

**Experiencia del proceso educativo de un estudiante con Trastorno del Espectro
Autista y su familia cuando cursaba quinto y sexto en el contexto educativo del pacifico
sur colombiano**

Autor: Oscar Fernando Bernal Arévalo

Universidad ICESI

Maestría en Discapacidad, Salud y Derechos Humanos

Trabajo de grado II

Tutora: Yamileth Bolaños Martínez

Noviembre del 2025

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
<i>i. Primer nivel de la sistematización</i>	7
I.I. Presentación de la práctica	7
I.II. Actores y roles.....	8
I.III. Justificación	11
I.IV. Preguntas iniciales a la práctica: ¿Qué sistematizar?	14
<i>II. Segundo nivel de la sistematización</i>	14
II.I. Práctica reflexionada	14
II.II Objetivos.....	15
II.III Metodología	15
<i>III. Construcción de la caja de herramientas y los dispositivos.....</i>	17
III.I Caja de herramientas	17
III.I.I Línea de tiempo	18
III.I.II Entrevista en profundidad	19
Nota: La tabla explica la relación entre los objetivos, ejes, fuentes y técnicas.....	21
III.II. Dispositivos	22
III.II.I Estado del arte	22
III.II.II Marco de referencias conceptuales	33
III.II.III Marco normativo	51
III.III Consideraciones éticas	55
<i>IV. Produciendo el saber de la práctica</i>	59
IV.I. Reconstrucción y ordenamiento del proceso vivido	59
IV. II. Análisis e interpretación de la práctica	70
IV. II.I Trayectoria Del Proceso Educativo: Cambio de la Experiencia Del Niño y su Familia Durante el Periodo de la Sistematización.....	70
IV. II.II La Inclusión en la práctica: estrategias que fueron efectivas y dificultades que persistieron en proceso	73
IV. II.III Aprendizajes emergentes y propuestas de mejora: conocimientos que pueden aplicarse en otros contextos similares.....	85
IV. III. Producción de conocimiento y de teoría.....	96
IV. III.I Rol de los docentes (ausencia de formación y la posibilidad de “ingeniarse” ideas) ..	96
IV. III.II Rol de la familia (Eduardo es hijo de profesores)	97
IV. III.III El papel de la escuela y las barreras y facilitadores	100
IV. III.IV El contexto rural y las barreras para la inclusión educativa	103

<i>V. Conclusiones</i>	<i>104</i>
<i>VI. Socialización de aprendizajes</i>	<i>108</i>
<i>VII. Agradecimientos</i>	<i>113</i>
<i>Referencias.....</i>	<i>115</i>
<i>Anexos.....</i>	<i>123</i>

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta una sistematización de experiencias que describe y analiza lo vivido por un niño con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia, en la que participo como primo. La experiencia se sitúa en el contexto del sistema educativo del pacífico sur colombiano, identificando las principales barreras y facilitadores que hicieron parte de su proceso durante los años 2012 y 2013.

Según Jara (2018), la experiencia se define como una variedad de aspectos objetivos y subjetivos de la realidad histórica y social, así como procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, tanto individuales como grupales, que están en constante cambio.

Según Jara (2018), la sistematización de experiencias es un proceso deliberado que busca explorar la intrincada red de experiencias y replicar el conocimiento a través de la interpretación de la teoría y la conciencia de lo que se ha experimentado.

Esto nos permite interpretar la situación que se ha vivido o se está viviendo conectando la reflexión que resulta de nuestras experiencias con otras corrientes teóricas relacionadas. Esto nos permite interpretar el escenario que se ha vivido o se está viviendo conectando la reflexión que resulta de lo que experimentamos con otras corrientes teóricas relacionadas..

A partir de una sistematización de experiencias en retrospectiva, desarrollada con una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, se propone analizar la experiencia que involucró la participación activa y voluntaria de quienes vivieron la misma a través de entrevistas semiestructuradas y análisis documental. Los resultados esperados incluyen la exploración y socialización de prácticas y políticas educativas que afectaron la inclusión educativa en el contexto rural en el cual tuvo lugar la experiencia, con el objetivo de proponer estrategias que fortalezcan la inclusión educativa en contextos similares, teniendo en cuenta las barreras a superar y los facilitadores a potenciar.

Desde la adopción de la Constitución de 1991, que reconoce la educación como un derecho humano y un servicio público con función social en su artículo 67, la inclusión educativa

ha sido una cuestión importante en Colombia. No obstante, su implementación ha sido un proceso lento y gradual. La consolidación de la inclusión como principio fundamental del sistema educativo se ha dado de manera paulatina pues solo hasta 2009, mediante la Ley 1346, el país se adhirió a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. Posteriormente, con el Decreto 1421 de 2017, se reglamentó de manera específica la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

La inclusión educativa debería basarse en el reconocimiento de la diversidad. Teniendo en cuenta lo anterior, se destacan algunos aportes sobre este tema:

El acceso a escuelas pluralistas, que constituyen la piedra angular para el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas, es una de las características principales de la inclusión, ya que intenta contrarrestar la exclusión y la segmentación social (UNESCO, 2007, p. 39).

Según Ainscow (2001), citado por Rangel (2017, p. 82), las políticas de educación inclusiva serán más eficaces cuando los educadores “se conviertan en profesionales más reflexivos y críticos, capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con miras a mejorarla”.

Con el pasar de los años la normatividad en temas de inclusión educativa se ha incrementado, pero es cierto que aún operan procesos de exclusión en el contexto educativo, en donde se presentan barreras para el acceso y continuidad de la escolarización de personas con TEA u otros diagnósticos similares. Aunque en las últimas décadas se han promulgado leyes orientadas a garantizar los derechos de las personas con discapacidad, su existencia no implica necesariamente transformaciones reales en las prácticas sociales e institucionales. Persisten brechas entre el marco normativo y la vida cotidiana, lo que evidencia que el cambio no es lineal ni evolutivo, sino que enfrenta tensiones, resistencias y desafíos estructurales que para este trabajo en específico atraviesan la experiencia de diferentes actores en la escuela.

Este proceso de sistematización de experiencias se basa en un enfoque metodológico que se aleja desde el principio de la lógica investigadora convencional. Se pone en duda la conexión positivista, en la que una persona neutral observa un objeto de estudio inerte desde una supuesta posición de objetividad desapegada. Por el contrario, este método sugiere un tipo de investigación fundamentalmente situada que reconoce claramente la subjetividad del investigador como un componente del conocimiento. Mi punto de vista es el de un primo que vivió el acontecimiento personalmente, no el de un extraño, y eso inevitablemente influye en las preguntas que planteo y el significado que busco. Esto da lugar a una intersubjetividad, una conversación activa y contemplativa entre mi punto de vista y el de los demás actores, en contraposición a una relación unidireccional. Mi participación como facilitador vital y componente esencial de la narrativa que se cuenta y examina se verá respaldada más adelante, en la sección sobre roles, por mi sincero reconocimiento del lugar desde el que indago.

Teniendo en cuenta lo anterior, este trabajo se enmarca en la educación inclusiva como un enfoque macro, que plantea el desafío de la transformación del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de todos y todas, reconociendo la diversidad como parte constitutiva de la experiencia escolar. No obstante, el análisis se sitúa en un plano más concreto: la sistematización de la experiencia de un niño con un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela del Pacífico colombiano. Entonces en esta escala micro, se describen acciones puntuales de inclusión educativa, es decir, prácticas y decisiones que, aunque limitadas por las condiciones estructurales del sistema, buscan habilitar la participación y el aprendizaje.

i. Primer nivel de la sistematización

I.I. Presentación de la práctica

Esta sistematización se plantea desde la experiencia de un niño con autismo y su familia con *el sistema educativo en un municipio de Tumaco del pacífico sur colombiano*, donde se observó cómo mi primo presentó dificultades para continuar en el contexto educativo durante su paso de quinto de primaria a sexto de bachillerato, evidenciando falta de estrategias o adaptaciones curriculares, además de tener que cambiar de institución educativa en varias ocasiones. Durante esos momentos se evidenció que las instituciones educativas no contaban con programas de inclusión y su infraestructura era reducida.

En este sentido, para comprender mejor esta experiencia, es necesario considerar el contexto educativo local. La educación primaria tiene la tasa neta de cobertura educativa más alta en este municipio (61,9 %), seguida de la educación secundaria (51,7 %) y la educación secundaria superior (2,57 %) (Secretaría de Educación del Distrito de Tumaco, 2022). Esto ilustra cómo, una vez que comienza la educación secundaria básica, la población estudiantil comienza a disminuir. El hecho de que la mayoría de las escuelas rurales no impartan educación secundaria básica es una de las causas de ello. Los estudiantes carecen de acceso al transporte escolar y la región está geográficamente aislada.

En términos de condiciones de vida inestables, el Distrito de Tumaco y la zona del Pacífico colombiano en su conjunto han registrado sistemáticamente altos índices de pobreza y una escasez de servicios públicos. Según datos del Censo de 2005, el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) global del Distrito es del 84,50 %, con una incidencia urbana del 74 % y una incidencia rural del 96,30 %. Las zonas urbanas tienen índices de pobreza extremadamente altos y condiciones y servicios básicos inestables, mientras que las zonas rurales tienen índices mucho más elevados. Las deficiencias en materia de vivienda, agua potable, salud y educación agravan esta situación. Los altos índices de pobreza que aún existen en el distrito demuestran

que Tumaco aún no ha logrado avances significativos en la mejora de sus condiciones de vida inestables.

Según Gómez et al. (2021), los grupos étnicos de las reservas indígenas y las comunidades negras constituyen la mayoría de esta población. El análisis de sus circunstancias pone de manifiesto que se encuentran en una situación de desventaja significativa en cuanto al acceso y la calidad de la educación en comparación con otras partes del país, lo que indica que no se dan las condiciones necesarias para mejorar su nivel de vida.

Estas características socioeconómicas y sociodemográficas del contexto también permean al sector educativo y por ende afectan la realización de la inclusión educativa, evidenciándose en la falta de aplicación de adaptaciones curriculares y estrategias de inclusión para niños con TEA, así como se han dado a conocer en algunos estudios realizados en contextos rurales cercanos, resaltando la importancia de analizar las experiencias individuales de las familias afectadas.

Estas situaciones fortalecieron mi interés por sistematizar la experiencia como familiar, dado que se evidencian diversas dificultades para que esta población acceda y permanezca en el contexto educativo. Asimismo, desde mi formación como terapeuta ocupacional, he desarrollado un mayor interés y una visión más amplia para promover estrategias que favorezcan la inclusión educativa.

I.II. Actores y roles

En la presente experiencia a sistematizar encontramos diferentes actores como: el sistema educativo, las instituciones educativas, los profesores, el niño con TEA y su familia, en la cual me incluyo.

- *Niño con TEA*: Es el protagonista de la vivencia, cuya perspectiva de la experiencia será central para comprender las barreras y facilitadores en el entorno educativo.

- *Familia:* Es la principal red de apoyo del joven (antes niño), cuya experiencia revela el impacto de las políticas educativas y barreras estructurales.
- *Docentes:* Son importantes en la inclusión educativa, planteando y llevando a cabo estrategias y adaptaciones curriculares.

Esta experiencia es de gran importancia para mí como parte de la familia del actor principal, desde una relación de primos que convivimos con gran cercanía y sentimiento en casas cercanas, también por esta razón surge el interés de recuperar esta experiencia. Además, como Terapeuta Ocupacional, ahora puedo tener una perspectiva diferente que busca lograr que las personas puedan participar y ejercer su autonomía en espacios como la escuela. Lo anterior me ha permitido comprender mejor la inclusión educativa, como una de las áreas de intervención de mi profesión, y por ello puedo aportar estrategias y recomendaciones para favorecer la inclusión.

El actor principal de esta experiencia social fue un niño diagnosticado dentro del trastorno del espectro autista (TEA) a la edad de 13 años. El actor principal en ese momento se encontraba escolarizado, teniendo en cuenta su proceso de adaptación al entorno escolar la sistematización se enfoca en el periodo específico entre quinto y sexto grado entre el 2012 y 2013.

La familia y yo como primo muy cercano observábamos las dificultades por las cuales él pasaba en el contexto escolar, tanto a nivel académico como de interacción y participación social. Recordar esta experiencia me lleva a reflexionar sobre situaciones de bajo rendimiento escolar y dificultades de comportamiento que pudieron ser categorizados como negativas, que desde la visión como Terapeuta Ocupacional me permite comprender y poder decir que no se abordaron de la mejor manera, sin embargo, también se encuentran sentimientos de satisfacción por parte de nosotros porque siempre se continuo con el proceso escolar por instituciones educativas privadas. Además, a medida que avanzaba en mi formación de pregrado también iba brindando recomendaciones a los padres de él, que eran (y aún son) docentes y fueron de gran apoyo en este proceso educativo.

Evocar esta experiencia en nuestra familia nos permite reconocer que cuando se presentan dificultades de comportamiento y habilidades sociales en los estudiantes los procesos de inclusión educativa resultan fundamentales, aunque en ocasiones las instituciones y los docentes que tendrían dentro de su rol que promover la inclusión no cuentan con todas las herramientas necesarias para llevar a cabo tal tarea de la mejor manera posible. A pesar de lo anterior, como familia podemos evidenciar que para nosotros fue un logro la continuidad del proceso escolar en el caso específico del actor principal de esta sistematización.

El rol como sistematizador

Al ejercer el rol como sistematizador en esta experiencia conllevó pasar de aplicar las técnicas de manera automática a adentrarme en una vivencia que involucra la relación y reflexión con los demás actores. Mi postura fue de un facilitador crítico y no el de un observador externo ni alguien que solo extrae la información, para generar procesos de reflexión colectiva y co-construir junto a los demás actores, lo que permite interpretar significativamente esta experiencia.

Esto basado en que el conocimiento de la práctica no solo está en el individuo, sino que se compone del diálogo y las interacciones. Es por eso que debí promover el diálogo de saberes estableciendo ambientes de confianza para que los actores pudieran recordar, debatir y revisar sus experiencias. Desde mi postura como interlocutor que, a partir de mi experiencia en el proceso, contribuía, interrogaba y permitía cuestionar, sin que haya vínculos de autoridad para favorecer la participación y creación de experiencias.

La escucha crítica es importante porque no fue una acción pasiva de exploración de información. Implicó contemplar lo que dijeron, las tensiones y sutilezas, para posteriormente hacer la devolución a los participantes y profundizar en el análisis.

También fue importante devolver a los actores sus comentarios y resultados para permitir reflexionar sobre la práctica teniendo en cuenta las técnicas y los ejes de la sistematización.

Mi mirada fue desde mi participación, la parcialidad, los marcos teóricos y subjetividad, esta sistematización es una construcción desde las diferentes percepciones que tuvimos los actores.

Mi rol también fue el de entretelar las perspectivas de los participantes, desde adentro de la experiencia incentivé la actitud reflexiva de los participantes para entrelazar las vivencias y convertirlas en reflexión y conocimiento crítico que es construido entre todos.

I.III. Justificación

El conocimiento sobre la inclusión educativa y el TEA se ha construido históricamente desde diferentes perspectivas, lo cual evidencia relaciones de poder en la producción del saber. En la educación, esto se observa en estrategias pedagógicas que no en todas las ocasiones tienen en cuenta la diversidad del aula. Al respecto, en esta sistematización se revisaron 22 artículos académicos en bases de datos como Redalyc y Dialnet, priorizando estudios cualitativos que describen experiencias y casos de estudio sobre inclusión educativa y discapacidad y se presentan en el apartado de antecedentes.

Por otra parte, la experiencia tuvo lugar en el entorno rural colombiano lo cual plantea desafíos mayores para la inclusión educativa. La diversidad geográfica, que incluye grandes zonas rurales con paisajes variados como montañas, llanuras y selvas tropicales (Jurado y Tobasura, 2012), y problemas como las disparidades en infraestructuras adecuadas, como carreteras y servicios de comunicación, obstaculizan el desarrollo económico y social de las zonas rurales (Fernández-Niño et al., 2019). Además, el conflicto armado y el desplazamiento forzado han dejado huellas profundas en el acceso a la educación, haciendo que las instituciones en ocasiones no estén preparadas para acompañar adecuadamente a estudiantes con TEA.

En cuanto al TEA, el DSM-V (2013) elimina los subgrupos del DSM IV, y los distintos subtipos desaparecen para incluirse en una única nomenclatura de trastornos del espectro autista (TEA). Según el DSM-5, el TEA es una enfermedad del desarrollo neurológico de origen

neurobiológico que comienza en la infancia y afecta al desarrollo del comportamiento y la comunicación social, ya que las personas con este diagnóstico tienen intereses y actividades repetitivos y limitados. El manual afirma que, dependiendo de la etapa de desarrollo, se caracteriza por una progresión crónica con diferentes grados de discapacidad, adaptación funcional y funcionamiento en los ámbitos del lenguaje y el desarrollo intelectual.

No obstante, en este trabajo más allá de lo planteado en el DSM-V, se busca dar lugar a lo vivido de manera particular por el protagonista de la experiencia en relación con su contexto educativo. Teniendo en cuenta esto, se expone que las relaciones de poder entre la institución, los docentes y los estudiantes con TEA se evidencian posibles prácticas pedagógicas que pueden ser rígidas, sin apoyos adecuados. Estas dinámicas generan un ambiente en el que la inclusión se ve limitada por estructuras tradicionales de enseñanza que no consideran las necesidades individuales. Finalmente, aunque el DSM-V ha unificado los diagnósticos dentro del espectro autista, el enfoque prioriza un saber médico, lo que genera una brecha con el ámbito educativo. En muchas ocasiones, los profesionales de la salud y los de la educación no dialogan lo suficiente o no existen espacios para ello, dejando vacíos en la comprensión y aplicación de estrategias inclusivas dentro del aula desde miradas interdisciplinarias.

Desde el análisis de esta sistematización se contribuye al fortalecimiento de la inclusión educativa en la comunidad, teniendo en cuenta las barreras a superar y los facilitadores a potenciar, para favorecer el cumplimiento de normas y políticas que están dirigidas a la inclusión educativa.

Con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos, destaco la importancia de la adaptación del plan de estudios, que tiene en cuenta los cambios en los contenidos y las estrategias didácticas. Esto da lugar a un entorno de aprendizaje flexible y adaptable, que permite a los profesores modificar sus estrategias pedagógicas y recursos para adaptarse a todos los alumnos, independientemente de sus estilos de aprendizaje, talentos o discapacidades.

Por otra parte, lo que hace que esta historia de vida sea una sistematización de experiencias es su enfoque en la historicidad y el análisis de sistemas, pues se incluyen diferentes narrativas alrededor de la experiencia de inclusión educativa: la del niño con TEA, la de su familia y se contrastan estos relatos con la narrativa institucional del sistema educativo y con el marco conceptual construido a partir de los antecedentes revisados. Este ejercicio permite teorizar sobre lo acontecido, lo que deja en evidencia dinámicas de exclusión y posibles estrategias pueden implementarse para favorecer una educación más equitativa en contextos similares.

Desde mi doble rol como familiar y terapeuta ocupacional, esta sistematización aporta una mirada situada que permite comprender la falta de aplicación de políticas de inclusión, el desconocimiento sobre el autismo y la escasa capacitación de docentes e instituciones para garantizar una verdadera inclusión. Visibilizar las distintas perspectivas de los actores involucrados proporciona información valiosa para la formulación de estrategias concretas que favorezcan la participación y permanencia escolar de estudiantes en contextos rurales semejantes.

Además, esta sistematización reconoce que el marco de la educación inclusiva ha experimentado un desarrollo sociohistórico en la nación, en particular con la promulgación de la Ley 1618 de 2013, que establece disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, incluido el refuerzo de la educación sin discriminación, y es esencial para promover los valores de equidad y diversidad dentro del sistema educativo. Así, la educación inclusiva implica un compromiso social amplio que requiere estrategias pedagógicas adecuadas, recursos didácticos pertinentes y una formación docente continua. Específicamente en el contexto colombiano, en revisiones de literatura como la realizada por Henao (2023) se destaca la importancia de la capacitación permanente de los maestros y la participación activa de la comunidad académica en el diseño y aplicación de políticas que favorezcan la equidad y la calidad educativa. Como señala la UNESCO (2007), la educación inclusiva además de buscar el

acceso a la escuela promueve que los estudiantes participen y aprendan en condiciones iguales, algo que aún enfrenta grandes retos en contextos como el colombiano.

Finalmente, esta sistematización se enmarca en estudios académicos que reflexionan sobre los retos y oportunidades de la inclusión educativa en un caso específico. Su aporte ayudará a comprender la importancia de reducir brechas sociales y fortalecer una educación para todos.

I.IV. Preguntas iniciales a la práctica: ¿Qué sistematizar?

¿Cómo el niño vivió la experiencia de estar en la escuela?

¿En qué momento de la experiencia en la escuela el niño vivió mayores retos de inclusión?

¿Cómo la familia y las docentes acompañaban el proceso?

II. Segundo nivel de la sistematización

II.I. Práctica reflexionada

Pregunta problema

¿Cómo vivieron un estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia el proceso educativo durante los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano, y qué barreras y facilitadores relacionados con la inclusión educativa pueden extraerse para fortalecerla en contextos similares?

Ejes

- Trayectoria del proceso educativo: ¿Cómo cambió la experiencia del estudiante y su familia durante el periodo a sistematizar?
- La inclusión en la práctica: estrategias que fueron efectivas y dificultades que persistieron en el proceso.

- Aprendizajes emergentes y propuestas de mejora: ¿Qué conocimientos pueden aplicarse en otros contextos similares?

Objeto de sistematización

Comprender las barreras y facilitadores que influyeron en la experiencia de inclusión educativa de un estudiante con TEA entre 2012 y 2013, en el contexto del Pacífico sur colombiano, desde la perspectiva de su familia y docentes.

II.II Objetivos

Objetivo general

Analizar la experiencia educativa de un estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia durante los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano, identificando las barreras y facilitadores relacionados con la inclusión educativa, sin asumir que la experiencia haya sido inclusiva.

Objetivos específicos

Reconstruir la experiencia educativa del estudiante con TEA y su familia, considerando tanto posibles procesos de inclusión como de exclusión educativa.

Analizar cómo las barreras y facilitadores configuraron la experiencia educativa del estudiante con TEA.

Reflexionar sobre los aprendizajes emergentes sobre el rol de la familia y la escuela en la inclusión educativa y su posible aplicación en contextos rurales similares.

II.III Metodología

Desde una perspectiva epistemológica, este proceso se basa en principios que especifican su método único de creación de conocimiento. Empezando que se basa en la idea

de una secuencia de la práctica, teoría y práctica, que sostiene que el conocimiento es el resultado de una conversación crítica y reflexiva, más que una aplicación lineal de la teoría. También, rechaza la pretensión de neutralidad y reconoce al sujeto sistematizador como un actor u observador situado, lo que implica una intencionalidad transformadora. Además, hace hincapié en el intercambio de conocimiento combinando el conocimiento académico con el conocimiento práctico, experiencial y contextual de cada participante.

La presente sistematización es de corte cualitativo, debido a que busca describir, reflexionar y analizar la experiencia de un niño con TEA en el contexto educativo, realizando una reconstrucción de la experiencia para la recolección de la información que se basa en las perspectivas de los actores involucrados, para poder reflexionar sobre los aprendizajes emergentes.

Como dicen Hernández et al. (2014), la metodología cualitativa agrupa datos no estandarizados ni predeterminados totalmente, porque hacen referencias a las interacciones de un colectivo y a las perspectivas de los que participan desde las experiencias, emociones y significados. Dicho de otra manera, la metodología cualitativa facilita la descripción y análisis de las experiencias de los involucrados tal y como las sintieron y vivieron.

Teniendo en cuenta lo anterior, la presente sistematización de experiencias se realiza en retrospectiva, y participan activamente la persona con TEA, los docentes, y su familia (que me incluye como terapeuta ocupacional), los cuales vivimos la experiencia cuando cursaba los años escolares quinto de primaria y sexto de bachillerato, desarrollándose entre el 2012 y 2013. Esto con el objeto de recuperar y destacar la información desde la vivencia de esta experiencia, lo cual puede generar conocimientos emergentes para ser tenidos en cuenta en intervenciones sobre la inclusión educativa en contextos similares.

La presente sistematización tiene como fin analizar la experiencia educativa de un niño con TEA y su familia, por ello se toma el enfoque metodológico hermenéutico, ya que este permite

comprender, analizar y explicar las vivencias, considerando de manera central lo expresado de los actores, lo que quiere decir que se toman las palabras y sentimientos que pueden manifestar.

III. Construcción de la caja de herramientas y los dispositivos.

III.I Caja de herramientas

En esta sistematización se implementa el método DRI (Descripción, Reflexión e interpretación), según Castaño et al. (2019) este método hace parte del proceso de sistematización, que tiene como propósito reconstruir la experiencia identificando facilitadores y barreras, con el objetivo de organizarlas, comprenderlas, analizarlas y reflexionar sobre aprendizajes emergentes que pueden aplicarse en contextos similares.

En la descripción, se recolectan datos e información, hechos observados en la experiencia objeto de sistematización, lo cual se puede utilizar de sustento y primer paso para reflexionar e interpretar sobre la experiencia vivida, lo que puede generar conocimiento.

Se utilizan varias técnicas como línea de tiempo, entrevista individual en donde mediante estos relatos y conversaciones se van tomando datos e información, para luego poder reconstruir la experiencia teniendo en cuenta las sensaciones y sentimientos de los participantes y así abordar los objetivos de esta sistematización, también implementa la transcripción de la información obtenida mediante las entrevistas y audios, lo cual se usa para la reflexión sobre aprendizajes emergentes.

La reflexión e interpretación la llevé a cabo mediante el uso de la información reunida en las técnicas, las cuales se llevaron implementaron en ambientes de confianza y participativos para luego analizar de manera detallada para comprender los posibles procesos de inclusión y exclusión educativa desde las barreras y facilitadores presentes durante la experiencia. Es por eso que tuve en cuenta a la familia y docentes desde sus perspectivas.

Pérez (2016) menciona que el proceso de análisis e interpretación de la experiencia involucra tomar todo lo que se ha descrito, lo que se ha obtenido de la experiencia para darle

sentido a las acciones que definen la experiencia. Es decir, cuando el sistematizador hace una reflexión y una interpretación crítica a las barreras y facilitadores y cuando toma la subjetividad y las voces de los participantes, es que se le da sentido a esta sistematización, lo que genera una mejor comprensión de la realidad que puede provocar aprendizajes emergentes para los y las participantes.

Para lograr la validación y organización de la información se plantea los siguientes pasos:

- La sistematización de experiencia se desarrolla de forma dialógica y participativa, recurriendo a la triangulación de técnicas y fuentes como estrategia central.
- Se plantea realizar una devolución final a las personas participantes para lograr una lectura consensuada de los resultados.
- Para organizar la información se busca construir categorías de análisis haciendo uso de matrices de ordenamiento de la información y teniendo en cuenta lo emergente y su posible aplicación en contextos similares.

III.1.1 Línea de tiempo

La línea de tiempo es una herramienta en donde los participantes de la investigación van dibujando o escribiendo los eventos que se toman como destacados en un determinado rango de tiempo del tema en debate en un papel (Alberich et al., 2009).

Este método permite organizar una serie de incidentes u ocasiones significativas relacionadas con un tema, de modo que se pueda ver fácilmente la relación cronológica entre ellos.

Según Carrasco y Bastias Alfaro (2017), para crear una línea de tiempo sobre un tema determinado, se deben identificar los acontecimientos y las fechas (inicio y fin) en que ocurrieron, ordenarlos cronológicamente y elegir los hitos más pertinentes del tema estudiado para establecer los intervalos de tiempo más adecuados.

En esta sistematización usé el papel pegado a la pared, marcando los grados quinto y sexto que incluyen los períodos a sistematizar, además organizamos dos espacios en la línea de tiempo, en donde los padres y el joven con TEA plasman inicialmente en la parte de arriba las situaciones que consideran positivas y en la parte de abajo las que toman como negativas en el proceso escolar llevado a cabo entre 2012 y 2013, también se usaron dos colores para hacer las anotaciones en donde el azul lo relacionan con lo positivo y el rojo con lo negativo. Así mismo en cada acontecimiento escrito que consideraron importante hicieron anotaciones en notas adhesivas en donde incluían algunos comentarios en donde marcaban apoyos o posibles causas (Ver Anexo 8).

III.1.II *Entrevista en profundidad*

Los objetivos principales de este método son conocer mejor a la otra persona y aprender más sobre su vida; presentarse y entrar en detalles sobre lo que importa; e interpretar y comprender los gustos, miedos, satisfacciones, ansiedades y alegrías que son significativos y valiosos para el entrevistado. Implica construir de forma gradual y meticulosa la experiencia de la otra persona. Las reuniones se llevan a cabo para comprender los puntos de vista de los informantes sobre sus vidas, experiencias o circunstancias, tal y como ellos mismos los expresan, según Taylor y Bogdan (1990).

Según estos dos autores, el entrevistador es otro instrumento para analizar, examinar, estudiar y rastrear a través de preguntas qué información es más crucial para la investigación. Al formular estas preguntas, el entrevistador obtiene suficiente información sobre el significado de las respuestas del entrevistado como para crear una atmósfera que fomente la comunicación sincera.

Según Cicourel (1982), implica entrar en el espacio privado y personal de otra persona para conocer sus actividades cotidianas. Se crea un esquema con temas generales, que posteriormente se tratan de forma fragmentada, en lugar de mediante un intercambio

estructurado de preguntas y respuestas. En este sentido, la creatividad está siempre presente, ya que deben evitarse las preguntas directas, duras o poco claras.

La aplicación de la entrevista del padre la realicé personalmente usando la grabadora de voz del celular, las demás entrevistas las llevé a cabo en modalidad virtual, primeramente se tenía pensado la plataforma de Microsoft Teams por la facilidad que brinda la Universidad Icesi al tener una licencia para el uso de esta herramienta, sin embargo las personas participantes no usan dicha plataforma y manifestaron que la señal de internet en Tumaco no es buena, por eso recomendaron que se realizara mediante la aplicación de Whassaap. Durante las entrevistas se evidenció que en ocasiones hubo fallas en la señal, por eso durante dos de las entrevistas fue necesario realizar más de una llamada.

A continuación, se enuncia en la Tabla 1, la correspondencia entre objetivos, fuentes de información y técnicas.

Para seleccionar las fuentes de información y las técnicas de recolección de datos, es importante el planteamiento del objetivo general con el fin de analizar experiencia educativa de un estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia durante los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano, identificando las barreras y facilitadores relacionados con la inclusión educativa, sin asumir que la experiencia haya sido inclusiva.

Tabla 1.

Correspondencia entre objetivos, fuentes de información y técnicas

Objetivos	Ejes de Sistematización	Fuentes de información	Técnicas de recolección de datos
Reconstruir la experiencia educativa del niño con TEA y su familia, considerando	Trayectoria del proceso educativo: cambio de la experiencia del niño	Joven que vivió la experiencia en su niñez. Padres de familia.	Entrevistas en profundidad. (Con apoyo de una ficha de recuperación de

tanto posibles procesos de inclusión como de exclusión educativa.	y su familia durante el periodo de la sistematización.	Docentes.	información con preguntas específicas a los padres y docentes).
Analizar cómo las barreras y facilitadores configuraron la experiencia educativa del niño con TEA.	La inclusión en la práctica: estrategias que fueron efectivas y dificultades que persistieron en proceso.	Joven que vivió la experiencia en su niñez Padres de familia Fuentes documentales (Leyes colombianas referentes a la inclusión educativa).	Línea de tiempo (Con apoyo de reflexiones que posibiliten recordar eventos a plasmar). Revisión documental con apoyo de matriz de análisis.
Reflexionar sobre los aprendizajes emergentes y su posible aplicación en la mejora de la inclusión en contextos rurales similares.	Aprendizajes emergentes y propuestas de mejora: conocimientos que pueden aplicarse en otros contextos similares.	Joven que vivió la experiencia en su niñez Padres de familia.	Entrevistas en profundidad. Línea de tiempo (Con apoyo de reflexiones que posibiliten recordar eventos a plasmar).

Nota: La tabla explica la relación entre los objetivos, ejes, fuentes y técnicas.

III.II. Dispositivos

En este proceso de sistematización se toman unas bases teóricas y metodológicas y se agrupan los dispositivos en tres elementos, el estado del arte, las categorías conceptuales y el marco normativo, los cuales se articulan para reconstruir, comprender y analizar críticamente la experiencia.

La relación de los tres elementos facilita la argumentación de esta sistematización de experiencia, desde lo investigado que se convierte en el estado del arte, lo pensado que se transforma en las categorías y la normatividad que es un marco con el cual se contrastan las prácticas pero que no es un mandato que se busca que se cumpla mecánicamente, así también se le ofrece el contexto de la experiencia vivida por los actores.

III.II.I *Estado del arte*

Con el propósito de situar la experiencia en diálogo con otros procesos investigativos, reviso a continuación estudios que han abordado la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) desde distintas perspectivas y contextos.

En su tesis, Vanina (2024) se propuso comprender las experiencias educativas que relataron los profesores de una escuela, teniendo en cuenta las barreras que desde su relato puedan afectar el aprendizaje y aspectos que son facilitadores de la inclusión educativa de estudiantes con autismo. Para abordar este tema problema su diseño fue cualitativo desde una perspectiva interpretativa, seleccionó una muestra intencional y entrevistó a cuatro docentes. Entre sus resultados obtuvo que la formación y capacitación específica sobre autismo es una barrera.

Esa falta de preparación docente no es un caso aislado. En una investigación de mayor escala, Díaz y Andrade (2015) también identificaron, desde lo dicho por los profesores, que la capacitación específica es una necesidad crítica, sumándose a esta barrera la percepción de las conductas del estudiante y la calidad de la interacción en el aula. En este estudio sobre la

inclusión de niños y jóvenes con trastorno del espectro autista en instituciones educativas de Ecuador, la población fueron 33 instituciones que tuvieron por lo menos un estudiante con TEA, de estas quedaron 21 instituciones educativas. Los resultados que obtuvieron mediante entrevistas a los docentes fueron que estos decían que los logros académicos mejorarían si los estudiantes con TEA no tuvieran conductas características del diagnóstico, también, si mejoraran las interacciones entre compañeros y la interacción entre profesores y alumnos. Además, los docentes refirieron la necesidad de instrucción y orientación sobre la gestión de los alumnos con TEA y que es importante el apoyo por parte de los padres.

La perspectiva de los docentes, sin embargo, puede contrastarse con la de las familias. Un estudio macro como el de García et al. (2022) traslada el foco hacia los cuidadores, quienes reportan ampliamente un acceso insuficiente y poco específico a los servicios, tanto de salud como educativos, evidenciando una problemática sistémica más amplia. En su estudio, que tuvo como fin conocer el acceso y satisfacción que tienen con los servicios de salud y educación, estigma y calidad de vida en personas con Autismo y sus familiares en Chile, aplicaron una encuesta de necesidades a 291 cuidadores (86% madres). Obtuvieron como resultado que el 77% de la población asiste regularmente a escuelas convencionales o especiales, y afirma tener un acceso inadecuado y poco claro a la atención sanitaria.

Uno de los efectos más graves de esta falta de apoyo y especificidad en los servicios es la vulnerabilidad de los estudiantes. Espada, Sánchez, Sánchez (2020) profundizan en esta consecuencia, demostrando cuantitativamente que los estudiantes con autismo, entre otros, sufren acoso escolar en mayor medida, un problema que a menudo permanece oculto. En su artículo, que tuvo como fin identificar la prevalencia del acoso en estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos rurales, tomaron a 115 estudiantes y 8 docentes como población, a los cuales les aplicaron dos cuestionarios. Lograron identificar que los estudiantes con discapacidad intelectual, del desarrollo y con autismo sufren en mayor cantidad situaciones de acoso escolar, además mencionan que estas situaciones se viven en escuelas públicas y

privadas, en estos últimos se da a conocer estos casos en menor medida a las familias, ocultando estos problemas. Concluyeron que hay una necesidad latente de abordar estos temas en el aula y con los docentes.

Frente a realidades adversas como el acoso, se hace necesario buscar estrategias de apoyo concretas. Desde una mirada experiencial única, Peña (2014) aporta precisamente eso: pautas prácticas de organización, adaptación y refuerzo basadas en las habilidades individuales del niño. En su tesis, que es la producción de su experiencia socializada como padre de un niño con Autismo, menciona que es importante organizar agendas, adaptar herramientas y materiales acorde con los propósitos de las zonas, así como apoyar y reforzar a los niños acorde a sus habilidades, teniendo en cuenta pautas y estrategias.

La necesidad de estas estrategias prácticas se ve agravada por un problema estructural señalado en la literatura: la debilidad en la formación profesional. Casado, Lezcano, Cuesta (2010) citan a la OIE en el 2009, señalando que “la falta de conocimiento del público en general también afecta a los profesionales. Los profesionales de los ámbitos de la educación, la salud, los servicios sociales, etc., que se dedican al diagnóstico y tratamiento de personas con TEA tienen importantes lagunas en sus conocimientos. Esto también es válido para los centros educativos, ya que la falta de personal docente cualificado es el problema más frecuente.”.

Esta desventaja formativa se intensifica notablemente en ciertos territorios. Como señalan las mismas fuentes (OEI, 2009), citadas por los autores anteriores, la situación en el medio rural es de "extraordinaria desventaja" debido al difícil acceso a los recursos y a mayores índices de pobreza. La situación de las personas con TEA en el medio rural es de una extraordinaria desventaja. En todo el mundo, también en Iberoamérica, se recogen experiencias sobre las mayores dificultades asistenciales en las zonas rurales, por las dificultades de acceso a los diferentes recursos y los mayores problemas de pobreza (OEI, 2009).

Es en este contexto de desventaja rural donde emergen esfuerzos por generar soluciones educativas específicas. Paredes (2019), por ejemplo, se orientó a generar propuestas

pedagógicas concretas para fomentar la calidad de vida de estudiantes con TEA en primaria. En su estudio, que tenía como finalidad generar una propuesta de orientaciones pedagógicas orientadas a fomentar la calidad de vida de estudiantes con TEA de nivel básica primaria, el diseño fue cualitativo con un carácter fenomenológico. Analizó las experiencias relatadas de personas con TEA incluidas en colegios y madres de niños con TEA.

La generación de orientaciones pedagógicas suele requerir un marco institucional que las sustente. Suárez (2020) avanza en este sentido, abordando el diseño de políticas de inclusión internas para una institución educativa en contexto rural, trascendiendo el aula hacia lo organizacional. En su tesis abordó como objeto diseñar políticas de inclusión propias de una institución como herramienta para aplicar el enfoque de inclusión en un contexto rural teniendo en cuenta la normatividad vigente. El diseño fue de tipo cualitativo. Tomó como población a 15 estudiantes con alguna discapacidad matriculados en la institución, 5 miembros del comité de inclusión, 19 docentes, 2 coordinadores y padres de familia. Concluyó que cuando las políticas inclusivas se convierten en objetivos y actividades concretos, resultan más fáciles de implementar y dejan de ser solo buenas intenciones.

La puesta en práctica de estas políticas y orientaciones depende crucialmente de la dinámica al interior de la escuela. Vidal (2024) lo demuestra en su estudio de caso, concluyendo que la coordinación y participación activa entre profesores y alumnos es un es esencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje. En su estudio, se planteó como objetivo dar pasos en la dirección de crear una escuela inclusiva que honre y respete la diversidad individual para que cada estudiante avance según su ritmo de aprendizaje. El enfoque fue cualitativo. La selección de la población fue intencionada. Concluyó que si se da una coordinación y participación entre los profesores con los alumnos se evidencian un mejor logro en el aprendizaje.

No obstante, implementar esta coordinación y las prácticas inclusivas ideales enfrenta obstáculos muy concretos en el terreno. Cuellar, Torres y Torres (2024) se centran en destacar estas dificultades particulares a las que se enfrentan los educadores rurales, como el acceso

restringido y la falta de apoyo y formación. En su tesis, trataron de identificar los problemas, las mejores prácticas inclusivas y las tácticas utilizadas en la educación rural en Colombia. El diseño fue cuantitativo. La población fueron 6 docentes del grado quinto de una institución. En la discusión de resultados mencionan que con las entrevistas evidenciaron que los docentes que laboran en contextos rurales enfrentan desafíos específicos relacionados con el acceso, la capacitación y apoyo; esta situación del contexto puede influir en las actitudes de los profesores frente a la inclusión.

La reflexión de Torralba (2020) sintetiza esta problemática territorial, afirmando que la lejanía del contexto rural amplía la brecha de inequidad al limitar el acceso a los recursos, cerrando el ciclo sobre la "extraordinaria desventaja" con que se inició esta revisión del contexto rural. En su trabajo de grado se propuso reflexionar sobre TEA y las etapas de la educación en contextos rurales de una comunidad de España. Menciona que vivir en un lugar alejado aumenta la brecha de inequidad, debido a que al vivir en el contexto urbano se tiene mayor alcance de recursos.

Para la construcción de los antecedentes se plantean preguntas que dan pie a la construcción del campo teórico para temas relacionados, entre ellas tenemos:

¿Qué barreras enfrentan los niños con TEA en su acceso, permanencia y aprendizaje en entornos escolares rurales?

¿Cómo perciben las familias de niños con TEA los apoyos disponibles en el sistema educativo?

¿Qué políticas públicas orientadas a la inclusión educativa están siendo implementadas en contextos rurales y cómo impactan en la población con TEA?

III.II.I.I Corpus de textos.

Tabla 2. *Corpus de textos*

Título	Autor	Tema	Año	País
Barreras y facilitadores en la inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela rural de la provincia de <u>San Luis</u>	Laura Vanina Sarmiento	Analizar barreras y facilitadores para la inclusión de niños con TEA	2024	Argentina
El trastorno del espectro autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador	Díaz Mosquera, Elena; Andrade Zúñiga, Ivonne	Dificultades en la escolarización o inclusión de niños con TEA.	2015	Ecuador
Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma	Ricardo García, Matías Irrázaval, Isabel López, Sofía Riesle, Marcia Cabezas,	Calidad de Vida; Acceso a Servicios; Estigma; Carga Económica	2021-2022	Chile

	Andrea Moyano, Gabriela Garrido, Daniel Valdez, Cristiane S. de Paula, Analía Rosoli, Sebastián Cukier, Cecilia Montiel-Nava, Alexia Rattazzi.			
El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural del Ecuador	Rosa María espada, Sergio Sánchez, Rosa A. Sánchez.	Situación de estudiantes con TEA en el entorno escolar	2020	Ecuador
Entre la educación inclusiva y la educación emergente	Alejandra peña escobar	Evidencian mediante su estudio que los niños con TEA cambian de	2014	Colombia

		colegios con frecuencia		
Educación inclusiva y calidad de vida en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA): orientaciones para el abordaje pedagógico en el nivel de básica primaria	Paredes Quiñonez, Francisco Javier	Orientacion es pedagógica s orientada a fomentar la calidad de vida de estudiante con la condición de TEA en el nivel de básica primaria	2019	Colombia
Políticas inclusivas desde el contexto rural: enfoque inclusivo del instituto técnico Jorge Gaitán Durán	Betsy Suárez Botello	Educación inclusiva	2020	Colombia
Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado	M. Isabel Vidal Esteve	Diversidad e inclusión educativa	2024	España

Educación inclusiva: análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento	Cuellar Peña Laura, Torres Murillo Gloria Elena, Torres Villalba, Aydali	Educación inclusiva en contexto rural	2024	Colombia
La inclusión del alumnado de Educación Infantil de las zonas rurales de Aragón respecto al trastorno del espectro autista: propuesta de intervención.	Elisa Torralba Berdún	Brecha social en las zonas rurales de Aragón y su relación con el autismo	2020	España
Inclusión, exclusión, justicia social	Alexis Oviedo Oviedo	Barreas/difi cultades	2022	Ecuador
Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente	Aixa Rangel	Facilitadore s	2017	Venezuel a
La calidad de la educación rural en Colombia, antes y después de la pandemia.	Virgelma Quintero Rincón	Educación rural	2024	Colombia
Movilidad intergeneracional educativa en zonas urbanas y rurales de	Concepción García	Educación en zonas	2017	Colombia

Colombia: ¿Igualdad de oportunidades?	Correa, Martha Yáñez Contreras.	rurales y urbanas		
Acoso y maltrato en el autismo	Melany Lendínez Extremera	Barreras	2017	España
Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar	Thiffanne Pereira dos Santos, Viviana Elizabeth Jiménez Chaves	Barreras y facilitadores	2016	España
Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo	Giannina Valdez Maguiña	Barreras y facilitadores	2019	Perú
Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con trastorno del espectro autista (TEA)	María López Marí, María Isabel Vidal Esteve, Silvia López Gómez	Inclusión educativa	2022	España
La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia	Jenny Astrid Tarazona Rojas	Inclusión y facilitadores	2023	Colombia

Estrategia pedagógica para la inclusión educativa del escolar con trastorno del espectro de autismo	Yoenia Zaldivar Guzmán, Jixy Martínez Galiano, Yaima Demósthene Sterling	inclusión educativa, facilitadores	2019	Colombia
Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a) normalidad?	Eugenia Bianchi	Autismo y su relación con el DSM	2016	Argentina
La escuela ¿un lugar donde ser sujeto?	Carmen Álvarez Bascuñana, Juana Durán Pérez, Clara Núñez Pérez, Elena Romero Gómez, M ^a Ángeles Velázquez Garcés	Escuela y educación	2015	España

Nota: la tabla muestra los artículos y estudios tomados para esta sistematización.

Para analizar las preguntas planteadas como eje problemático hice una búsqueda de investigaciones llevadas a cabo en Latinoamérica y España desde el año 2014 hasta la

actualidad en base de datos, usando palabras claves como autismo/trastorno del espectro autista, contexto rural, educación rural, familia, inclusión educativa, facilitadores y barreras lo que contribuyó en el avance del corpus descriptivo y analítico.

Además, para la selección tuve en cuenta la temática de inclusión educativa, TEA/Autismo, familia y contextos rurales, de estos temas correspondientes se despliegan las categorías de la sistematización, también tuve en cuenta la metodología de dichas investigaciones y artículos porque se basan en un enfoque cualitativo.

En las investigaciones y artículos seleccionados y mencionados anteriormente se evidencia el uso de metodología cualitativa, aplicación de entrevistas para encuestas a los participantes o actores involucrados, para obtener información que les permite cumplir objetivos como analizar y describir las dificultades y facilitadores de la inclusión educativa en contexto regular y rural.

En estos estudios se encuentran temas relacionados con la familia del niño con TEA y Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), inclusión educativa en zona rural y urbana, barreras y facilitadoras en la inclusión educativa para la escolarización de niños con TEA.

III.II.II *Marco de referencias conceptuales*

A partir de la revisión de documentos teóricos, ubiqué temas centrales que pueden enmarcarse en las siguientes categorías: Autismo/TEA, familia, dificultades o barreras, facilitadores, entorno rural y educación inclusiva. A continuación, se profundiza conceptualmente en estas categorías identificadas durante el proceso investigativo.

III.II.II.I Primera categoría conceptual: Autismo/TEA. *Los diversos subgrupos que componían el trastorno generalizado del desarrollo no están reconocidos por el DSM-5. En su lugar, este manual divide el TEA en dos grupos: patrones repetitivos de comportamiento, intereses y actividades, y trastorno de la comunicación social. El historial conductual y los comportamientos actuales forman parte de los criterios diagnósticos. Dentro del mismo conjunto de dificultades de desarrollo, se observa un grado de gravedad notable, que incluye deficiencias sociales y comunicativas, así como la existencia de patrones de comportamiento limitados y repetitivos (APA, 2013).*

Este progreso en la comprensión diagnóstica del DSM-5, que se enfoca en las dimensiones y severidad, tiene su contraparte en el enfoque integral de la CIE-11. Ya que la clasificación internacional explica lo clínico con el contexto psicosocial del individuo, brindando una perspectiva más holística.

Como resultado de la integración de los modelos clínicos y sociales, la última Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) se conoce como una clasificación biopsicosocial, en la que los elementos biológicos y psicológicos se toman del modelo médico y se integran con el modelo social (Grosso, 2021).

Las subclasificaciones y la nomenclatura de los trastornos generalizados del desarrollo (PGD) se han cambiado a TEA en la CIE-11. El trastorno persiste y se define como un comportamiento o un conjunto de síntomas que se reconocen clínicamente y que provocan angustia, disfunción o dificultad para realizar las actividades esperadas de la persona. La adopción del término «espectro» destaca la variedad y la heterogeneidad de las formas en que puede manifestarse una cualidad. El síndrome de Asperger (antes F84.5) se clasifica ahora como 6A02.0 en la clasificación actual del TEA, mientras que otros trastornos generalizados del desarrollo (antes F.84.8 y F.84.9) se clasifican como 6A02.Y y 6A02.Z, respectivamente (Grosso, 2021).

Solo el DSM desarrollado por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (desde 1953, con numerosas ediciones hasta 2013) se utiliza en los países de habla inglesa de América y en algunos países latinoamericanos (Brasil: Ley Federal n.º 12.764, 2012; Venezuela; Colombia). Ambos se utilizan en Uruguay (Ley N.º 18.651) y Argentina (Ley N.º 27.043).

La integración de todas las subclasificaciones de los trastornos generalizados del desarrollo, autismo infantil, trastorno global del desarrollo no definido y síndrome de Asperger en el TEA es una de las revisiones realizadas en el DSM-V con respecto a la versión anterior. El DSM-5 no incluye el síndrome de Rett ni el trastorno desintegrativo infantil, ya que el primero tiene una base genética diferente a la del TEA y el segundo presenta problemas de validez científica (Grosso, 2021).

Al respecto, en esta sistematización de experiencia social, en concordancia con el modelo social de la discapacidad, me baso en la interpretación de que el autismo es un modo singular de ser y estar, por eso se toma una premisa que primero es la persona y después su condición o diagnóstico.

En esta vía, la escuela debería ser un lugar donde los niños y niñas puedan ser sujetos. Esta es una tarea difícil, pero también agradable e importante, pues es en la escuela donde quienes presentan dificultades en la comunicación y las relaciones sociales pueden sentirse reconocidos como sujetos y, desde esa posición, relacionarse con los otros y asumir el uso comunicativo de la palabra. Desde el enfoque del modelo social de la discapacidad, el autismo no se concibe como un trastorno, sino como una condición, y se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos de derechos. Así, el autismo se comprende como una variación humana, una diferencia que forma parte de la persona, al igual que la raza, la clase social o la orientación sexual.

Los defensores de la neurodiversidad exponen que la sociedad debería considerar al autismo como parte importante del legado genético de la humanidad, no como un error de la

naturaleza, o un rompecabezas a eliminar con técnicas como los abortos selectivos (Zaks 2015, como se cita en Da Silva et al., 2019).

A su vez, Da Silva et al. 2019, tomando la idea de Campos et al. (2017) manifiestan que el autismo al igual que otras discapacidades, se ocasiona socialmente, teniendo en cuenta siempre un patrón dominante de normalidad. Es por eso por lo que el autismo es objeto de diferentes áreas del conocimiento que se encaminan a la diferencia convertida en desigualdad y construcción social.

La diversidad autista invita a reconocer que la relación entre lesión y discapacidad adquiere matices particulares frente a otras formas de discapacidad. En los casos de discapacidad física, por ejemplo, la eliminación de barreras arquitectónicas o actitudinales puede favorecer en mayor medida la igualdad de oportunidades. En el autismo, en cambio, esta relación se complejiza, pues la equidad no depende únicamente de condiciones materiales, sino también de factores comunicativos, sociales y sensoriales que requieren estrategias de comprensión y acompañamiento más amplias (Sinclair, 2012, como se cita en Da Silva et al., 2019).

La eliminación de barreras externas no siempre brinda a la persona con autismo las mismas oportunidades significativas.

Al hablar de neurodiversidad se pretende plasmar la diversidad neurológica de los humanos, neurotípico como no autista y neuroatípico como autista, comprendiendo esta última como una distinción humana que debe ser respetada como otras diferencias (Ortega, 2009, citado por Da Silva et al., 2019). Es por eso que al tomar esta situación con una perspectiva de neurodiversidad se presentan actitudes de inclusión social, aceptación y apoyo, rechazando la idea de que una persona con autismo de “bajo funcionamiento”, es menos deseable que aquella persona etiquetada bajo ideas de “normalidad” o con autismo de “alto funcionamiento” (Hughes, 2015, como se citó en Da Silva 2019).

Por su parte, Walker 2014, (citado en Da Silva et al., 2019) sustenta que “neurotípico es lo contrario a neurodivergente, no lo contrario a autista” y “usar neurotípico para representar “no

ser autista es como usar “blanco” para representar “no negro”. Para lo opuesto a autista se menciona el término “alístico” que representa no autista, que fue inventado por las propias personas autistas (Hughes, 2015, como se citó en Da Silva 2019).

Después de haber realizado esta indagación, en este trabajo resulta importante adoptar una perspectiva del modelo social y de derechos humanos para comprender la realidad de las personas con discapacidad.

III.II.II.II Segunda categoría conceptual: familia. De acuerdo con diferentes autores, Desde el momento en que surge la sospecha hasta que se confirma el diagnóstico, una familia con un niño con discapacidad puede experimentar una crisis movilizadora (Núñez, 2003, citado por Vanina, 2024). Cada familia tiene su propia forma de manejar las cosas. Dependiendo de cómo se gestione la crisis del diagnóstico, puede dar lugar al desarrollo y fortalecimiento de la familia o, por el contrario, puede causar una serie de problemas que afecten a la familia y, por supuesto, a la escolarización.

Cuando se trata de ayudar a los adolescentes con autismo a participar en la escuela, la familia es fundamental. En este enfoque, la familia se considera una dimensión cultural más que una simple estructura biológica (Aranda, 2015, citado en Vanina 2024). De este modo, es el lugar donde se introduce la cultura y se transmite el lenguaje.

La inclusión educativa puede resultar difícil para las familias, ya que se lleva a cabo en un contexto diferente al del hogar, donde se espera que los niños aprendan sobre su cultura y se relacionen con compañeros de su misma edad. Para garantizar un aprendizaje significativo, las familias y los educadores deben trabajar en conjunto.

Las familias con niños autistas también hablan de su grado de satisfacción con el acceso a los servicios sanitarios y educativos; el 26 % de los encuestados afirma sentirse decepcionado con frecuencia o constantemente en sus intentos por obtener tratamiento. Los costes (36,1 %), las listas de espera (34,7 %), la falta de disponibilidad (26,1 %) y no cumplir los requisitos para

recibir atención (23,4 %) son algunas de las barreras para recibir servicios en los últimos 12 meses (García et al. 2022).

“Han dejado de realizar actividades habituales con sus otros hijos, como salir o asistir a reuniones escolares” (27,2 %), sus otros hijos dedican menos tiempo del esperado para su edad a actividades sociales, deportivas o recreativas (15,5 %), «sus otros hijos han expresado su preocupación por que sus amigos sepan que tienen un hermano con TEA (15,1 %) y sus otros hijos han abandonado la escuela o se han retrasado en sus estudios para cuidar de su hermano con TEA» (3,1 %). Aproximadamente el 70 % de los cuidadores encuestados afirman no ver ningún efecto perjudicial en los elementos mencionados anteriormente (García et al. 2022).

III.II.III Tercera categoría conceptual: educación inclusiva. Para llegar a situar la educación inclusiva, se hace necesario primero recuperar cómo se entiende la discapacidad y qué modelo teórico puede posibilitar este entendimiento, por ejemplo, el modelo social. Teniendo en cuenta que en las sociedades la definición de aquello que se ubica como diferente, no es una definición neutra y que la existencia actual de políticas y derechos enfocados en la población con discapacidad ha sido producto de un desarrollo social e histórico, en este marco la escuela como espacio socializador ha tenido incidencia en la producción de subjetividades y ha jugado papeles tanto de inclusión como de exclusión. Este recorrido permitirá finalmente ubicar facilitadores y barreras para que en espacios educativos formales se propicie la inclusión.

Este trabajo se fundamenta en el enfoque macro de la educación inclusiva, que plantea la transformación estructural del sistema educativo para garantizar el derecho a la educación y valorar la diversidad como un componente de la escolaridad. Sin embargo el análisis se concentra en un plano más micro: la sistematización de la experiencia de un estudiante con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en una escuela del Pacífico colombiano. Desde esta escala exploré acciones específicas de inclusión educativa; prácticas y decisiones pedagógicas

que, si bien están limitadas por sistema estructural, se orientan a facilitar la participación y aprendizaje.

Modelo social. Según Palacios (2008): [...] El modelo social se remonta a finales de la década de 1960 en Estados Unidos e Inglaterra, o al menos a la época en que aparecieron sus primeros síntomas. En la escena mundial, ambas naciones han tenido un gran impacto. Al mismo tiempo, el movimiento de vida independiente puede considerarse el precursor directo del modelo social.

Agustina Palacios (2008) sostiene que el modelo social se basa en dos premisas fundamentales. En primer lugar, se afirma que las causas de la discapacidad son sociales, o al menos en su mayor parte sociales, y no religiosas o científicas. Los defensores de este modelo sostienen que la incapacidad de la sociedad para ofrecer servicios adecuados y garantizar suficientemente que se tengan en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad dentro de la organización social es la fuente del problema, y no las limitaciones personales.

En cuanto a la segunda premisa, relacionada con la utilidad para la comunidad, se cree que las personas con discapacidad tienen mucho que ofrecer a la sociedad o, como mínimo, que su contribución será equivalente a la de las personas sin discapacidad. Por lo tanto, el modelo social, que se basa en la idea de que todas las vidas humanas tienen el mismo valor, sostiene que las contribuciones que las personas con discapacidad pueden hacer a la sociedad están directamente relacionadas con su inclusión y la aceptación de sus diferencias.

Discapacidad. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, la discapacidad es un concepto en evolución que surge de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras ambientales y actitudinales que limitan su participación y rendimiento en la sociedad en igualdad de condiciones con las demás.

Según el enfoque biopsicosocial de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), la discapacidad se define desde una perspectiva relacional como el resultado de interacciones complejas entre las limitaciones funcionales de una persona que pueden ser mentales, intelectuales o físicas y su entorno social y físico. Tiene en cuenta las limitaciones en la participación y la actividad, y hace hincapié en los efectos perjudiciales de la interacción entre una persona con una afección de salud y factores contextuales, como los componentes personales y ambientales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2017) basado en la CIF (2001).

La discapacidad se comprende como el resultado de un contexto social opresivo y estigmatizante compuesta por barreras sociales, ambientales y conceptuales que produce que esa particularidad atípica de la persona sea una desventaja, por eso no es un problema individual (Feldman, 2013). Inclusive así se eliminan las barreras físicas, personas con discapacidad puede necesitar apoyo para la vida, llevando consigo la experiencia del dolor, la interdependencia como condición humana y el cuidado como exigencia de justicia social (Diniz, 2007; Gesser, et al., 2012).

Desde una perspectiva biopsicosocial, la discapacidad se considera un problema social que se basa esencialmente en la integración completa del individuo en la sociedad. Como resultado, la discapacidad se ve como un conjunto complejo de trastornos, muchos de los cuales son causados por el entorno social. Para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en todos los aspectos de la vida, la sociedad debe actuar de manera responsable y realizar las modificaciones necesarias en el entorno y la mentalidad.

Desde estos conceptos tan importantes pasamos a la educación inclusiva y para ello es primordial entender que la discapacidad es el resultado de la interacción de las características individuales con un entorno social que ha establecido barreras físicas, pedagógicas y actitudinales.

Desde el modelo social se elimina la mirada del déficit individual y se tiene en cuenta las limitaciones de la sociedad para proporcionar entornos accesibles y servicios apropiados. En esta perspectiva la discapacidad no constituye un problema de la persona, sino que es una cuestión de derechos humanos y justicia social.

Esta comprensión es el cimiento de la educación inclusiva que desde el modelo social refuta un sistema educativo que habla de lo "normal" y que ha excluido a los que se "desvían de la norma".

Es así como la discapacidad se logra entender desde el modelo social y convoca a realizar acciones en donde la escuela identifique barreras y las elimine, incluya prácticas pedagógicas inclusivas y reconozca la diversidad como un componente importante del proceso educativo. Desde este punto de vista la educación inclusiva es un camino hacia una escuela y sociedad más justa (Blanco, 2006).

Educación inclusiva. Este apartado inicia con la definición de Stainback (2001, p. 18), quien dice que la educación inclusiva es el proceso que brinda a todos los niños la oportunidad de permanecer en el aula regular y aprender junto a sus compañeros y de ellos, independientemente de su color, discapacidad o cualquier otra diferencia.

Según Tuneu (2009), la educación inclusiva es el proceso mediante el cual una escuela intenta abordar las necesidades únicas de cada estudiante reevaluando y reorganizando su organización curricular y la disponibilidad de recursos con el fin de aumentar la igualdad de oportunidades.

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, la educación inclusiva busca proporcionar una educación integral y de alta calidad, independientemente de las características individuales, además de conectar a los niños con el sistema educativo. Busca enfoques e información específicos para las necesidades de cada niño con el fin de fomentar la participación,

la educación y la interacción social que faciliten la integración armoniosa del niño en la sociedad (Tuneu, 2009).

Dentro de la educación inclusiva se deben tener en cuenta temas como las *prácticas inclusivas*, que son en acto pedagógico con el cual se acerca el docente al alumno para dirigirlo al conocimiento, con la preparación y el desarrollo de las clases dentro del aula con el fin eliminar las barreras de aprendizaje e impulsar entornos de participación, tolerancia y contribución desde su diversidad. Según Tuneu (2009), este enfoque implica que los docentes organicen el proceso de enseñanza y aprendizaje para cada alumno del aula, teniendo en cuenta la variedad de conocimientos previos, habilidades, culturas e intereses que se encuentran en un aula inclusiva, desde la presentación práctica y la evaluación hasta la atención a las diversas necesidades de los estudiantes.

Basándose en supuestos pedagógicos relacionados con el modelo médico de la discapacidad, el sistema educativo sigue apoyando conceptos educativos que se consideran discriminatorios. La integración es una estrategia educativa basada en el modelo médico de la discapacidad, que sostiene que los tipos y la gravedad de las discapacidades provocadas por el sistema educativo están relacionados con los retos que plantea la integración de los alumnos con discapacidades.

Según la ONU (2013), citada por Cobeñas (2021) en el informe del Alto Comisionado para los Derechos de las Personas con Discapacidad sobre la educación inclusiva, la integración implica que los estudiantes con discapacidad asistan a escuelas ordinarias, pero estas instituciones deben adaptarse y cumplir con los requisitos estándar de los docentes. El punto de vista de la educación inclusiva se sugiere como una reacción a este enfoque discriminatorio.

La educación inclusiva es tanto un punto de vista pedagógico como un derecho humano. Su origen se encuentra en el modelo social de la discapacidad. Según este punto de vista, son los problemas del sistema educativo hegemónico y normalizador los que conducen a la exclusión

educativa o al fracaso escolar, y no las deficiencias naturales de las personas, como las que tienen discapacidades.

Ainscow y Miles (2008) afirman que la educación inclusiva se refiere a un conjunto de ideas educativas que tienen en cuenta:

- El proceso mediante el cual aumenta la participación de los estudiantes en los planes de estudio, las culturas y las comunidades locales, y se reduce la exclusión.
- La reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas para adaptarse a la diversidad de los niños de su localidad.
- La presencia, la participación y el éxito académico de todos los alumnos vulnerables a las fuerzas de la exclusión, no solo de aquellos con discapacidades.

La educación inclusiva no debe ser vista como un estado, sino como un proceso que tiene como meta la continua identificación y eliminación de barreras en el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Es importante iniciar por pensar que los fracasos y las limitaciones no pueden ser tomadas como consecuencia de las características del estudiante sino que deben tener en cuenta cómo el contexto limita la inclusión y en ese sentido hay características de la enseñanza, la institución y de los sistemas educativos que pueden posibilitar en mayor medida prácticas inclusivas.

Para considerar los procesos educativos como esfuerzos comunitarios, el enfoque de la educación inclusiva cuestiona en primer lugar las nociones individualistas y competitivas. Al basarse en un modelo social, la discapacidad se considera una construcción social provocada por una cultura que tiene opiniones discriminatorias hacia determinados cuerpos, en lugar de un problema individual del sujeto (Oliver, 2008). Los estudiantes ven la escuela como una institución social que perpetúa, produce y refuerza condiciones incapacitantes. Por lo tanto, la educación inclusiva se basa en la idea de que los retos de aprendizaje no están causados por los rasgos personales de los individuos, sino por acciones discriminatorias dirigidas a los alumnos que han sido clasificados como diferentes por los centros educativos. Desde lo anterior se ubican las

dificultades en las características del sistema educativo, que al interactuar con el estudiante con discapacidad u otros grupos vulnerables, provocan diversas formas de exclusión. Así, la educación inclusiva enfoca su análisis en las condiciones que permiten identificar y eliminar toda forma de exclusión educativa para promover la inclusión de todos los estudiantes y grupo de personas con discapacidad.

Según Arán (2021), citado por Cuellar, Torres y Torres (2024), se trata de una estrategia educativa que busca garantizar que todas las personas tengan acceso al entorno educativo. Se basa en la idea de que todas las personas tienen derecho a una educación de alta calidad y que se debe reconocer la diversidad. Su objetivo es eliminar obstáculos como la pobreza, la discapacidad, el aislamiento social, la discriminación, el idioma y la cultura, entre otros. Por lo tanto, es esencial un cambio en la cultura y las prácticas educativas para apoyar la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y acogedores para todos.

La modificación del plan de estudios es importante, según Alarcón et al. (2018), citado por Cuellar, Torres y Torres (2024). Esto implica modificar el plan de estudios y las estrategias de enseñanza para adaptarse a las necesidades únicas de cada estudiante. Los entornos de aprendizaje deben ser adaptables y personalizables. Para dar cabida a todos los estudiantes, independientemente de sus estilos de aprendizaje, capacidades o discapacidades, los educadores deben estar preparados para adaptar sus estrategias y recursos pedagógicos.

A su vez, Castillo (2015), citado por Cuellar et al. (2024), resaltan que la relación entre profesores, estudiantes, familia y profesionales de apoyo es importante para el desarrollo de ambientes de aprendizaje inclusivos.

En esta vía, Escobar (2020), citado por Cuellar et al. (2024), mencionan que lograr una verdadera inclusión en los entornos educativos también implica preparación académica para adquirir conocimientos, habilidades y aptitudes por parte de los profesores, lo cual sirve para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas y acogedoras para todas las personas. La educación

inclusiva siempre tiene como fin la eliminación de barreras que impiden acceder a la educación, para llegar a esto, se debe eliminar barreras físicas, sociales, culturales y pedagógicas.

En coherencia con lo anterior, Cuéllar et al. (2024), citando a Aguirre et al. (2012), precisan que el PIAR constituye una estrategia fundamental para la inclusión educativa, ya que permite adaptar la enseñanza a las necesidades y características específicas de cada estudiante, garantizando así una educación de calidad. De forma complementaria, Pérez y Vigo (2022), citados por Henao Gaona (2023) en un estudio metaetnográfico, advierten que la educación inclusiva sigue atravesada por prejuicios derivados de las concepciones previas de los actores sociales, por lo cual proponen vincularla estrechamente con principios de justicia social y con el reconocimiento de la diversidad como valor. En este sentido, en el contexto colombiano se hace necesario promover la formación continua de los docentes y fortalecer el compromiso de toda la comunidad educativa para desarrollar políticas y estrategias que contribuyan a la igualdad y la equidad social.

Dificultades o barreras. En cuanto a los retos en el ámbito escolar, se ha descubierto que las instituciones educativas se limitan a cumplir con el deber de garantizar una plaza en el centro educativo sin hacer generalizaciones, empañando los esfuerzos de algunos centros educativos que se dedican genuinamente a la causa, pero demostrando que la realidad más prevalente es diferente.

El personal docente carece de experiencia en el DUA, existe una falta de claridad sobre el formato PIAR y, como se ha indicado anteriormente, no existe un diagnóstico médico correcto para estos estudiantes, ya que el contexto rural, la cultura social y las condiciones económicas del entorno tienen una influencia considerable.

Según varias investigaciones, los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son más vulnerables al acoso escolar y tienen más probabilidades de sufrir intimidación y

hostigamiento por parte de compañeros sin NEE (Espada et al., citando a Vargas y Paternina, 2017; Monjas, et al., 2014).

También se puede observar que los estudiantes con autismo no se encuentran con situaciones espontáneas para establecer vínculos y, a menudo, tienen dificultades para iniciar conversaciones, debido al predominio de una visión capacitista y al hecho de que las escuelas tienden a centrarse y señalar que no entienden cómo mantener relaciones interpersonales debido a las manifestaciones conductuales que exhiben estos estudiantes, como no mirar a los ojos a la otra persona, tener intereses restringidos y repetitivos, baja tolerancia a los cambios en las actividades, etc. Esto hace que el aula y los espacios de recreo no sean lugares ideales para dar a los niños la oportunidad de interactuar, conocerse entre sí y aprender sobre la forma distintiva en que funcionan las personas con autismo.

Un factor que limita la verdadera inclusión de las personas con autismo en la sociedad es el acoso escolar, porque sufrir acoso escolar puede generar un rechazo hacia el colegio, es por eso por lo que están directamente relacionados estos factores. También hay que destacar que uno de los principales factores de riesgo del acoso escolar en la sociedad es la falta de apoyo o de una red social, y los niños con autismo, debido a sus características, tienen muchas dificultades para entablar relaciones con sus compañeros de clase, lo que los hace vulnerables al acoso escolar.

La inclusión escolar sigue siendo objeto de numerosos cuestionamientos en el ámbito educativo y plantea cuestiones que van desde el derecho de acceso a la educación regular hasta la falta de formación adecuada de los docentes. A pesar de los obstáculos que aún persisten, los beneficios de la inclusión escolar para todos los niños con o sin discapacidad son evidentes. Todos los involucrados en este proceso se benefician, ya que se les ofrece la oportunidad de comprender y aprender de la diversidad que estará presente en todas las áreas de la sociedad (Ainscow 2001).

La falta de personal educativo especializado en autismo es otro obstáculo que los padres de niños con TEA consideran importante (Valdez et al).

Los países considerados subdesarrollados se enfrentan a obstáculos considerables para garantizar el derecho a la inclusión y a obstáculos aún mayores para lograr la justicia social. Por ejemplo, la inclusión educativa de los niños con discapacidades o capacidades excepcionales no se cumple plenamente en las escuelas públicas (Blanco, 2006).

Se piensa que el solo hecho de acceder a la escolaridad ya puede ser un primer paso para la inclusión, aunque si bien el derecho a la educación es otorgado por ley, no implica una educación inclusiva de todos y todas, pues requiere de cambios estructurales y culturales profundos.

Los factores económicos son importantes, pero también hay otros factores vinculados en estos países llamados subdesarrollados que parten desde la historia, la cultura y las persistentes formas coloniales de dominación.

Al considerar que estos factores culturales e históricos son propios de la estructura de estos países, no se trata de problemáticas aisladas, sino de demostraciones concretas de orden universal excluyente. Lo que a analizar el sistema que produce y perpetúa esas desigualdades.

Es así como la inclusión está estrechamente vinculada a la exclusión estructural del sistema capitalista.

Facilitadores. Es fundamental proporcionar a los alumnos un entorno lo más accesible y típico posible. Es importante recordar que los niños pueden ser crueles en ocasiones, y que sus comentarios pueden herir a sus compañeros.

Enseñar a nuestros hijos sobre las discapacidades puede ser un método muy eficaz para aumentar la inclusión de nuestros estudiantes con discapacidades y ayudarles a conocer a un compañero de clase que tiene autismo..

Es primordial que las familias transmitan de manera clara la situación y sensibilicen a sus hijos e hijas para favorecer una mejor interacción con el alumnado autista. Esta comunicación contribuye a crear entornos más empáticos y colaborativos.

Otro factor facilitador es la preparación y el conocimiento que posee el docente sobre el autismo, lo cual permite que el trabajo en el aula sea más constructivo. Con esta comprensión, el profesor puede visualizar y aplicar cambios en las actividades y en la pedagogía para favorecer el aprendizaje del niño.

Asimismo, es fundamental que el docente establezca un vínculo afectivo con el estudiante con autismo, ya que este lazo favorece la confianza y mejora los resultados del proceso educativo. Según Pereira y Jiménez (2017) quienes Cunha (2013), conocer las particularidades y preferencias del niño con autismo es el primer paso para lograr un trabajo pedagógico exitoso y captar su atención. Todo esto implica adoptar prácticas centradas en la diversidad y el respeto por las diferencias.

Sin embargo, antes de que el niño entre en la escuela, es fundamental una intervención temprana, teniendo en cuenta las características únicas de cada niño con TEA y su familia. Esto favorece el desarrollo de habilidades que, en última instancia, facilitan la mejora del rendimiento escolar y permiten la inclusión.

Junto con esta intervención temprana, el trabajo en equipo entre los profesionales de la salud, el personal educativo y los padres contribuye a la inclusión progresiva de los niños con TEA en el aula.

Es importante mencionar que desde hace muchos años se viene hablando de inclusión educativa, por primera vez fue en el Plan de Integración Nacional (1978-1982), habla del principio de equidad, comprendido como la garantía de acceso, permanencia y formación integral para todos, se decretó como un pilar esencial de la política educativa colombiana. Fue un hito inicial para el concepto de inclusión educativa.

El discurso normativo reconoce las diferencias individuales, así como las exigencias específicas que se derivan de la diversidad y que requieren una serie de adaptaciones a distintos niveles. En el contexto de la educación inclusiva, el Decreto 366 (MEN, 2009a) regula la organización de los servicios de apoyo educativo para los alumnos con discapacidades y capacidades o talentos especiales.

Es cierto que no todos los niños con autismo necesitan un mismo tipo de programa educativo, pero lo que si es que todos tienen derecho a recibir una educación efectiva.

Las estrategias que pueden favorecer la inclusión van desde un ambiente organizado y ordenado para que el niño permanezca en la actividad y se motive a aprender, lo que conlleva a las adaptaciones curriculares desde los ritmos potenciales y actitudes, hasta desarrollar estrategias que ayuden a reducir la ansiedad y así lograr que el niño trabaje en ambiente acogedor que transmita seguridad.

III.II.II.IV Cuarta categoría conceptual: Contexto rural. No se puede ocultar la brecha en materia de calidad educativa entre las zonas rurales y urbanas, lo cual se evidencia en los niveles de cobertura y sus resultados, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE, (2019).

Las instituciones educativas oficiales ubicadas en zonas remotas enfrentan diversas dificultades, como la lejanía, el difícil acceso, la inseguridad por la presencia de grupos irregulares, la escasez o inexistencia de servicios telefónicos y de Internet, la falta de infraestructura, de recursos didácticos e incluso la insuficiencia de docentes, debido al abandono del Estado y de los organismos competentes involucrados, entre ellos el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

El gobierno colombiano sigue descuidando la educación rural, como lo demuestran las necesidades y la falta de atención; si bien se reconoce un aumento en la cobertura educativa, la calidad de la educación sigue revelando deficiencias.

En este sentido, Ferrada et al. (2021), citados por Quintero (2024), sostienen que: Las grandes diferencias entre las zonas urbanas y rurales debido a la falta de tecnología provocan desigualdades sociales y educativas que repercuten en la calidad de la educación. Por otra parte García y Yáñez (2017) hablan de unas desventajas acumulativas en donde se menciona la residencia en zonas rurales, que complejizan la problemática, por eso es importante que se garantice la educación como vehículo posible para aportar en sociedades con mayor equidad e igualdad de oportunidades.

En los entornos rurales, las familias deben recorrer varios kilómetros para acceder a cualquier tipo de atención especializada. Aquellas que tienen a una persona con TEA se ven obligadas, en muchos casos, a desplazarse diariamente a una localidad mayor. Estos procesos se ven influidos por factores como los horarios laborales, el tipo de trastorno, los recursos económicos y la dinámica familiar, lo que a menudo dificulta recibir una atención adecuada.

Asimismo, persiste una falta de información tanto en la población general como en los profesionales. El conocimiento de quienes están al servicio de la atención y el diagnóstico de las personas con TEA tanto en los ámbitos educativo y sanitario como en el social, presenta notables debilidades. Esto también se refleja en el contexto escolar, donde lo más habitual es “la falta de un cuerpo docente capacitado” (OEI, 2009, p. 64).

Contexto rural en Colombia. En este panorama resulta importante referirse al territorio donde vivían el actor principal y su familia cuando tuvo lugar la experiencia. El distrito de Tumaco y la región del Pacífico colombiano en su conjunto han sufrido sistemáticamente condiciones de vida precarias, escasez de servicios públicos y altos índices de pobreza.

Cuéllar et al. (2024), citando a Fernández Niño et al. (2019), señalan que el conflicto armado ha afectado históricamente a las zonas rurales del país, convirtiéndose en uno de los principales desafíos en estos contextos. Dicho conflicto ha ocasionado desplazamientos forzados, violencia y falta de acceso a servicios básicos como la educación y la salud.

En las zonas rurales, el acceso a servicios clave como la educación y la atención sanitaria es limitado. Las escuelas rurales tienen dificultades para contratar y retener a profesores cualificados, y las instalaciones suelen ser deficientes (Jurado y Tobasura, 2012, citados por Cuéllar et al., 2024).

Según Calderón (2019), mencionado por Cuéllar et al. (2024), las comunidades afrocolombianas, palenqueras y raizales son descendientes africanas. Se estima que hay aproximadamente 4,5 millones de afrocolombianos en el país, que residen principalmente en las costas Pacífica y Caribe, regiones que continúan enfrentando profundas desigualdades sociales y estructurales.

III.II.III *Marco normativo*

La Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que la educación es un derecho humano fundamental, que permite a los niños y adultos evitar la pobreza y participar plenamente en la sociedad, al dotarles de las herramientas necesarias para actuar. El derecho a la educación estipula expresamente que los planes de estudio deben promover el respeto de las libertades y los derechos fundamentales y que la educación debe ser gratuita y obligatoria. Esta es una de las ideas que impulsan la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que reconoce la educación como una herramienta crucial para fomentar la inclusión y el desarrollo económico, social y cultural (UNESCO, 2019).

El Estado colombiano considera la educación como un servicio público y un derecho fundamental libre de discriminación por motivos de clase social, raza, religión o capacidad individual. Esto afirma que toda persona tiene derecho a la educación y que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de ella.

La *Constitución Política de Colombia de 1991*, dicta diferentes artículos con el fin de garantizar y proteger los derechos fundamentales para todos los habitantes del territorio

colombiano, entre ellos para efectos del presente trabajo se enfatiza en cuatro artículos que se citan a continuación:

- Artículo 13: Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y recibirán la misma protección y trato por parte del gobierno, y disfrutarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación alguna. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, debido a su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de aparente debilidad, y castigará cualquier abuso o maltrato cometido contra ellas. .
- Artículo 44: Enuncia los derechos fundamentales de los niños y establece que las familias, la sociedad y el Estado tienen el deber de apoyar y proteger a los niños con el fin de garantizar su desarrollo armonioso e integral y el pleno ejercicio de sus derechos.
- Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, en la que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación.
- Es responsabilidad del Estado garantizar la cobertura adecuada del servicio y asegurar que los menores dispongan de las condiciones necesarias para acceder y permanecer en el sistema educativo.
- Artículo 68: La educación de las personas con discapacidades físicas o mentales que tengan capacidades sobresalientes es una obligación especial del Estado.

Los anteriores artículos expresados en la Constitución Política son relevantes porque constituyen la base para la creación de normas que van dirigidas a la inclusión desde la diversidad y pluriculturalidad.

Por su parte, la *Ley 1098 de 2006*, estipula que es obligación del estado prever el derecho a la educación de calidad y gratuita para todos los niños, niñas y adolescentes.

Ley 1618 de 2013, que establece medidas para garantizar que las personas con discapacidad puedan ejercer plenamente sus derechos. Establece que, en el marco del Sistema Nacional de Discapacidad, es deber del Estado y de la sociedad, a través de las entidades públicas a nivel nacional, departamental, municipal, distrital y local, responsabilizarse de la inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad, velando por que todos los planes, políticas y programas garanticen el pleno y efectivo ejercicio de sus derechos.

El derecho a la educación se menciona en el artículo 11 de esta ley, que también especifica que el Ministerio de Educación Nacional establecerá políticas y supervisará el sistema de atención educativa para las personas con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia en una educación de alta calidad, con especial énfasis en los servicios educativos inclusivos.

Para cumplir con esta obligación legislativa, se publicó el Decreto 1421 de 2017, que regula la ruta, el esquema y las circunstancias de la atención educativa para la población con discapacidad en los niveles preescolar, primario y secundario.

Como desarrollo de esta reglamentación, el decreto impone una serie de responsabilidades directas a los establecimientos educativos públicos y privados. Con el propósito de cumplir las obligaciones establecidas en la Ley 1618 de 2013 y en articulación con la respectiva entidad territorial certificada en educación, entre ellas tenemos:

- Contribuir al reconocimiento de indicadores de alerta en el crecimiento de los estudiantes o posibles discapacidades.
- En el momento de la inscripción, baja o traslado, informe a SIMAT sobre los estudiantes con discapacidades.
- Integrar el diseño universal del aprendizaje y la educación inclusiva en el Plan de Mejora Institucional (PMI), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los procedimientos de autoevaluación institucional.

- Establecer y mantener registros escolares actualizados de niños con discapacidades.
- Dependiendo de la organización de la escuela, brinde a los maestros, orientador o directivos docentes la oportunidad de crear PIAR.
- Asegurarse de que los PIAR estén vinculados con la planificación del aula y el Plan de Mejora Institucional (PMI).
- Con la ayuda de los profesores de aula, los profesores de apoyo, los directivos docentes o quienes actúen en su nombre en el centro educativo, vigilen el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad de conformidad con las normas del sistema institucional de evaluación del aprendizaje.
- Para mejorar el proceso de educación inclusiva, mantenga una conversación continua, animada y productiva con los tutores o las familias de los estudiantes con discapacidad.
- Con el fin de promover la convivencia y prevenir cualquier caso de exclusión o discriminación por motivos de discapacidad de los estudiantes, se deben modificar los manuales de convivencia escolar e incorporar tácticas en los componentes de promoción y prevención de la vía de atención integral para la convivencia escolar.

En este contexto, las instituciones educativas y los docentes, como actores primordiales del proceso de enseñanza y aprendizaje, tienen la responsabilidad de promover la inclusión desde una comprensión profunda del territorio y sus realidades sociales. Cumplir con estas responsabilidades implica reconocer las condiciones históricas y estructurales que atraviesan a las comunidades, y actuar con compromiso para garantizar una educación que responda a la diversidad y contribuya a la equidad social.

III.III Consideraciones éticas

Esta sistematización busca incluirse dentro de los trabajos académicos que promueven un diálogo entre educación, discapacidad y derechos humanos. Por lo tanto, se busca la participación activa de la familia, la escuela y el propio estudiante, con el fin de identificar las barreras que han limitado la inclusión educativa desde una perspectiva situada. Lo anterior es un proceso que trasciende lo individual, ya que tiene el potencial de aportar a la familia y a la comunidad educativa en su conjunto, al tiempo que enriquece la mirada del investigador y terapeuta ocupacional. La apuesta no es sólo documentar la experiencia, sino también reflexionar sobre aprendizajes emergentes. Desde una perspectiva crítica, se cuestiona las estructuras que mantienen la exclusión y abrir espacios para la construcción de estrategias más equitativas, donde la educación sea un derecho accesible para todos.

En esta sistematización es importante tener en cuenta los aspectos éticos, los cuales los señala González (2002):

- Valor social o científico: Durante el proceso de sistematización se pretende reflexionar sobre los aprendizajes emergentes que pueden ser aplicados en contextos similares lo que puede contribuir a la mejora de prácticas educativas desde la relación familia-escuela.
- Riesgo o beneficio: Trae el beneficio de poder aplicar aprendizajes emergentes en los contextos similares, así como la comprensión de la relación familia-escuela durante el proceso de inclusión educativa.
- Consentimiento: Los actores que participan en la sistematización firmaron los consentimientos informados, lo que permite asegurar la confidencialidad y privacidad de la información que ellos brinden. También con este instrumento se les da a conocer los posibles riesgos, beneficios y el objetivo de sistematizar esta experiencia, además esto permite que decidan participar libremente desde la obtención de los datos hasta

las reflexiones e interpretación. Es importante mencionar que sus datos y experiencias son tratados con total confidencialidad (Ver Anexo 1).

La sistematización de experiencias entiende las situaciones como procesos históricos y difíciles en los que diferentes actores participan en un contexto social determinado. La presente sistematización se ubica en un contexto educativo en cual tiene lugar una situación que requiere de la inclusión, por lo que se analiza la experiencia de un estudiante con TEA y su familia en una escuela del pacifico sur colombiano, identificando las barreras y facilitadores presentes. Teniendo en cuenta lo anterior, esta metodología es de gran importancia y ayuda, ya que sistematizar experiencia apunta cualitativamente a algo más complejo que el que incluye organizar o clasificar datos. Como dice Ghiso (1999) “la sistematización antepone un hacer, que se puede recuperar, recontextualizar, analizar y reinformar a partir del conocimiento adquirido durante el proceso.” (p. 8).

La sistematización de experiencias permite obtener enseñanzas y por eso es significativo comunicar y dar a conocer sus aprendizajes. El proceso de sistematización implica una reflexión individual y colectiva, teniendo en cuenta lo vivido y la reconstrucción y organización de lo vivido que se transforma en experiencia, tomando una visión crítica que genera nuevos conocimientos.

Jara (2018) menciona que las principales características de la sistematización de experiencias son:

1. Tiene como objetivo trascender la experiencia y generar conocimiento a partir de ella.
2. Recupera los acontecimientos, reconstruyéndolos históricamente, interpretándolos y extrayendo lecciones de ellos.
3. Valora la experiencia de quienes son protagonistas de las experiencias.
4. Ayuda a detectar conflictos entre el proceso y el proyecto.
5. Se identifican y formulan las lecciones aprendidas.

6. Hace posible registrar experiencias y crear bienes y materiales de comunicación que son beneficiosos para las operaciones de las organizaciones.
7. Mejora las capacidades tanto individuales como colectivas.
8. Aunque puedan necesitar ayuda u orientación de otras personas para hacerlo, los individuos que son protagonistas de la experiencia deben ser los principales protagonistas de su sistematización.

Este mismo autor menciona que la sistematización de experiencias se desarrolla en cinco tiempos que se enuncian a continuación:

1. El punto de partida: se inició con una socialización a la familia sobre la idea de sistematización, seguida de una revisión y análisis de documentos y artículos académicos sobre el tema.
2. Formular un plan de sistematización: se definió como objetivo analizar experiencia educativa de un niño con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia durante los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano, identificando las barreras y facilitadores relacionados con la inclusión educativa. Ya que no se asumía que la experiencia hubiera sido inclusiva, se optó por esta metodología y se estableció su relación con el enfoque cualitativo.
3. La recuperación del proceso vivido: esta fase se llevó a cabo mediante la realización de la línea de tiempo y entrevista en profundidad con los participantes, teniendo en cuenta el periodo temporal y ubicación geográfica donde se desarrolló esta experiencia. La información obtenida fue ordenada para su posterior análisis.
4. Las reflexiones de fondo: mediante el análisis de la información recopilada con las técnicas y de la revisión documental, se buscó comprender a profundidad la perspectiva sobre la experiencia educativa vivida.

5. Los puntos de llegada: el propósito final fue reflexionar sobre la inclusión educativa, su aplicabilidad en contextos similares y los aprendizajes emergentes que se derivaron del todo el proceso (Jara, 2018).

Es importante mencionar el contexto donde se desarrolló la experiencia, en donde se evidencia la falta de oportunidades y limitación para acceder a servicios básicos como salud y educación, además se presentan condiciones de pobreza, desigualdad y conflicto armado.

En esta sistematización cuento con la aprobación y acuerdo entre los actores y yo como sistematizador y familiar de la persona con TEA para poder reconstruir la experiencia y compartir los hallazgos y resultados que se obtengan, además no se tiene previsto algún riesgo al sistematizar esta experiencia, pero se pueden obtener beneficios como aprendizajes para mejorar la inclusión en contextos similares.

Es por eso que tengo en cuenta el consentimiento informado, para decretar algunos acuerdos sobre las posibilidades de riesgo que puedan existir y los beneficios que se pueden obtener por la participación y sobre la clase de información que se busca producir, publicar y compartir, esta herramienta permite una mejor comunicación entre el sistematizador y las personas implicadas en la sistematización.

Considero a los actores que participan en esta sistematización como sujetos de derechos, teniendo en cuenta su interseccionalidad, en donde para el momento de obtener información se concentran encuentros de acuerdo con su disponibilidad, respetando y valorando sus tiempos y ritmos.

Tengo en cuenta todas las perspectivas, desde la voz de los actores como del niño con TEA, la familia y docentes, además se incluye mi perspectiva como sistematizador, familiar y terapeuta ocupacional.

Socializo un informe final no sólo para fines académicos, sino para los actores como la persona con TEA, la familia, desde una visión como familiar y terapeuta ocupacional que me permite interpretar y compartir esta experiencia vinculándola con situaciones de exclusión y la

justicia social sin entrar en conflicto de interés como familiar. Esta socialización se llevó a cabo mediante el uso de la virtualidad compartiendo las diapositivas, enviando mediante correo electrónico o número de celular de cada participante para facilitar el acceso a este por la distancia del territorio.

IV. Produciendo el saber de la práctica

IV.I. Reconstrucción y ordenamiento del proceso vivido

Con el propósito de reconstruir la experiencia desde las voces de quienes participaron en ella, organicé dos instrumentos de recolección de información orientados por la propuesta metodológica de Jara (2018) aunque se particularizaron teniendo en cuenta los diferentes actores (docentes y familiares). Estos incluyeron entrevistas y la elaboración de una línea de tiempo junto con el joven y su familia.

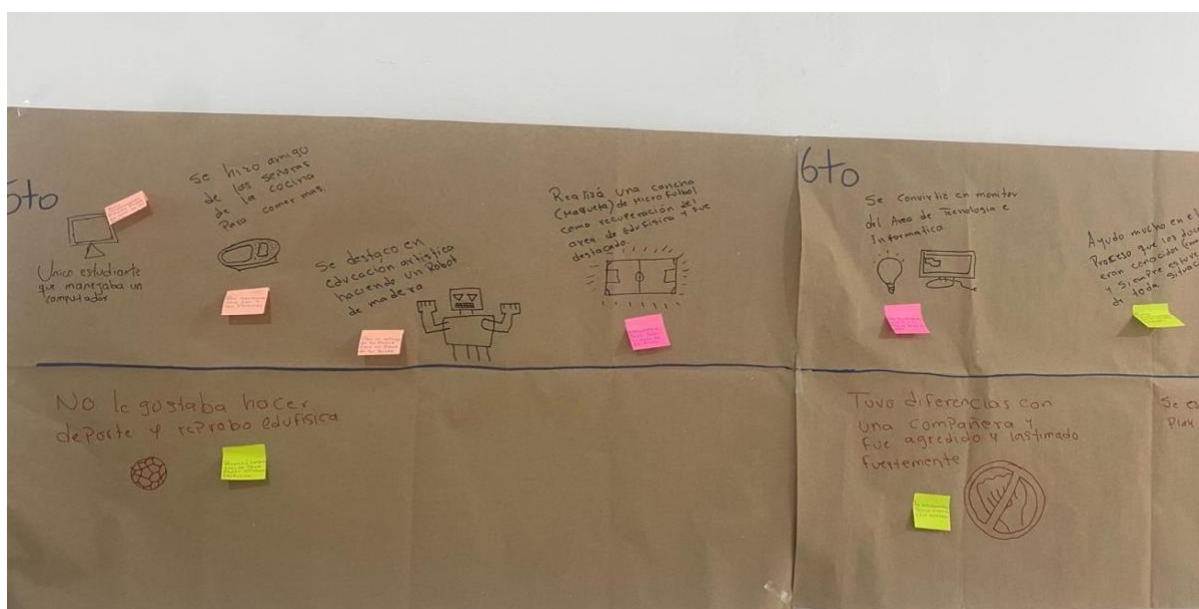
De acuerdo con Jara (2018), las entrevistas constituyen una herramienta clave para ordenar y analizar la información que surge de las narraciones de los actores. En este caso, se diseñaron formatos de entrevista dirigidos a las docentes con el propósito de recuperar su mirada sobre la experiencia escolar del niño, hoy joven (Ver Anexo 2 Formato de entrevista a docentes y Anexo 6 Matriz de ordenamiento de información de las docentes). También se llevaron a cabo entrevistas dirigidas a los padres y al joven protagonista de la experiencia (Ver Anexo 3 Formato de entrevista a padres, Anexo 4 Formato de entrevista a joven con TEA y Anexo 5 Matriz de ordenamiento de la información de padres y joven con TEA). Según Jara (2018), una vez realizadas las entrevistas, es necesario revisar y sintetizar las ideas principales de cada participante, contrastando los puntos de coincidencia y diferencia en torno a los momentos iniciales, los procesos vividos y los aprendizajes obtenidos. Este ejercicio permitió reconocer acuerdos y tensiones en las voces de quienes acompañaron su proceso educativo.

Junto con las entrevistas, elaboré un formato para la construcción de una línea de tiempo, también inspirado en la metodología de Jara. Esta herramienta permitió organizar los recuerdos

y expresiones del joven y de su familia, enfocándose en los años 2012 y 2013 (Ver Anexo 7 Matriz de ordenamiento de la información de línea de tiempo). Ambas herramientas me posibilitaron recoger y ordenar relatos y hechos significativos que dieron forma a la trayectoria escolar vivida entre 2012 y 2013.

Figura 1.

Línea de tiempo realizada colectivamente



Nota: En la línea de tiempo participaron los padres y el joven con TEA.

En primer lugar, los participantes se devuelven en el tiempo al año 2012 cuando Eduardo¹ cursaba quinto grado. Sobre ese momento, Eduardo expresa: *“La verdad, de lo que yo me acuerdo fue difícil para mí en esa parte del colegio, era [...] relacionarme de forma general con las personas, la gran mayoría de gente no le gustaba lo que a mí me gustaba.”*

Eduardo refiere que durante ese año lectivo:

¹ Se usa un pseudónimo para preservar la identidad del protagonista, con su consentimiento.

[...] tenía nervios, no me gustaba, no podía relacionarme tan fácil con la gente que no tenía gustos tan aferrados como a los míos [...] Los estudiantes hacían sus cosas, había muchas peleas, muchos insultos, muchos robos, muchas bromas, no era nada tranquilo, y pues, era así. Una constante era que siempre había conflictos y que nunca había paz, y uno tenía que mayormente irse al otro lado del colegio para estar tranquilo.

Así mismo Eduardo manifiesta:

Si yo me quedaba en un solo lugar, llegaba gente, y la gente empezaba a discutirme, empezaba a decir que me fuera a ese lugar, y pues nada, no quería... Escuchar esas cosas, no quería tener conflictos con nadie, por ende caminaba constantemente, y de vez en cuando si encontraba un amigo, me quedaba hablando con él.

Así mismo la madre refiere “Eduardo era un chico que no socializaba mucho y que no le gustaba que lo miraran, que lo tocaran, no le gustaba compartir con los otros compañeritos.” Con respecto a eso el padre comenta “Ha sido complicado desde muy pequeño, porque él no socializaba mucho, él era más que todo encerrado en su yo.”

También las profesoras comentaron algo parecido: la profesora 2 “me parece un niño adorable, tierno, pero alejado, a él no le gustaba la cercanía, no le gustaba que lo toquen, que lo abracen, era como muy alejado.” Y la profesora 3 “Eduardo era solitario, no le gustaba hacer trabajos en grupos, pues él no compartía con los demás compañeritos.”

Los anteriores comentarios se basan en la descripción de características que no cumplen con lo “normal” determinado por la sociedad y con el ideal del comportamiento de un niño en la escuela.

Por otra parte, según el padre “Eduardo reprobó la materia de educación física porque no le gustaba hacer deporte” lo que se relaciona con lo dicho por la profesora 1 quien planteó que “Algunos jugaban con elementos del medio, a la pelotica, pero en ese medio yo siempre observaba a Eduardo, que él como que no se quería integrar”, a su vez la profesora 3 dijo

“jugaban mucho, corrían, jugaban fútbol y muchos juegos más, pero Eduardo no jugaba con sus compañeros.”

El padre refiere que para darle abordaje a esta situación ellos como padres y los profesores acordaron realizar una maqueta como recuperación de la materia de educación física y fue destacado porque “quedó bonita.”

El padre refiere que *“ese año también [Eduardo] se destacó realizando un robot de madera para la asignatura de artística y fue el único estudiante de su salón que manejaba un computador.”*

Por otra parte, en el relato aparece como relevante el apoyo que ambos padres le propician a Eduardo.

Esta maqueta y el robot fueron realizados con la ayuda de sus padres lo que resalta su apoyo como lo dice la profesora 1 *“Cuando uno le dejaba una tarea de investigar o hacer, Eduardo llegaba con su tarea hecha.”* Por su parte la profesora 3 dijo *“los padres asisten a las reuniones y dan el apoyo con las tareas en la casa”, esto facilitó el proceso académico.”*

Relacionado con lo anterior sobre el apoyo de la familia el padre dice *“nosotros en la casa teníamos sus computadores, los que no habían en la institución educativa, igual nosotros trabajamos en casa y le enseñamos a él, él tiene mucho conocimiento sobre eso, precisamente porque en la casa lo tuvo siempre.”*

También Eduardo destaca el apoyo de su familia cuando dice:

[...] la verdad, mi madre me apoyaba lo más posible, yo trataba de hacer lo mejor posible. Con las tareas, ella me daba libros, me daba libros y pues ella me decía qué buscar, y me enseñaba en qué parte buscar, y yo buscaba ahí, o a veces directamente habían libros con los que hacemos las tareas en el colegio.

En este sentido se plantea que el apoyo familiar es trascendental para Eduardo, porque sus padres al ser docentes fueron apoyo académico se puede decir que personalizado ya que al darle libros y estrategias para la búsqueda de información en ellos, facilitaba su aprendizaje en

un contexto donde los recursos no eran muchos, compensaron los recursos tecnológicos que no habían en la escuela con los de la casa.

En el transcurso de ese año los padres no conocían el diagnóstico por ello intentaban conseguir la ayuda de médicos y especialistas porque sentían preocupación lo que se evidencia cuando la madre refiere *“lo miraba diferente, y los profesores me lo decían, y yo también lo miraba a Eduardo diferente, entonces, yo decía, pero ¿por qué nació con esa condición Eduardo?”*

Es por eso que la familia inicia proceso con profesionales de la salud, pero no tienen una experiencia significativa de acuerdo a lo que la madre dice:

[...] lo tuve en tratamiento, con el psicólogo, con el neurólogo, pero nadie me daba con bolas de realmente lo que tenía Eduardo, que no, que eran problemas de comportamiento, que no, que era hiperactividad, que era, bueno, otras condiciones, pero nadie me decía realmente qué era lo que tenía Eduardo, un médico me dijo la otra vez, me dijo, no, lo que pasa es que él tiene ganas de joder, nomás es molestar, dijo un médico, un especialista, no me acuerdo si fue el neuropediatra.

Lo anterior hizo más complejo el proceso debido a que no se contaba con la facilidad de saber el diagnóstico y su abordaje desde lo clínico y escolar para favorecer su participación.

Eduardo logra finalizar su quinto grado y es así como continuamos reconstruyendo esta experiencia con el grado sexto de bachillerato cursado en el 2013.

A inicios de este año aún se seguía sin saber el diagnóstico de Eduardo.

Se siguen presentando situaciones de conflictos o bullying por parte de compañeros, así como lo refiere Eduardo *“en ese tiempo también había un montón de tipos que solo les gustaban pelear, y pues yo no era de pelear.”*

Así mismo con relación a los conflictos comenta que tiene malos recuerdos de ese año:

[...] yo era conocido por no gustarme tanto los conflictos y simplemente andar caminando por ahí y por acá, pero sí había niños que había que básicamente seguirles el paso, porque si no, aunque tú básicamente no quisieras iniciar el conflicto ellos te lo buscaban, y pues gracias a

eso he tenido muy malos recuerdos, recuerdo que una vez prácticamente de pelear con una de esas personas, y ambos estuvimos completamente mal, o sea, básicamente ambos salimos mal, pero yo llegué a un punto de que un montón de gente me acusó de que yo había iniciado conflicto, siendo yo el que no hice nada, y fui corriendo al baño básicamente a tratar de limpiarme y todo eso, pero en el proceso ya habían niños que me estaban esperando allá, me hicieron un tombo y pues tuve que prácticamente salir del colegio llorando, y en otra ocasión me volví a pelear con esa persona, pero creo que incluso recuerdo, me dieron un golpe acá (rostro), dije que estaba mal.

También comenta que en ocasiones sentía:

[...] estrés por los conflictos, mayormente un montón de personas se querían joderme porque no era mucho de pelear, y pues yo era muy de violencia, y pues básicamente me tomaron en cuenta como alguien que no sabe de pelear, y pues los conflictos y el estatus, yo no era tan popular tampoco ahí.

De lo anterior el padre manifiesta *“las dificultades de pleitos que él tuvo fueron por intolerancia y fue una víctima”* y su madre añadió *“los niños lo miraban a él diferente, lo miraban un poquito como raro, digámoslo así, entonces, los niños me lo agredían.”*

Este punto se relaciona con una de las barreras que se pueden encontrar para la educación inclusiva, según Lendínez (2017) quien afirma en su estudio que el acoso escolar es una de las principales barreras para la inclusión de los estudiante con autismo en la sociedad.

De esta forma en el relato aparecen dos elementos para tener en cuenta: las relaciones entre pares con los estudiantes que implican un proceso de socialización y que presentaron dificultades para Eduardo y la escuela como lugar que debería posibilitar la convivencia con otros pero que termina siendo leída como un espacio de “estrés” en palabras de Eduardo.

Eduardo también manifiesta:

[...] la escuela me daba estrés, ver otros temas y todo ello. En ese momento era mayormente porque casi todos tenían una escala de mí, porque yo básicamente era hijo de

profesores, y pues me imaginaba, o mayormente la gente decía que yo tenía que ser mucho más grande de lo que mayormente las otras personas podían, y pues eso me generaba estrés, las tareas que mayormente no podía hacer me generaban estrés.

Eduardo también hace referencia al abordaje por parte de la institución de estas situaciones al decir:

[...] los colegios públicos son más libertarios, son más de hacer lo que tú quieras, y pues, si algo pasaba, le valía mierda a la otra persona, o sea, no le importaba ni a los profesores, ni a los rectores, ni a la directora, lo que solía ocurrir, las peleas, los insultos, las maromas, el tratar mal a una persona, y pues, tampoco había mucha libertad como para decirle a una persona que dímelo, que yo te puedo ayudar con eso, en ese tiempo no había.

El padre manifiesta que *“Eduardo se escapaba de las clases para jugar video juegos, temas que a él le gustaban, juegos y tecnología”*. Esto se relaciona con lo dicho por la profesora 3 *“a Eduardo no le agradaban ciertas materias, se salía mucho del salón”*.

En el año 2013 los padres supieron el diagnóstico médico de Asperger ahora TEA, de lo cual la madre refiere una transformación en la percepción del apoyo de profesionales en el campo de la salud que finalmente brindaron una ayuda:

[...] los profesionales, la pediatra hasta el psiquiatra, muchas cosas lo ayudaron, fueron personas muy sociables que querían acompañar en el proceso, que querían ayudar, saber que pasaba de su comportamiento, de todo el proceso en sí.

No obstante, para la asistencia con estos especialistas fue necesario trasladarse a una ciudad principal ya que en Tumaco no hubo acceso a estos especialistas. Relacionado con esto la profesora 2 comenta *“por lo general, cuando se trata de especialistas suelen ser en otras ciudades, por la lejanía de Tumaco, por lo general ahí hay mucha escasez a los especialistas.”*

Como se ha mencionado anteriormente, esta experiencia se desarrolló en Tumaco, un contexto que, de acuerdo con la Secretaría Distrital de Educación de Tumaco (2018), presenta altos niveles de pobreza y precariedad en las condiciones y servicios básicos. A esto se suman

las deficiencias en los servicios de educación, salud, vivienda y acceso a agua potable. Tumaco continúa sin avanzar de manera significativa en la superación de estas condiciones, lo cual se refleja en los elevados índices de pobreza que aún persisten en el Distrito.

En este sentido el padre manifiesta:

[...] las instituciones donde Eduardo estudió normal, muy básicas. Muy básicas. Tú sabes que Tumaco es un lugar donde tecnología no hubo hace poco. Estuvimos siempre atrasaditos, los que estudiamos allá sabemos cómo es, cómo ha sido. Estructuralmente, escuelas muy básicas y sin equipos.

Así mismo refiere frente al territorio y a su labor parental:

[...] Tumaco ha tenido y tiene esa gran falencia, que es que todavía se va la energía, que Tumaco se queda varios días sin energía, mientras estén sin energía, no todo el mundo tiene la planta eléctrica en la casa, entonces el niño que no tenga las posibilidades está varado, digamos, y los padres también están maniatados.

Lo anterior se complementa con lo planteado por la profesora 2 quien expresa además dinámicas de violencia estructural que impactan negativamente en el territorio:

[...] es difícil conseguir que los niños permanezcan en el aula educativa, en el colegio, porque de pronto, por la situación que vivimos acá en nuestro pueblo, en nuestro municipio, no es un secreto, hay mucha escasez y a veces los niños se desertan o los padres, por motivos, por cuestiones, digamos, de trabajo o de violencia, tienen que irse para otro lado.

Estas situaciones que se presentan en Tumaco y que son reconocidos por las personas que vivieron la experiencia influyen en la calidad de la educación y a su vez en la inclusión escolar, debido a la escasez de recursos, medios o herramientas didácticas, esto se relaciona con lo dicho por Quintero (2024):

[...] Las zonas remotas plantean una serie de retos para las instituciones educativas oficiales, entre ellos problemas de accesibilidad, inseguridad provocada por la presencia de grupos irregulares, servicios telefónicos y de Internet limitados o inexistentes, falta de

infraestructura, recursos didácticos e incluso escasez de docentes como consecuencia de la negligencia de los organismos competentes del Estado y del Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Con relación a los anterior la profesora 1 menciona *“la educación se volvía muy recursiva con lo mismo que el maestro, los niños y los padres de familia tenían.”*

En este punto, en el relato aparece otro elemento relevante y es el rol del docente. Pues las participantes mencionan situaciones que implican poner en juego la “recursividad” del docente, en momentos en los cuales hacía falta tanto formación como recursos destinados a propiciar la inclusión educativa.

Al respecto la profesora 2 también enfatiza en que se contaba con pocos materiales que posibilitan la realización de actividades de inclusión en su concepto: *“en ese tiempo no teníamos, pues, ¿cómo le diría? Muchos materiales didácticos faltaban y pues era un aula pequeña, no tenía muchos materiales.”* Junto a ello, la profesora 3 amplía: *“no ha habido un equipo psicosocial donde se haya llegado, o sea, hayan llegado a apoyar a los docentes, es preocupante eso, donde no den unas pautas de cómo enfocarse en esos niños que tienen ese problema o esa dificultad.”*

Por su parte, la madre desde su experiencia vivida refiere elementos que ha ubicado en las personas que interactúan con su hijo: *“hay falta de conocimiento, por falta de conocimiento que las personas no saben, que lo toman de otra forma o no lo manejan de una forma adecuada.”*

Este punto es reconocido en el relato por la profesora 3, quien precisa que se requiere de formación docente: *“la realidad es que primeramente no hay la formación a docentes, ¿cierto? Porque en muchos casos desconocemos este diagnóstico.”* Así mismo dice *“No se han realizado capacitaciones, directamente sobre ese tema no, se realizan otras capacitaciones como uso de tecnología en el aula, evaluación efectiva, pero sobre ese tema no”.*

Aproximadamente en el tercer trimestre del 2013, los padres informaron a los profesores sobre el diagnóstico de Eduardo. Frente a esta nueva información la profesora 3 dijo *“Recuerdo*

que demoré para saber el diagnóstico como tal, pero eso había ayudado a pensar en tener más comprensión y apoyar más a Eduardo.”

Posteriormente, los profesores implementaron estrategias para la participación de Eduardo, de acuerdo con lo dicho por la profesora 1:

[...] a él tocaba como motivarlo porque era un momento en que él a veces estaba como un poco distante, no quería integrarse, pero siempre lo hacíamos de la manera que con el niño que él más se reconocía, uno lo hacía poner al niño allá al lado, entonces de él se agarraba la mano y luego el otro compañerito agarraba al otro y hacíamos la ronda, ese reto lo sacábamos adelante porque él allí se interactuaba y así muchas otras actividades uno buscaba la forma y buscaba la estrategia para que él pudiera estar junto con nosotros.

También la profesora añade “uno en ese momento empezaba a rebuscar las metodologías, para poder salir adelante con Eduardo, porque ese no es un tema que uno llega y como que ese niño queda relegado allá, no, al contrario, es un niño que toca prestarle toda la atención porque la requería.”

Por otra parte, las docentes reconocieron que poder transformar sus prácticas teniendo en cuenta la nueva información sobre el diagnóstico requirió de un proceso. Por ejemplo, la profesora 2 dijo:

Tanto mis compañeras profesores como yo, fuimos entendiendo y tratando de comprenderlo. Y en nuestro poco conocimiento, porque no somos médicos, pero trata uno de entender a los niños y, pues, no sé, de tener, pues, la paciencia que requiere con esos casos, sobrellevarlo, tratar de sobrellevarlo y entenderlo y, pues, en lo que está en nuestro alcance.

Lo anterior es corroborado por la familia cuando el padre refiere “Las profesoras estaban muy pendientes de él, precisamente por su posición. Y eso nos ayudó a que Eduardo pudiera terminar sus estudios y todo.”

Además, el padre comenta que al compartir la profesión docente con sus colegas y al estar en el rol de padres, existía una cercanía mayor: “Nosotros al ser docentes, los otros

profesores eran conocidos. Éramos compañeros. Entonces las profesoras me decían, vea, Eduardo hizo esto, Eduardo hizo lo otro. Hablábamos con los padres de familia, las profesoras y profesores siempre nos tuvieron en cuenta y nos llamaron.”

La madre también comparte esta perspectiva de trabajo cercano entre familia y escuela, pues manifiesta: *“trabajamos bastante con los docentes, trabajamos de la mano.”* Además, comenta un recuerdo que da cuenta de un vínculo establecido con una docente por parte de Eduardo: *“Había una profesora muy buena, que quedaba con ella [con la docente] siempre cuando íbamos a recogerlo, quería quedarse con ella, o sea, sentía el cariño que ella le daba, sentía el apoyo que ella le daba, entonces siempre nos acordamos de aquella profesora.”*

En este año escolar según el padre *“Eduardo se convierte en monitor del área de tecnología e informática por su conocimiento que demostraba”*. También refiere el gusto que su hijo desarrolló por esta área del conocimiento: *“le gustaba mucho y le apasionaba informática, siempre le gustaba informática. Entonces, todo lo que tenía que ver con computadores, con cosas de tecnología, a él le gustó. Esa fue como siempre su pasión.”*

Esta pasión fue reconocida gracias al acompañamiento de su familia y el apoyo flexible que fueron dándole algunos profesores, lo que permitió fortalecerla. La familia desde la casa al ofrecerle recursos tecnológicos, estrategias de aprendizaje y validación emocional también fortalece su inteligencia y pasión.

Esta articulación de familia y escuela fue importante para reconocer sus intereses y fortalecer su pasión, en la tecnología e informática sus habilidades eran valoradas y destacadas en la escuela, gracias a los padres y profesores que tuvieron en cuenta la neurodiversidad.

Además de lo mencionado sobre las acciones hechas por la familia, las profesoras desde sus limitaciones formativas y de recursos, mostraron disposición para reconocer y valorar las destrezas de Eduardo, adaptar sus clases y explorar metodologías inclusivas.

Todo ese trabajo en equipo permitió que Eduardo superara las barreras académicas y posiblemente sociales. Al ser monitor de informática se toma como un reconocimiento, ya no era el niño que “no se integraba”, ahora era el estudiante con conocimientos y habilidades.

IV. II. Análisis e interpretación de la práctica

IV. II.I Trayectoria Del Proceso Educativo: Cambio de la Experiencia Del Niño y su Familia Durante el Periodo de la Sistematización

El recorrido educativo de Eduardo entre 2012 y 2013 permite percibir un proceso de inclusión que se transformó paulatinamente por la participación de su familia, el abordaje de los profesores que fue tornándose flexible con el pasar del tiempo y el reconocimiento de sus intereses y capacidades. Al reconstruir esta experiencia pude evidenciar que la situación social de Tumaco, la demora de accesibilidad a un diagnóstico oportuno y las limitaciones escolares influyeron en su experiencia, pero igualmente el acompañamiento familiar y las estrategias pedagógicas permitieron avances relevantes.

El quinto grado cursado en el año 2012, fue un comienzo destacado por el aislamiento y la inseguridad. Al cursar quinto grado, Eduardo definió un entorno escolar lleno de conflictos: “[...] *había muchas peleas, muchos robos, muchos insultos y muchas bromas, no era nada tranquilo*” por eso se miraba obligado a irse a caminar muy seguidamente para prevenir enfrentamientos. Su madre y su padre coincidieron en que era un niño *“encerrado en su yo”* que no le agradaba el contacto físico y la interacción social. Los profesores confirmaron esta apreciación, lo catalogaron como: *“adorable” pero “distante”*, con poca preferencia para compartir o trabajar en grupo.

Su poco interés por la materia de educación física lo llevó a reprobar esta materia, y su gusto por las actividades individuales que fueron los proyectos manuales como maquetas, robot de madera, entre otras tareas individuales y la informática dieron la imagen del niño “diferente” comparado con el estudiante entendido por una mayoría como “normal” que interactúa y participa

en grupo. A pesar de ello estas mismas preferencias se transformaron en momentos de reconocimiento consiguiendo destacarse en las actividades que involucraban creatividad y uso de la tecnología, en donde sus padres fueron un gran apoyo.

En el transcurso de este año, la familia enfrentó un ambiente de incertidumbre clínica. La madre refirió una búsqueda ineficaz de un diagnóstico, varios profesionales afirmaron que tenía “problemas de comportamientos” o “hiperactividad”, hasta desestimando las preocupaciones con señalamiento como “lo que tiene es ganas de joder”. Esta falta de precisión médica impidió el diseño de apoyos específicos en el hogar y en la misma escuela, lo que aumentó la intranquilidad de sus padres.

En sexto grado (2013) continúan las dificultades y se conoce del diagnóstico. Al iniciar este grado se mantenían los conflictos con compañeros, Eduardo recuerda acontecimientos de matoneo escolar que le causaban momentos de estrés y le hacían sentir que lo “acusaban de iniciar los conflictos” que no causaba. Sus padres consideraron que “fue víctima de intolerancia” y que “los niños lo miraban diferente”. Además él “se sentía con presión por ser hijo de profesores” lo que incrementaba el estrés frente a las tareas, actividades y la expectativa académica.

El contexto institucional dificultaba posibles soluciones, Eduardo pensaba que el colegio público era como un lugar donde “si pasaba algo, no le importaba a los profesores, ni rectores”. Las profesoras ratificaron que no tenían la formación específica, ni un equipo de apoyo psicosocial, las capacitaciones eran dirigidas hacia otros temas, no sobre inclusión ni abordaje de estudiantes con diagnóstico como el TEA.

Solo fue alrededor del tercer trimestre de este año donde la familia recibe el diagnóstico médico de Asperger (TEA), para esto fue necesario trasladarse a una ciudad principal para acceder a un especialista. Este fue un hecho esencial, al respecto una de las profesoras indica “[...] eso había contribuido a pensar en tener mayor comprensión, entender y apoyar más a Eduardo”. Desde este momento, las profesoras comenzaron a llevar a cabo estrategias concretas

para su participación; motivándolo a integrarse a las rondas con el compañero más cercano y de confianza para él, acompañarlo de cerca en las actividades y flexibilizar las metodologías para que no quedara en las asignaturas.

Factores contextuales: limitaciones estructurales y recursividad docente. Esta experiencia se presentó en Tumaco, en donde, como se ha comentado, las carencias en infraestructura, la pobreza, la escasez de servicios básicos y las intermitencias en el servicio de energía eléctrica perjudican directamente la calidad educativa. El padre resume esta realidad al definir las instituciones educativas como *“muy básicas y con carencias de tecnología”*. Las profesoras resaltaron la carencia de materiales didácticos y la dificultad para que los niños continuaran en la escuela frente a la problemática de violencia y migración.

Ante estas limitaciones los profesores implementaron la recursividad, o sea la creatividad para desempeñarse en este contexto marcado por los pocos recursos que tenían a disposición y con el apoyo de las familias.

Reconocimiento de habilidades y consolidación de apoyos. Con la obtención de un diagnóstico claro y la comunicación permanente entre la familia y la escuela, el año 2013 estableció un cambio radical del proceso. Los padres conversaban de forma continua con los profesoras y compartían sus avances y preocupaciones. La madre señaló *“trabajamos de la mano con el profesorado”*, entre tanto el padre resaltó *“siempre nos tuvieron en cuenta y nos llamaban”*. Esta unión facilitó que las profesoras identificaran y fortalecieran el interés de Eduardo por la informática, eligiéndolo como monitor del áreas tecnología e informática.

Este nuevo papel de Eduardo fue crucial, pasó a ser conocido por sus conocimientos y habilidades, y ya no como el niño que “no interactuaba y se integraba”. El acompañamiento familiar desde la enseñanza en casa del uso de libros, estrategias de búsqueda de información en ellos y de los recursos tecnológicos que tenían fortaleció su confianza y expandió sus oportunidades de aprendizaje. La escuela, y principalmente las maestras de Eduardo, a pesar

de que tener limitaciones en el actuar, pudieron valorar esa capacidad y transformarla para propiciar un entorno de inclusión.

Si bien ha transcurrido mucho tiempo, aún se evidencian que persisten los retos centrales de esta experiencia con relación a la educación inclusiva. Es decir que las barreras se mantienen en la actualidad. La infraestructura educativa deficiente y la falta de recursos tecnológicos y material pedagógico continúan siendo una realidad, así como la formación docente en temas de inclusión y neurodiversidad, lo que deja a los profesores con pocas herramientas para abordar a los estudiantes con algún diagnóstico.

Sin una mejora en la infraestructura, dotación de material pedagógico y sin un programa de capacitaciones para los profesores, estas barreras a las que se enfrentó Eduardo se pueden seguir reproduciendo y alejando el logro de la educación inclusiva.

IV. II. II La Inclusión en la práctica: estrategias que fueron efectivas y dificultades que persistieron en proceso

Al analizar las participaciones de las profesoras desde las entrevistas, los padres y el joven con TEA desde las entrevistas y línea de tiempo, relacionadas con este objetivo, es importante destacar que durante el proceso se presentaron factores facilitadores y barreras que son tomados desde inclusión y exclusión.

Barreras. Teniendo en cuenta el modelo social de la discapacidad se pueden organizar en institucionales o sistémicas, sociales o actitudinales y contextuales. A continuación, se desarrollará cada una de ellas.

a) Barreras institucionales o sistémicas. La falta de un diagnóstico oportuno y el acceso a servicios de salud especializados se hizo presente durante el proceso de

sistematización, en este tiempo la familia tuvo en recorrido por diferentes profesionales de la salud como psicólogos y neurólogos sin recibir un diagnóstico clínico acertado al inicio.

Esto se evidencia en el relato de la madre: “un médico me dijo la otra vez, lo que pasa es que él tiene ganas de joder, nomás es molestar”

Dicho comentario promueve la desinformación y patologización de la conducta que está “desviada de la norma” y se convirtió en una barrera que retrasó notablemente la implementación de estrategias de apoyo en el entorno escolar y clínico o de salud.

La deficiente infraestructura y la falta de recursos educativos que se presentaron en Tumaco durante el periodo de esta sistematización, tiene incidencias en lo vivido por el joven, frente a lo cual la profesora 3 dice: “[...] *el colegio era muy pequeño, la infraestructura muy pequeña, muy pequeña.*” Posteriormente, la docente agrega “*no había muchos materiales didácticos, no había disponibilidad de muchos computadores.*”

Ante esta dificultad, el padre señala que en Tumaco el acceso a la tecnología ha sido reciente y limitado, y que las instituciones educativas presentan una infraestructura muy elemental, sin los recursos ni los equipos necesarios para su adecuado funcionamiento.

Esta escasez limitaba las oportunidades de aprendizaje de Eduardo en la escuela y más aún por su interés y gusto por la tecnología.

En este punto también se evidencia la carencia de formación docente, que se ha mencionado previamente, y que se ve reflejada en la ausencia de capacitaciones sobre inclusión y TEA. La profesora 3 mencionó que no se han realizado espacios de formación específicos en torno a este tema. Desde su relato, la falta de preparación representa una dificultad para diseñar adaptaciones curriculares y favorecer procesos de inclusión, situación que le genera sentimientos de frustración y preocupación.

Adicionalmente, ella plantea:

Me sentía frustrada y preocupada a la vez por el bienestar emocional y académico del estudiante, donde era una responsabilidad y una curiosidad por qué el niño se comportaba así.

El padre añade que *“se capacita sobre las TIC, pero no en inclusión educativa.”* Y la madre agrega *“por falta de conocimiento que las personas no saben, que lo toman de otra forma o no lo manejan de una forma adecuada.”*

Esta falta de capacitación de los docentes hace que no se realicen adaptaciones y prevalezca un currículo y evaluación rígida, como se evidencia cuando Eduardo reprobó educación física por no participar en los deportes convencionales y cuando se le exigían trabajos en grupos obligatorios, lo cual le generaba ansiedad. Estas prácticas rígidas no tenían en cuenta sus fortalezas en otras inteligencias como la espacial o lógico-matemática, debido a esto el currículo sin ajustes se convirtió en una barrera.

De lo anterior podemos decir que la falta de profesionales especializados en educación inclusiva y autismo en la escuela dificulta la inclusión, como dice Valdez (2018) Los padres de niños con TEA consideran que hay una falta de profesores especializados en autismo.

Con relación a la falta de flexibilidad en tareas Eduardo refiere *“pues eso me generaba estrés, las tareas que mayormente no podía hacer me generaban estrés.”*

b) Barreras sociales o actitudinales. El acoso o bullying estuvieron presentes durante el proceso. Eduardo manifiesta al respecto un entorno hostil y conflictivo *“los estudiantes hacían sus cosas, había muchas peleas, muchos insultos, muchos robos, muchas bromas, no era nada tranquilo, y pues, era así, una constante era que siempre había conflictos y que nunca había paz, y uno tenía que mayormente o irse al otro lado del colegio para estar tranquilo.”*

Aquí describe como era víctima de agresiones físicas y verbales, su dificultad para socializar y sus intereses personales específicos lo volvían en el blanco a atacar, por lo cual prefería aislarse o caminar para prevenir conflictos. Lo que se evidencia en lo manifestado por Eduardo:

[...] los conflictos, mayormente un montón de personas se querían joderme porque no era mucho de pelear, y pues yo era muy de... no era de violencia, y pues básicamente me tomaron

en cuenta como alguien que no sabe de pelear, y pues los conflictos y el estatus, yo no era tan popular tampoco ahí, conflicto y estatus.

También agrega: *“Una constante era que siempre había conflictos y que nunca había paz, y uno tenía que mayormente o irse al otro lado del colegio para estar tranquilo.”*

“me gustaba caminar, porque mínimo ahí podía relajarme, y ver las cosas que pasaban, y no estresarme tanto con los conflictos que había. no quería tener conflictos con nadie, por ende, caminaba constantemente.”

Esta necesidad de Eduardo de aislarse y caminar para prevenir conflictos y manejar el estrés no era una acción casual, sino una estrategia de supervivencia al entorno hostil, esta es una realidad que se presenta en los contextos escolares como lo menciona Lendínez (2017) quien afirma que uno de los principales obstáculos para que los estudiantes con autismo se integren plenamente en la sociedad es el acoso escolar. La mayoría de los adolescentes autistas que sufren acoso escolar no quieren asistir a la escuela porque se sienten abandonados y solos. Como resultado, los estudiantes experimentan rechazo social e inseguridad, lo que dificulta su inclusión en el aula.

Cabe mencionar que uno de los principales factores de riesgo del acoso escolar en la sociedad moderna es la ausencia de una red social. Debido a sus características, les resulta extremadamente difícil entablar relaciones con sus compañeros, lo que los hace muy vulnerables al acoso por parte de su grupo de iguales.

También es importante mencionar que inicialmente se tuvo una perspectiva desde el déficit y la estigmatización, ya que los docentes describían a Eduardo basándose en una “desviación de la norma” lo que se evidencia en el relato de la profesora 1: *“él como que no se quería integrar, era distante.”* Además, dijo *“uno se preocupaba, se preocupaba uno porque pues observaba en él esa forma, pero había que trabajar con él.”* Y *“a él tocaba como motivarlo porque era un momento en que él a veces estaba como un poco distante, no quería integrarse, pero siempre lo hacíamos de la manera que con el niño que él más se reconocía.”*

Junto a lo anterior, la profesora 2 menciona “[...] a él no le gustaba la cercanía, no le gustaba que lo toquen, que lo abracen. Muy, como muy alejado.”

Las docentes también recuerdan que para Eduardo no resultaba sencillo socializar con otros pares, la profesora 3 agrega “*pues era solitario, no le gustaba hacer trabajos en grupos, se aislaba, él no compartía con los demás compañeritos.*” Y “*pues los estudiantes, de por sí, ellos jugaban mucho, corrían, cantaban, jugaban fútbol y muchos juegos más, pero Eduardo no jugaba con sus compañeros.*”

Todos estos relatos evidencian la presencia de una mirada centrada en lo considerado “normal”, la cual limitó el reconocimiento de las capacidades y potencialidades del estudiante, reproduciendo actitudes que obstaculizan la verdadera inclusión educativa.

c) Barreras contextuales. Como lo he mencionado previamente, la experiencia de Eduardo tuvo lugar en un territorio como Tumaco en donde se presentan condiciones difíciles, como la violencia, el desplazamiento forzado, la pobreza y los inadecuados servicios básicos como energía, agua e internet.

Esas condiciones difíciles se traducen en limitación material específica en la escuela, esta realidad es corroborada por las profesoras, que concordaban en caracterizar a Tumaco desde las necesidades que no eran cubiertas, la profesora 1 expresa:

Tumaco es un lugar donde hay muchas necesidades, donde uno puede aportar a la niñez y a la familia, claro está. Por ejemplo, en cuanto a los materiales, siempre uno buscaba los elementos del medio. La educación se volvía muy recursiva con lo mismo que el maestro, los niños y los padres de familia tenían, a veces uno les decía bueno traigan, por ejemplo, traigan unas piedritas para trabajar las matemáticas, para en ciencias naturales, a ver vamos a trabajar las plantas, vamos a salir al patio a trabajar con las plantas y uno les iba enseñando los nombres de las plantas.

La utilización de los recursos del entorno, limitada por la escasez de materiales, no fue el único obstáculo. La violencia y la inestabilidad del contexto se constituyen en un desafío para la permanencia escolar, como señala la profesora 2:

[...] es un reto conseguir que los niños permanezcan en el aula educativa, en el colegio, porque de pronto, por la situación que vivimos acá en nuestro pueblo, en nuestro municipio, no es un secreto, hay mucha escasez y a veces los niños se desertan o los padres, por motivos, por cuestiones, digamos, de trabajo o de violencia, tienen que irse para otro lado.

Los testimonios de las profesoras y del padre se entrelazan porque hablan desde adentro, desde la vivencia cotidiana, de un problema estructural que atraviesa muchas zonas apartadas del país. Esto se relaciona con lo dicho por diferentes autores, como Quintero (2024) quien dice que las instituciones educativas oficiales situadas en zonas remotas se enfrentan a una serie de retos, entre los que se incluyen su ubicación remota, el difícil acceso, la inseguridad provocada por la presencia de grupos irregulares, los servicios telefónicos y de Internet limitados o inexistentes, la falta de infraestructuras, los recursos docentes e incluso la escasez de profesores como consecuencia de la negligencia de los organismos competentes del Estado y del Ministerio de Educación Nacional.

La explicación de Quintero (2024) sobre la carencia de infraestructura y tecnológica se acopla con la experiencia y relato del padre, quien refiere:

[...] Tú sabes que Tumaco es un lugar donde tecnología no hubo hace poco. Estuvimos siempre atrasaditos. Los que estudiamos allá sabemos cómo es, cómo ha sido. Bueno, hoy en día por medio de las TIC se ha visto otra cosa. Pero estructuralmente, escuelas muy básicas y sin equipos. Pues Tumaco ha tenido y tiene esa gran falencia, que es que todavía se va la energía, que Tumaco se queda varios días sin energía.

Hubo carencia de servicios básicos como la energía eléctrica, atención especializada en salud e infraestructura educativa que son necesarios para el desarrollo de Eduardo. Esta realidad se evidencia más cuando para acceder al diagnóstico tuvo que ir a una ciudad principal y viajar

varios kilómetros. Las familias que tienen un miembro con TEA a menudo tienen que dirigirse a una ciudad más grande. Los horarios de trabajo, el tipo de trastorno y los recursos familiares influyen en estos viajes.

Este entorno de abandono estatal, que se caracteriza por las carencias e inestabilidad, afectó las condiciones básicas para el estudio, formaba una barrera estructural que perjudicaba la continuidad educativa y limitaba considerablemente la accesibilidad a servicios de apoyo especializados esenciales para una inclusión real.

La madre comenta que hay falta de especialistas relacionados con el tratamiento del autismo, lo cual se evidencia cuando refiere *“la verdad creo que ahora sí se ha manejado un poquito más, en otras partes, no por acá, no, pero en otras partes creo que sí se maneja más, creo que sí se le está dando una diferente forma, se le ha dado otro manejo a esas condiciones, creo yo.”*

La experiencia de Eduardo deja en evidencia que el proceso de inclusión educativa va más allá del aula y se ve obstaculizado por una estructura de barreras que se entretajan. Las dificultades actitudinales y sociales, como el bullying y la visión desde el déficit, se agudizaron por las barreras institucionales, la falta de diagnóstico, la formación docente y de recursos, las cuales se sustentan en barreras contextuales y estructurales marcadas por el abandono institucional y la vulnerabilidad del territorio. La constante presencia de estas dificultades configuró una experiencia llena de desafíos, en la que la inclusión se convirtió en una lucha contra un sistema con falencias, y no solo en un tema pedagógico.

Facilitadores. Junto a las barreras surgieron igualmente facilitadores fundamentales durante el proceso.

a) El apoyo de la familia. El apoyo de la familia fue el principal facilitador, porque sus padres al ser docentes tomaron acciones como ser un apoyo académico, proporcionaron

recursos tecnológicos que no tenían en la escuela y estrategias de investigación para realizar las tareas. Lo que se evidencia cuando el padre refiere: *“Nosotros como padres le hacíamos el acompañamiento.”* Y *“nosotros trabajamos en casa y le enseñamos a él, él tiene mucho conocimiento sobre computadores, precisamente porque en la casa lo tuvo siempre.”*

Eduardo coincide en reconocer a su familia, y en especial a su madre, como un facilitador cuando expresa: *“mi madre me apoyaba lo más posible, yo trataba de hacer lo mejor posible.”* Él agrega posteriormente: *“con las tareas, ella me daba libros y pues ella me decía qué buscar, y me enseñaba en qué parte buscar, y yo buscaba ahí, o a veces directamente habían libros con los que hacíamos las tareas en el colegio.”*

La familia también cumplió un papel de apoyo emocional porque le dieron valor a sus intereses y gustos en casa y frente al entorno escolar. La madre ubica las cualidades de su hijo en ese momento que ella destaca y que responden a sus intereses: *“Eduardo dibuja excelente, tiene unos trazos finos, muy perfecto dibuja Eduardo, dibuja más que todas esas cosas de dragón ball z, esos dibujos así, de cosas así (caricaturas).”*

Es importante mencionar el interés de la familia en la busca de accesibilidad a servicios de salud, ya que desde temprana edad estuvieron en la búsqueda de atención médica, lo que los llevó a dirigirse a una ciudad principal para obtener un diagnóstico. Lo que se evidencia cuando la madre comenta *“[...] siempre estuve desde pequeño con él, llevándolo a los especialistas, una cosa y la otra, en Cali.”* Como se ha mencionado, la madre acompañó a Eduardo en sus tratamientos y especifica los especialistas implicados: *“[...] lo tuve en tratamiento, con el psicólogo, con el neurólogo.”*

Los profesores coinciden en que la familia juega un papel importante como dicen algunos autores entre ellos Aranda (2015) quien dice que las familias son fundamentales para la inclusión educativa de los estudiantes autistas. La familia se reconoce como una dimensión cultural y es una estructura compleja que no puede reducirse a lo biológico.

b) El trabajo articulado entre la familia y la escuela. El trabajo articulado de la familia y la escuela cumplió un papel importante para continuar el proceso educativo de Eduardo, este componente no fue un solo un complemento, sino que también fue una estrategia que implementaron los padres y los profesores desde dos ejes como la comunicación continua y la corresponsabilidad activa.

Lo narrado por los actores corrobora que esa unión se creó cimentada en una comunicación recíproca y continua. Los padres manifestaron que los profesores “siempre los tuvieron en cuenta” poniéndolos al día con lo que sucedía con Eduardo a través del contacto constante. Esta impresión es compartida por las profesoras, que resaltaron la “constante comunicación” y una “conexión fuerte que se fortalece porque los padres son docentes”, por esto se caracterizó el vínculo.

Aparte de la comunicación, se construyó una participación en equipo, enmarcada por la madre como un “trabajo de la mano”. Este compromiso de las dos partes (familia y escuela) se fortaleció por el capital cultural de la familia, ya que son padres docentes. Su conocimiento en el sector educativo les facilitó de acuerdo con sus relatos el entendimiento de la importancia de la participación activa y el tomar un papel de acompañamiento, que incluyó un acuerdo empático al pedir “un poquito de paciencia” para su hijo de manera comprensiva a sus colegas docentes.

Esta articulación no fue natural, es consecuencia de un esfuerzo mutuo y consciente. Las coordinación entre las estrategias de la escuela y la participación comprometida de la familia generó un ambiente de apoyo fuerte que fue determinante para que Eduardo continuara sus estudios.

Los padres reconocen que ellos como padres y los profesores estuvieron interesados en el proceso, por ello tenían constante comunicación, aún más sabiendo el diagnóstico y por ser conocidos desde la profesión docente. Esto se evidencia cuando el padre de Eduardo refiere “Nosotros al ser docentes, los otros profesores eran amigos. Sí, éramos amigos. Entonces las

profesoras me decían, vea, el niño hizo esto, hizo lo otro, hablábamos con los padres de familia, las profesoras siempre nos tuvieron en cuenta y nos llamaban”

Esta articulación y cercanía facilitó la implementación de estrategias y adaptaciones, que recuperaron las cualidades de Eduardo y posibilitaron que realizara actividades como la realización de la maqueta para la recuperación de educación física.

c) Facilitadores pedagógicos. En este punto se identifican varios facilitadores pedagógicos, como la flexibilidad, la buena disposición de los profesores, la paciencia y voluntad para llevar a cabo las adaptaciones. La profesora 1 planteó “[...] *uno siente que ese niño va a ir avanzando, pero con paciencia.*” Y “*a él tocaba como motivarlo y lo hacíamos de la manera que con el niño que él más se reconocía.*” En la misma línea la profesora 2 comentó que, junto con sus compañeras: “[...] *fuimos entendiendo y tratando de comprenderlo. Y en nuestro poco conocimiento, de tener paciencia que requiere con esos casos.*” y que, *aunque contaban con poco conocimiento sobre el tema, procuraban tener la paciencia necesaria para acompañarlo y entender su comportamiento.* Añadió además que “[...] *de pronto, al inicio no entendía bien el comportamiento del niño, pero a medida que transcurrió el tiempo, pues, fuimos comprendiendo.*” Además, comenta que en ese momento buscaba distintas estrategias metodológicas para poder avanzar con el estudiante.

También se valoraron las fortalezas de Eduardo en la escuela. Lo anterior implicó una transformación en las percepciones sobre Eduardo, pues ya no se tenía la percepción del niño que no le gustaba integrarse, sino que se reconocen y se valoran sus habilidades cuando se lo nombra como monitor de informática y tecnología, esto se puede leer como una eliminación de la mirada deficitaria y se toma como una mirada desde un enfoque de aceptación de la neurodiversidad. Lo cual se alinea con que el maestro debe adaptar sus prácticas y a la vez la escuela para reconocer la diversidad de los estudiantes y sus intereses, lo que apunta a pensar

en el estudiante diverso para una adaptación y el reconocimiento de la diversidad (Cantor et al., 2021).

Esta mirada permitió que los profesores aplicaran adaptaciones tanto curriculares como en la evaluación, ya que permitieron que Eduardo pudiera manifestar su conocimiento y aprender desde tareas alternativas como la realización de maqueta, actividades individuales y el rol de monitor. Todo esto fue facilitador importante que se relaciona con lo dicho por Cantor et al. (2021) sobre el rol del maestro en la educación, en donde plantea que se deben transformar las prácticas pedagógicas ya que la inclusión demanda de una constante innovación y mejora sistemáticas en las prácticas docentes.

d) Vínculo educativo: estudiante-docente. En este punto es importante mencionar el relato de la madre que recuerda que el niño tenía una profesora que le demostraba cariño, por eso se puede decir que el docente necesita establecer un vínculo afectivo con el niño con autismo para que su trabajo sea más efectivo y logre mejores resultados, esto se evidencia cuando la madre destaca el fuerte apego de Eduardo hacia una profesora, señalando que “él quería quedarse con ella porque sentía el cariño y apoyo que le brindaba”.

Ese vínculo entre el niño y su profesora nos lleva a mencionar al profesor que es el profesional de la institución educativa que establece la relación más cercana con el niño con autismo. Y esta relación de cercanía y confianza que se establece entre ellos es fundamental para que el niño se sienta seguro y mejore sus habilidades en el entorno educativo. Cunha (2012, p.53), este autor también nos dice que la relación afectiva entre el estudiante autista y el docente es el inicio del proceso de construcción de su autonomía en la escuela. Aunque a las personas autistas le resulta difícil comprender los sentimientos y la subjetividad de las personas no carecen de emociones.

De esta forma, es posible hacer referencia a lo que señala Tortosa (2008) citado por Rangel (2017), cuando plantea que la intervención educativa se lleva a cabo desde una

perspectiva inclusiva con el objetivo de aumentar la participación de todos los estudiantes con autismo, así como reducir su exclusión en la cultura, los planes de estudio y la vida escolar. Para ello, es necesario cambiar las prácticas con procesos de mejora, además de destacar la preocupación por superar las barreras de acceso y participación. Además, es importante considerar la diversidad como una fuente de riqueza para mejorar el aprendizaje de todos, en lugar de como un problema que hay que resolver.

e) Facilitador personal y subjetivo. Las propias potencialidades y recursos subjetivos de Eduardo actuaron como facilitadores del proceso inclusivo, permitiéndole participar activamente en las clases y colaborar con sus compañeros a través de su rol como monitor. En consonancia, Cantor et al. (2021) plantean que el maestro debe emplear estrategias y metodologías inclusivas que promuevan procesos participativos, activos y colaborativos desde la experiencia.

Resulta esencial resaltar que Eduardo hizo también el papel de su propio facilitador, utilizando sus herramientas personales como estudiante, en este punto sobresalen las habilidades relacionadas con la inteligencia espacial y lógico-matemática, que se expresan por la facilidad del uso de la tecnología, la construcción de robots, maquetas y dibujos.

Además, Eduardo empleaba estrategias para la prevención de conflicto y estrés que le ocasionaba la escuela. Lo que se evidencia cuando relata:

[...] Lo que más me gustaba hacer en la escuela era caminar, la verdad, yo dibujaba y caminaba, ambos eran los pasos que más me gustaba hacer, caminar, porque mínimo ahí podía relajarme, y ver las cosas que pasaban, y no estresarme tanto con los conflictos que había.

Las capacidades que tenía Eduardo fueron potenciadas por sus padres y reconocidas por la escuela casualmente, lo cual sirvió como facilitador para la permanencia y continuidad académica.

IV. II.III Aprendizajes emergentes y propuestas de mejora: conocimientos que pueden aplicarse en otros contextos similares.

En este punto se identifican aprendizajes que emergen desde el análisis de los relatos de los padres, Eduardo y profesores.

a) Aprendizajes de la familia. En la experiencia educativa de Eduardo y su familia mientras el protagonista cursaba los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano se encuentran aprendizajes relevantes sobre el rol de la familia y la escuela en la inclusión educativa de niños con TEA. Estos aprendizajes evidencian lo vivido en esta experiencia y brindan elementos importantes para que se adapten o repliquen en contextos similares con falta de recursos y condiciones de vulnerabilidad.

La familia actúa como facilitador central en el proceso educativo, ejerciendo roles para suplir las falencias del sistema y falta de materiales educativos, brindando recursos e implementando pedagogía en casa con rutinas de apoyo directo en las tareas. En palabras del padre:

[...] en la casa teníamos computadores, trabajamos desde allí y le enseñábamos a él". Eduardo corrobora este apoyo al manifestar que "mi madre me apoyaba lo más posible" y que "ella me daba libros, me decía que buscar y me enseñaba en que parte buscar.

La familia cumple un papel como puente entre el estudiante y la escuela, en especial en los contextos que tienen un sistema educativo limitado. Su rol no solo se basa en el apoyo emocional, también implica la producción de oportunidades de aprendizaje, adaptación de contenidos y la búsqueda de agentes que pueden apoyar el proceso como el personal de salud. En contextos en el que los recursos educativos son limitados, el empoderamiento familiar pasa a ser una estrategia indispensable para la inclusión.

Los padres al ser docentes, como se ha comentado en apartados previos, tenían buena comunicación con los profesores, lo que facilitó el trabajo en equipo entre familia y escuela. El

padre refiere: “siempre nos tuvieron en cuenta y nos llamaban para informarnos lo que Eduardo hacia”. Esta dinámica se reforzó con un trabajo cercano y en equipo en donde “trabajábamos bastante” que expresó la madre.

El acompañamiento académico y adaptación curricular desde la casa se llevó a cabo porque sus padres siendo docentes apoyaron directamente en las tareas, investigaciones y proyectos, en donde se ejecutaron opciones alternativas como la maqueta en educación física y el robot en artística, lo cual facilitó a Eduardo a demostrar sus capacidades.

b) Aprendizajes de la escuela enunciados por las docentes participantes. Aunque las docentes participantes hayan dejado en evidencia las barreras estructurales que existían en la Escuela, así como la falta de formación de los docentes, recursos y apoyo psicosocial, se presentaron esfuerzos relevantes con el pasar del tiempo, partiendo de la voluntad de los profesores ya que llevaron a cabo prácticas adaptativas y flexibles. Por ejemplo, algunas personas del cuerpo docente propiciaban la motivación de Eduardo por las actividades escolares mediante el acompañamiento del compañero más cercano y ajustes en actividades grupales, también realizaron flexibilidad curricular al evaluarlo con trabajos no convencionales teniendo en cuenta sus fortalezas.

Esos esfuerzos individuales y adaptativos, contrastan con la visión estructural que tiene la familia como actor clave en el proceso, esa percepción es evidente en el relato del padre desde su doble rol de docente y progenitor quien manifiesta: “[...] en Tumaco hace falta lo que es la educación inclusiva. Se capacita sobre las TIC, pero no en inclusión educativa.” Así mismo hace un comentario desde el sentir de padre y docente “[...] cuando no existe el profesional en inclusión en una institución que instruya el abordaje de ciertos tipos de condiciones, es muy difícil el trabajo con los niños”.

Ante la escasez de elementos estructurales, reconocida por las profesoras y los padres, las acciones dentro del aula no se hicieron esperar, aunque se dieron desde la iniciativa personal

o profesional, así fue como los profesores trabajaron con compromiso y desde la empatía, realizando las adaptaciones y prácticas inclusivas de manera intuitiva y creativa. Pero esos ejercicios fueron respuestas reactivas, no desde una mirada holística, como consecuencia de la falta de capacitación, herramientas pedagógicas y apoyo psicosocial e institucional.

Los padres y las profesoras coinciden en que la falta de formación y recursos son barreras significativas y que no basta con la buena voluntad o buena intención. Esta necesidad que resaltan estos actores es de base estructural. La madre afirma que la implementación de prácticas inclusivas en el contexto fue y es limitado y por ello plantea que la capacitación es un paso necesario, al decir que “lo primero que se debe hacer es que la gente se capacite, que capaciten a padres de familia, docentes en especial, para que den un trato adecuado y justo”.

Desde la experiencia recogida, se evidencia que los procesos de inclusión educativa no pueden depender únicamente de la disposición individual de profesores y/o padres. En el campo emergió la necesidad de contar con una normatividad clara, políticas de formación continua para los docentes y la asignación de personal de apoyo que respalden de manera estructural dichas prácticas porque la buena voluntad o disposición por sí sola no es suficiente.

Con relación a lo anterior la profesora 3 relata:

[...] para facilitar la inclusión se necesitan cambios en las metodologías de enseñanza, accesibilidad y tecnología en las escuelas. Además necesitan cambios en las actitudes y conciencia de la sociedad para enfrentar una cultura inclusiva que valore la diversidad de todos los estudiantes.

En los relatos de las maestras, y a propósito de los cambios actitudinales que la profesora 3 menciona, se ubica como aprendizaje una disposición empática hacia niños y niñas que tienen diagnósticos como el de Eduardo y que requieren que el entorno se transforme para que puedan participar plenamente en la escuela. La experiencia con Eduardo, posibilitó que las docentes se pusieran en el lugar del niño en ejercicios de empatía para modificar sus prácticas o realizar actividades flexibles. Por otra parte, las docentes expresan así como lo hace la profesora 3, que

la inclusión educativa requiere de transformaciones sociales profundas que implican a más de un actor y a diferentes niveles, pues va más allá del núcleo familiar o de la escuela, y trasciende al ámbito social.

c) Aprendizajes relacionados con el contexto. La escuela en un contexto como el de Tumaco debe mejorar en inclusión, aunque se presenten circunstancias desfavorables, fomentando prácticas reflexivas y participativas entre los docentes y la familia. La formación docente en inclusión educativa y neurodiversidad es importante, pero en lugares como Tumaco puede que su aplicación demore y por eso la comprensión y la buena voluntad puede tener un efecto valioso y beneficioso en el aula.

Esto puede ayudar a que la escuela sea un mejor lugar para niños en especial con diagnósticos, así como lo refiere Eduardo en su relato:

“La escuela debe ser como un lugar cómodo, un lugar donde uno pueda mayormente ir sin sentirse mal, sin sentir que alguien le vaya a hacer daño, sin sentir que asquerosamente vayan a ser juzgados por sus gustos. Un lugar donde estén abiertos a la expresión, que mayormente se pueda hablar sin sentirse nerviosos y juzgados mayormente.”

Esta experiencia deja en evidencia que la búsqueda de una escuela inclusiva en un contexto como Tumaco va más allá de la voluntad de la institución educativa y se enfrenta con problemáticas estructurales. La falta de formación docente y su tardía aplicación no es una carencia accidental, es una huella de la ausencia del Estado como defensor de derechos fundamentales.

Al respecto, en la revisión de diferentes leyes o políticas relacionadas con educación inclusiva y con el contexto rural se encontró por ejemplo que la Ley Estatutaria 1618 de 2013 exige al MEN reglamentar el esquema de atención educativo con una mirada de inclusión y busca que se prevean recursos para estas tareas. A su vez, el Decreto 1421 de 2017 establece responsabilidades para el MEN, los colegios y las Entidades Territoriales Certificadas; así como

recursos para poder tener en las instalaciones figuras como los docentes de apoyo u otros (intérpretes) que permitan hacer realidad la inclusión. No obstante, Tumaco es un municipio no certificado, cuenta con un número de estudiantes menor al de otros municipios, y para obtener recursos depende del departamento de Nariño. Lo anterior plantea una paradoja pues por las características del municipio puede requerir mayores recursos para mejorar por ejemplo infraestructura, atraer personal cualificado; pero por su tamaño y por no estar certificado los recursos son menores.

Esta paradoja expone la ausencia de una política educativa unificada basada en el territorio, que vaya más allá del papel y favorezca particularidades de un municipio como Tumaco, con recursos continuos y equipo de apoyo psico-orientador que favorezcan la inclusión y que se articule con actores en el sector salud que incluyan apoyos terapéuticos.

Ante esas falencias estructurales, el aprendizaje central es que la comunidad educativa desde los docentes y padres se ve en la necesidad de abordar estos vacíos con estrategias desde la comprensión y buena voluntad como practica para defender la infancia y la niñez. La narración de Eduardo en donde aspira a una escuela que sea un espacio de protección seguro y sin juicios, representa un ideal pedagógico y más un rechazo a la inseguridad y exclusión que el Estado no consigue transformar. Es por eso que la escuela debe transformarse en un espacio de refugio y garantía, y así suplir las falencias del sistema.

Este contexto pudo ejercer un papel de barrera, teniendo en cuenta la insuficiencia de infraestructura y recursos, que fue notorio por la falta de computadores, servicio de internet inestable y materiales didácticos muy básicos o inexistentes, lo cual hace notorio la brecha educativa con respecto a ciudades principales. Eduardo consiguió potenciar su habilidades con la tecnología gracias a su familia que contaba con los recursos para contrarrestar la escasez, sin embargo esta alternativa no es posible para todos los niños.

Evidencia de esto es el relato de padre que menciona con relación a la escuela “estructuralmente, escuelas muy básicas y sin equipos.” Además, agrega “Tumaco es un lugar

donde tecnología no hubo hace poco. Estuvimos siempre atrasaditos. Los que estudiamos allá sabemos cómo es, cómo ha sido.”

Con respecto a esto la profesora 2 añade *“Es difícil conseguir que los niños permanezcan en el aula educativa, en el colegio, por la situación que vivimos acá en nuestro pueblo, no es un secreto, hay mucha escasez.”*

La profesora 1 relata *“a veces hay niños que iban sin nada que comer.”* Y la profesora 2 *“Tumaco vemos tantas dificultades como la distancia y la falta de estructura, de infraestructura.”*

Esta distancia que menciona la profesora como dificultad pudo aumentar el obstáculo de acceso a un diagnóstico idóneo y oportuno por varios años, lo que extendió el tiempo en que se presentó incompreensión sobre el comportamiento de Eduardo y sus intereses, esto lo expuso a situaciones de conflictos, etiquetas y estigmatizaciones. El contexto rural incrementa la escasez de recursos educativos y la carencia esencial de servicios de neurodesarrollo y salud.

Lo anterior se evidencia cuando la madre comenta como si fuera una aventura *“lo tuvimos en tratamiento con el psicólogo, con el neurólogo, pero nadie daba con bolas con el diagnóstico, nadie me decía realmente qué era lo que tenía. Un médico me dijo lo que pasa es que él tiene ganas de joder.”* La profesora 2 lo confirma *“por la lejanía de Tumaco, por lo general hay mucha escasez de los especialistas. Por lo general, cuando se trata de especialistas suelen ser en otras ciudades.”*

La presencia del conflicto armado y violencia son barreras extras que influyen en lo educativo condicionando la experiencia escolar. El conflicto que se ha presenciado influye en la permanencia de todos los estudiantes independiente si tiene un diagnóstico o no y de toda la comunidad educativa, lo que afecta la estructura social indispensable para consolidar los procesos de inclusión.

Como dice Quintero (2024) en las zonas rurales existen diversas dificultades como la inseguridad por la presencia de grupos irregulares, y en ocasiones se presenta la situación en

que familias son desplazadas, que lo dejan todo abandonado por amenazas y presión de los miembros de grupos al margen de la ley.

Lo anterior se relaciona por lo comentado por la profesora 2 *“los padres, por motivos, por cuestiones de trabajo o de violencia, tienen que irse para otro lado.”*

El estado deslumbra por su ausencia como actor que garantice los derechos fundamentales. Esta carencia institucional se notó de forma crónica en la insuficiencia de la estructura educativa, como lo resume el padre al decir que las escuelas *son “estructuralmente muy básicas y sin equipos”*, esa situación real aumenta la brecha educativa. Esta insuficiencia de recursos y tecnología muestra el abandono histórico que el padre reconoce al decir *“Tumaco es un lugar donde tecnología no hubo hasta hace poco, estuvimos siempre atrasaditos”*.

La ausencia estatal va más allá de la infraestructura e involucra las condiciones básicas de vida, perjudicando directamente la capacidad del sistema educativo para que los estudiantes continúen en la escuela. Como se indica una profesora *“es difícil lograr que los estudiantes sigan en el aula educativa, por la situación que vivimos en nuestro pueblo”*. Esta realidad empeora con problemáticas sociales profundas donde *“a veces hay niños que iban sin nada que comer”* una manifestación de la profesora que señala la intersección entre la pobreza y la dificultad de acceder a una educación digna. La ubicación geográfica y la falta de infraestructura que refiere una de las profesoras resultó ser una limitación para acceder a servicios especializados de salud, extendiendo por más años la incompreensión de las necesidades específicas de los niños. Esta falencia se evidencia cuando la madre señala su trayecto hacia el diagnóstico *“Eduardo estuvo en tratamiento con el psicólogo, neurólogo, pero no le daban con el diagnóstico”*, hasta recibiendo una atención apática y negligente que estigmatizaba a Eduardo. Una de las profesoras reconoce esta barrera al expresar que *“hay mucha escasez de especialistas por la lejanía de Tumaco”*.

Por otro lado, el olvido del Estado como órgano de control y protección se hace más visible frente a la existencia del conflicto armado y violencia. Esta realidad se evidencia en esta experiencia cuando una profesora analiza que *“los padres por motivos, cuestiones de trabajo y*

violencia, tienen que irse para otro lado”. La violencia limita la experiencia escolar y desarticula el tejido social de la comunidad, restringiendo la formación de un colectivo comunitario sólido que es obligatorio para asegurar un proceso de inclusión educativa.

La carencia material, el abandono institucional y la violencia son elementos que componen de manera determinante las trayectorias o experiencias educativas. Las barreras para el aprendizaje y la inclusión ocasionalmente son relacionadas únicamente con lo pedagógico, están atadas a un patrón de ausencias estatales que dejan a la comunidad sin los medios básicos para el desarrollo y la dignidad. Vencer estas barreras demanda abordajes puntuales en el aula, respuestas integrales y políticas dirigidas a afrontar la deuda histórica con estos territorios.

Propuesta de mejora. Desde esta sistematización de experiencia, salen propuestas de mejora precisas que surgen de un contexto específico y tienen una alta posibilidad de ser llevadas a cabo en instituciones educativas con desafíos parecidos de recursos, formación y vulnerabilidad.

Se debería consolidar el vínculo familia-escuela, pasando por una continua comunicación y participación estratégicas de padres y docentes. En esta experiencia se evidenció que este vínculo fue un facilitador fuerte. Para fortalecerlo se plantea por ejemplo la implementación de una comunicación con propósito, en donde se empleen cuadernos de notas, grupos de WhatsApp y se institucionalice una bitácora de acompañamiento participativo. En donde los docentes y las familias anoten observaciones y estrategias de apoyo que les ha funcionado en el entorno escolar y en casa y así se obtiene un plan de apoyo comunitario. Lo cual hace de la comunicación un instrumento de enseñanza-aprendizaje en equipo.

También se plantea las escuelas de familia con un enfoque de neurodiversidad y derechos, que trabajen como una comunidad que intercambie aprendizajes, donde la familia desde sus conocimientos y estrategias efectivas como hicieron los padres de Eduardo en el apoyo académico personalizado y uso de recursos que tenían en casa, se formen junto a los

docentes en temas de inclusión, derechos y comprensión de TEA y neurodiversidad. Con el fin de eliminar la visión basadas en el déficit y crear juntos una cultura escolar que valore las capacidades y fortalezas, así como en el caso de Eduardo que se pasó a una visión de ser “el niño que no se integraba” a ser monitor de área de tecnología. Este planteamiento es basado en la Ley 2025 de 2020 que establece normas para padres y cuidadores en entornos preescolares, de primaria y secundaria.

Otra propuesta es implementar una pedagogía contextualizada y ajustes curriculares sustentados en las capacidades del estudiante, así como esta experiencia que reconoce la recursividad como principio pedagógico, es por eso que se pueden implementar proyectos de aulas desde los intereses y capacidades para adoptar una metodología en el que el currículo se enlace con los intereses de los estudiantes, así como se realizó de forma intuitiva con Eduardo y su gusto por la tecnología. Un estudiante con interés en la naturaleza podría dirigir un proyecto relacionado con la flora del territorio, otro estudiante con interés por los dibujos podría ser ilustrador de los contenidos de enseñanza. Lo que convierte esas destrezas en un papel valorado dentro del grupo.

El mismo territorio se puede usar como un laboratorio de enseñanza, un espacio donde la naturaleza y saberes locales se incluyen en el aprendizaje. Frente a la carencia de materiales didácticos y convencionales, las docentes no se limitan a suplir esa escasez, sino que desde su ingenio crean un banco de recursos locales.

Las plantas como recursos para la ciencia naturales y como primer acercamiento con la biodiversidad local. Las piedras para las matemáticas se podría usar como ábacos, los cuentos tradicionales para las clases castellano o lenguaje. Estas estrategias puede favorecer el aprendizaje, inclusión y a su vez fortalecer el sentido de pertenencia con sus raíces.

Este ingenio amerita ser elogiado pero aún más fortalecido. La creatividad de los docentes podría potenciarse con apoyo real y efectivo. Es aquí donde el Estado se convierte en un actor vital. Su acción sería suplir las carencias pero también reconocer consolidar estas

estrategias pedagógicas basadas en el territorio. Es decir proveer recursos necesarios para que esta recursividad se fortalezca.

A partir de los aprendizajes mencionados se pueden plantear propuestas para adaptarlas en contextos con retos similares:

La buena voluntad no es suficiente para llevar a cabo un trabajo adecuado, en ese sentido requiere de acompañarse mediante la promoción e implementación de las redes de apoyo propio de cada institución. Estas redes deben estar formadas por los docentes, los padres de familia y los líderes estudiantiles, los cuales serían capacitados sobre herramientas básicas en escucha, conciliación de conflictos y detectar necesidades educativas y psicosociales de manera precoz. Para así establecer un primer ambiente de detección y comprensión acompañado de la documentación de los casos y promueva rutas de acción internas primero que el apoyo externo que suele ser inexistente.

Otra propuesta es la revisión del proyecto educativo institucional (PEI) para proponer como núcleo central el papel de la escuela como un entorno de protección y apoyo. Lo que involucra implementar un enfoque participativo que ponga en primer lugar la comunicación de las emociones, dejar de un lado los procedimientos disciplinarios justificados en el juicio y crear aulas o ambientes de tranquilidad y garantía. La evaluación debe tener en cuenta el confort y la integración del estudiante y no solo lo académico.

También se puede implementar programas dirigidos a la convivencia desde una perspectiva de diversidad con educación emocional, para que en casos parecidos al de Eduardo se pueda abordar de manera sistémica y no como respuesta de reacción inmediata. Estos programas educan y no sólo castigan. Lo que obliga a crear espacios de convivencia para que lo estudiantes aprendan sobre neurodiversidad, entendiendo que hay diferentes formas de ser y socializar. Esto transforma la “diferencia” en una cuestión de aprendizaje colectivo y no de etiquetas.

Igualmente se promueve las habilidades socioemocionales y de autorregulación, implementando en la rutina escolar espacios de tranquilidad y autorregulación, normalizando las estrategias que estudiantes como Eduardo usan para adaptarse. Educar en técnicas de manejo del estrés y la ansiedad, valorar los intereses como dibujo y tecnología no como huida, sino como herramienta permitida para la regulación emocional y un tema de conexión de los compañeros.

También frente a dificultad de la acceso a servicios de especialistas y profesionales de la salud relacionados con neurodiversidad en estas zonas, se puede gestionar alianzas con fundaciones o universidades de ciudades principales y así facilitar la asistencia remota desde plataformas digitales sencillas de usar como WhatsApp y correo electrónicos por temas de conectividad a internet. Esto para la creación de un programa de orientación, diagnóstico y apoyo virtual, como si fuese telemedicina. Lo que permitiría a las familias y docentes hacer consultas organizadas a los profesionales que acompañen esta iniciativa como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas, siendo orientados en el abordaje de situaciones que se presenten en el aula y mejorar en la detección y análisis de necesidades educativas especiales.

Además es importante proponer que se fortalezca la resistencia de la comunidad desde la resiliencia ante la violencia, implementando un plan de emergencia educativo de la comunidad, que ayude a la escuela a continuar en tiempos de desplazamiento forzado o crisis. En la formulación de ese plan participarían las familias, se incluirían estrategias de comunicación segura y continuación de los aprendizajes fuera del aula para lo cual se puede usar guías físicas. Es así como la escuela se ubica como un eje de equilibrio y respuesta inmediata reforzando la resiliencia de la comunidad y actores educativos frente a la ruptura que ocasiona la violencia.

IV. III. Producción de conocimiento y de teoría

IV. III.I Rol de los docentes (ausencia de formación y la posibilidad de “ingeniarse” ideas)

Ante el abandono estatal, marcado por falta de políticas claras y acompañamiento psicosocial, formación docente, aquí se crea como una resistencia educativa. Aunque no es algo formal se puede decir que es una práctica que surgió identificada por la empatía, el ingenio, la intuición y una firme voluntad de no dejar a un estudiante atrás. Es la capacidad de generar pequeñas adaptaciones sobre la marcha, como la flexibilización de una evaluación y posicionarlo en el rol de monitor, desde la observación sensible y paciencia.

Esta resistencia se ejemplifica en el cambio de mirada de las profesoras que era al inicio enfocada en el déficit señalando que no se integraba y era distante, y pasaron a realizar estrategias específicas como motivarlo mediante un compañero de confianza y valorizar su destrezas con la tecnología. Esta práctica deja en evidencia la falla del sistema para facilitar los soportes que se requieren. Entre tanto Ainsconw y Miles (2008) enuncian que la inclusión necesita una reestructuración de políticas escolares y cultural, esta sistematización demuestra que en lugares con esa ubicación geográfica, la inclusión sobrevive con debilidad sobre el aguante de los docentes que remiendan las fisuras de ese sistema abandonado. El ingenio y recursividad en este contexto se puede tomar como un facilitador notable y una representación de una inequidad estructural fuertemente instalada.

Una de las docentes, la profesora 2 recuerda que, junto a sus compañeras, hicieron esfuerzos por comprender a Eduardo a pesar de no contar con formación médica. Reconoce que, desde su saber pedagógico, intentaron acompañarlo con la paciencia que requería y con las acciones que estaban a su alcance. Esta disposición resulta fundamental en el contexto escolar, ya que implica adaptar la escuela y sus prácticas para reconocer la diversidad y responder a las necesidades individuales y sociales, en línea con lo planteado por Cantor et al. (2021) sobre la importancia de planear procedimientos que garanticen una verdadera flexibilidad y atención a cada estudiante.

Estas estrategias educativas se relacionan con una visión del conocimiento en donde el docente pasa a ejercer su papel desde los intereses de los estudiantes y de los recursos que estos toman de su entorno como forma de aprendizaje para brindar un conocimiento significativo y que favorece la participación de los estudiantes, esto facilitado por la eliminación de la postura jerárquica que toma en docente al dictar una clase como se hace frecuentemente Cantor et. al (2021).

El padre resalta que las docentes estuvieron siempre pendientes de su hijo, lo que contribuyó a que pudiera culminar sus estudios con éxito. Agrega que, por su propia experiencia como docente, existía una relación cercana con el profesorado, lo cual facilitaba la comunicación constante sobre los avances y las necesidades de Eduardo. La madre complementa esta perspectiva al señalar que trabajaron de la mano con los docentes y que el vínculo afectivo de una profesora en particular fue especialmente significativo, pues su apoyo y cariño dejaron una huella perdurable en la memoria de la familia.

Este trabajo conjunto entre padres y docentes constituye una acción valiosa de colaboración comunitaria, en la que el rol del maestro trasciende los límites del aula para fortalecer los lazos con las familias y favorecer su participación activa en el proceso educativo, tal como lo enfatizan Cantor et al. (2021).

IV. III.II Rol de la familia (Eduardo es hijo de profesores)

Eduardo empieza a tener dificultades en actividades como educación física, debido a su poco interés por actividades que implican el esfuerzo físico y el deporte, por ello no se involucra en las actividades deportivas realizadas en esa asignatura, lo que lo lleva a reprobarla.

El padre comenta que, para afrontar esta situación, la familia y el equipo docente acordaron que Eduardo realizara una maqueta como forma de recuperación en la asignatura de educación física, actividad que fue destacada por el buen resultado estético y de elaboración. Esta experiencia refleja una práctica de flexibilidad en la evaluación, en la que la docente

reconoce otra forma de aprendizaje y valoración del desempeño. Tal decisión se vincula con lo planteado por Cantor et al. (2021), quienes enfatizan la necesidad de que los docentes diseñen procedimientos que permitan una verdadera flexibilidad ajustada a las características de cada estudiante.

El padre también resalta que, en ese mismo año, Eduardo sobresalió al construir un robot de madera para la clase de artística y que, además, era el único de su grupo que manejaba el computador con soltura. Estas vivencias, al ser reconstruidas por los participantes, ponen de relieve fortalezas que distinguen a Eduardo sin ubicarlas en el terreno de la carencia. En esta línea, resulta pertinente la idea de Gardner (1987), quien alude a las inteligencias múltiples como una forma de reconocer y valorar diversas capacidades más allá de los parámetros académicos tradicionales.

En este sentido, al reconstruir la experiencia los y las participantes pueden reconocer fortalezas en Eduardo que lo diferencian de otros estudiantes pero que no lo ponen en falta. En este caso, sería importante retomar la idea de Gardner (1987), relacionada con las inteligencias múltiples...

Eduardo se ha destacado por su facilidad en el manejo de computadores, construcción de maquetas y robots, en lo cual se evidencia inteligencia lógico-matemática, espacial e intrapersonal. Esto no es una anomalía desde la teoría de las inteligencias múltiples, sino que es capacidades diversas que deben reconocerse y valorarse. Gardner (1987) dice que hay ocho tipos de inteligencias y que cada una tiene un valor importante, aunque la escuela suele reconocer dos, la lingüística y la lógico-matemática, discriminando a los que no encajan en esas dos.

En Eduardo se observa la inteligencia espacial en su capacidad para conceptualizar y ejecutar objetos en forma de maquetas y robots, la lógico-matemática se nota en la facilidad que tiene para el uso de la tecnología y resolución de problemas técnicos, también la intrapersonal

le ayuda a trabajar de manera autónoma y metódica, aunque esto haga que no participe de trabajos en grupos convencionales.

Los padres potenciaron estas inteligencias desde el apoyo en casa, brindando recursos tecnológicos y el acompañamiento en la realización de las tareas, maquetas y robots. Esto permite decir que el valor del estudiante no debe ser basado en su adaptación a lo que la escuela espera como “normal”, ya que el aprendizaje puede darse de diferentes maneras.

La familia fue de gran ayuda a resaltar sus intereses ya que en la escuela era etiquetado como el niño que no socializaba con los demás, en casa valoraban sus habilidades con la tecnología y creatividad. Esto es importante desde un enfoque de neurodiversidad que plantea valorar las diferencias y no patologizarlas.

Teniendo en cuenta el contexto de Tumaco, en donde presentaba falta de especialistas en salud y educación, infraestructura escolar deficiente, inconsistencia en los servicios básicos como energía e internet, deserción escolar y violencia. La familia trabajó para suavizar las barreras estructurales, ya que brindaban estabilidad emocional, recursos y la continuidad educativa que es el sistema no podía ofrecer.

El trabajo en conjunto entre familia y la escuela fue fundamental en el proceso porque los padres al estar involucrados favorece la inclusión educativa real y en especial en un contexto como el de Tumaco de vulnerabilidad. La familia en contextos con limitaciones se convierte en uno de los principales agentes de inclusión, apoyando desde lo afectivo, pedagógico, de salud y tecnológico.

En estos contextos la familia aparece como agente pedagógico en primer plano, lo que deja en evidencia que la inclusión en estas condiciones es un trabajo comunitario.

Este trabajo en conjunto se fortaleció por que los padres eran docentes y este capital cultural postulado por Bordieu P. (1986) hace que la familia Eduardo pueda leer lo que sucede habitualmente en el sistema escolar y utilizar recursos útiles para avanzar. Esto permite decir que la escuela debe reconocer y legitimar este capital, convirtiendo a los padres en participantes

para el diseño y realización de estrategias pedagógicas inclusivas. Lo cual requiere una relación de confianza y continua comunicación. De tal forma como se dio en esta experiencia, donde los padres y docentes de Eduardo tuvieron un dialogo constante, lo que permitió adaptaciones curriculares relevantes y reconocimiento de sus habilidades.

IV. III.III *El papel de la escuela y las barreras y facilitadores*

En el relato de Eduardo se plantean elementos que se relacionan con el papel de la escuela como espacio que puede posibilitar la inclusión o exacerbar la exclusión. En ese sentido revisar la convivencia escolar es importante.

[...] tenía nervios, no me gustaba, no podía relacionarme tan fácil con la gente que no tenía gustos tan aferrados como a los míos [...] Los estudiantes hacían sus cosas, había muchas peleas, muchos insultos, muchos robos, muchas bromas, no era nada tranquilo, y pues, era así. Una constante era que siempre había conflictos y que nunca había paz, y uno tenía que mayormente irse al otro lado del colegio para estar tranquilo.

Otra barrera que se presenta es el acoso escolar a estudiantes con necesidades educativas especiales de parte de sus pares, lo que puede ocasionar el desinterés, rechazo al colegio y dejar de asistir (Vargas & Paternina, 2017; Monjas, Antón, Francisco, & Sanchiz, 2014).

Lo anterior se relaciona con lo que dice en su estudio Lendínez (2017), que la mayoría de los estudiantes autistas que sufren acoso no quieren ir al colegio porque se sienten solos y rechazados. Como resultado, ellos experimentan rechazo social e inseguridad, lo que les dificulta la inclusión en el aula.

Los padres de Eduardo coinciden en que desde sus primeros años mostró una marcada reserva para relacionarse con los demás. La madre señala que evitaba las miradas y el contacto físico y que no se sentía cómodo compartiendo con otros niños. El padre complementa esta percepción al considerar que siempre se mostró muy encerrado en su propio mundo.

En el entorno escolar, las docentes también percibieron rasgos similares. Lo describen como un niño afectuoso y sensible, pero distante, que prefería mantener su espacio personal, evitaba los abrazos y no se sentía a gusto participando en trabajos grupales.

Estas apreciaciones, aunque expresadas como simples descripciones, se apoyan en un ideal de infancia que privilegia la sociabilidad, la expresividad y la cooperación constante. Desde la perspectiva de Galende (1990), la normalización consiste en imponer exigencias de comportamiento que responden a construcciones culturales. No existen normas universales; cada sociedad define lo que considera deseable y lo que etiqueta como patológico. En el contexto capitalista contemporáneo, que valora la flexibilidad y la adaptación permanente, surgen nuevas formas de marginalidad para quienes no encajan en ese molde.

Las descripciones iniciales de los profesores operaron como mecanismo reproductor de lo escolarmente aceptable, basadas en el ideal hegemónico de la niñez y la normalización, patologizando su forma de ser.

La escuela, inscrita en este marco, promueve y evalúa conductas que se ajustan a lo que se considera normal y tiende a desvalorizar las que se apartan de ese patrón. Lo que se denomina normal se convierte así en un mecanismo de control que privilegia al niño que habla, coopera y se ajusta a dinámicas grupales, dejando de lado otras maneras de ser, conocer y aprender. Este enfoque alimenta procesos de exclusión educativa en los que estudiantes como Eduardo son vistos como un problema, en lugar de interrogar un sistema que no reconoce la diversidad y la neurodiversidad.

En este caso, las observaciones de las docentes actúan como una confirmación de que el niño se aparta del modelo ideal de estudiante sociable, colaborativo y físicamente activo y reproducen una mirada deficitaria. Al estigmatizar aquello que no se ajusta a la norma, la escuela genera condiciones que intensifican el estrés y la sensación de exclusión de Eduardo, reforzadas por dinámicas internas de popularidad, conflictos y participación grupal obligatoria. De este modo, no solo se señala la diferencia, sino que se contribuye a producirla como exclusión

Galende (1990) plantea la normalidad como una construcción social e histórica, no natural, desde este punto de vista la escuela funciona desde un modelo de normalización que rechaza o prioriza ciertas características o comportamientos de los niños, lo que se toma como “normal en la escuela está basado en expectativas y normas sociales hegemónicas, en el caso de Eduardo esto causa exclusión.

Un ejemplo sería cuando Eduardo reprobó educación física porque fue evaluado convencionalmente teniendo en cuenta la participación desde el aspecto físico y bajo un currículo rígido, aunque esto posteriormente fue flexibilizado.

Por otra parte, se debe mencionar lo que dicen (Vargas & Paternina, 2017; Monjas, Antón, Francisco, & Sanchiz, 2014) otra barrera que se presenta es el acoso escolar a estudiantes con necesidades educativas especiales de parte de sus pares, lo que puede ocasionar el desinterés, rechazo al colegio y dejar de asistir.

Es importante mencionar la ley 1620 de 2013 sobre la convivencia escolar, ya que esta norma proyecta la convivencia escolar desde un enfoque de derechos, tomando al estudiante como sujeto de derechos y a la escuela como un lugar para aprender del error, solucionar los conflictos pacíficamente y respetar la diversidad, pero desde la percepción de Eduardo la aplicación de esta ley es minimizada por la mirada hegemónica de lo “normal”.

La diversidad que se expone en la ley se contradice con el ideal del niño que socializa, que se expresa continuamente, la neurodiversidad de Eduardo es tomada como una desviación del patrón deseable. Si bien los comentarios de los profesores no fueron mal intencionados, operan como mecanismo que confirman esa desviación desde la mirada deficitaria.

Se deja en evidencia que la ruta de atención mencionada en esta Ley para los casos que afectan la convivencia puede no aplicarse de manera generalizada sin tener en cuenta las particularidades contextuales y de los sujetos que hacen parte de la escuela. El problema no es el comportamiento de Eduardo, sino su relación con el entorno escolar, en la cual persisten dificultades para acoger estudiantes diversos que no responden al ideal de estudiante de la

Escuela. La inclusión efectiva va más allá que la creación de leyes y se necesita el cuestionamiento de la concepción de “normalidad” que establece la escuela y que redundando en sufrimiento para las familias y los niños en condición de estudiantes que no logran encajar en dicha concepción.

IV. III.IV *El contexto rural y las barreras para la inclusión educativa*

Finalizando el año 2013 los padres conocieron el diagnóstico médico de su hijo, identificado en ese momento como Asperger y actualmente comprendido dentro del espectro autista (TEA). La madre recuerda que el acompañamiento de los profesionales de la salud, desde la pediatra hasta el psiquiatra, fue fundamental, pues mostraron una actitud cercana y comprometida para comprender su comportamiento y orientar el proceso de apoyo.

Para acceder a estas valoraciones fue necesario desplazarse a una ciudad principal, dado que en Tumaco no contaban con especialistas en estas áreas. Esta situación refleja las dificultades de acceso a servicios de salud especializados en la región. En este sentido, medios como *Colombia Plural* han documentado problemáticas estructurales, como se expone en la noticia “Así como va, el hospital va a desaparecer”, que describe la carencia de condiciones básicas para la atención, entre ellas la falta de suministro continuo de agua, de insumos esenciales y de personal médico especializado, evidenciando una brecha significativa en la cobertura y calidad de la atención en salud.

Se expone que las barreras no son aisladas, son enormemente interseccionales y sistémicas. La condición de niño con TEA se complejizó y aumentó por su ubicación geográfica en un territorio marcado por la pobreza estructural y conflicto armado. Esta realidad permite una comprensión más a fondo desde el modelo social de la discapacidad (Palacios 2008). Ya que explica que discapacidad surge de la interacción entre la diversidad funcional y las barreras que existen en el contexto. Para nada es una característica individual, es una experiencia construida socialmente. Aquí se refleja como el contexto presenta barreras físicas y actitudinales formando

un ambiente de exclusión donde la pobreza limita el acceso a diagnósticos y apoyos, por su parte el conflicto armado interviene como una barrera universal que limita la movilidad, niega el derecho a la seguridad y aumenta la exclusión. Por ende, no es el TEA de por sí el que causa la situación de discapacidad más grave, más bien es el encuentro con un contexto que reúne unas desventajas, vulnerando varios derechos y ratificando que la discapacidad es un asunto de garantía de derechos humanos y justicia social.

La ubicación geográfica se vuelve una barrera para acceder al diagnóstico y a profesionales de la salud. La pobreza estructural se plasma en la falta de infraestructura escolar, recursos tecnológicos, material didáctico e inclusive alimentos. La violencia se comporta como un elemento de deserción y desestabilización persistente de la comunidad educativa. Por eso la discapacidad que afrontó Eduardo fue en gran parte el producto de la interacción de su neurodiversidad con un contexto social, político y económico que oprime.

Al usar mirada de interseccionalidad (Crenshaw, 1989) citado por Muñoz (2022), se entiende que es inaccesible abordar la inclusión educativa del estudiante con TEA en contextos rurales o con escasez sin una perspectiva integral que trate conjuntamente esos aspectos de exclusión. Una política de inclusión que solo aborde el sector educativo está encaminado a la ineficacia, ya que ignora que el derecho a la educación necesita de condiciones básicas como la salud, la seguridad y la infraestructura que el estado ha fracasado en garantizar.

V. Conclusiones

Las barreras que enfrentó Eduardo nunca fueron elementos aislados. Se trató de un entorno limitante donde lo institucional, lo actitudinal y lo contextual se alimentaban mutuamente. La mirada centrada en el déficit y el bullying florecieron en un terreno con falta de formación de docente y desinformación. Y todo esto, se entrelaza con ese abandono estatal; la energía eléctrica intermitente, la violencia del conflicto armado y la infraestructura escolar se convirtieron en un escenario de lucha diaria.

La verdad es que el impacto más fuerte lo tuvieron estas barreras estructurales. La demora de varios años para obtener el diagnóstico no fue un caso de mala suerte, fue consecuencia de un territorio médicamente abandonado, por ello se encontraron en el camino con un médico que llegó a decir, con una frialdad que duele, que Eduardo “tenía ganas de joder”. Sin embargo, en esa misma escasez brotaron con fuerza inesperada los facilitadores. La familia no fue solo un apoyo, fue un bastión. Una red de apoyo de donde se suplió la falta de tecnología, se personalizó la pedagogía y se defendió fuertemente su dignidad. Y las docentes, pese a falta de formación, ejecutaron una pedagogía desde su ingenio, lo que las llevó a rebuscar material, observar con cariño, flexibilizar una evaluación y asignar el rol monitor. Fueron unas acciones pequeñas, pero con una inmensa ética. Fue en esa tensión continua donde la experiencia se mantuvo; el cuidado haciendo frente al descuido estatal, la creatividad y la precariedad.

Esta experiencia deja en evidencia una realidad que puede ser incómoda, pero con una chispa de esperanza. La inclusión en un territorio como Tumaco no es solo una demostración de la buena intención y recursividad, sino que es una interseccionalidad en donde el capacitismo, pobreza y violencia se combina con el abandono estatal, dando como resultado un sistema excluyente. Pero en medio de esas falencias, emergen resistencias habituales. El empeño de la familia que con los pocos recursos a su disposición generó el apoyo. El ingenio de las docentes que desde la empatía y más que desde la formación, generaron espacios de reconocimiento de la diversidad y calidez humana. La lucha contra el capacitismo y un sistema excluyente se demuestra con acciones concretas que convierten una diferencia en una fortaleza y al aula en un espacio donde para el estudiante tiene sentido quedarse.

El vínculo entre la escuela, la familia y Eduardo no fue estático. Vivió una transformación profunda, un verdadero cambio de mirada. Al inicio, Eduardo era percibido desde la mirada del déficit y normalizadora; "el niño distante", "el que no se integraba". Su voz, en esos primeros recuerdos, relata un territorio hostil de peleas e insultos del que huía caminando, usando el movimiento como estrategia de tranquilidad emocional.

Aunque el diagnóstico llegó tarde, fue impulsor. No para medicalizar o etiquetar su vida, sino para darle sentido y comprender sus comportamientos. Aquí pasó algo crucial, la comunicación entre la familia y la escuela que ya se tenía, pasó a ser una alianza estratégica. El hecho de que sus padres fueran docentes facilitó el diálogo entre colegas. Saber el diagnóstico puede ayudar en los contextos de escasez para humanizar una neurodivergencia que de otra forma es estigmatizada. Es importante aclarar que la humanización no debe entenderse como una mirada de pesar o caritativa. No se trataba de ver a Eduardo como el “pobrecito” por el que los docentes tenían que conmoverse, pero sí reconocerlo como sujeto de derechos y con su diversidad.

Aunque al inicio eran en manera de quejas, esa corresponsabilidad se fue construyendo desde la confianza y ya no como queja. La madre lo resume con una claridad potente “trabajábamos de la mano con los docentes”. Esto no fue una cooperación con poco compromiso. Fue un trabajo de conocimiento colectivo donde la escuela, por fin, inició a ver no al “problema”, sino al niño, estudiante con una brillante inteligencia espacial y lógico matemática, que su pasión por la tecnología podía convertirse llave maestra para la inclusión. Eduardo pasó a ser el niño que se escapaba de clases a ser monitor de informática, este reconocimiento le dio un valor dentro de la comunidad escolar.

Si bien la alianza familia y escuela fue crucial, no se puede ignorar el desbalance profundo que deja en evidencia. En un territorio donde las políticas públicas simplemente brillan por su ausencia o son débiles, la familia de Eduardo terminó apropiándose de responsabilidades que no le correspondían.

El hogar se convirtió en un aula de apoyo personalizado, en un centro con recursos tecnológicos y gestor resistente para acceder a servicios de salud. Fueron los padres quienes por su capital cultural y económico (no presente en todas las familias), suplieron las falencias del sistema. La inclusión educativa no puede depender de los esfuerzos y hazañas de la familia o del ingenio solitario de un docente. Necesita de un soporte sólido de recursos, de apoyos y de

políticas territoriales que Tumaco no tenía. La familia fue en última instancia, la pieza que tapó con resiliencia el agujero de una política pública ausente. Esto nos lleva a reflexionar sobre hasta qué punto la corresponsabilidad es una carga injusta, cuando una de las partes del estado, no cumple con sus obligaciones. Lo que demuestra una dura realidad, que es que en contextos que sufren el abandono estatal, el peso de la inclusión recae injustamente en las familias, convirtiéndolas en la principal red de seguridad y apoyo para los niños.

Los aprendizajes más profundos de esta experiencia no están en los manuales o protocolos, ni teorías educativas, no estaban escritos en ningún cuaderno de capacitación. Nacieron de la ética del cuidado y la observación sensible. Las docentes nos dieron una lección inolvidable, aun sin una formación especializada en inclusión y/o TEA, es posible construir inclusión desde la disposición, actitud e ingenio.

Fue la paciencia, esa voluntad de tratar de comprenderlo en lugar de juzgarlo desde su poco conocimiento, lo que marcó la diferencia. Ese gesto que parece pequeño, de permitirle integrarse a la ronda tomado de la mano de un compañero de confianza, y valorar su maqueta como recuperación de educación física, en realidad fueron actos pedagógicos profundamente políticos. Eran decisiones que desafiaban el currículo rígido y que le decían a Eduardo “tu importas y tu forma de aprender es válida” y “vamos a encontrar la manera de que te sientas parte de la clase”

Sin embargo, el sistema siguió limitando estas posibilidades. La falta de capacitaciones específicas, de un equipo psicosocial y de recursos convirtió los avances en una batalla ganada, pero con un gran desgaste. El aprendizaje ético fundamental es que la inclusión se juega en los detalles del día a día, en la mirada atenta del docente que elige ver más allá del comportamiento, en su capacidad para crear un vínculo de confianza. Como recordaba la madre, Eduardo se quería quedar con aquella profesora porque “sentía el cariño”. Ese vínculo no es un detalle de adorno o bonito, es la base que se necesita para que las estrategias pedagógicas se puedan realizar.

Los docentes o una comunidad que se enfrente a realidades similares pueden aprender de esta experiencia, aunque no se trata de copiar como receta, sino de acoger las acciones.

Se puede aplicar la alianza entre la familia y la escuela, no dejarla a la suerte, podrían crear bitácoras de acompañamiento, diarios de campo, utilizar canales de comunicación sencillos y formalizar el trabajo de la mano como lo decía la madre, como una estrategia central.

Tener en cuenta en el ingenio de los docentes en su pedagogía. Reconocer y normalizar la creatividad de los docentes. Ante la falta de recursos, se puede usar los recursos del territorio como material para el aprendizaje; utilizar plantas para ciencias naturales, las piedras para matemáticas y los relatos locales para castellano o lenguaje.

Deben centrarse en las fortalezas, no el déficit. Cada estudiante tiene capacidades y habilidades, el rol del docente es descubrirlas y transformarla en puente hacia el aprendizaje. La experiencia de Eduardo es un claro ejemplo de ello cuando fue nombrado monitor de informática.

Frente a la dificultad de acceder a servicios de especialidad médica porque no los hay en el territorio, se pueden crear redes gestionando apoyos externos mediante alianzas estratégicas con universidades o fundaciones, incluso usando herramientas sencillas de tecnología como WhatsApp o un correo electrónico para recibir la orientación.

VI. Socialización de aprendizajes

La socialización o devolución de los aprendizajes fue el encuentro final con los participantes de esta sistematización, propiciando un espacio de diálogo para favorecer las reflexiones de todo el proceso y los aprendizajes de este. Según Cárdenas Agudelo (2024), este momento es un punto clave para comprender y mostrar el saber y conocimientos recreados que emergieron. Así mismo es importante, debido a que es un momento de aprendizaje compartido, porque se construye e interpreta colaborativa y democráticamente.

Este momento se desarrolló en horas de la noche por disponibilidad de tiempo tanto del sistematizador como de los participantes, de manera virtual mediante la plataforma de WhatsApp para facilidad de manejo y conexión de los participantes.

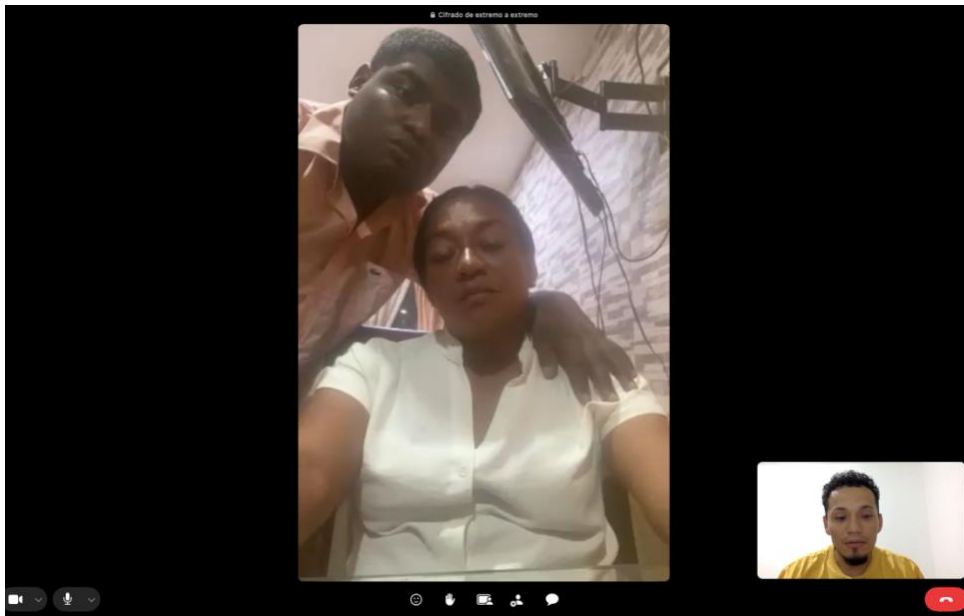
Primero se realizó la socialización con la madre y el joven con TEA, donde empecé a relatar cómo reconstruimos el proceso vivido donde todos anteriormente habíamos participado desde la línea de tiempo y entrevistas. De este punto la madre comentó que ese paso a paso la lleva a recordar nuevamente ese proceso porque describe lo que ellos vivieron. Luego continué comentando los puntos claves que surgieron desde los ejes de la sistematización, de lo cual la madre resaltó la identificación de las barreras y facilitadores que estuvieron presentes durante el proceso, porque solo lo miraba desde la “dificultad” del niño, limitaciones que tenía la escuela y no como una consecuencia del abandono estatal que se presenta en el territorio.

Además, agregó que a pesar de los años transcurridos aún se siguen presentando barreras institucionales, actitudinales y contextuales. Así mismo resalta que la familia es el facilitador principal cuando se tiene un hijo con algún diagnóstico porque es el primer apoyo que tiene en niño, además para ella es importante la articulación entre la familia y la escuela y el vínculo entre el estudiante y el docente desde el amor y la comprensión.

Por su parte Eduardo manifestó que su familia le ayudaba mucho y hacía que la escuela no fuera tan dura.

Figura 2.

Socialización con la madre y joven con TEA

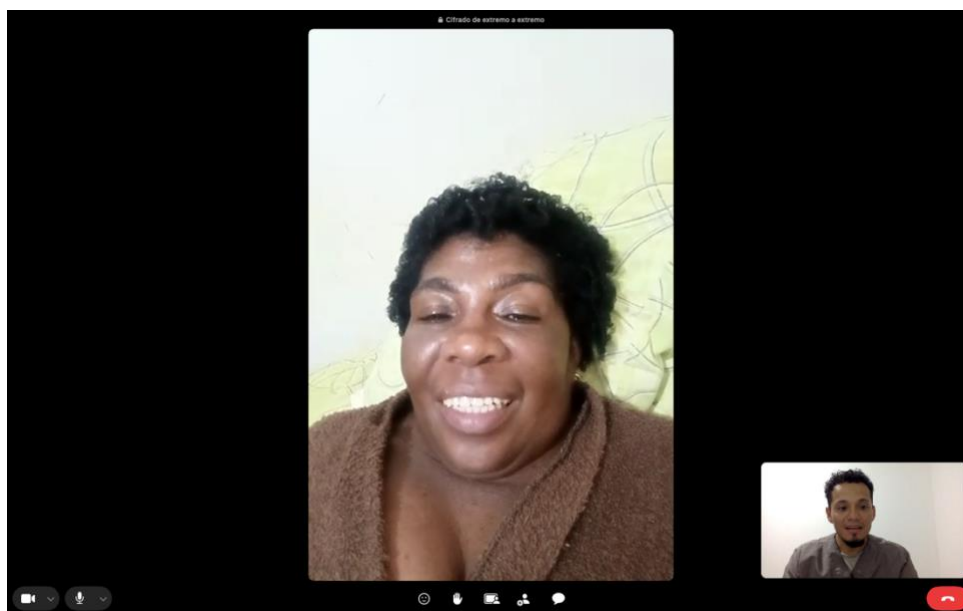


Nota: Pantallazo de la video llamada de la socialización.

Al día siguiente me conecté con dos de las profesoras pero a diferente hora, debido a la disponibilidad de ellas. Las dos hicieron comentarios alusivos a la recursividad e ingenio durante sus clases, resaltando que gran parte del tiempo les toca ser recursivas o sacar por parte de ellas el material.

Figura 3.

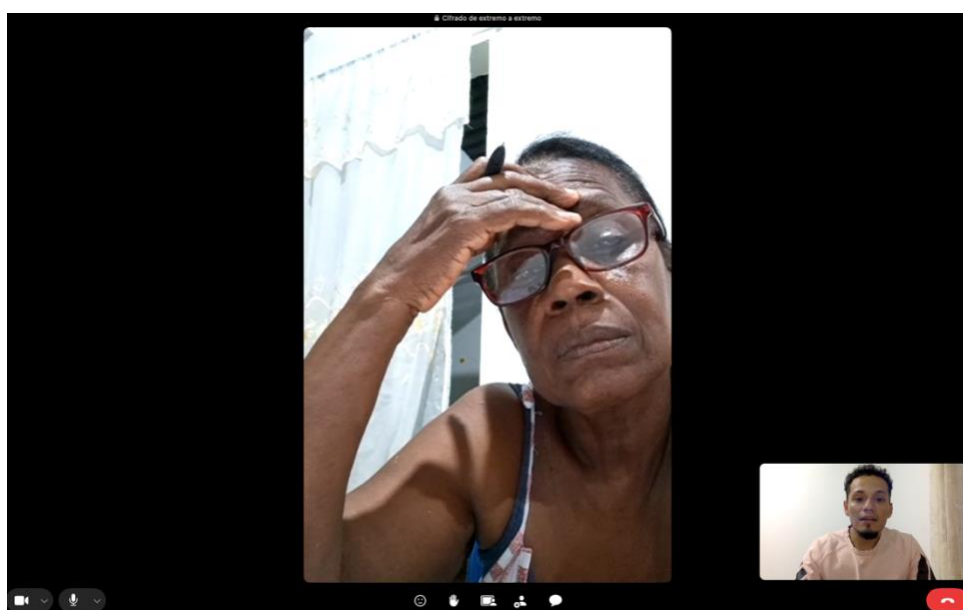
Socialización con la profesora 1



Nota: Pantallazo de la video llamada de la socialización.

Figura 4.

Socialización con la profesora 2



Nota: Pantallazo de la video llamada de la socialización.

Después de varios intentos por reunirnos con el padre, no pudimos hacerlo de manera presencial por temas personales y trabajo de él, por lo tanto optamos hacerlo por videollamada.

Durante la conversación él destacó que a pesar de los años se siguen presentando dificultades de conexión, fluido eléctrico y de agua, lo que afecta a la comunidad educativa. También señala que es importante que durante el proceso escolar de niños con algún tipo de diagnóstico, se eduque a los padres y se capacite a los docentes en inclusión y neurodiversidad.

[...] Tumaco, y lo que es la formación académica de un niño en la institución educativa del gobierno, donde hace mucho tiempo no se daban garantías de nada, aparte todo, todo tiene mucho que ver. [...] No hay agua, hay emergencias sanitarias en las instituciones educativas, la parte de alcantarillado en Tumaco no existe, las instituciones educativas se inundan, todo eso entorpece lo que es el buen llevar un proceso académico de un niño, aparte de que las herramientas en Tumaco no están tan a la mano como en otros lugares. [...] En este caso Eduardo, necesitaba una atención especial, que no se le dio, el trabajo que se le hizo a Eduardo, en cuanto a lo cognitivo, fue el mismo que se le pudo haber hecho a cualquier otro niño, y en ese ejercicio, no fue como muy justo, porque ahí no se puede hablar de igualdad, sino que se tiene que hacer un ejercicio de PIAR y detectar esos casos para trabajarlos.

Figura 5.

Socialización con el padre



Nota: Pantallazo de la video llamada de la socialización.

Con la profesora 3 la socialización está pendiente, debido a que manifestó que se encontraba delicada de salud y tenía pensado viajar a otra ciudad a citas médicas y cuando pudiera me lo decía para poder establecer una día para encuentro virtual. Sin embargo pudimos conversar en un breve momento y le comenté el análisis e interpretación de la experiencia.

Esta socialización con los actores permitió que ellos se reconocieran en esa reconstrucción de la experiencia y análisis planteado, y que dieran sus opiniones sobre ello, lo cual resultó gratificante porque coincidieron en que lo expuesto representa el proceso vivido, reconociendo la realidad del territorio desde las subjetividades.

VII. Agradecimientos

Expreso mis más sinceros agradecimientos a mi tutora, por su paciencia, orientación y sus valiosos consejos durante la sistematización. Su gran experiencia, dedicación y asesorías fueron importantes para el desarrollo de esta experiencia.

También agradezco al profesorado de la Maestría en Discapacidad, Salud y Derechos Humanos de la Universidad Icesi, quienes apoyaron mi proceso académico y formativo, que con sus enseñanzas y conocimientos me han orientado y han permitido culminar esta etapa y lograr este triunfo.

Un profundo agradecimiento a mis familiares participantes por confiar en mí y demostrarme su amor y apoyo desde el primer momento. Así mismo a los docentes que participantes en este trabajo de grado, por permitir sistematizar sus vivencias, por confiar en mí y estar siempre dispuestos a colaborarme durante el proceso.

Agradezco a mi familia, por ser un apoyo fundamental. A mi madre y abuela por su amor incondicional en todo momento y por inspirarme desde niño la importancia del esfuerzo y del

conocimiento. A mi hermano por siempre estar para mí acompañándome en todos los momentos de esta etapa y de la vida. A mi pareja, por su gran comprensión y apoyo durante la maestría.

Referencias

- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P., Espinar, C., García, N., Habegger, S., Heras, P., Hernández, D., Lorenzana, C., Martín, P., Montañés, M., Villasante, T. R., & Tenze, A. (2009). *Manual de metodologías cualitativas*. Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS). https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Álvarez Bascuñana, C. M., Durán Pérez, J., Núñez Pérez, C., Romero Gómez, E., & Velázquez Garcés, M. Á. (2015). *LA ESCUELA ¿UN LUGAR DONDE SER SUJETO?* Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, (10), 61-72. Disponible en <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=683772570014>
- Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Editorial Narcea. España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=192124>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.^a ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bianchi, E. (2016). *Diagnósticos psiquiátricos infantiles, biomedicalización y DSM: ¿hacia una nueva (a)normalidad?* Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (1), pp. 417-430.
- Blanco G., R., (2006). *La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy*. REICE. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140302>
- Burbano, A. C. (2010). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias* (4th ed.). Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano-Universidad del Valle.
- Cárdenas Agudelo, S. (2024). *La sistematización: camino de saber propio y emancipación*. Ediciones desde abajo.

- Carrasco, P., & Bastias Alfaro, F. (2017). *Guía de metodologías participativas para facilitadores de grupos*. Servicio de Salud Metropolitano Sur Oriente, Departamento de Participación Social y Gestión Integral del Usuario. <https://redsalud.ssmso.cl/wp-content/uploads/2019/03/Guía-de-metodologías-participativas-para-Facilitadores-de-grupos.pdf>
- Casado Muñoz, R., Lezcano Barbero, F., & Cuesta Gómez, J. L. (2010). *Necesidades socio-educativas de las personas con Trastorno del Espectro Autista en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana De Educación, 52(6), 1–10. <https://doi.org/10.35362/rie5261773>
- Castañón, A., Sáez, J., Ávila, C., Bianchá, H., Antury, J., & López, J. (2019). Sistematización de prácticas educativas: guía conceptual para educadores. *Edukafé. Documentos de trabajo de la escuela*, (7), 1-
- Cicourel, Aaron V. 1982. *El método y la medida en Sociología*, Madrid, Editorial Nacional.
- Cobeñas, P.; Grimaldi, V (2021). *Discusiones sobre inclusión educativa : una perspectiva desde la Educación Inclusiva*. EN: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (Coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. La Plata : EDULP. pp. 104-162. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2009, 31 de julio). Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=36843>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Art. 13, 44, 67, 68. 7 de julio de 1991 (Colombia). Disponible en https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125
- Cuellar, L. Torres, G. y Torres, A. (2024). *Educación inclusiva: análisis dentro del contexto rural colombiano en la Institución Educativa Luis Carlos Galán Sarmiento*. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/d357eb56-4cc8-4fe3-b14d-882b4ad676a1/content>

- Da Silva, S. C., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2019). *A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista*. *Revista Educação, artes e inclusão*, 15(2), 187-207.
- Díaz, E., y Andrade i. (2015). *El Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular: estudio realizado en instituciones educativas de Quito, Ecuador*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6531817>
- Diniz, D. (2007). *¿Qué es la discapacidad?* (Colección Primeros Pasos, 324). New York University Press.
- Espada, R. M., Sánchez, S. & Sánchez, R. (2020). *El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural de El Ecuador*. *Tendencias Pedagógicas*, 37, pp. 31-42. doi: 10.15366/tp2021.37.004
- Feldman, C. (2013). *Informes sobre el autismo: un estudio de narraciones en primera persona* [Tesis de maestría, Universidad Estatal de Río de Janeiro]. Repositorio Institucional UERJ. http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6315
- Gaona, A. E. H. (2023). *Revisión sistemática: Educación inclusiva como macro concepto en el contexto Colombiano*. *Revista Boletín Redipe*, 12(5), 97-111.
- García Correa, C., & Yáñez Contreras, M. (2017). *Movilidad intergeneracional educativa en zonas urbanas y rurales de Colombia: ¿Igualdad de oportunidades?* *Sophia*, 13(1), 27-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413750022004>
- García, Ricardo, Irarrázaval, Matías, López, Isabel, Riesle, Sofía, Cabezas, Marcia, Moyano, Andrea, Garrido, Gabriela, Valdez, Daniel, S de Paula, Cristiane, Rosoli, Analfá, Cukier, Sebastián, Montiel-Nava, Cecilia, & Rattazzi, Alexia. (2022). *Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma*. *Andes pediátrica*, 93(3), 351-360.
<https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994>

- Gesser, M., Núrembar, A. H., & Toneli, M. J. F. (2012). *La contribución del modelo social de la discapacidad a la psicología social. Psicología & Sociedade*, 24(3), 557.
- Ghiso, A. (1999). De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua, Revista latinoamericana de educación y política*, 16, 5-11.
- Gómez, M. del M., Ladino, C., & Rodríguez, M. (2021). *Brechas de educación en el Pacífico Colombiano. Estudios Del Pacífico*, 1(2), 97–112. Recuperado a partir de <https://revistas.uniclairetiana.edu.co/index.php/EstudiosdelPacifico/article/view/282>
- González R. *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mcgraw Hill; 2007. p. 1-20.
- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/20984>
- Grosso, M. L. (2021). *El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones*. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), pp. 273-283.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles* (1a ed. colombiana). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Disponible en <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%C%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jurado, C., & Tobasura, I. (2012). *Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?* *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 10(1), 63 77.

- Lendínez Extremera, M., (2017). *Acoso y maltrato en el autismo. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 3(1), 166-182.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660901014>
- Ley 1098 de 2006, *código de la infancia y de la infancia*, Ministerio de la Protección social, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Art. 28. Disponible en
<https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Ley 1618 de 2013, *por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. 27 de febrero de 2013. Disponible en
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52081
- López Marí, M., Vidal Esteve, M. I. & López Gómez, S. (2022). *Tendencias actuales sobre estrategias para la inclusión educativa de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)*. *MLS Inclusion and Society Journal*, 2(1), 91-106. <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v1i1.1318>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2017). *Abecedario de la discapacidad: Una ruta para la inclusión*. República de Colombia.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>
- Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorecen u obstaculizan la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337-370.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI) (2009): *Metas 2021. Estudio de costos*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y OEI para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Oviedo Oviedo, A., (2022). *Inclusión, exclusión, justicia social. Revista Andina de Educación*, 6(1), 1-4.
<https://doi.org/10.32719/26312816>

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones CINCA.
- Paredes Quiñonez, F. (2019). *Educación inclusiva y calidad de vida en estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA): orientaciones para el abordaje pedagógico en el nivel de básica primaria*.
- Peña Escobar, A. (2014). *El aula estructurada: entre la educación inclusiva y la educación emergente*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11059/4167>
- Pereira dos Santos, T., & Jiménez Chaves, V. E. (2017). *Autismo e educação: os desdobramentos da inclusão escolar*. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 3(1), 12-24.
<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901009/574660901009.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (26 de mayo de 2015). *Decreto 1083 de 2015. "Por el cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Administrativo de la Función Pública"*. Función Pública.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=81574>
- Quintero V. (2024). *La calidad de la educación rural en Colombia antes y después de la pandemia*. <https://doi.org/10.56219/Ineaimaginaria.v1i19.3253>
- Rangel, Aixa (2017). *Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente*. Telos, vol. 19, núm. 1, 2017 Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín, Venezuela. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99356728016>

- Robles, B., (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35124304004>
- Secretaría de Educación Distrital de Tumaco (2018) *Caracterización y Perfil del Sector Educativo de Tumaco*.
- Suárez Botello, B. (2020). *Políticas inclusivas desde el contexto rural: Enfoque inclusivo del Instituto Técnico Jorge Gaitán Durán* [Trabajo de Grado Especialización, Universidad de Pamplona]. Repositorio Hualgo Universidad de Pamplona. <http://repositoriodspace.unipamplona.edu.co/jspui/handle/20.500.12744/4073>
- Stainback, S. (2001a) *L'educació inclusiva: definició, context i motius*. Suport, 5 (1), 18-26
- Tarazona-Rojas, J. (2023). *La educación a personas con discapacidad y las políticas públicas de educación en Colombia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9184415>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Torralba, B. (2020). *La inclusión del alumnado de Educación Infantil de las zonas rurales de Aragón respecto al Trastorno del Espectro Autista: propuesta de intervención*. <https://zaguan.unizar.es/record/100984/files/TAZ-TFG-2020-5084.pdf?version=1>
- Unesco (2007). *Educación para todos: Un asunto de derechos humanos*. Disponible en <https://bit.ly/2lvFzKb>
- Unesco. (2019). *La Unesco y la Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 24 de febrero de 2025, de <https://es.unesco.org/udhr>
- Valdez-Maguiña, G., & Cartolin- Príncipe, R. (2019). *Desafíos de la inclusión escolar del niño con autismo*. Revista Médica Herediana, 30(1), 60-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338058903013>
- Vanegas García, J. H., & Gil Obando, L. M. (2007). *La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial*. *Hacia la Promoción de la Salud*, 12(1), 51-61.

Vanina, L. (2024). *Barreras y facilitadores en la inclusión educativa de estudiantes con autismo en una escuela rural de la provincia de San Luis*.

<https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/617/528>

Vidal Esteve, M.I. (2024). *Aulas multinivel para la inclusión educativa: un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado*. REIDOCREA, 13(40), 605-617. Disponible en

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/96423/1340.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Zaldivar Guzmán, Y., Martínez Galiano, J., & Demósthene Sterling, Y. (2019). *Estrategia pedagógica para la inclusión educativa del escolar con trastorno del espectro de Autismo*. *Opuntia Brava*, 11(Especial 1), 155–170. Recuperado a partir de

<https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/674>

Anexos

Anexo 1. Formato de consentimiento informado



Consentimiento informado

Actualmente estoy desarrollando mi trabajo de grado titulado: Experiencia del proceso educativo de un niño con Trastorno del Espectro Autista y su familia cuando cursaba quinto y sexto en el contexto educativo del pacífico sur colombiano, en el marco de la maestría en Discapacidad, Salud y Derechos Humanos de la Universidad Icesi, el cual tiene como objetivo principal: Analizar la experiencia educativa de un niño con trastorno del espectro autista (TEA) y su familia durante los grados quinto y sexto en el Pacífico sur colombiano, identificando las barreras y facilitadores relacionados con la inclusión educativa, sin asumir que la experiencia haya sido inclusiva. El desarrollo de esta actividad implica obtener información a través de entrevistas, cartografías y/o entrevistas narrativas que serán grabadas y que tienen una duración aproximada de 60 minutos.

Frente a la Resolución 8430/1993 del Ministerio de Salud y Protección Social, que regula lo relacionado a la ética en los procesos de investigación en Colombia, le informamos que:

- Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto.
- Se espera que las preguntas no le generen ningún tipo de molestia. Sin embargo, si tiene el derecho a manifestar sus inquietudes contactando a la tutora, Yamileth Bolaños Martínez (Tel: 3014859140, Yamileth.bolanos@u.icesi.edu.co)
- Sus respuestas se mantendrán anónimas durante el procesamiento, análisis y presentación de resultados.
- No recibirá ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar en este proceso.
- Puede retirarse en cualquier momento del estudio, sin que ello implique perjuicio alguno.

He comprendido los alcances del consentimiento informado ☐

Estoy de acuerdo con los términos y deseo continuar con los procedimientos de obtención de información ☐

No estoy de acuerdo con los términos y no deseo continuar con los procedimientos de obtención de información ☐

Firma:
Número de identificación:

Estudiante de maestría: Oscar Fernando Bernal <u>Arevalo</u>	Tutora: Yamileth Bolaños Martínez
Celular: 3218479665	Celular: 3014859140
Firma:	Firma:

Anexo 2. Formato de entrevista con docentes

Entrevista a docentes

Características de la entrevista:

Entrevista semiestructurada y en profundidad.

La siguiente estructura es solo una ayuda para el entrevistador pues se busca que se realice una entrevista cercana, como una conversación, el orden de las preguntas no es restrictivo y pueden emerger otras temáticas diferentes. Se priorizará la relación de confianza con él o la entrevistada por encima de otros aspectos.

Objetivo de la sistematización

- Reconstruir la experiencia educativa del niño con TEA y su familia, considerando tanto posibles procesos de inclusión como de exclusión educativa.
- Analizar cómo las barreras y facilitadores configuraron la experiencia educativa del niño con TEA.
- Reflexionar sobre los aprendizajes emergentes sobre el rol de la familia y la escuela en la inclusión educativa y su posible aplicación en contextos rurales similares.

Duración estimada: 45-60 minutos.

Modalidad: Virtual con apoyo de la plataforma Whatsapp

Fecha(s) estimada(s): 17 al 24 de mayo del 2025

Objetivos: Explorar la experiencia y perspectivas de los docentes para obtener información.		
Tema 1	Trayectoria del docente	
	<i>Cuénteme profesora, ¿cómo llegó usted a la docencia?</i> <i>¿Cuál es su campo de experiencia?</i> <i>¿Cuánto tiempo lleva enseñando?</i> <i>¿Le ha llamado la atención el tema de inclusión educativa?</i>	

	<i>¿ha enseñado en otros lugares diferentes a Tumaco?</i> <i>¿Qué destaca de un territorio como Tumaco al enseñar?</i> <i>¿Cómo ha cambiado su forma de enseñar a lo largo del tiempo?</i>	
Tema 2	Trayectoria del proceso educativo	
	Pregunta	Aspectos a tener en cuenta
	<i>Cuéntenos ¿Qué recuerdos tiene del momento en que conoció a Eduardo²?</i> <i>Si no recuerda, ¿Qué recuerda de él en ese momento?</i>	Descripción de las características del niño
	<i>Cuénteme profesor ¿Usted se acuerda algo del momento en que le daba clases a Eduardo?</i> <i>¿Cómo era el colegio?</i> <i>¿Cómo eran los estudiantes en ese momento?</i>	Conocer el contexto y realidad de las instituciones.

² Se usa seudónimo para proteger la identidad.

	<i>¿Qué características tenía el aula (cantidad de estudiante, recursos disponibles)?</i> <i>¿Cómo se sentía usted en ese contexto de enseñanza?</i>	Identificar efectos positivos o negativos que se pudieron presentar.
	<i>¿Para usted qué papel juega la familia en el proceso escolar?</i>	Conocer el rol de la familia durante el proceso.
	<i>¿Cómo eran las relaciones entre compañeros en el salón de clases?</i> <i>¿Alguna experiencia importante que recuerde con relación a ello?</i>	Describir la participación en el contexto escolar.
Tema 3	<i>Inclusión educativa</i>	
	Ahora cuénteme en su experiencia como profesor ¿Qué suele ser un reto para la inclusión de niños y niñas en la escuela? ¿Qué cree que pudo ser un reto para enseñarle a Eduardo, teniendo en cuenta su diagnóstico de TEA?	Descripción amplia de aquello que se toma dificultades o apoyos que tuvieron el proceso

	<i>¿En qué momento tuvo conocimiento del diagnóstico?</i> <i>¿Cómo comprendía usted el TEA en ese momento?</i>	Descripción amplia de aquello que se toma dificultades o apoyos que tuvieron el proceso
	<i>¿Qué hizo usted cuando se enteró del diagnóstico?</i>	Descripción de las clases y participación del niño en estas.
	<i>Teniendo en cuenta el contexto como el de Tumaco, ¿Cuáles cree que son los retos para que la inclusión educativa sea una realidad?</i> <i>¿Qué aspectos del contexto favorecen o dificultan la inclusión?</i>	Descripción del contexto y sensaciones de la realidad.
	<i>¿Hubo profesionales externos que acompañaron el proceso educativo de Eduardo?</i> <i>¿Usted o el equipo docente tuvo acceso a capacitaciones o apoyos sobre inclusión y TEA?</i>	Conocer si el niño recibía atención profesional para favorecer su proceso. Identificar facilitadores que pudieron presentarse.
Tema 4	Familia	

	<i>¿Usted recuerda a la familia de Eduardo?</i>	Diversidad de estructuras familiares. Condiciones socioeconómicas y contextos de vida.
	<i>En su experiencia, ¿qué formas de participación familiar han sido más significativas para la inclusión?</i>	Factores que pueden dificultar o favorecer la inclusión.
	<i>¿Qué acciones emprendieron desde la escuela (usted u otros) para promover mayor involucramiento familiar?</i>	Participación de las familias en el proceso de inclusión.
Tema 5	Perspectivas	
	<i>Desde su experiencia ¿Qué cambios considera urgentes para avanzar en una escuela más inclusiva?</i>	Cambios en la infraestructura, crecimiento de la institución y formación del docente. Experiencias o historias que reflejen estos deseos.
	<i>Desde su experiencia, ¿cómo ha cambiado la inclusión educativa entre 2012-2013 y hoy?</i>	Identificar el conocimiento sobre temas de educación inclusiva.

	<i>Si pensamos en los niños y las con TEA ¿Qué espera o desea para ellos con relación a educación inclusiva?</i>	Expectativas sobre el futuro (bienestar, educación y participación).
	<i>Desde su experiencia docente, ¿cómo describiría a un niño o niña con TEA en el aula?</i>	Descripción del niño con TEA desde la visión docente.
	<i>¿Qué le diría a un docente joven que inicia en contextos similares al suyo?</i>	Reflexiones.

Anexo 3. Formato de entrevista con padres

Entrevista a padres

Características de la entrevista:

Entrevista semiestructurada y en profundidad.

La siguiente estructura es solo una ayuda para el entrevistador pues se busca que se realice una entrevista cercana, como una conversación, el orden de las preguntas no es restrictivo y pueden emerger otras temáticas diferentes. Se priorizará la relación de confianza con él o la entrevistada por encima de otros aspectos.

Objetivo de la sistematización

- Reconstruir la experiencia educativa del niño con TEA y su familia, considerando tanto posibles procesos de inclusión como de exclusión educativa.
- Analizar cómo las barreras y facilitadores configuraron la experiencia educativa del niño con TEA.

- Reflexionar sobre los aprendizajes emergentes sobre el rol de la familia y la escuela en la inclusión educativa y su posible aplicación en contextos rurales similares.

Duración estimada: 45-60 minutos.

Modalidad: Virtual con apoyo de la plataforma Whatsapp

Fecha(s) estimada(s): 17 al 24 de mayo del 2025

Objetivos: Explorar la experiencia y perspectivas de los padres para obtener información.		
Tema 1	<i>Trayectoria del proceso educativo</i>	
	<i>Pregunta</i>	<i>Aspectos a tener en cuenta</i>
	<i>Cuéntenos ¿Cómo era su hijo en esa etapa escolar?</i> <i>¿Qué le gustaba hacer?</i> <i>¿Qué lo caracterizaba?</i>	Descripción de las características del niño
	<i>Recuerda ¿Cómo era el colegio en términos de infraestructura, ambiente y trato hacia los estudiantes?</i>	Conocer el contexto y realidad de las instituciones.
	<i>¿Qué sentimientos le trae esa etapa escolar cuando la recuerda?</i>	Identificar efectos positivos o negativos que se pudieron presentar.

	<i>¿Qué momentos o situaciones recuerda como significativos en el proceso educativo en ese periodo?</i> <i>¿Hubo algún momento que le marcó especialmente, para bien o para mal?</i>	Recuperar información de acciones importantes.
	<i>¿Cómo era su hijo con los demás niños en ese momento?</i>	Describir la participación en el contexto escolar.
	<i>¿Recuerda alguna situación como un reto en ese momento?</i> <i>¿Cómo enfrentaron ustedes como familia esa situación?</i>	Identificar falencias o fortalezas que se presentaron durante el proceso.
	<i>¿Cómo vivieron ustedes, como familia, el proceso de acompañamiento escolar de su hijo?</i>	Percepción del diagnóstico y la educación inclusiva.
	<i>¿Cómo era la comunicación entre usted y los docentes? ¿Se sentía escuchado(a)?</i>	Conocer el rol del docente durante el proceso.
Tema 2	<i>Inclusión educativa</i>	
	Ahora cuénteme desde su experiencia como padre En general, ¿qué considera	Descripción amplia de aquello que se toma dificultades o apoyos que tuvieron el proceso

	usted que dificulta la inclusión en las escuelas? En el caso de su hijo, ¿cuáles cree que fueron los principales retos?	
	<i>Teniendo en cuenta el contexto como el de Tumaco, ¿Cuáles cree que son los retos para que la inclusión educativa sea una realidad?</i> ¿Cree que el contexto social o económico influyó de alguna manera en el proceso?	Descripción del contexto y sensaciones de la realidad.
	<i>¿Existió un apoyo externo como profesionales de la salud que facilitaran el proceso?</i>	Identificar facilitadores que pudieron presentarse. Conocer si el niño recibía atención profesional para favorecer su proceso.
	<i>¿Existió un apoyo externo como profesionales de la salud y políticas que facilitaran el proceso?</i>	Conocer si el niño recibía atención profesional para favorecer su proceso.
Tema 3	<i>Rol del docente</i>	

	<i>¿Cómo recuerda usted al docente o docentes que acompañaron a su hijo en esa etapa?</i>	Descripción de las acciones implementadas.
	<i>¿Cómo considera que la participación de los docentes influye en el proceso educación inclusiva?</i>	Factores que puede dificultar o favorecer la inclusión.
	<i>¿Recuerda si trabajaron en conjunto con los docentes para apoyar el aprendizaje de su hijo?</i> <i>¿Qué tipo de acciones realizaron?</i>	Relación de la familia y escuela en el proceso de inclusión.
Tema 4	Perspectivas	
	<i>Desde su experiencia ¿Qué cambios cree que sean necesarios para mejorar la inclusión de estudiantes con TEA en contextos similares?</i>	Cambios en la infraestructura, crecimiento de la institución y formación del docente. Experiencias o historias que reflejen estos deseos.
	<i>¿ha notado cambios en temas de educación inclusiva con relación a los años 2012 y 2013?</i>	Identificar el conocimiento sobre temas de educación inclusiva.

	<i>¿Ha notado algún avance en la forma en que se entiende o se implementa la educación inclusiva desde hace unos años?</i>	
	<i>¿Qué sueña o desea usted para los niños y niñas con TEA en cuanto a su educación?</i>	Expectativas sobre el futuro (bienestar, educación y participación).
	<i>Desde su experiencia, ¿cómo describiría usted a un niño o niña con TEA?</i>	Descripción del niño con TEA desde la visión docente.
	<i>¿Qué consejos le daría a otros padres que están acompañando a un hijo con TEA en la escuela?</i> <i>¿Qué mensaje le daría a los docentes que tendrán estudiantes con TEA en sus aulas?</i>	Reflexiones.

Anexo 4. Formato de entrevista con Joven con TEA

Entrevista con Joven a TEA

Características de la entrevista:

Entrevista semiestructurada y en profundidad.

La siguiente estructura es solo una ayuda para el entrevistador pues se busca que se realice una entrevista cercana, como una conversación, el orden de las preguntas no es

restrictivo y pueden emerger otras temáticas diferentes. Se priorizará la relación de confianza con él o la entrevistada por encima de otros aspectos.

Objetivo de la sistematización

- Reconstruir la experiencia educativa del niño con TEA y su familia, considerando tanto posibles procesos de inclusión como de exclusión educativa.
- Analizar cómo las barreras y facilitadores configuraron la experiencia educativa del niño con TEA.
- Reflexionar sobre los aprendizajes emergentes sobre el rol de la familia y la escuela en la inclusión educativa y su posible aplicación en contextos rurales similares.

Duración estimada: 45-60 minutos.

Modalidad: Virtual con apoyo de la plataforma Whatsapp

Fecha(s) estimada(s): 25 de mayo del 2025

Objetivos: Explorar la experiencia y perspectiva del niño con TEA para obtener información.		
Tema 1	<i>Trayectoria del proceso educativo</i>	
	<i>Pregunta</i>	<i>Aspectos a tener en cuenta</i>
	<i>Cuéntame ¿Cómo era para ti un día normal en la escuela?</i>	Descripción de la experiencia.
	<i>¿Qué cosas recuerdas que hacías en la escuela?</i>	Descripción de la experiencia.

	<i>¿Qué era lo que más te gustaba de la escuela?</i>	Recuperar información de acciones importantes.
	<i>¿Había algo que no te gustaba o que te costaba hacer en las clases?</i>	Identificar efectos negativos que se pudieron presentar
	<i>¿Cómo te llevabas con los otros niños y con los profesores?</i>	Describir la participación en el contexto escolar.
	<i>¿Cómo era tu familia cuando ibas a la escuela?</i> <i>¿Te ayudaban con las tareas o te acompañaban?</i>	Conocer el rol de la familia durante el proceso.
Tema 2	<i>Barreras y facilitadores</i>	
	<i>Cuando piensas en ese momento de la escuela ¿Qué cosas te hacían sentir feliz allá?</i> <i>¿Qué te hacía sentir tranquilo?</i>	Descripción amplia de aquello que se toma dificultades o apoyos que tuvieron el proceso
	<i>¿Había algo en clase que te costara o que te hiciera sentir mal?</i>	Identificar la presencia de estrategias educativas.
	<i>¿Jugabas o hacías tareas con tus compañeros?</i>	Identificar facilitadores que pudieron presentarse. Descripción de las clases y participación del niño en estas.

Tema 3	Perspectivas	
	<i>Si pudieras decirle algo a los profesores para que ayuden a otros niños, ¿qué les dirías?</i>	Experiencias vividas que reflejen estos deseos.
	<i>¿Qué podrían hacer los profesores para que a los niños les guste más ir a la escuela?</i>	Reflexionar sobre educación inclusiva.
	<i>¿Hay algo más que quieras contarme sobre tu tiempo en la escuela?</i>	Reflexionar sobre educación inclusiva

Anexo 5. Matriz de ordenamiento de la información.

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN POR CADA ENTREVISTADO(A)			
TEMA	PARTICIPANTES		
	Padre	Madre	Joven con TEA
Autismo/TEA – niño con TEA	Ha sido complicado desde muy pequeño. Porque él no socializaba mucho. Sí, él era más que todo encerrado en su yo. Él ha sido siempre muy tierno, pero para entender lo que a él	no le gustaba compartir con los otros compañeritos, se sentaba siempre en el último rincón del salón, entonces yo pensé que algo	La verdad, de lo que yo me acuerdo que sea difícil para mí en esa parte del colegio, era... relacionarme de forma general con las personas, yo era muy de mi nicho, y pues cada vez que... era muy poco lo que eran de mi nicho, y la gran

	no le agrada o no le interesa siempre fue muy complicado, por decirlo. En el colegio las materias no le interesaban, pero las demás materias no. Ni ciencias naturales, ni ciencias sociales, ni ética, ni ninguna de esas otras. Pero sí le gustaba artística, porque él dibujaba bien. En cuanto a lo de compañerismo, lo de tener un grupo de amigos, nunca, nunca, nunca. Él siempre fue muy solo.	le pasaba a Eduardo. Eduardo era un chico que no socializaba mucho y que no le gustaba que lo miraran, que lo tocaran, pero era muy piloso, desde niño fue muy inquieto, le gustaba consultar, le gustaba meterse en el computador. Sí lo miraba diferente, y los profesores me decían, y yo también lo miraba a Eduardo diferente, entonces, yo decía,	mayoría de gente no le gustaba lo que a mí me gustaba. Tenía nervios, no me gustaba, no podía relacionarme tan fácil con la gente que no tenía gustos tan aferrados como a los míos, yo era el que, antes de hablar, esperaba que alguien hablara de lo que a mí me gustaba, y ahí sí me soltaba, pero cuando hablaba con alguien y no hablaba de algo que a mí me gustaba, yo no solía hablar demasiado.
--	---	--	---

	Tienen su propio mundo ellos tienen su propio mundo y uno debe ser muy comprensivo para entenderlo de pronto de pronto no vamos a vivir ese mundo pero sí entender que el niño tiene tiene esa condición y esa otra perspectiva es sencillamente esa otra perspectiva ¿sí? exactamente basada a sus intereses basada a sus intereses.	yo decía, pero ¿por qué, pues, nació con esa condición Eduardo? Es un niño muy sensible, aunque no lo demuestra, es un niño demasiado sensible, es un niño muy inteligente, que ya no esté en él socializar, o socializar, o compartir, o sea, no está en él querer como no tratar a las personas, o no está en él que no quiere compartir más, pero es una persona	
--	--	---	--

		demasiado abierta, demasiado inteligente, demasiado lista, que también hace las cosas, también hace las cosas a su manera.	
Familia	Nosotros en la casa teníamos sus computadores, los que no habían en la institución educativa, igual nosotros trabajamos acá y le enseñamos a él, él tiene mucho conocimiento sobre eso, precisamente porque en la casa lo tuvo siempre.		Era raro, la verdad, mi madre me apoyaba lo más posible, yo trataba de hacer lo mejor posible. Con las tareas, ella me daba libros, me daba libros y pues ella me decía qué buscar, y a me enseñaba en qué parte buscar, y yo buscaba ahí, o a veces directamente habían libros con los que hacemos las tareas en el colegio, y te dejaban en qué tal y tenías que repasarlo, y yo lo

			repasaba y lo repasaba y lo hacía.
Barreras/dificultades	En el colegio pasaban situaciones de que algunas veces abusaban de él. Lo que hoy se conoce como el bullying, ¿no? Y en ese momento, cuando él estaba en primaria, no estaba como tan de moda, ese tipo de situaciones. Eso es como cuando se ve la parte de que quien es más fuerte que el otro, el más fuerte abusa, se aprovecha el más débil. Cuando él tenía algún conflicto en una	Lo tuve en tratamiento, con el psicólogo, con el neurólogo, pero nadie me daba con bolas de realmente lo que tenía Eduardo, que no, que eran problemas de comportamiento, que no, que era hiperactividad, que era, bueno, otras condiciones, pero nadie me decía realmente qué era lo que tenía Eduardo, un médico me dijo la otra vez, me dijo, no, lo que pasa es que él tiene ganas	Los estudiantes hacían sus cosas, había muchas peleas, muchos insultos, muchos robos, muchas bromas, no era nada tranquilo, y pues, era así. Una constante era que siempre había conflictos y que nunca había paz, y uno tenía que mayormente oírse al otro lado del colegio para estar tranquilo. Lo que más me gustaba hacer en la escuela era caminar, la verdad, yo dibujaba y caminaba, ambos eran los pasos que más me gustaba hacer, caminar, porque mínimo ahí podía relajarme, y ver las cosas que pasaban, y no

	escuela, lo sacaba de ahí y lo ponía en otra. Y cuando otro, lo sacaba de ahí y lo ponía en otra. Las dificultades de pleitos que él tuvo, porque también los tuvo.	de joder, nomás es molestar, dijo un médico, un especialista, no me acuerdo si fue el neuropediatra, Los niños lo miraban a él diferente, lo miraban un poquito como raro, digamoslo así, entonces, los niños me lo agredían. Tenía mucha dificultad con los compañeritos, porque Eduardo ya cuando iba, a medida que iba creciendo, iba indagando de cosas que yo, ni	estresarme tanto con los conflictos que había. Si yo me quedaba en un solo lugar, llegaba gente, y la gente empezaba a discutirme, empezaba a decir que me fuera a ese lugar, y pues nada, no quería... Escuchar esas cosas. No quería escuchar esas cosas, no quería tener conflictos con nadie, por ende caminaba constantemente, y de vez en cuando si encontraba un amigo, me quedaba hablando con él. Entre las relaciones así, más que en ese tiempo también había un montón de tipos que solo les gustaban pelear, y pues yo no era de pelear.
--	--	---	---

		siquiera yo sabía, ni sabía cosas científicas que ni se me pasaba, y los compañeritos le agarraban fobia, de ver que él quería hablar, y que hablaba de esas cosas.	Yo era conocido por no gustar tanto los conflictos y simplemente andar caminando por ahí y por acá, pero sí había niños que había que básicamente seguirles el paso, porque si no, aunque tú básicamente no quisieras iniciar el conflicto ellos te lo buscaban, y pues gracias a eso he tenido muy malos recuerdos, recuerdo que una vez prácticamente de pelear con una de esas personas, y ambos estuvimos completamente mal, o sea, básicamente ambos salimos mal, pero yo llegué a un punto de que un montón de gente me acusó de que yo había iniciado conflicto, siendo yo que yo no hice nada, y fui corriendo al baño
--	--	--	---

			básicamente a tratar de limpiarme y todo eso, pero en el proceso ya habían niños que me estaban esperando allá, me hicieron un tombo y pues tuve que prácticamente salir del colegio llorando, y en otra ocasión me volví a pelear con esa persona, pero creo que incluso recuerdo, me dieron un golpe acá (rostro), dije que estaba mal.
Facilitadores	Le gustaba mucho y le apasionaba informática, siempre le gustaba informática. Entonces, todo lo que tenía que ver con computadores, con cosas de tecnología, a él le gustó. Esa fue	Eduardo dibuja excelente, tiene unos trazos, unos trazos finos, pero tiene unos cuernos de dibujo, pero dibuja excelente, tiene, muy perfecto dibuja Eduardo, entonces, dibuja más que todas	

	como siempre su pasión. Nosotros como padres le hacíamos el acompañamiento. Las profesoras estaban muy pendientes de él, precisamente por su posición. Y eso nos ayudó a que Eduardo pudiera terminar sus estudios y todo. Pero como a él no le gustaba mucho lo que es el estudio. Nosotros nos veíamos en la obligación de ayudarle o en la responsabilidad de ayudarle. Con unas tareas, con una cosa,	esas cosas de dragón ball z, esos dibujos así, de cosas así. Siempre estuve desde pequeño con él, llevándolo a los especialistas, una cosa y la otra, pero sí, sí, influye mucho. Sí, sí, en Cali, en Cali los profesionales, la pediatra hasta el psiquiatra, muchas, muchas cosas lo ayudaron, fueron personas muy sociables que querían acompañar en el proceso, que querían ayudar, saber que pasaba de su	
--	--	--	--

	pues para que no quede mal. Nosotros al ser docentes, los otros profesores eran amigos. Sí, éramos compañeros, éramos amigos. Entonces las profesoras me decían, vea, y el Eduardo hizo esto, el Eduardo hizo lo otro. Tratábamos de hablar con los padres de familia también para que en el grupo se le aceptara. Y con el monitoreo de uno de los padres de familia del que estuviera en la casa de ellos, no hubieran esos escenarios de abuso	comportamiento, de todo el proceso en sí. Había una profesora muy buena, que quedaba con ella, siempre cuando íbamos a recogerlo, quería quedarse con ella, o sea, sentía el cariño que ella le daba, sentía el apoyo que ella le daba, entonces siempre nos acordamos de aquella profesora. En el bachillerato trabajamos bastante en esa parte con los	
--	--	---	--

	ni de bullying de ningún tipo hacia él, ni de él hacia otro. Hablábamos con los padres de familia. Las profesoras y profesores siempre nos tuvieron en cuenta y nos llamaron.	padres de familia, con los docentes, trabajamos de la mano.	
Contexto rural	Las instituciones donde él estudió normal, muy básicas. Muy básicas. Tú sabes que Tumaco es un lugar donde tecnología no hubo hace poco. Estuvimos siempre atrasaditos. Los que estudiamos allá sabemos cómo es, cómo ha sido. Bueno, hoy en día por medio	Yo creo que lo primero que se debe hacer es que la gente se capacite, que la gente se concientice de que esas condiciones se pueden dar en cualquier contexto, o sea, en cualquier familia, y hay mucho, ahora hay mucha, mucha, es	

	de las TIC se ha visto otra cosa. Se ha avanzado un poco. A pesar de que se va la energía, de que se va la señal, de que se va el internet, de que se va todo. Se ha avanzado un poquito más y uno puede trabajar con los niños en lo que es la informática y tecnología. Pero estructuralmente, escuelas muy básicas y sin equipos. Pues mira que si Tumaco ha tenido y tiene esa gran falencia, que es que todavía se va la	que es por falta de conocimiento, por falta de conocimiento que las personas no saben, que lo toman de otra forma o no lo manejan de una forma adecuada, pero para mí sería capacitación, que se capacitaran a los padres de familia, a los docentes especialmente, para que le den un trato justo y adecuado a esas clases. La verdad creo que ahora sí se ha manejado un poquito más, en otras partes, no,	
--	---	---	--

	energía, que Tumaco se queda varios días sin energía, mientras estén sin energía, no todo el mundo tiene la planta eléctrica en la casa, entonces el niño que no tenga las posibilidades está varado, digamos, y los padres también están maniatados. siempre ha habido la posibilidad, aparte que es que como es un pueblo chiquito, es como un pueblo, todos nos conocemos, entonces uno busca como el apoyo, mira mi hijo tiene cierta situación, ayúdame, colabórame, entonces	por acá no, pero en otras partes creo que sí se maneja más, creo que sí se le está dando una diferente forma, se le ha dado otro manejo a esas condiciones, creo yo.	
--	--	---	--

	sí, él tuvo procesos de salud, con fonodiología, él estuvo con psicólogo, y pues esas cosas de salud que se le llevaron siempre. Pues en TUMACO, en TUMACO hace falta lo que es la educación inclusiva porque se habla mucho y, y se dice que se aplica, pero la verdad es que profesionales para esa rama no lo hay. Pues al menos hasta que yo estuve en TUMACO no lo hubo, o sea que hasta que él estudió no, no lo hubo. Entonces fue muy difícil porque la misma, la misma		
--	--	--	--

	educación que tenían unos con ciertas, con cierta, de cierta forma pues de comportamentales, la tenía el que no, el que no lo padecía o de pronto el que era Asperger o el que era Down, ¿sí? Y entonces se, era la misma educación.		
Educación inclusiva	Él siempre fue como muy muy solo, pero fue como decisión de él. Porque fue aceptado en todas las instituciones. En Tumaco los, los rectores, la misma Secretaría de Educación y el Ministerio, el	En el colegio, de ver que él no podía socializar bien, porque tenía muchos problemas con los niños a su alrededor, porque yo lo que hice fue al principio, meterlo en un colegio público, lo metí a un colegio público	Me daba tranquilidad caminar, hablar, pensar en otras cosas, que básicamente no sea el estrés que me da la escuela, ver otros temas y todo ello. En ese momento era mayormente porque casi todos tenían una escala de mí, porque yo básicamente era hijo de profesores, y pues me

	Ministerio manda las capacitaciones y a los docentes se les capacita, lo que pasa es que no hay profesionales para cierto tipo de educación, ¿sí? Al de Ciencias Sociales se le capacita sobre IA, sobre las TIC, se le capacita sobre, sobre la IA, pero no en inclusión educativa. Pero, cuando no existe el profesional en una institución para cierto tipo, para cierta modalidad es muy difícil el trabajo con los niños.	un año, para ver cómo le iba, cómo socializaba, porque quería que él socializara, que tratara de cambiar sus actitudes, entonces, no fue muy bueno. En el proceso el maestro es importante, es imprescindible, es importantísimo en el proceso de Eduardo, porque como que le decía, en quinto no le fue muy bien en esa parte.	imaginaba, o mayormente la gente decía que yo tenía que ser mucho más grande de lo que mayormente las otras personas podían, y pues eso me generaba estrés, las tareas que mayormente no podía hacer me generaban estrés, y los conflictos, mayormente un montón de personas se querían joderme porque no era mucho de pelear, y pues yo era muy de... no era de violencia, y pues básicamente me tomaron en cuenta como alguien que no sabe de pelear, y pues los conflictos y el estatus, yo no era tan popular tampoco ahí, conflicto y estatus. Se puede decir de forma general, que difícil eran algunas tareas y cosas por
--	--	---	--

			el estilo, eso es difícil, incluso relacionarse es difícil, relaciones y tareas, eso es lo difícil, y lo que era mal para mí, o que no me gustaba hacer, serían tareas en grupos obligatorios, o sea, cada vez que había una tarea en grupo obligatoria, yo no podía básicamente, como te decía, por relaciones, yo no podía interactuar bien con otros compañeros, había un montón de burlas, había un montón de malentendidos, un montón de estate quietos, y pues yo no me gustaba hacer eso, pero era obligatorio, incluso yo le pedía al profesor que si podía hacer la tarea o tal cosa yo solo, y siempre fue así todo mi estado escolar, era obligatorio hacerlo con
--	--	--	---

			compañeros, y pues uno no podía relacionarse, y a veces siempre tocaba con una persona que no quería hacer nada, y pues, aun si yo hacía la tarea yo solo. La escuela debe ser como un lugar cómodo, un lugar donde uno pueda mayormente ir sin sentirse mal, sin sentir que a alguien le vaya a hacer daño, sin sentir que asquerosamente vayan a ser juzgados por sus gustos. Un lugar donde estén abiertos a... que un lugar... que estén abiertos a la expresión, que ellos mayormente puedan hablar sin sentirse nerviosos y juzgados mayormente. los colegios públicos era todo lo contrario, o sea, los colegios públicos son más libertarios, son más de
--	--	--	---

			hacer lo que tú quieras, y pues, si algo pasaba, le valía mierda a la otra persona, o sea, no le importaba ni a los profesores, ni a los rectores, ni a la directora, lo que solía ocurrir, las peleas, los insultos, las maromas, el tratar mal a una persona, y pues, tampoco había mucho libertad como para decirle a una persona que dímelo, que yo te puedo ayudar con eso, en ese tiempo no había. ¿Y en los privados sí se miraba a eso? ¿Era mejor? En los privados sí, en los privados sí, ¿por qué? Pues, hasta incluso mi madre decía, ahí la gente pagaba, obviamente tenían que intervenir, no podías pagar un servicio para que la
--	--	--	---

			gente mayormente se calmara.
--	--	--	------------------------------

Anexo 6. Matriz de ordenamiento de la información.

ORDENAMIENTO DE LA INFORMACIÓN DE CADA ENTREVISTADO(A)			
TEMA	PROFESORAS		
	1	2	3
Autismo/TEA	Algunos jugaban con elementos del medio, hacían peloticas de papel. Otros, las niñas, jugaban un jueguito que le llaman ya, jugaban pachacajón, pero en ese medio yo siempre observaba a Eduardo, que él como que no se quería integrar. Él siempre estaba también ahí, pero pues de una manera que uno a	me parece un niño adorable, ¿no? Tierno, pero alejado. Me acuerdo que la primera vez quise como abrazarlo, ¿no? Los niños llegan y uno los abraza, le da la bienvenida, y a él no le gustaba la cercanía, no le gustaba que lo toquen, que lo abracen. Muy, como muy así, alejado.	conocí aquí a los padres del niño, en un lugar pequeño, que el niño no le agradaba ciertas materias, no hacía caso, se salía mucho del salón, quería solamente dibujar y quería ir aislado. Pues que era solitario, ¿sí? No le gustaba hacer trabajos en grupos, se aislaba, como le

	veces se preocupaba, se preocupaba uno porque pues observaba en él esa forma, pero había que trabajar con él, había que luchar con él, había que prestarle toda la atención porque uno sabía más o menos qué era lo que estaba ocurriendo. Claro, es un reto bien significativo porque uno siente que ese niño va a ir avanzando, pero con paciencia. A él tocaba como motivarlo porque era un momento en que él a veces	Era un niño piloso, pero a veces como retraído. A veces las cosas, él sí las sabía, sabía, pero a veces él preguntaba porque como que se distraía, ¿no? Se iba y tenía que repetirle una y otra vez, pero al final hacía las cosas bien. Claro que había algunas materias que no, como que no, no le llamaban mucho la atención. Otras veces quería como, como no entrar.	dije anteriormente, pues él no compartía con los demás compañeritos. Pues los estudiantes, de por sí, ellos jugaban mucho, corrían, cantaban, jugaban fútbol y muchos juegos más, pero el niño no jugaba con sus compañeros. En el momento que los niños jugaban, el niño no participaba de esos juegos, ¿cierto?, como se alejaba. De ese tipo de juegos no le gustaba.
--	---	--	---

	estaba como un poco distante, no quería integrarse, pero siempre lo hacíamos de la manera que con el niño que él más se reconocía.	Él interactuaba con los niños, pero así, de lejos. Él, no sé cómo decir, se abrazaba. Como hay niños que juegan, se abrazan, se tocan. No, él siempre, de pronto por allá, solo conversaba con uno que otro, pero siempre por ahí, solito. Tanto yo como otros compañeros, deducimos que el niño tenía problemas. Tenía problemas, pues, después ya con la historia clínica,	Entonces, siempre era de ese lado y no compartía. Desde el inicio se notaba que sucedía algo con el niño por su forma de ser. El niño era distraído, no compartía con los estudiantes, no jugaba con ellos, no interactuaba ni nada, solo se aislaba. Lo describiría de forma, lo importante que tiene que ver con sus fortalezas y dificultades, ¿no? Ya que pueden tener dificultades
--	---	---	---

		los papitos, entonces ya tuvimos conocimiento. A pesar de que es un niño que a veces le daba esos arrebatos, ¿no? Pero no era un niño grosero, no era agresivo tampoco, simplemente que no le gustaba el contacto físico, no le gustaba mucho hablar, estaba por ahí alejadito. Pero siempre venía y me preguntaba cosas, una y otra vez, porque a él le gustaba mucho preguntar, una y	en la interacción social y comunicación, pero sin embargo, también pueden tener habilidades específicas.
--	--	--	---

		otra vez las cosas.	
Familia	la familia juega un papel importante, demasiado importante porque son ellos el pilar de sus hijos. Cuando uno le dejaba una tarea de investigar frente a su propio saber, determinadamente, llegaban con su tarea hecha, la familia iba en los momentos de descanso a ver qué se le ofrecía al profesor, cómo estaba interactuando su hijo. Tanto en la casa como en el plantel	Es muy importante, porque la familia es la primera escuela, primer colegio. Ahí es donde se enseñan principios, se enseñan las reglas básicas de convivencia. Sí, la familia juega un papel muy importante en la educación. Los padres son docentes, ellos estaban muy pendientes. A veces me decían, profe, al menos la mamá,	Juega un papel muy importante por el desempeño fundamental en el proceso escolar, ¿cierto?, del estudiante, del niño, siendo un pilar de apoyo, motivación y guía del estudiante. La familia influye en el desarrollo integral, la adquisición de valores y el bienestar emocional, contribuyendo directamente al éxito académico-social del niño. O sea, es

	educativo, los padres y el maestro trabajan de la mano y de esa manera uno va sintiendo que ese niño va evolucionando poco a poco en su aprendizaje hasta que llega un momento que ellos cuando van ya pasando de un grado a otro, ellos van también llevando su forma de aprender, pero eso es de una manera de la mano, familia y escuela. Se hacían muchas reuniones, porque esa es una parte donde el padre familia y el maestro	¿no? La profe, tenga un poquito de paciencia. Igual como ellos también son docentes, ellos tenían ese conocimiento y sabían porque tenían que estar muy involucrados en el proceso educativo de Eduardo. Entonces ellos mantenían muy pendiente y manteníamos en constante comunicación con el niño, pues tocaba estar muy pendiente porque en uno de esos, pues, como crisis	fundamental que esté allí, al pie del estudiante, los papás, las mamás. Porque recuerden que debe haber un compromiso tanto del docente, el profesor, el niño, ¿sí? Debe haber una conexión. Recuerdo que eran docentes también y que se preocupaban por el niño, que preguntaban constantemente cómo iba y qué hacía el niño. Asisten a las reuniones y dejar trabajos en la
--	---	--	--

	siempre estaban en conexión, en todos los aspectos, en el caso de Eduardo, los padres de él mantenían por el solo rol de ser docente, era una conexión bien fuerte.	que le daba, podría salirse, ¿no? Salirse, irse. Entonces tocaba estar muy pendiente de él.	casa y que puedan recibir el apoyo de sus padres.
Barreras/dificultades	Evitar que vaya a ver algún bullying con los compañeros, y eso no se puede dejar aparte, ese es un tema que está latente en todo el entorno educativo.	Claro que había algunas materias que no, como que no, no le llamaban mucho la atención. Otras veces quería como, como no entrar. Pues, igual de pronto en ese tiempo no teníamos, no teníamos pues, diga usted,	Lo que se quiere es asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad sin importar sus características, sí, individuales, pero creo que no ha habido un equipo psicosocial donde se haya llegado, o sea, hayan

		¿cómo le diría? Muchos materiales didácticos faltaban y pues era una aula pequeña, no tenía muchos materiales. Ajá. Tanto mis compañeros profesores como yo, fuimos entendiendo y tratando de comprenderlo. Y en nuestro poco conocimiento, porque no somos médicos.	llegado a apoyar a los docentes, es preocupante eso, donde no den unas pautas como cómo enfocarse en esos niños que tienen ese problema o esa dificultad. El colegio era muy pequeño, con pocos docentes, o sea, como era una zona rural, entonces, muy lejos, y la infraestructura muy pequeña, muy pequeña. El aula era aproximadamente de 15 a 20 estudiantes. No había muchos
--	--	---	--

			materiales didácticos, no había disponibilidad de muchos computadores. Me sentía frustrada, ¿sí? Y preocupada a la vez por el bienestar emocional y académico del estudiante, donde era una responsabilidad y una curiosidad por qué el niño se comportaba así. Pues en ese entonces no se hablaba, no se escuchaba mucho sobre el tema.
--	--	--	---

			Recuerdo que demoré para saber el diagnóstico como tal, pero eso había ayudado a pensar en tener más comprensión y apoyar más al niño. La realidad es que la Primeramente no hay la formación a docentes, ¿cierto? Porque en muchos casos desconocemos este diagnóstico. Los retos para facilitar la inclusión son los cambios en las metodologías de enseñanza,
--	--	--	--

			accesibilidad física y tecnológica en las escuelas. Además necesitan cambios en las actitudes y conciencia de la sociedad para enfrentar una cultura inclusiva que valore la diversidad al derecho de todos los estudiantes. Dificultan la formación de docentes, ¿no? La escasez de recursos y actitudes discriminatorias que hay todavía, aún hay, ¿sí? Aunque ya se conoce un poco
--	--	--	---

			este tema, pero aún hay discriminación. Recuerdo que el niño asistía a terapias, pero fueron muy pocas y que no fue seguido ese proceso. Iniciaron, pero no culminaron. Entiendo. No se han realizado capacitaciones, directamente sobre ese tema no, ¿sí? Se realizan otras capacitaciones como uso de tecnología en el aula, evaluación efectiva, pero
--	--	--	---

			sobre ese tema no.
Facilitadores	Eduardo cuando nos tocaba a nosotros salir por ejemplo a trabajar la parte de educación física, que es donde uno llega a integrarse como con las actividades de que a veces uno dice vamos a hacer una ronda y nos agarramos todos de la mano para hacer la ronda, a él tocaba como motivarlo porque era un momento en que él a veces estaba como un poco distante, no quería integrarse,	Tanto mis compañeras profesores como yo, fuimos entendiendo y tratando de comprenderlo. Y en nuestro poco conocimiento, porque no somos médicos ni somos, pero trata uno de entender a los niños y, pues, no sé, de tener, pues, la paciencia que requiere con esos casos, sobrellevarlo, tratar de sobrellevarlo y entenderlo y,	Pues se hacían reuniones, hablar con el profesor y estar preguntando sobre el niño en el apoyo de las actividades en casa.

	pero siempre lo hacíamos de la manera que con el niño que él más se reconocía, uno lo hacía poner al niño allá al lado, entonces de él se agarraba la mano y luego el otro compañerito agarraba al otro y hacíamos la ronda, ese reto lo sacábamos adelante porque él allí se interactuaba y así muchas otras actividades uno buscaba la forma y buscaba la estrategia para que él pudiera estar junto con nosotros.	pues, en lo que está en nuestro alcance.	
--	---	---	--

	Uno en ese momento empezaba a rebuscar las metodologías, sí, para poder salir adelante con él, porque ese no es un tema que uno llega y como que ese niño queda relegado allá, no, al contrario, es un niño que toca prestarle toda la atención porque la requiere. Porque a veces uno concientiza a los compañeros del salón, pero los otros salones no lo saben, entonces ahí uno le toca como hacer una		
--	--	--	--

	socialización obvio, sin hacer sentir mal al niño, es más, hasta con los mismos compañeros docentes, para que ellos trabajen en esa parte, en el aula de ellos.		
Contexto rural	Como un lugar donde hay muchas necesidades, donde uno puede aportar a la niñez y a la familia, claro está. En la zona rural empezaron a llegar unos programas de tecnología en cuanto a unas antenas para que los niños pudieran acceder al internet, pero eso fue muy	Pues, de pronto que no es tan difícil como llegar, me refiero a la zona rural, ¿no? De llegar, y pues, ya en mi caso, llegar al sitio de trabajo. La gente... Le llega mucho, ¿no? Es muy... La gente llega con algo de facilidad. Uno	En Tumaco vemos jóvenes que a pesar de tantas dificultades enfrentan desafíos como la distancia y la falta de estructura, de infraestructura, con el ánimo de ellos cumplir sus sueños y transformar en la parte social su transformación.

	lento. Mientras eso, uno se dirigía con ellos con todo lo que había en el medio ambiente. Uno se expandía mucho con la enseñanza de lo que se podía encontrar en el contexto de la comunidad. Porque a veces hay niños que iban sin nada que comer y el restaurante era mucho lo que les ayudaba a la gran mayoría a nutrirse. En cuanto a los materiales, siempre uno buscaba los elementos del medio. La educación se volvía	puede compartir con las personas con mucha facilidad. No había tantos salones, ¿no? Había, ahora han construido más, más aulas de clase, como que ampliaron más. En ese tiempo la aula era como más pequeña, ahora hicieron unas aulas más amplias. Fue un reto que quisiera asistir a las clases. Es difícil conseguir que los niños permanezcan en el aula educativa,	
--	---	---	--

	muy recursiva con lo mismo que el maestro, los niños y los padres de familia, a veces uno les decía bueno traigan, por ejemplo, traigan unas piedritas para trabajar las matemáticas, para en ciencias naturales, a ver vamos a trabajar las plantas, vamos a salir al patio a trabajar con las plantas y uno les iba enseñando los nombres de las plantas, las formas y uno se las arreglaba de alguna manera que el niño entendía el tema.	en el colegio, porque de pronto, por la situación que vivimos acá en nuestro pueblo, en nuestro municipio, no es un secreto, hay mucha escasez y a veces los niños se desertan o los padres, por motivos, por cuestiones, digamos, de trabajo o de violencia, tienen que irse para otro lado. Que por lo general, cuando se trata de especialistas suelen ser en	
--	---	--	--

		otras ciudades, por la lejanía que en Tumaco, por lo general ahí hay mucha escasez a los especialistas.	
Educación inclusiva	Como docente se puede aportar mucho a la IE. Entre ellos la paciencia con los niños de ese tema. Uno se siente muy, como muy tocado. En la tecnología es una parte muy importante en las escuelas para uno incluso documentarse de una manera más personal, más preocupante, cualquier situación	Pues, he oído, pero no tengo como la... Me llama la atención, pero no he investigado bien, no tengo idea. Pues como la educación va cada día innovando nuevos métodos, nuevas estrategias, pues uno también tiene que ir evolucionando, ¿no? A través del	La educación debe cambiar hacia una educación participativa, donde el estudiante crea su propio concepto, ¿sí? Donde sea más... donde los estudiantes puedan interactuar, no solamente que sea lo que lleve el docente, sino que ellos ven y puedan

	que uno mira, busca uno en la tecnología y encuentra y eso le ayuda a salir adelante en este tema. La inquietud de uno como maestro no es que el niño esté estancado, sino buscar estrategias para que ese niño avance y que su avance sea significativo, obvio en conjunto con el padre de familia, con los compañeros de trabajo, con toda la comunidad educativa, uno se agarra de la mano y saca adelante esta situación.	tiempo, a través de la evolución que va teniendo la educación, pues también nosotros sabemos como docentes tenemos que cambiar e innovar, ¿no? Ir a la par con las nuevas tecnologías, todas las nuevas metodologías de enseñanza, Para la inclusión en general. Para la inclusión de un niño, el niño se integra con los demás, se integra a esa sociedad que es la	crear su propio concepto. Pues un reto es la comunicación con los demás estudiantes. Es un reto que ellos, de no compartir, es un reto buscar cómo una estrategia de cómo interactuar con los demás estudiantes. ¿Y específicamente para enseñarles? Porque, mire, él se salía de las clases, en ocasiones se escapaba de las clases, porque era callado, y no le gustaba trabajar en grupo.
--	---	---	--

		escuela, que de pronto hay niños que no encajan. Y esa es la misión, creo yo, de nosotros los docentes, lograr que los niños se integren a la institución, al grado donde van. Que interactúe o que pueda compaginar, compactar, no sé cómo lo diría, con su compañero y con su docente. Después de un tiempo, el niño ya llegaba, aunque como le repito, lejanito, pero llegaba al colegio. A veces	Debemos ser capacitados para poder trabajar y abordar este tema que es constante, ¿sí? En los centros educativos.
--	--	--	--

		le daba como unos arrebatos, ¿no? Como de que no quería trabajar, no quería hacer, que quería irse, pero hablando, tranquilizando. A veces le decía, bueno, si no quiere trabajar, quédese ahí, Catrilito, repose, respire, quédese allí, tranquilo. De pronto, al inicio no entendía bien el comportamiento del niño, pero a medida que transcurrió el tiempo, pues,	
--	--	---	--

		fuimos comprendiendo. Que a veces, como que no nos interesa, algunos padres, no se Interesan por la educación de sus hijos, no se preocupan de pronto por que ellos tengan una buena educación, no están pendientes del proceso educativo de sus hijos, a veces no les interesa, no apoyan, no colaboran en el proceso educativo de los hijos, creo que ese es otro de los	
--	--	---	--

		factores negativos. La Secretaría de Educación a veces traen en vacaciones, traen personas que nos capacitan en algunas áreas, y pues a veces ahí dentro de los temas siempre salen, pues, tocan los problemas, las posibles enfermedades que puedan presentar algunos estudiantes, ¿no? Como pues en ese tiempo no teníamos mucho conocimiento del	
--	--	--	--

		autismo, pero sí teníamos conocimiento de la dislexia, de esas otras discapacidades, se puede decir así, que tenían los niños. Siempre nos han capacitado sobre eso, habíamos hablado con los que vienen de pronto de Pasto, de Cali, que venían o vienen a veces a capacitarnos. yo digo, debería en un colegio haber mucho material didáctico, porque por ver a los	
--	--	--	--

		niños pequeños aprenden mucho a través del juego, a través de los materiales que palpan, ¿no? Miran, lo palpan, ellos aprenden mucho. Entonces, yo creo que sí, que un colegio debería de estar dotado de mucho material didáctico, más colorido, más llamativo para los estudiantes. Pues siguen llegando los niños, que de pronto ahora la zona rural, pues la que yo me	
--	--	---	--

		desenvuelvo allá, pues por las constantes migraciones que hacen los padres, que se van. A veces, como que merma, ¿no?, la inclusión de los niños en el colegio. Hay años que hay menos, de pronto hay otros que ya vuelven, pero como le decía anteriormente, por cuestiones, muchos factores, los padres se van para otro lado, se los llevan a los niños. Para que ellos se puedan incluir	
--	--	---	--

		más en la parte escolar, Pues que hubiera, pues, no sé, como, pues no digamos que tratarlo como una enfermedad, no, pero que hubiera persona, personal idóneo, ¿no?, para ellos.	
--	--	---	--

Anexo 7. Matriz de ordenamiento de la información de línea de tiempo.

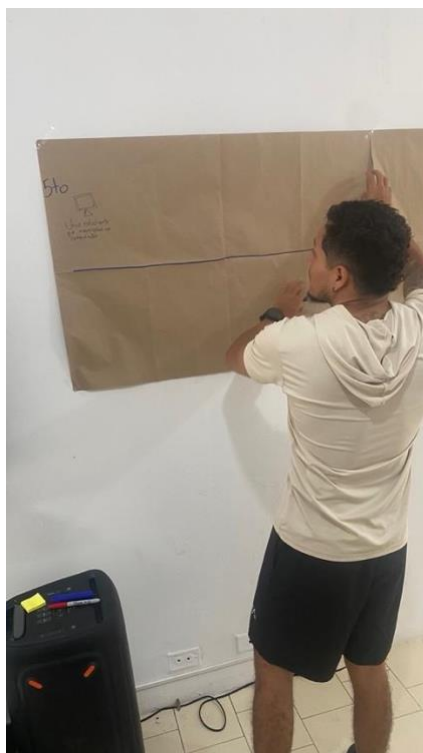
Año	Elementos retomados por el padre		Elementos retomados por la madre		Elementos retomados por el joven	
	Barreras	Facilitadores	Barreras	Facilitadores	Barreras	Facilitadores
2012 (5to)	No le gustaba hacer deporte y reprobó educación física.	Único estudiante que manejaba un computador (Tenia conocimiento	Falta de conocimiento sobre inclusión.	Tenía conocimiento s previos porque en la casa ya tenía	Era difícil relacionar me con los demás.	Mis padres me ayudaban con las tareas.

		s previos porque en la casa ya tenía computadore s. Se hizo amigo de la señora de la cocina del restaurante para comer más (por ser tierno caía bien a las personas). Se desatacó en educación artística haciendo un robot de madera.		computadore s. Con el apoyo de sus padres creó un robot de sus gusto. Realizó un trabajo escrito para poder aprobar educación física.	Había mucho conflicto.	
--	--	--	--	--	---------------------------------------	--

		Realizó una maqueta de una cancha de micro futbol como recuperación del área de educación física y fue destacado.				
2013	Barreras	Facilitadores	Barreras	Facilitadores	Barreras	Facilitadores
(6to)	Tuvo diferencias con una compañera y fue agredido y lastimado fuertemente . Se escapaba	Se convirtió en el área de tecnología e informática. Ayudó mucho en el proceso que los docentes eran conocidos (compañeros	La tolerancia generó violencia y fue víctima. El gusto por la tecnología y videojueg	Por su conocimiento fue el mejor durante todo el año. Buena comunicació n con el grupo docentes.		Cuando no quería tener conflicto caminaba.

	para ir a jugar play station.	) y siempre estuvimos informados de toda situación.	os lo llevaba a escapar de clases			
--	-------------------------------------	---	--	--	--	--

Anexo 8. Evidencia fotográfica de la línea de tiempo

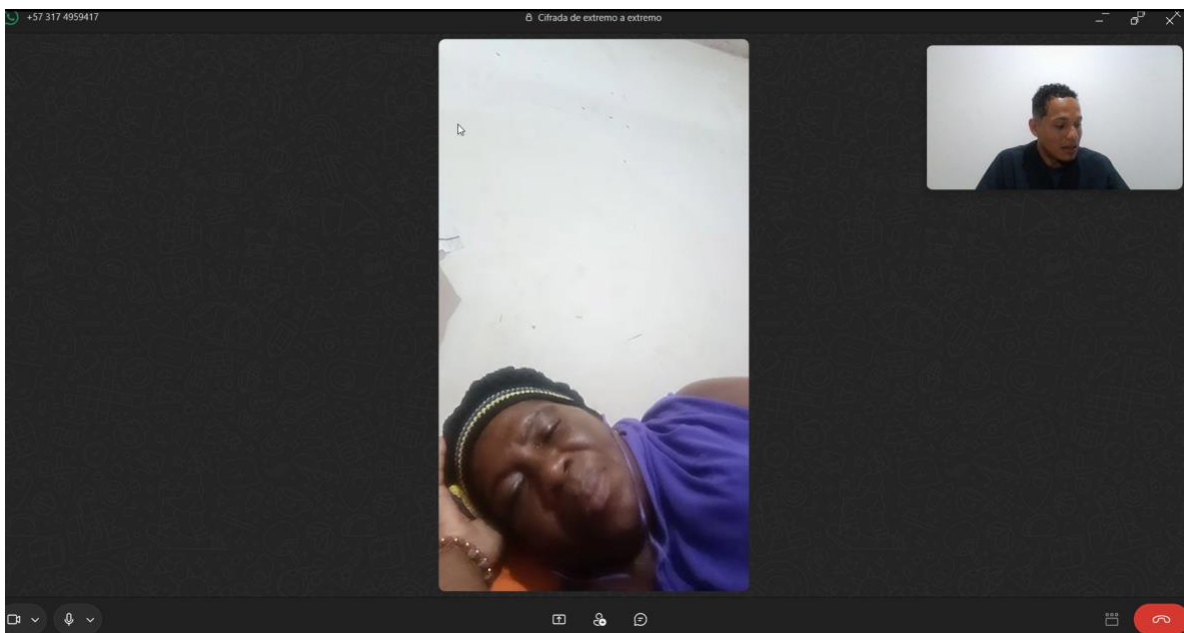


Anexo 9. Realización de entrevistas

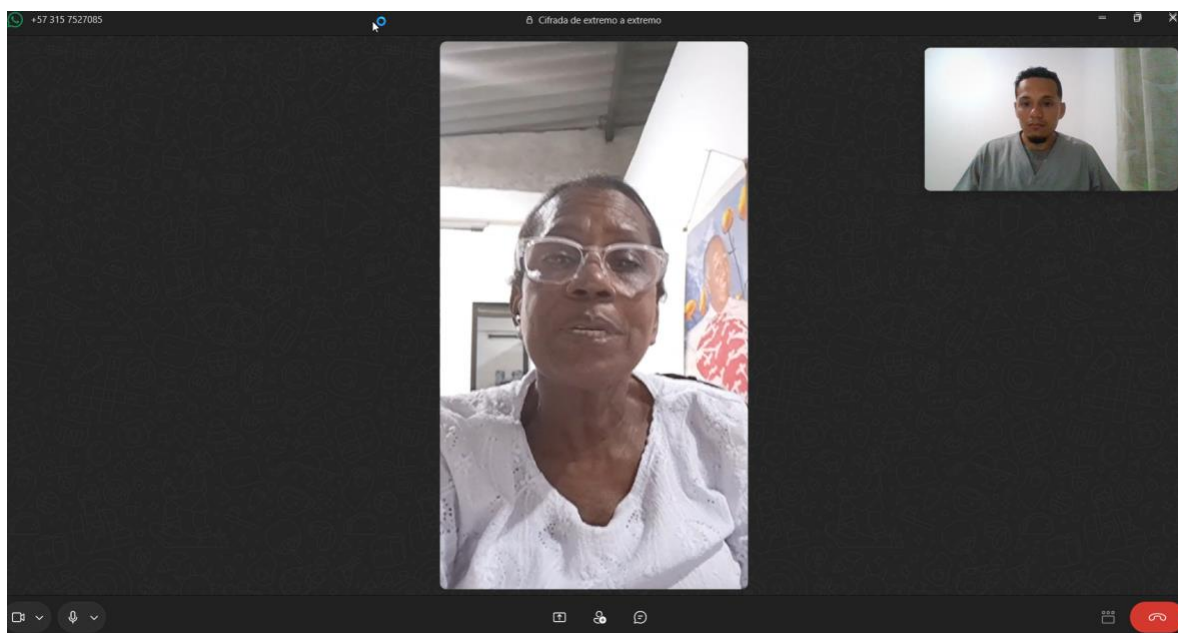
Entrevista a la madre



Entrevista a la profesora 1



Entrevista a la profesora 2



Entrevista a la profesora 3

