagogía crítica*. Dimensión educativa. Bogotá, Colombia.

Torres, A (2013). *La palabra verdadera es la que transforma el mundo: Paulo Freire y las pedagogías críticas.* En W. Díaz, y Y, Sanabria, (ed.), Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire (pp. 92 – 102). Bogotá: Diálogos.

Torres, R (2000). *Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas.*

Los docentes, protagonistas del cambio educativo. Convenio Andrés Bello/Cooperativa del Magisterio de Colombia, Bogotá, 2000. Documento de trabajo elaborado a solicitud de la Secretaría Ejecutiva del Convenio "Andrés Bello" (CAB) para su discusión en el foro "Los docentes, protagonistas del cambio educativo"

Vega, A (2009). *Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Estudios Pedagógicos, 35 (2), pp 189-202.

Vega, E (2003). *Modelo para el diseño de un software de videojuegos para niños (as) en situación de autismo* (tesis maestría Universidad Nacional de Colombia: Bogotá)

Villa, Y (2014). *Estudio de caso sobre los indicadores de estilo cognitivo en jóvenes con Trastorno del Espectro Autista* (tesis maestría Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá).

Villa, Y (2017). *Hegemonía de la normalidad en la escuela.* Revista educación y ciudad, 33, pp 115 – 126.

Villegas, M, Simón, C y Echeita G (2014). *La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena*. 2 (2) Revista española de discapacidad: España. Rescatado de https://www.cedd.net/redis/index.php/redis/issue/view/V2N2