



**AUTOETNOGRAFÍA DE UN ESTUDIANTE DIAGNOSTICADO CON
TEA EN CLAVE DE INCLUSIÓN EDUCATIVA Y COMUNICACIÓN
ASERTIVA**

POR:

MANUEL DE JESÚS FERNÁNDEZ VERGARA

ASESOR:

Dr. JUAN CARLOS ECHEVERRI ÁLVAREZ

**LICENCIATURA INGLÉS – ESPAÑOL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
MEDELLÍN**

2021

Tabla de contenido

Agradecimientos	3
Resumen.....	4
Introducción	5
1. Planteamiento del problema.....	7
2. Marco teórico-metodológico.....	9
2.1 Inclusión Educativa.....	9
2.2 Autoetnografía.....	13
2.3 Conflicto.....	19
2.4 Comunicación Asertiva.....	21
2.5 Síndrome de Asperger.....	24
3. Narrativas	26
3.1 Diagnóstico e Identidad.....	26
3.2 Conflictos	46
3.2.1 Preámbulo.....	46
3.2.2 Competencia Comunicativa En Lengua Inglesa IV (2016-2)	47
3.2.3 Gestión Educativa (2019-1).....	52
3.2.4 Enseñanza Y Aprendizaje Con Mediación Tecnológica I (2019-1).....	55
3.2.5 Construcciones Curriculares (2019-2).....	57
4. Discusión.....	59
5. Conclusiones.....	68
Bibliografía	70

Agradecimientos

Dedico este trabajo a mi mamá, Marlene, que ha sido mi soporte emocional durante todos estos años. A mi papá, que se ha esforzado incesantemente por proveernos a mis hermanas y a mí, una buena calidad de vida y una educación. Y a los maestros que me han formado, especialmente al director del coro Edgar Andrés Páez por crear una segunda familia a la que he tenido la suerte de pertenecer y al director de esta tesis Juan Carlos Echeverri por tenerme paciencia y ver en mí potencias de las que yo mismo dudaba.

Resumen

Esta investigación analiza la relación entre un estudiante diagnosticado con síndrome de Asperger y sus docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana; el análisis se realiza con base en narrativas elaboradas por el estudiante, sujeto y objeto de la investigación. Estas narrativas se enfocan, por una parte, en episodios conflictivos entre el estudiante y algunos de sus docentes y, por la otra, en la relación que el sujeto establece con el diagnóstico que se le fue dado. Para caracterizar estas relaciones se trabajó con el concepto de la comunicación asertiva en paralelo con el paradigma de la inclusión educativa. El texto evidencia dinámicas sacionormativas de comunicación dentro del aula de clases que son poco compatibles con las características del TEA¹ y, por tanto, comprometen la inclusión efectiva de estudiantes con este diagnóstico. Se muestra, a su vez, que analizar estas dinámicas desde la perspectiva de sus actores permite la construcción de mejores propuestas pedagógicas necesarias para la materialización de los discursos de inclusión.

Palabras clave: Autoetnografía, Síndrome de Asperger, Inclusión Educativa, Comunicación Asertiva.

¹ TEA: Trastorno del espectro autista.

Introducción

A mediados del 2017, como parte de un proceso en el CAP (Centro de Atención Psicológica) de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB), yo, Manuel Fernández, fui diagnosticado con síndrome de Asperger (SA). Tal proceso fue iniciado gracias a una remisión por parte de la Facultad de Educación, en la cual me encuentro finalizando el programa de la Licenciatura en Inglés y Español. Esta remisión se gestionó en respuesta a un conflicto que se había presentado durante el año anterior en un curso del Programa. Aunque al comienzo puse resistencia para asistir a las sesiones de atención psicológica, luego terminé acercándome por cuenta propia buscando resolver también dificultades sociales que presentaba por fuera del aula de clases y que me habían provocado un episodio depresivo. Este diagnóstico, para bien o para mal, supondría un antes y un después en lo referente a mi autopercepción, y por tanto, a mi forma de relacionarme con los otros.

En este sentido, el trabajo caracteriza la relación que establecí como estudiante diagnosticado dentro del espectro autista con algunos de los docentes que tuve en la facultad. Esta, a partir de unas narrativas que he construido como una forma de hacer catarsis de situaciones que me generaban dificultad. Las narrativas se enfocan por una parte en unos conflictos que se presentaron en los años 2016 y 2019 dentro de la Facultad de Educación de la UPB. Por conflicto, inicialmente, se entiende a este como “un proceso interactivo manifestado en la incompatibilidad, desacuerdo, o disonancia dentro o entre entidades sociales” (Rahim, 2001, p. 18). Por otra parte, también se aborda la relación que el estudiante establece con el diagnóstico que se le fue dado y cómo este ha afectado su forma de relacionarse con el mundo y consigo mismo. Aunque se cuenta también con unos testimonios cortos de algunos docentes, cabe aclarar que, siendo la metodología por usar la autoetnografía, el objetivo principal es dar a conocer la voz del investigador, yo mismo, que es a su vez el objeto de estudio.

No es el objetivo de este trabajo validar o invalidar las acciones o pensamientos de las partes involucradas, sino poner a estos en perspectiva para que, en un futuro, casos similares puedan ser abordados de una forma más comprensiva y asertiva y, por lo tanto, inclusiva. El enfoque crítico no está dirigido a ningún individuo o institución en particular sino que indaga por los valores socioculturales que condicionan las relaciones de los sujetos dentro de estas instituciones. De esta manera, se plantea como objetivo el caracterizar, en clave de inclusión-comunicación, las

relaciones de un estudiante diagnosticado con TEA con sus docentes y el diagnóstico mismo, en su paso por la licenciatura en educación en la UPB. Así, la estructura de este trabajo es la siguiente:

En la primera parte se desarrolla el marco teórico-metodológico, posterior al planteamiento del problema. Para este se parte de un panorama de los discursos sobre inclusión educativa en las últimas décadas y las dificultades que estos han tenido para materializarse dentro del aula de clases. Seguido, se reflexiona sobre la relación entre el sujeto investigador y el objeto de investigación, para así proponer la metodología autoetnográfica como posibilitadora para la obtención de un testimonio crítico y sin filtros sobre la realidad inclusiva de un sujeto vulnerable a la exclusión. Se presenta el concepto de comunicación asertiva como un referente teórico para caracterizar dicho testimonio junto a una comprensión del conflicto como fenómeno social natural y las formas en que este puede ser abordado. Por último, se introduce brevemente los orígenes del SA para así dar paso a la primera narrativa en la que se aborda la relación que el sujeto ha establecido con este diagnóstico.

En la segunda parte se presentan las distintas narrativas elaboradas por el estudiante, que son el insumo de producción del sujeto para el análisis del investigador. Estas se dividen en dos secciones: *Diagnóstico e Identidad*, en la que se narra las circunstancias en las que el sujeto obtuvo el diagnóstico de SA y cómo este lo afectó como sujeto intra e interpersonalmente. La segunda sección aborda los conflictos que se presentaron en la Facultad de Educación en el programa de Licenciatura Inglés-Español; se comienza con un preámbulo para luego dar paso a los casos que son titulados con el nombre del curso correspondiente. Finalmente, se hace un análisis general teniendo en cuenta los roles del maestro y el estudiante, las formas de comunicación asignadas a estos y sus implicaciones para la inclusión de sujetos neurodiversos.

1. Planteamiento del problema

Es común encontrar noticias con titulares como: “Unas madres celebran la expulsión de un niño con asperger del aula” (Portinari, 2017), “Indiana Teacher Hands 'Most Annoying Male' Award to 5th Grader With Autism” (Palmer, 2019) y “Repudio: profesor le dijo ‘burro’ a alumno con síndrome de Asperger” (El Tiempo, 2020). El primero en Argentina, el segundo en Estados Unidos y el último en México son solo ejemplo de los frecuentes casos de exclusión educativa que involucran a estudiantes dentro del espectro autista. Estos también se evidencian en numerosas investigaciones que abordan casos particulares que abarcan desde la educación primaria hasta la superior (Osler y Osler, 2002; Wilkinson, 2005; Padrón, 2007; Guzmán, 2018; Coyle, 2021). Connor (2000) realiza un estudio en el que obtiene testimonio de estudiantes formalmente diagnosticados con SA de distintas escuelas de secundaria, encontrando una falta de confianza social generalizada y ansiedad por las interacciones con los compañeros, especialmente por fuera del aula de clases. El autor concluye que incluso en los estudiantes con un diagnóstico leve dentro del espectro, las dificultades reales o potenciales nunca deben subestimarse. Por ejemplo, los trastornos depresivos y de ansiedad suelen ser comunes en jóvenes con SA debido al rechazo que sufren de sus compañeros y su dificultad para formar relaciones (Wentzel and Asher, 1995; Klin, 2006).

Con esto se evidencia, entonces, que este trabajo no representa un caso aislado sino que, hace parte de una problemática que merece ser estudiada más allá de sus circunstancias particulares. Al respecto, la Unesco (2007) considera que la diversidad de estudiantes más que verse como una problemática a solucionar debe de ser entendida como una oportunidad para mejorar y democratizar el aprendizaje de todos los estudiantes. En esta línea, el paradigma, lente, o concepto principal que se escogió para pensar la situación fue el de la inclusión educativa. Sobre esta se aborda la pregunta de cómo se corresponden los discursos de inclusión con la realidad del aula de clases, desde la perspectiva de alguien que tradicionalmente hace parte de la población objetivo para este tipo de políticas.

Como antecedente a la propuesta metodológica se encontró el concepto de autoetnografía, una metodología de investigación algo controversial (Sparkes, 2000; Walford, 2004; Ellis y Bochner, 2016) pero cuya propuesta se adapta perfectamente a este trabajo. Cualquier preocupación que se pueda tener acerca de la “objetividad” del trabajo se abordará más adelante. Dejando en claro

que, las narrativas no pretenden dar una visión objetiva de los hechos sino evidenciar cómo el sujeto a ser incluido percibe la efectividad de dicha inclusión. Tal cual como dijo Jerome Bruner: “los momentos cruciales en una vida no son provocados por hechos reales sino por las revisiones efectuadas en el relato que uno ha estado usando para contar sobre la vida y el yo” (Bruner y Weiser, 1995, p. 177-178).

Dado todo lo anterior, podemos sintetizar el problema de la siguiente forma: En la actualidad los discursos de inclusión educativa han permeado las políticas públicas y, correlativamente, las facultades de educación. Pese a ello, en estas últimas las prácticas no siempre son coherentes con los discursos y prescripciones generales, por lo menos no desde la mirada del otro, es decir de quien tiene el derecho de ser incluido. Dado este desfase, es pertinente reconocer la perspectiva de un estudiante, diagnosticado con TEA, en torno a las relaciones que ha establecido durante su formación, en clave de inclusión educativa y comunicación asertiva.

2. Marco teórico-metodológico

2.1 Inclusión Educativa

A comienzos de los años noventa el concepto de inclusión comenzó a ganar cada vez más popularidad, incorporándose como un objetivo principal en las agendas públicas nacionales e internacionales (Duk y Murillo, 2016; Ortiz y Zacarías, 2020). En la actualidad, este se ha posicionado como un requisito para las políticas públicas y sus discursos, en especial en el ámbito educativo (Gajardo y Torrego, 2020). Esta popularidad trajo consigo un mayor uso del concepto en diferentes contextos y, por lo tanto, una mayor diversificación de su significado (Wigdorovitz, 2008), algunas veces con un uso más protocolario que significativo (Sinisi, 2010).

La exclusión puede ser definida como “la denegación para algunas personas al acceso y disfrute de determinados derechos de ciudadanía” (Tezanos, 2001 en Susinos, 2008, p. 157). Para hacer frente a esta en el ámbito educativo, una relatora de la ONU, Katarina Tomasevski (2002), identifica tres niveles por los que normalmente se avanza hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación. El nivel más bajo es aquel en el que se busca brindar educación a los grupos excluidos pero segregándolos en escuelas especiales o programas diferenciados para cada colectivo. El siguiente nivel busca solucionar esta segregación mediante la denominada integración, pero falla al no tener en cuenta las características con las que los diferentes alumnos llegan a la escuela, como explica Blanco: “El sistema educativo mantiene el *statu quo* y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos” (2006, p. 4). En el tercer nivel, el de la inclusión, la responsabilidad de adaptación recae en la enseñanza para buscar responder a las diversidades socioculturales e individuales de cada colectivo e individuo. En esta línea, la Unesco (2017) define a la inclusión educativa como un “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (p. 7).

En pocas palabras, mientras en la integración los alumnos deben de adaptarse a dinámicas escolares ya establecidas, en la inclusión son las dinámicas escolares las que deben de estar diseñadas de tal manera que cualquier alumno pueda desenvolverse en ellas sin mayor dificultad. Se pasó de un enfoque en el déficit a uno en el derecho (Sinisi, 2010; Ortiz y Zacarías, 2020).

Esto constituyó un cambio de paradigma, principalmente en lo referido a la educación especial tal y como se puede evidenciar en la Declaración de Salamanca de 1994.

A pesar de esta evolución conceptual, son varios los autores que denuncian el distanciamiento entre los discursos de políticas inclusivas y la realidad de las escuelas (Sinisi, 2010; Duk y Murillo, 2016; Ortiz y Zacarías, 2020). Sinisi (2010), por ejemplo, cuestiona la idea de que un cambio en la retórica sea suficiente para modificar los valores, conocimientos y prácticas que ya se venían desarrollando:

[...] “cambiar” de paradigma no conlleva en absoluto un cambio en las prácticas y procesos de exclusión que se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Cambiar estas prácticas implica, en primer lugar, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales (Sinisi, 2010, p. 13).

Duk y Murillo (2016), a su vez, explican que esta tensión entre los planteamientos teóricos y las prácticas educativas es debida al carácter dilemático propio de la inclusión y de los diferentes factores que están en juego al momento de tomar decisiones concernientes. En cambio, es necesario una investigación que indague por concepciones, representaciones, imaginarios, prácticas y discursos, experiencias e innovaciones dentro del contexto escolar. Al respecto, Sinisi (2010) propone que los enfoques antropológicos o de etnografía educativa pueden permitirnos comprender dicha complejidad mediante el análisis de los diferentes sentidos que se atribuyen a lo que ella denomina la experiencia escolar inclusiva. Es decir, diferentes actores como lo son los maestros, las directivas, los padres de familia, las políticas públicas educativas, y los mismos estudiantes tendrían un concepto diferente de lo que consideran una práctica educativa incluyente y su respectiva percepción de realidad dentro del contexto escolar.

Duk y Murillo (2016), también puntualizan dos elementos recurrentes en la literatura sobre inclusión que son necesarios destacar. El primero es que la inclusión no es un asunto que corresponde solamente a los estudiantes tradicionalmente clasificados como “diferentes” “especiales” o “vulnerables”, sino a toda la población estudiantil. Es decir, la diversidad no es algo exclusivo de unas minorías. En esta misma línea, Susinos (2008) explica que los discursos de inclusión han tenido dificultad para desligarse de sus orígenes teóricos que se limitan a la discapacidad, sin abarcar otros grupos marginados u oprimidos. Comenta al respecto: “este avance no será fácil porque las tradiciones académicas que han determinado cómo se construye

el saber y cómo se parcela el conocimiento nos conducen a mantener visiones parciales, segmentadas y especializadas de lo social” (Susinos, 2008, p. 160).

El segundo punto es que la inclusión “pone particular énfasis en transformar los mecanismos que excluyen y discriminan a las y los estudiantes” (Duk y Murillo, 2016, p. 12). Esto quiere decir que, en lo posible son las dinámicas institucionales y de clase las que deben de hacer ajustes que faciliten la inclusión de los estudiantes antes que ellos ajustarse a esta. Esto no quiere decir que se deba tolerar todo comportamiento del estudiante, pero sí que el adulto responsable, en este caso el maestro, debe de ser el agente que activamente propicie la resolución/transformación de conflictos y no que simplemente exija unos comportamientos predeterminados.

Gajardo y Torrego (2020), a partir de Echeita y Ainscow (2011), realiza un marco de referencia de elementos de la inclusión en la que esta se caracteriza como un proceso de búsqueda continua de acciones que respondan a la diversidad de estudiantes, garantizando la presencia, la participación y el rendimiento. También hace hincapié en la tarea de identificar y eliminar barreras que impidan la inclusión, poniendo énfasis en las poblaciones vulnerables a la marginalización y el fracaso escolar. Ortiz y Zacarías (2020), por su parte, va más allá y puntualiza que una de las mayores dificultades para implementar la inclusión es el sistema neoliberal capitalista en el que esta se circunscribe:

El fin de la educación neoliberal es la de insertar al alumno en la sociedad bajo la lógica de producción capital. Acorde a lo anterior, las prácticas de inclusión no tendrían cabida en un sistema que prioriza criterios diferenciadores como la formación del capital humano y social sobre la base de integración, participación, pertenencia y presencia, con ello se excluye y segrega a quienes no tienen las condiciones del capital humano y al mismo tiempo de pertenecer al sistema de producción capitalista. (Ortiz y Zacarías, 2020, p. 12)

De esta manera, el potencial de inclusividad de las prácticas docentes se ve limitado por las condiciones institucionales, y estas a su vez, por el sistema socioeconómico. Un claro ejemplo de esto son los currículos escolares, que determinan qué se debe estudiar, cómo estudiarlo, cómo evaluarlo y más importante en cuánto tiempo se debe de hacer todo esto. Por más flexibilidad que se pueda tener con el estudiante, este tiene que seguir cumpliendo con un cronograma prefijado que normalmente no tiene en cuenta su proceso de aprendizaje real. Aplazar una o dos

actividades, no es de mucha ayuda si estas luego se acumulan con una tercera o subsiguiente. Esto no solamente perjudica el efectivo aprendizaje de los contenidos y competencias a alcanzar, sino que también imposibilitan la profundización de áreas de interés o diversificación de saberes, ya que una vez se cumple con un objetivo, inmediatamente hay que pasar al siguiente. Zuleta (1982) advierte cómo los tiempos para la lectura, y por lo tanto para el aprendizaje y el pensamiento, no son posibles de determinar de antemano. Si bien, puede haber estudiantes que cumplan con los objetivos y aún les quede tiempo para otras actividades; los estudiantes con un ritmo de aprendizaje más lento, y no por eso menos competentes (Borah, 2013), son excluidos de estas posibilidades.

En este orden de ideas, no basta con sumarse al grupo de investigaciones que estudian la inclusión con el ánimo de crear prescripciones gubernamentales; sino que es necesario “profundizar la interacción social, la alteridad, reflexionar sobre la igualdad de derechos sin desvalorar la individualidad, en un sentido, abordar una antropología educativa del sujeto escolar” (Ortiz y Zacarías, 2020, p. 4). Es este concepto de alteridad el que más interesa en este trabajo y el que lleva a buscar una metodología que haga un reconocimiento efectivo de esta.

2.2 Autoetnografía

Según la propuesta etnográfica de Sinisi (2010) este enfoque nos posibilita documentar los diferentes imaginarios de la cotidianidad escolar, para así visibilizar y reconocer las prácticas de inclusión y exclusión. Esta autora enfatiza que la experiencia más importante a documentar es la del alumno mismo: “¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los niños/as “incluidos” producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación y la marginalización, constituyéndose así como los excluidos de adentro?” (p. 14).

Sin embargo, queda una problemática por considerar: la traducción. Si nos referimos a la labor literal del traductor, Ortega y Gasset en su texto *Miseria y Esplendor de la Traducción* (1937) elabora a fondo en la dificultad de esta tarea y cómo da cuenta también de la dificultad para interpretar al otro. Este considera que la posibilidad de una traducción fiel al texto original es una utopía, pero que precisamente es en esa cualidad utópica en la que reside su esplendor. Si bien hecha, la traducción es un género aparte de la obra original que sirve como “un artificio técnico que nos acerca a aquélla sin pretender jamás repetirla o sustituirla” (p. 449).

Pero el problema no se queda solo en la traducción de los textos sino que implica a la palabra misma cuando se intenta poner un pensamiento por escrito. Al hablar o al escribir también hacemos una traducción del pensamiento propio a la lengua nativa, y es por el desconocimiento de este hecho que se dan muchos malentendidos, tal y como explica este autor:

“Digamos, pues, que el hombre, cuando se pone a hablar lo hace porque cree que va a poder decir lo que piensa. Pues bien; esto es ilusorio. El lenguaje no da para tanto. Dice, poco más o menos, una parte de lo que pensamos y pone una valla infranqueable a la transfusión del resto.” (Ortega y Gasset, 1937, p. 442)

Todorov en *La Conquista de América* hace un vínculo entre esta problemática y la sociología. Este autor usa el acontecimiento histórico del descubrimiento de América por los europeos para ejemplificar las problemáticas que plantea el reconocimiento del otro. En un pasaje se refiere específicamente a cómo Cristóbal Colón percibía la lengua de los nativos:

“Más tarde, admite que tienen una lengua pero no llega a acostumbrarse totalmente a la idea de que es diferente, y persiste en oír palabras familiares en lo que dicen, y en

hablarles como si debieran comprenderlo, o en reprocharles la mala pronunciación de nombres o de palabras que cree reconocer”. (Todorov, 1982, p. 27)

Todorov explica que Colón, en su mente, solo tiene dos posibilidades: o bien ve a los indios como iguales a él, pero cuya igualdad desemboca en asimilacionismo (que sería análoga a la integración educativa en el contexto de este trabajo) y, por tanto, en la proyección de los valores propios sobre estos. O ve a estos como diferentes, pero establece a su vez una relación de superioridad, negándose a creer que realmente exista otro que no sea sino una versión imperfecta de uno mismo. Aquí quiero hacer una observación: esa tendencia de ver al otro como un imperfecto se mantiene al día de hoy. Ciertamente es que uno puede llegar a reconocer muchas cualidades en los *otros* que pueden no fecundar en uno mismo, pero solo lo hacemos en cuanto nos proyectamos a nosotros en esos otros. El uno y el otro no es una cuestión solo individual sino también colectiva, hay grupos a los que se pertenece y a los que no, categorías con las que nos identificamos y con las que no. Tal y cómo elabora Todorov:

“Puedo concebir a esos otros como una abstracción, como una instancia de la configuración psíquica de todo individuo, como el Otro, el otro y otro en relación con el yo; o bien como un grupo social concreto al que nosotros no pertenecemos. Ese grupo puede, a su vez, estar en el interior de la sociedad: las mujeres para los hombres, los ricos para los pobres, los locos para los «normales»; o puede ser exterior a ella, es decir, otra sociedad, que será, según los casos, cercana o lejana: seres que todo acerca a nosotros en el plano cultural, moral, histórico: o bien desconocidos, extranjeros cuya lengua y costumbres no entiendo, tan extranjeros que, en el caso límite, dudo en reconocer nuestra pertenencia común a una misma especie.” (Todorov, 1982, p. 8)

Esto podría explicar por qué nos causa tanta dificultad cuando nos damos cuenta de que alguna persona, ya sea alguien célebre o un allegado, a quien admirábamos tiene características que son incongruentes con nuestros ideales, a veces, imperdonables. Una vez ese alguien es un otro, es decir, alguien que no pertenece a nosotros, se le limita cualquier valor importante que este pueda tener. Entiéndase que la forma más tajante de catalogar a alguien como un otro es poner en duda su propia humanidad.

La sociología, aunque trae a consideración el otro, no logra solucionar la problemática de la otredad por sí sola:

Esta disciplina, la sociología, recuperaba la presencia del Otro en la propia sociedad moderna occidental, pero como un elemento disruptivo o incomprensible: este Otro no se integraba a los valores predominantes de la modernidad; constituía, por tanto, un foco rojo para el funcionamiento de esta sociedad (Marroni, 2016).

En este sentido, la neurodiversidad plantea una gran problemática, ya que hasta hace poco solo se había entendido a las desviaciones de las formas comunes de pensar y actuar desde la enfermedad (Foucault, 1961). Los diagnósticos mentales usualmente cargan un gran estigma que es difícil de controlar. No es sino decirle a alguien que tal persona tiene un diagnóstico psicológico para que el trato que se tenga hacia esta empiece a ser condescendiente. En cambio, esta propone al autismo como una variación humana natural, más que como una discapacidad o enfermedad (Kapp et al., 2012). Yo, por mi parte, considero que abundan más los delirios a nivel colectivo que en individuos específicos.

El problema de la traducción también puede ser evidenciado en la teoría dialógica de Paulo Freire en la que denuncia como la cultura dominante realiza una acción antidialógica a través de los filtros de los medios de comunicación. Este papel represor muchas veces es disfrazado en uno altruista: “Como un auxiliar de esta acción divisionista encontramos en ella una cierta connotación mesiánica, por medio de la cual los dominadores pretenden aparecer como salvadores de los hombres a quienes deshumanizan” (Freire, 1968, p. 131). Esto es muy evidente para este caso, en el que estereotipos asociados al SA como los de “falta de empatía”, son altamente deshumanizantes para los sujetos diagnosticados. En esta misma lógica, Echeverri (2020) argumenta que los discursos de inclusión no surgieron gracias a unos propósitos altruistas, sino como una extensión de un poder gubernamental que busca promover y administrar ciertas libertades.

La mayor parte de testimonios sobre la experiencia de inclusión, tanto de estudiantes en general como de estudiantes neurodiversos, son mediados por agentes exteriores a su realidad. Por ejemplo, estudios como los de Connor (2000) o Susinos (2008), recogen autobiografías de distintos estudiantes diagnosticados para luego analizarlas individual y colectivamente. Sin ánimos de desmeritar este tipo de investigaciones, que muchas veces arrojan luces valiosas para la comprensión del fenómeno, siempre hay un grado de representación que se pierde, igual que como en toda traducción siempre hay capas de significado que se pierden.

Para incluir al otro no basta con tolerarlo sino que también es necesario reconocerlo en su integridad. La pregunta que habría de hacerse hoy en día sería: “¿Cómo nos pueden comunicar la autenticidad de la revolución liberadora los oprimidos de hoy?” (Mattalini, 2013, p. 1). La respuesta que da este trabajo a esa pregunta es que más allá del simple testimonio, el sujeto debe ser capaz de interpretar, analizar y discutir su propia experiencia. Similar a como un maestro investigador ahora tiene la posibilidad de dar cuenta de su práctica cuando antes esta era analizada solo desde perspectivas externas como la de la psicología (Ossa, 2015). Las entrevistas y cuestionarios no son suficientes si estos están diseñados con una ideas prefijadas sobre la realidad de los sujetos. Por otro lado, aunque todo testimonio es valioso, tampoco se puede esperar que estos respondan críticamente a un diálogo académico del cual no hacen parte. Susinos (2008) hace reconocimiento de esta problemática denunciando cómo, por ejemplo, “la voz de las personas con discapacidad queda silenciada por el discurso omnipresente de los expertos” (p. 7), y a su vez propone como solución metodologías como la Investigación Participativa que involucran activamente al sujeto mediante un autoanálisis. La autoetnografía, por su lado, va un paso más allá y busca empoderar al sujeto mediante una formación en investigación, con tal de que este sea capaz de trabajar sobre sus propias experiencias o la de otros en su situación, y así poder dar cuenta de estas con la seguridad de que su testimonio no sea distorsionado y que efectivamente se reconozca el valor en este.

Ellis (2011) define la autoetnografía como “un enfoque de la investigación y la escritura que busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal para comprender la experiencia cultural” (p. 1). A su vez, esta metodología usa principios de la autobiografía y de la etnografía, lo que la constituye tanto proceso como producto (2011). Lo que diferencia al autoetnógrafo de alguien que simplemente cuenta una historia es su formación investigativa; este debe de usar herramientas teóricas y metodológicas para observar su propia experiencia analíticamente, lo que requiere contrastar a esta con la literatura correspondiente (2011).

Como se podría esperar, esta metodología tiene bastante críticas tanto de la parte de la etnografía como de la autobiografía; debido a que los críticos quieren aplicar los estándares tradicionalmente asociados a ambas disciplinas (Ellis et al., 2011). Por ejemplo, Walford (2004) lo expresa de la siguiente manera: “Si la gente quiere escribir ficción, tiene todo el derecho de hacerlo, pero no tiene el derecho de llamarlo investigación” (p. 411). Como se puede apreciar, el

problema consiste en lo que es posible considerar o no investigación. Si bien expresa Ellis (2011), la autoetnografía se plantea como una alternativa metodológica más que como parte de las líneas tradicionales. En vez de proclamarse libre de valoraciones se centra conscientemente en estas; es un enfoque que reconoce la subjetividad y trabaja con ella en vez de pretender que no existe (2011).

Pero esta problemática no es exclusiva de la autoetnografía sino que abarca las ciencias sociales en general. En su búsqueda por adquirir el estatus de ciencia en la primera mitad del siglo XX esta no estuvo exenta de controversia (Marroni, 2016). Mientras una corriente afirmaba la existencia (o más bien legibilidad) de un mundo exterior independiente al sujeto, otra partía de que esta existencia es solo posible en relación con el sujeto cognoscente, criticando a su vez la idea del investigador que se distancia de los sujetos de estudio con el fin de mantener una supuesta neutralidad valorativa (Marroni, 2016). Esta última corriente iba de la mano con el llamado giro lingüístico que afirmaba que el pensamiento, y por lo tanto labor científica, era fuertemente condicionado por el lenguaje usado para representar la realidad (Rorty, 1967).

El hecho de que una historia de vida sea interpretada por otro ajeno, no hace a este ejercicio menos susceptible a subjetividades. El investigador es portador de una historia propia, una forma particular de interpretar el mundo, un vocabulario y más importante, una intención de sentido con la cual lee al otro. En palabras de Pierre Bourdieu:

El relato, tanto si es biográfico como autobiográfico, como el del entrevistado que se «entrega» al entrevistador, propone unos acontecimientos que sin estar todos y siempre desarrollados en su estricta sucesión cronológica [...] tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles. El sujeto y el objeto de la biografía (el entrevistador y el entrevistado) comparten en cierto modo el mismo interés por aceptar el postulado del sentido de la existencia narrada (e, implícitamente, de toda existencia).
(Bourdieu, 1997, p. 75)

Sin embargo, estos sentidos no siempre coinciden. Para la realización de este trabajo, el asesor, que en algún momento hizo las veces de entrevistador, tenía unos intereses de cómo desarrollar la investigación, pero estos no necesariamente concordaban o agradaban al entrevistado/autor. Este por su parte, poco a poco, construyó su propio sentido de la investigación el cual tuvo que negociar con el asesor.

Marroni (2016) trae a coalición un análisis que Devra Weber hace a un estudio etnográfico sobre narrativas de migrantes mexicanos en Estados Unidos en la década de los veinte. En esta se plantea primero el acceso a los sujetos investigados, la cual es posibilitada mediante una mediación. Además de las estructuras políticas, culturales y sociales, esta mediación se veía influenciada decisivamente por quienes introducían al investigador en el contexto.

[...] en muchas situaciones, ellos sesgaron la selección de los informantes, pusieron en sus relatos sus propios prejuicios y observaciones, eliminaron lo que les parecía inadecuado y corrigieron el lenguaje “inconveniente” de sus personajes, lo que alejaría el objetivo inicial de captar la realidad según la voz de los sujetos [...] (Marroni, 2016, p. 210)

Así, el investigador no debe de estar atento solo de ese otro como objeto de estudio, sino que también debe de reparar en las formas en cómo percibe al otro y las implicaciones que esto tiene; por lo que cada investigación es también una hacia sí mismo (Ferrarotti, 2006). Dejando esto claro, la autoetnografía más que como una metodología problemática, al contrario, nos permite superar ciertas limitaciones que plantea la etnografía usual en relación con el entendimiento de la realidad de los sujetos. Si bien, expresiones como la de *ponerse en los zapatos del otro* parten de una buena intención, se corre el riesgo de creerse capaz de hablar por el otro, quitándole así el lugar que le corresponde. Aunque se aprecia la consideración, no podemos pretender dar cuenta de cómo ese otro experimenta su vida propiamente. Por lo que un refrán más apropiado para este caso sería *sólo el que carga el cajón, sabe lo que pesa el muerto*.

2.3. Conflicto

“True peace is not merely the absence of tension; it is the presence of justice.”

Martin Luther King Jr.

Rahim (2001) define al conflicto como “un proceso interactivo manifestado en la incompatibilidad, desacuerdo, o disonancia dentro o entre entidades sociales” (p. 18). Sin embargo, el mismo autor aclara que no existe una definición universalmente aceptada de conflicto y que este es un concepto cambiante, dependiendo, por ejemplo, si se comprende como una situación específica o un comportamiento. Más allá de su conceptualización, en este trabajo nos interesa las formas en que estos pueden ser abordados.

John Paul Lederach, quien fuese mediador en los procesos de paz de Colombia, propone el concepto de transformación del conflicto en contraste con la usual resolución de conflictos. La resolución de conflictos se enfoca en resolver un asunto particular entre dos partes, pero, incluso si esta resolución es exitosa, queda la posibilidad de que problemas similares sigan presentándose una y otra vez entre los involucrados. Esto, debido a que no basta con resolver los conflictos, si no se atienden los problemas estructurales que los incitaron en primer lugar. La transformación de conflictos, en cambio, no solo se enfoca en el asunto a resolver sino también en analizar a fondo la relación entre ambas partes. Lederach ve la paz como una cualidad en constante evolución y desarrollo de una relación, definida por esfuerzos para responder a los conflictos naturalmente surgidos de una forma no violenta que promueva el entendimiento, equidad y respeto (2003).

Johan Galtung diferencia dos formas de paz: una negativa y una positiva. Mientras la paz negativa solo se ocupa en reducir la violencia directa, la paz positiva también atiende la violencia estructural y la cultural (1996). Un ejemplo de paz negativa podría ser la relación entre Corea del Sur y Corea del Norte, en la que los países no se encuentran en una guerra activa pero las condiciones que provocaron su división siguen todavía presentes. Cabe aclarar que la paz negativa, no tiene por qué serlo en un sentido perjudicial. Cuando los conflictos están arraigados en problemas profundos de la sociedad, difíciles de resolver, la mejor opción es optar por una paz negativa que evite el conflicto directamente violento, mientras se puede seguir trabajando

por una paz positiva, por ejemplo, desde la educación, con la esperanza de que los conflictos de las generaciones actuales no sean heredados a las subsiguientes.

Monje (2009) manifiesta que “el conflicto forma parte de la convivencia humana y constituye una fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal” (p. 83). De esta manera, este trabajo tiene la intención de identificar cuáles son esos aspectos culturales y estructurales que estimulan el conflicto entre estudiantes dentro del espectro autista y el resto de la clase, específicamente los docentes. Si bien los conflictos que se abarcan aquí son ya pasados, en su tiempo fueron abordados más con un enfoque de resolución que de transformación, por lo que en la mayoría de los casos no se llegó a una paz positiva entre las partes. La tesis, entonces, está encaminada en la prevención de futuros casos similares mediante la concientización de la comunidad educativa de cuáles podrían ser las causas subyacentes que dan origen a este tipo de conflictos.

2.4. Comunicación Asertiva

Como se podrá apreciar en las narrativas, los conflictos presentados entre el estudiante y sus docentes son principalmente de carácter comunicativo. Si bien el SA es caracterizado precisamente por dificultades en cuanto a las interacciones sociales (Range y Piotrowski, 2019), es necesario tener un marco de referencia general que nos permita categorizar estas dinámicas comunicativas para no quedarnos en una simple dicotomía entre la normalidad y anormalidad.

Para esto utilizaremos la propuesta teórica de Carlos van-der Hofstadt. Este autor define la comunicación como:

[...] un proceso donde participan una serie de elementos de forma más o menos coordinada en el que, a partir de unos objetivos determinados, un sujeto (el emisor) toma la iniciativa de comunicar algo (el mensaje) a otro sujeto (el receptor), dentro de un contexto concreto, con un código que debe ser compartido por ambos, a través de uno o varios canales. (van-der Hofstadt, 2001, p. 33)

A su vez, este distingue los estilos de comunicación en un continuo entre dos opuestos pasivo y agresivo, dentro del cual podemos encontrar un punto medio que sería el asertivo. Cabe aclarar que este punto puede variar dependiendo del contexto y los individuos, caracterizándose siempre por el respeto al otro. Para empezar, en la comunicación pasiva, las personas que se encuentran en este extremo se caracterizan por estar demasiado preocupadas por lo que piensan los demás y tratan de evitar los conflictos aún si se ven perjudicadas. Son incapaces de decir *no*, y por lo tanto de defender sus derechos o los de otros. Más que por el respeto, que muchas veces no tienen hacia sí mismos, son motivadas por el miedo. En palabras de van-der Hofstadt “presentan un miedo irracional, casi fóbico, a la posibilidad de ofender a los demás y ser rechazado” (2003, p. 43).

En los contextos conservadores resulta un poco inusual la idea de la comunicación pasiva como no asertiva, ya que se nos ha inculcado que lo correcto es mantener el silencio y asentar dócilmente a lo que nuestros superiores nos digan. Sin embargo, según esta propuesta, no podríamos considerar el silencio como asertividad. Aunque puede haber momentos más oportunos que otros para comunicar un mensaje, si estos son escasos o incluso inexistentes, entonces la balanza se inclina más hacia la pasividad y la represión. Van-der Hofstadt explica

que se suele justificar la inhibición con términos como la prudencia o la educación pero, así como se suele confundir respeto con miedo, también se suele confundir la comunicación asertiva con la pasiva. Este autor incluso sugiere que la educación tradicional probablemente se había propuesto el formar personas con un estilo de comunicación predominantemente pasivo como una forma de facilitar el control autoritario (2003). Aun si en la educación superior son más comunes los docentes que tienen una mentalidad más abierta y que buscan promover el diálogo crítico en los estudiantes, la mayoría de estos vienen marcados por una educación escolar que los predispone hacia el miedo y la obediencia. Tal vez, es por la misma dificultad de asimilar este tipo de dinámicas sociales que las personas dentro del espectro en comparación con el estándar sionormativo se inclinan más hacia el otro extremo de los estilos comunicativos, ¿qué tanto hacia el otro extremo? Eso ya queda a discusión.

En el otro extremo, el estilo de comunicación agresivo es caracterizado por el egocentrismo y la falta de consideración hacia el otro. Como su nombre lo indica, es predominante una actitud agresiva (ya sea sutil o explícita), incluso sin justificación, como forma de establecer dominio sobre los demás. Entre sus cualidades se destaca (más allá de las comunes como lo son un tono de voz elevado), la monopolización de la palabra, dejando poco o nada de espacio para que el otro se exprese, el lenguaje imperativo y la evasión a dar respuestas concisas cuando se le cuestiona. Es importante señalar que, dependiendo del contexto social y el rol de sus actores, varias de las características de este estilo de comunicación han sido aceptadas y normalizadas; pero cabría preguntarse si en la actualidad, donde cada vez es mayor la apropiación que las personas tienen de sus derechos y el respeto que estos conllevan, tales roles con rasgos autoritarios se pueden seguir sosteniendo.

Finalmente, en el estilo de comunicación asertivo la persona es capaz de expresar efectivamente sus sentimientos, ideas y opiniones a la vez que respeta y permite que otros también lo hagan. Como se había comentado anteriormente, la asertividad puede variar según el contexto, pero cabe aclarar que algunos de estos pueden estar marcados por uno de los dos extremos comunicativos, por lo que incluso la asertividad en esos casos puede resultar disruptiva. En un contexto en el que un grupo sea caracterizado por la sumisión, que un individuo de tal grupo reclame o alegue algo, así lo haga de forma asertiva, será percibido como inadecuado o incluso agresivo tanto por sus superiores como sus iguales. Hernández (2007), por su parte, define la

asertividad como “la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás” (en Monje et al., 2009). Al final, en el estilo asertivo la comunicación termina siendo una negociación que se caracteriza por el respeto y la transparencia.

Sin profundizar demasiado en la teoría de van-der Hofstadt, este autor también identifica unas barreras de la comunicación que subcategoriza según si provienen del ambiente, del emisor o del receptor. Aquí nos interesan las relacionadas con el emisor en la que se destaca la ansiedad social, y las relacionadas con el receptor en las que se destacan la falta de atención y los prejuicios. Como solución propone unas técnicas que van encaminadas al autocontrol en el caso del emisor, y la escucha activa, en el caso del receptor. Esta escucha activa se describe en la total atención en lo que se dice y en cómo se dice, además se resalta la importancia de la retroalimentación, no en cuanto a una respuesta sino a una confirmación de lo que uno ha entendido sobre lo que la otra persona expresó. Este punto es de especial importancia ya que así se podrían solucionar muchos malentendidos causados por la primera interpretación que se hace, mucha veces viciada por los prejuicios propios que en cierta medida siempre tenemos presentes.

Para este trabajo los conceptos de comunicación pasiva, agresiva y asertiva y sus correspondientes características son fundamentales para analizar las narrativas, ya que de otra forma solo tendríamos los referentes socrionormativos, pero pueden ser entendidos de forma diferente entre los diferentes agentes. Me permitiría decir que, a veces, las dinámicas comunicativas no dependen tanto del contexto en sí, sino de los diferentes valores que cada persona atribuye a ese contexto.

2.5. Síndrome de Asperger

El autismo (“autismo infantil”) fue incluido por primera vez como un diagnóstico oficial en la tercera edición del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, DSM-III por sus siglas en inglés, en 1980. Esto, a pesar de que fue descrito inicialmente por Leo Kanner en 1943, casi 40 años antes. Tal inclusión fue posible gracias a evidencia en la década de los 70s que demostró la validez del diagnóstico y que ayudó a resolver concepciones equívocas (principalmente una supuesta relación con la esquizofrenia), planteando también la necesidad de un diagnóstico más claro (Rosen, 2021). Por su lado, el SA fue incluido por primera vez en el DSM-IV en 1994 dentro del nuevo grupo de condiciones llamado *Pervasive Developmental Disorders* (PDDs), basándose en los reportes que Hans Asperger había hecho en 1944 sobre niños que contaban con buenas habilidades verbales pero presentaban dificultades sociales marcadas e intereses inusuales y limitados.

Aunque la independencia de los trabajos de Kanner y Asperger es debatida, con algunos historiadores que sugieren que Kanner estaba al tanto del trabajo de Asperger antes de publicar su reporte en 1943 (Silverman, 2015 en Rosen, 2021), ambos trabajos dieron lugar a diferentes conceptualizaciones del fenómeno que se convirtieron en tema de debate en cuanto a las definiciones de autismo, los amplios fenotipos de este y su relación con la neurodiversidad (Ingersoll and Wainer, 2014; Silverman, 2015 en Rosen, 2021). Esta controversia siguió vigente, en especial refiriéndose a los límites poco claros entre los diagnósticos leves y condiciones no autistas (Range y Piotrowski, 2019).

Para el DSM-V (2013) el SA dejó de existir como un diagnóstico independiente y se reemplazó por el término más amplio, Trastorno del Espectro Autista (TEA). Aun así, el diagnóstico siguió existiendo bajo otros estándares médicos como el CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) hasta su décima edición que sería reemplazada en 2018 por el CIE-11. Esta última iría en línea con el DSM-V colapsando las distintas categorías asociadas al autismo en la de Trastorno del Espectro Autista. Según estos dos referentes médicos, publicados por APA (American Psychological Association) el primero y el segundo por la OMS (Organización Mundial de la Salud), la categoría de síndrome de Asperger desaparece.

En la comunidad científica son escasas las voces que se lamentan por la pérdida de este diagnóstico (Skuse, 2018). Además de *solucionar* la controversia que esta categoría siempre había tenido, también facilitaría la tarea de los especialistas para la realización de diagnósticos (Zeldovich, 2017). Por su lado, gran parte de la comunidad autista también estuvo de acuerdo con el cese del término Asperger debido a la controversia de su autor. Hay evidencias que vinculan a Hans Asperger no solamente con las políticas racistas del tercer Reich sino que también muestran que fue cómplice de la eutanasia realizada a niños autistas cuyo perfil no era lo suficientemente productivo para el gobierno de la Alemania Nazi (Sheffer, 2018). Teniendo en cuenta esto último, yo también estaría de acuerdo con el abandono del término Asperger. Sin embargo, creo que esto deja un vacío que el término *umbrella* de TEA no alcanza a compensar efectivamente.

Esta nueva clasificación no solamente absorbió al diagnóstico de SA sino que también al de PDD-NOS (*Pervasive developmental disorder not otherwise specified*), el cual era usado para describir aquellos casos en los que no se cumplía con los criterios de otras categorías del PDD, pero se optaba por ser incluidos dentro de esta clase de condiciones (Rosen, 2021). Esta, a su vez, había integrado categorías previas al DSM-III-R como la de autismo atípico y autismo residual (Towbin, 1997). Una forma en la que DSM-V compensó esto fue al incorporar el diagnóstico no autista de “Trastorno de la comunicación social (pragmático)” para aquellos casos en que las dificultades son solo comunicativas sin presentar comportamientos estereotipados. Aun así, el llamado espectro autista se redujo a tres grados o niveles del diagnóstico. A mi parecer, esto no hace total justicia a la complejidad del fenómeno sobre todo porque da a entender al espectro como una escala lineal.

Con el ánimo de llevar un mejor flujo de la discusión, se abordarán las distintas definiciones, caracterizaciones y teorías sobre el autismo en la primera narrativa titulada *Diagnóstico e Identidad*. En esta se ponen a dialogar las experiencias y percepciones del autor con la literatura pertinente.

3. Narrativas

3.1 Diagnóstico e Identidad

A mediados del 2017, como parte de un proceso en el CAP (Centro de Atención Psicológica) de la Universidad Pontificia Bolivariana, yo, Manuel Fernández, fui diagnosticado con síndrome de Asperger. Tal proceso fue iniciado gracias a una remisión por parte de la Facultad de Educación, en la cual me encuentro finalizando el programa de Licenciatura en Inglés y Español. Esta remisión se gestionó en respuesta a un conflicto que se había presentado, el año anterior en un curso del programa. Aunque al comienzo puse resistencia para asistir a las sesiones de atención psicológica, luego terminé acercándome por cuenta propia buscando resolver también dificultades sociales que presentaba por fuera del aula de clases y que me habían provocado un episodio depresivo. Este diagnóstico, para bien o para mal, supondría un antes y un después en lo referente a mi autopercepción. Comenzaré describiendo las situaciones que me llevaron a recibir este y cuáles fueron mis primeras impresiones.

Lo que me llevó a asistir a terapia por cuenta propia, como ya había dicho, fue una crisis socioafectiva en la que me encontraba en esos días. Si bien, siempre había sido normal que pasara la mayor parte de mi tiempo solo, teniendo en cuenta también que era un estudiante foráneo, sin familiares en Medellín, y que no compartía vivienda con nadie más, en esos días tal soledad me pesaba como nunca lo había hecho. La forma que tengo para explicar este cambio es que anteriormente ya estaba acostumbrado; podía pasar días sin tener que pronunciar más de diez oraciones.

No solía tratar de integrarme a los diferentes grupos con los que asistía a clases. Esto era en parte debido a que yo había comenzado mi carrera en la modalidad semipresencial, la cual solo tenía clases presenciales los viernes y sábados. En esta modalidad la mayor parte de mis compañeros eran personas mayores que ya trabajaban. Aunque me llevaba bastante bien con la mayoría de ellos, nuestra relación se limitaba a las clases y al almuerzo que compartíamos los sábados. Es decir, por fuera de la universidad cada persona tenía una vida independiente y ocupada. Cuando hice el cambio a la modalidad presencial (al quinto semestre), los círculos sociales dentro de cada salón ya estaban conformados, por lo que yo venía siendo un extraño en su realidad social ya constituida. No es que sea imposible lidiar con esto, pero siempre es una barrera más, y con

mi ansiedad social me quedaba demasiado complicado. Alguna vez uno de esos grupos me invitó a un plan en una finca, el cual disfruté bastante, pero fue algo así como un servicio social por parte de uno de ellos.

No obstante, sí hubo un grupo al que eventualmente logré *integrarme* y que cambiaría por completo mi experiencia en la universidad y mi vida en Medellín, el Coro Polifónico de la universidad. Sin embargo, este proceso fue muy lento, tardando casi dos años de interacciones constantes hasta que finalmente pude sentir una acogida más o menos general por el grupo. Tal proceso estuvo asistido por un par de personas que eran las únicas que me hablaban en un principio y que actuaron como mediadores para mi inclusión en el grupo.

Cabe destacar que estas dos personas en particular se caracterizaban por tener habilidades sociocomunicativas excepcionales, gozando de cierto reconocimiento grupal. Es decir, pareciera que es necesario una persona en el otro extremo sociocomunicativo para complementar con alguien que no tiene tan buenas habilidades sociales como es mi caso. También creo que una de las características que les permitió a ellos el poder congeniar conmigo es que eran abiertos a mi forma de ser diferente, no tenían prejuicios, o si acaso los tenían, estos no eran tan relevantes. Al respecto, creo que el entendimiento mutuo es algo extraordinario, tanto que no creo que sea del todo completo incluso entre neurotípicos, así estos tiendan a creer que lo tienen en algunos casos. Creo que deberíamos optar por la aceptación del otro así no lo entendamos completamente.

Pero fue durante ese arduo proceso de integración/inclusión que la frustración comenzó a ser demasiada para mí. Digo ambas integración e inclusión porque si algo he aprendido, a las malas, durante los últimos años es que en cualquier relación siempre es necesario que ambas partes cedan elementos de su individualidad; claro, sin que esto llegue a suprimir al otro, sino más bien como una forma de negociación. En la actualidad, sostengo que si sigo siendo parte del coro, a pesar de haberme sentido excluido muchas veces, es por mis intereses musicales (que fue lo que me atrajo en primer lugar) y porque he establecido relaciones valiosas con varios de los integrantes. Sin embargo, en términos del grupo colectivamente, aunque no haya nadie que me caiga mal en particular, existe todavía una parte de mí que no se siente del todo a gusto y creo saber el porqué. Al día de hoy frecuentemente sigo siendo ignorado por la gran mayoría y mi voz no tiene la misma relevancia como la de otros integrantes.

Aclaro primero que unirme al coro sigue siendo la mejor decisión que he tomado en la universidad, y que, a pesar de mi experiencia individual, este es probablemente uno de los grupos más humanos e inclusivos de la universidad. No puedo usar mi experiencia personal para juzgar al grupo por la misma razón de que no puedo condenar al mundo entero por comportarse conmigo como lo hacen; básicamente porque es lo normal, lo *natural*. Su intuición los hace desconfiar y por lo tanto alejarse de mí, la culpa no es de nadie sino de una cultura colectiva que tiende a ver la otredad en términos negativos.

El lema no oficial del coro es “primero familia y luego cantar bonito”, y muchos pueden confirmar que esto se corresponde con la realidad del grupo. Pero a veces esto no resulta del todo positivo. Aunque inclusivo, también tiene una gran fuerza de integración/asimilación, en el sentido de que hay, por así decirlo, una dinámica, tono de la conversación, vibra, ya instaurada fuertemente a la cual o te ajustas o no vas a poder congeniar del todo. Para algunas personas, llegar como nuevo a un grupo que se ve muy unido puede resultar bastante intimidante, ya que uno se puede sentir como si fuese un intruso; en especial cuando la conversación o dinámica grupal no es natural para uno. Nuestro director nos hizo la advertencia una vez, muy pertinente, que no era apropiado hacer muchos chistes internos cuando hay alguien recién llegado, ya sea porque al no comprenderlos, esta persona se sienta fuera de lugar o incluso pueda creer que se están riendo de ella. Algo que he notado acerca de mí, y que vinculo al síndrome, es que aquellos comportamientos “contagiosos” no lo son tanto para mí, al menos no cuando no tengo la voluntad de seguirlos. Yo no era capaz de corresponder con las expectativas extrovertidas y alegres del grupo. En esos días la frustración que tenía al no poder integrarme me sobrepasó; necesitaba urgente un cambio o al menos una explicación.

Es de notar que yo ya estaba más o menos al tanto de la existencia de este síndrome antes de ser diagnosticado. Desde siempre me había sentido como si yo fuese de una cultura distinta a la de los que me rodeaban, una que no solía ser bien recibida. Incluso hoy en día frecuentemente siento que no estoy en la misma página que el resto. Al respecto, uno podría suponer que al trasladarme de región este contraste empeoraría, pero la verdad es que, en general, me llevo un poco mejor con la cultura del centro del país que con la propia de la costa. Mientras en Medellín los jóvenes suelen ser de una mentalidad más diversa e inclusiva, en Sincelejo se es más tradicional, y la actitud general de la gente es agresivamente alegre, mientras yo soy más bien

calmado. Aun así, el sentimiento de alienación que tenía en ese tiempo me hizo investigar cuál podría ser la causa de mis problemas, ya fuesen internas o externas. De todas formas, nunca mencioné el síndrome en las sesiones de terapia porque no quería condicionar la percepción de la psicóloga. Más tarde, recibiría confirmación de este por parte de una evaluación de mi EPS. Aun así, cada día pongo más en duda este diagnóstico, no tanto por ser erróneo sino por inexacto.

Quisiera señalar aquí una consideración importante. Existe, o así lo percibo, una tendencia general por desestimar la importancia o gravedad de los asuntos ajenos. No digo que no haya casos de casos, pero hoy en día todos acusan a todos de hacerse la víctima. Pareciera que solo los problemas propios son los realmente importantes y que el hecho de que alguien más quiera discutir los suyos constituyese una amenaza para los de uno. Como si existiera una disputa sobre quién es el verdadero mártir de la sociedad, y solo pudiera ser una persona o grupo determinado.

Esa tendencia se evidencia en fenómenos como el *gaslighting* en el cual, por medio de la manipulación psicológica, se le resta importancia a la voz de las víctimas e incluso se les hace dudar de su propia cordura. Esto pasa bastante con una de las pandemias más grandes que tenemos hoy en día y que muchos no quieren reconocer, la depresión. La primera reacción de la gente cuando escuchan a alguien decir que tiene depresión es de incredulidad, creer que la persona exagera, que es melodramática o que solo quiere *llamar la atención*; como si todos no necesitáramos sentirnos escuchados. Alguien que en realidad tenga depresión lo piensa dos veces para decirlo ante las posibles críticas que esto le pueda traer. Creo que ante los efectos de la globalización los sentimientos depresivos y de alienación están más que justificados. El mundo, lo que sabemos de él, jamás había sido tan grande; y con esto, las expectativas de vida escalaron colosalmente.

Describir el nivel de alienación que he llegado a sentir es una tarea difícil, empezando porque, como había dicho, la alienación es un sentimiento común en estos días, en especial en la juventud. Pero creo que normalizar esto puede resultar problemático. Cuando alguien dice que algo es *normal* también es como si estuviese diciendo “eso no es grave”, haciendo una vinculación de lo normal con lo positivo, o al menos no tan importante. Es decir, si lo normal en una ciudad es la violencia y la inseguridad, entonces, ¿un caso individual deja de ser grave?

Por más atípico que uno pueda llegar a ser, siempre habrá en algún lugar personas como uno con las que nos podamos identificar. Muchas veces incluso no es necesario ser igual que el resto para

poder congeniar con ellos por medio de la llamada empatía. Pero este no es precisamente el caso para las personas dentro del espectro autista. Empezando porque el autismo y el SA no son un tipo de personalidad, al menos no concreta. Aunque por razones lógicas se compartan ciertos rasgos, es equivocado asumir que las personas dentro del espectro tengan personalidad, gustos o pensamientos similares. Cada sujeto dentro del espectro es un caso, caracterizado por estar cerrado/enfocado por naturaleza en sí mismo. Cuando John Donne dijo que “ningún hombre es una isla” no contaba con los autistas de mayor grado. En el caso del SA o los de autismo leve, la analogía se puede extender con algo así como una isla que se comunica al resto del continente por medio de un puente de angosta o más ancha amplitud dependiendo de cada caso. Aunque, si nos remitimos a las neurociencias una analogía de red sería más apropiada.

Creo que la persona promedio da por sentado muchas dinámicas sociales que personas como yo no tienen la facilidad. Al punto de que debe de resultarles patético que alguien se preocupe tanto por ello. Solo cuando algo se nos es privado es que reconocemos la importancia que tiene. El estar solo, que es diferente a la soledad, es mucho más soportable cuando es una elección propia, cuando se tiene la posibilidad de no estarlo si uno así lo desea. De esta manera, psicológicamente hablando, la alienación socioafectiva que padece un sujeto dentro del espectro autista no es de la misma proporción que la alienación promedio. Digo esto sin ánimos de quitarle importancia a la segunda; algo que siempre me ha parecido absurdo es cuando se trata de motivar a alguien indicándole que “hay personas en peores condiciones”. Sé que el objetivo de esto es hacerle sentir a uno agradecido con lo que tiene, pero si hablamos, por ejemplo, en términos socioeconómicos, que existan países donde las personas no tengan ni para comer, no quita el hecho de que muchos empleados en Colombia sufren de explotación laboral y que el trabajo que realizan no se corresponde con la remuneración que obtienen. Que existan pacientes con enfermedades crónicas no significa que los que padecen dolencias menos graves no merezcan atención.

Aun así, también hay que ser conscientes de los privilegios/derechos que uno goza. Para mí sería completamente falso decir que conozco lo que es el *hambre*. Claro, uno siente hambre todos los días, pero esta no tiene comparación con la sensación que otras personas llegan a sentir después de días o incluso semanas sin comer; es tanta la diferencia que bien podrían tener nombres diferentes. Siempre he tenido un plato de comida; si alguna vez pasé más de 24 horas sin comer,

lo habré hecho por voluntad propia. Tenemos necesidades que solo nos damos cuenta de que existen cuando hacemos consciencia plena de ellas. Los primeros tres años que viví en Medellín pasé el 90% de mi tiempo solo, y nunca sentí mayor agobio; tengo incluso buenos recuerdos. Pero una vez caí en cuenta, por así decirlo, de lo que me estaba perdiendo (o ya lo sabía y no quería admitirlo), ya no me era posible volver a mi burbuja. La soledad, bien podría ser otro tipo de *hambre*, una que se me dificulta bastante saciar.

Siguiendo con el tema principal, mi primera reacción al diagnóstico fue de alivio. Saber que había una explicación para muchos de los problemas que había presentado durante mi vida, no solo relacionado a lo social sino también a comportamientos personales, me quitó un peso de encima. Gran parte, pero no todos, de los síntomas que se asociaban con el síndrome encajaban con mi realidad presente o pasada. Sobre esto es importante considerar la concepción de que el autismo y el SA son *condiciones* que persisten durante toda la vida (Range y Piotrowski, 2019), y que lo máximo a que se puede aspirar es a saber controlar y vivir con los síntomas. Sin embargo, tan temprano como en el DSM-III (APA, 1980) existía la categoría de “autismo infantil residual”, la cual describía aquellos casos que en algún momento cumplían con los criterios pero ya no lo hacían por completo (Rosen, 2021), pero esta fue dejada atrás.

Antes de ahondar específicamente en las definiciones y síntomas asociados al autismo y el SA quisiera poner en consideración lo que se entiende por el término *síndrome* y las implicaciones que esto conlleva:

No existe una definición única que refleje adecuadamente todas las variantes de uso del término síndrome. Una de las acepciones aplicadas generalmente por los dismorfólogos y genetistas, quienes son los principales usuarios del término, lo describe como un "cuadro clínico etiológicamente definido de patogénesis desconocida que no debe confundirse con el 'complejo de síntomas de una enfermedad', o 'secuencia', que se refiere solamente a aquellas afecciones caracterizadas por conjuntos de síntomas similares o idénticos". En otras esferas, el término se utiliza de manera diferente y su definición y alcance se están adaptando a las necesidades de cada autor. (Jablonski, 1995)

Por patogénesis desconocida se entiende que no se conoce cuál es la causa u origen de los síntomas. Es decir, la categoría de SA como tal lo que hace es agrupar un conjunto de síntomas que parecieran estar relacionados entre ellos, pero estos pueden no estar todos presentes en un

individuo determinado o variar considerablemente en cuanto intensidad. El desconocimiento de lo que esto significa ha llevado a la creación de estereotipos asociados al síndrome, los cuales por un lado estigmatizan a las personas con este diagnóstico y en otros casos llevan a algunas personas creer que tal persona “no tiene en realidad Asperger” por el hecho de no cumplir con tales estereotipos; por ejemplo, creer que alguien con este diagnóstico es incapaz de tener habilidades sociales, capacidad crítica sobre su entorno, o incluso una percepción válida de la realidad. Si bien, una de las características generales es la dificultad para socializar, esto no implica la imposibilidad de trabajarse para sobreponer esta dificultad o incluso llegar a ser competente en esta dimensión.

Hay que tener en cuenta que según las dos mayores autoridades que establecen los diagnósticos médicos oficiales, el DSM y la CIE, para el día de hoy el SA ya no es nombrado. Siempre existió una controversia entre la relación del SA y el autismo (Range y Piotrowski, 2019). La comunidad científica estaba dividida entre aquellos que consideraban a los dos fenómenos como independientes y aquellos que los catalogaban como variaciones de lo mismo. Como experiencia personal, mi práctica de docente de español la desarrollé en un colegio con enfoque inclusivo, por lo que tuve la oportunidad de tratar tanto con alumnos autistas como con SA, y la diferencia que pude notar fue demasiada. Dependiendo del nivel dentro del espectro, una persona con Asperger puede incluso pasar por una persona común que pueda o no presentar sencillamente alguna dificultad en cuanto a la dimensión socio-comunicativa, tan así que son bastante comunes los diagnósticos que erróneamente atribuyen el síndrome a pacientes con una personalidad introspectiva. En un artículo para el New York Times, Benjamin Nugent, quien había sido diagnosticado con SA a los 17 años (pero cuyos síntomas desaparecieron más tarde en la adultez), expresa: "Según las reglas vigentes hoy en día, cualquier nerd, cualquier niño retraído y aficionado a los libros, puede tener síndrome de Asperger" (Nugent, 2012). Bien podría ser mi caso que yo no padeciera del síndrome como tal, lo que sea que eso signifique (que no es precisamente muy claro), y sea en cambio causado por otros diagnósticos que se pueden encontrar en el DSM-5 como lo son el *trastorno de la comunicación social* o *trastorno de ansiedad social*. Pero mi coincidencia con otros de los síntomas asociados al autismo me hace pensar lo contrario, aun si la intensidad de estos haya disminuido.

Con la nueva conceptualización del autismo, se argumenta que la diferencia entre los casos es debido a ocupar diferentes lugares dentro del espectro; sin embargo, esto no me termina por convencer. La línea entre los trastornos sociales y el SA son borrosas; en cambio, cuando hablamos de autismo la cuestión es mucho más evidente. Por lo que me resulta incómodo usar una misma categoría para personas cuyos problemas difieren demasiado. La mejor forma que encuentro yo para explicar lo conflictivo del asunto es que sería como equiparar una persona con miopía a una persona con ceguera total.

Tanto con el autismo como con el SA las claridades científicas que se tienen son muy pocas, y no es más, si ambos asuntos pertenecen al ámbito científico que más misterios tiene, la mente humana. Aun así abundan más los estudios de casos que parten de los criterios actuales para el diagnóstico y no profundizan en una teoría de la mente. En parte, esto puede ser debido a la presión que tiene la comunidad científica de proveer respuestas concisas a asuntos que apenas estamos empezando a explorar. Para los pacientes, esto repercute en el hecho de tener que asumir categorías inexactas llenas de estigmas para que sus problemas puedan ser tomados en serio, o de lo contrario, seguir siendo juzgados bajo los estándares sionormativos.

"One of the problems with defining autism only as a series of problematic behaviors, as neurotypical experts do, is that they can claim the autism has disappeared, or was never there, if the behaviors go away. [...] that autism can only be disabling, and any person who exhibits competence of any kind cannot truly be autistic." (Soraya, 2012)

Había dicho que mi primera reacción al diagnóstico fue de alivio, pero poco tiempo después de este, el sentimiento de alienación comenzó a ser más fuerte. De repente, ahora existía una barrera cognitiva que no me permitía entender propiamente al resto, y que supuestamente no tenía control sobre ella. El sentimiento se intensificaba cuando era testigo de la facilidad con la que otros parecían entenderse. Por otro lado, también comencé a experimentar un cierto tipo de paranoia con respecto a mis propios pensamientos. Tenía que preguntarme dos, tres, o más veces si lo que estoy pensando, diciendo, haciendo era lo adecuado.

Creo que esta dificultad frente al diagnóstico es difícil de dar a entender, porque la primera reacción que tienen mis distintos *consejeros* es decir: “todos somos diferentes”, “no te compares con el resto”, “todos pasamos por asuntos similares”, y lo único que logran con esto es restarles validez a mis preocupaciones. ¿Cómo se sentirían ustedes si de un día a otro les dijeran que la

forma en cómo perciben el mundo no es normal/correcta? Que mucha de las cosas que pensaban eran normales, no lo son; que durante toda su vida hicieron parte de una minoría, una supuesta discapacidad, y no tenían idea de ello. Dudo que en un auditorio común sean más de una o dos las personas que hayan tenido estas preocupaciones.

Algunas veces he tenido que recurrir a mi diagnóstico para “solucionar” distintos conflictos, pero esto solo lo hago como última opción, porque estoy al tanto de cómo esto condiciona la percepción de los otros y su forma de relacionarse conmigo. No solo se comienza a esperar de mí, y por lo tanto imponer, distintos imaginarios y estereotipos que se tienen sobre el síndrome, sino que además, se adopta una actitud condescendiente hacia mí, a la cual yo, personalmente, preferiría el desprecio. Por más que se diga que son “muy inteligentes para esto o lo otro”, en la dimensión más importante para vivir y ser competente en la sociedad, la sociocomunicativa, se consideran inadaptados. A pesar de esto, no falta aquella persona que sugiere que uso mi diagnóstico como excusa para X o Y comportamiento o para obtener un supuesto trato preferencial, como si prefiriera esto a mi propia dignidad.

Hasta alrededor de los 18 años me caractericé por ser bastante callado tanto dentro del salón de clases como por fuera de este. Todavía sigo siendo generalmente callado a excepción de cuando se está discutiendo/debatiendo algún tema de mi interés. Las personas que me conocen saben que es uno de mis rasgos característicos, y que mi carácter generalmente pasivo cambia radicalmente en estas situaciones. Yo personalmente no diría que me vuelvo agresivo, aunque algunas personas puedan percibirlo así (también por la tendencia psicológica de las personas a tomarse todo personal), pero siempre se requiere al menos una muy buena argumentación para hacerme cambiar de postura, lo que resulta frustrante para muchos, que valoran más la supuesta armonía social por encima de defender apropiadamente sus creencias. El salón de clases vendría siendo el espacio en el que más tengo la oportunidad para dialogar/debatir las ideas que me interesan como lo son los relacionados a la educación, los idiomas y en general, las ciencias cognitivas.

Sin embargo, mi tendencia a enfocarme en asuntos puntuales de la temática puede resultar molesta para algunos de mis compañeros que simplemente quieren seguir con el tema *normal*. Esto también sería otro factor que no me permitió integrarme a los diferentes grupos de clases a los que pertencí. En cuanto a los profesores, tengo que aclarar que los argumentos de autoridad (es decir, dar algo por verdadero solo porque lo dijo el profesor o algún autor reconocido) no

tienen mucho peso para mí; esto combinado a mi forma directa y sin rodeos de expresar mi opinión o cuestionar ideas, que nunca lo he hecho con ánimos de desacreditar al maestro, da como resultado que mientras cierto tipo de profesores celebran y usan mis preguntas para explicar puntos importantes de la temática, otros lo toman como desafíos hacia su autoridad y por lo tanto falta de respeto.

De esto último diría yo que es la causa principal que originó los diferentes conflictos que tuve durante mi trayectoria en la facultad. Aclaro que desde que obtuve el diagnóstico he estado más pendiente a cómo me expreso, cómo lo hacen los demás y la reacciones que estos tienen. Por lo que he adoptado formas un poco más prudentes de expresar mis opiniones sin alterar demasiado a los que me escuchan. Algo muy importante que he aprendido y corregido es que no basta con tener la razón para justificar cómo esta se presenta a los demás. Aun así, tampoco creo que el silencio sea la solución y que se tenga que estar de acuerdo con lo que la mayoría dice, porque incluso siendo muy consciente de las palabras que uso y la forma en que las expreso, sigue habiendo maestros que reaccionan a la defensiva.

A continuación, trataré la descripción médica del autismo y el SA y cómo se relacionan con mi caso. Es importante tener muy en cuenta la fecha de publicación de las fuentes por lo frecuente que el tema es discutido y actualizado. En el *Magill's Medical Guide*, por ejemplo, la definición que podemos encontrar de SA es la siguiente: “A pervasive developmental disorder involving clinically significant impairment in social interactions and repetitive or stereotyped patterns of behavior, but no particular problem with cognitive functioning. Experts are divided on its relationship to autism spectrum disorder (ASD).” (Range y Piotrowski, 2019) La cual puedo traducir así: “Un trastorno generalizado del desarrollo que implica una discapacidad clínicamente significativa para las interacciones sociales y patrones de comportamiento repetitivos o estereotipados, pero sin un problema particular con el funcionamiento cognitivo. Los expertos están divididos sobre su relación con el trastorno del espectro autista (TEA).”

En esta definición podemos ver las dos sintomatologías más importantes del SA, una en el ámbito sociocomunicativo y la otra en el comportamental (habría que profundizar más en cómo se relaciona la una con la otra). Lo que yo puedo apreciar es que el ámbito sociocomunicativo es el fundamental y el que en cierto modo da origen al resto. El artículo expresa que las personas con este diagnóstico tienen un deterioro significativo en su capacidad para tener interacciones

sociales. Yo no sé si esta sea la mejor forma de describirlo, en lo que a mí concierne la mayoría de las conversaciones casuales son poco significativas. También se reafirma que las causas son desconocidas, tal vez genéticas. Como tratamiento se recomienda la psicoterapia para mejorar las habilidades de comunicación y reducir los comportamientos problemáticos. Al final, se menciona que algunos expertos han dejado de considerar el diagnóstico como un desorden a ser tratado, y que en cambio puede ser visto como un rasgo de la personalidad (Range y Piotrowski, 2019).

Ahora profundizaré en los criterios que se tienen para este diagnóstico según el DSM-5. En una charla sobre adicciones a la que asistí una vez en la universidad escuché algo que se me quedó grabado, para discernir si un comportamiento es o no una adicción habría que preguntarse si este interfiere con otros aspectos importantes de la vida de uno. De la misma forma, creo que uno debería prestarles atención a las características psicológicas de uno si estas perjudican de alguna manera el funcionamiento propio en el día a día. Por ejemplo, es común que las personas tengan alguna fobia ya sea a las alturas, al mar, a algún animal en específico, etcétera. (Yo de niño tenía una fobia terrible a las cucarachas; todavía me siguen generando asco, pero al menos ya no me generan pánico). Sin embargo, si la persona no se encuentra frecuentemente en situaciones donde se haga presente la fobia, y no necesita hacerlo para satisfacer alguna necesidad de su vida, entonces reparar en esta es opcional. Pero cuando debido a X comportamiento se limitan las posibilidades de la persona en el diario vivir, entonces es necesario atender a estos. De esta manera, yo me enfocaré en los síntomas que siento han tenido influencia a lo largo de mi vida; aunque mencionaré también aquellos que no han tenido tanta influencia pero que podrían ser de interés para comprender el caso.

El primer criterio hace referencia a “deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos” (APA, 2013, p. 28) el cual vendría siendo, para mí, el asunto principal de este diagnóstico. Se especifica como signo de este las siguientes características:

1. Las deficiencias en la reciprocidad socioemocional varían, por ejemplo, desde un acercamiento social anormal y fracaso de la conversación normal en ambos sentidos pasando por la disminución en intereses, emociones o afectos compartidos hasta el fracaso en iniciar o responder a interacciones sociales.

2. Las deficiencias en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social varían, por ejemplo, desde una comunicación verbal y no verbal poco integrada pasando por anomalías del contacto visual y del lenguaje corporal o deficiencias de la comprensión y el uso de gestos, hasta una falta total de expresión facial y de comunicación no verbal.
3. Las deficiencias en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones varían, por ejemplo, desde dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales pasando por dificultades para compartir juegos imaginativos o para hacer amigos, hasta la ausencia de interés por otras personas. (APA, 2013, p. 28)

El primer síntoma me describe bastante bien. Acercarme a personas nuevas siempre ha sido un gran desafío para mí, y también lo es entablar conversaciones con cualquiera, incluso con amigos, a excepción de unos cuantos. Prefiero las conversaciones en grupo que uno a uno. Había mencionado que me resulta difícil ponerme en sintonía con los ánimos grupales, y es común que no coincida con la opinión popular. En lo personal, me parece un poco invasiva la idea de que tenemos que compartir las mismas emociones que los otros más allá de reconocerlas.

Al respecto del segundo síntoma, se me ha descrito como poco expresivo en cuanto a lo corporal sin mantener mucho el contacto visual, aunque una profesora una vez me dijo que mi mirada era bastante expresiva. No estoy muy de acuerdo con la idea de que no sepa utilizar o comprender los aspectos gestuales de la comunicación incluyendo el tono de voz. Al menos en su forma aislada siento que soy incluso bastante sensible a estos, pero me pasa seguido que no tengo en cuenta los aspectos socioculturales asociados a estos. Por ejemplo, lo natural, para mí, si estoy expresando un sentimiento de inconformidad es usar un tono de voz que también exprese esta inconformidad, pero en ciertos contextos esto no es aceptado, más cuando uno se dirige a *un superior*.

Sobre el tercer síntoma, la última parte fue cierta para mí durante mi adolescencia hasta pasado los veinte años. Pero como había comentado previamente, luego de haber experimentado el estar rodeado por un grupo que parecía aceptarme ya no me sentía tan a gusto pasando mis días por mi cuenta, en especial los fines de semana y las fechas especiales. Aun así, he acumulado malas experiencias a lo largo de los años y al día de hoy no logró identificar bien qué piensa o siente una persona sobre mí. Por esto, suelo proceder con cautela, probablemente excesiva. Muchas veces trato de sobreponerme a esa ansiedad pero esto no suele terminar bien; por lo que prefiero

esperar a signos claros antes de asumir algo. No estoy seguro de qué tanto varía mi personalidad entre contexto y contexto, no creo que mucho.

El segundo criterio hace referencia a “patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades” (APA, 2013, p.28). Se especifica como signo de este las siguientes características:

1. Movimientos, utilización de objetos o habla estereotipados o repetitivos (p. ej., estereotipias motoras simples, alineación de los juguetes o cambio de lugar de los objetos, ecolalia, frases idiosincrásicas).
2. Insistencia en la monotonía, excesiva inflexibilidad de rutinas o patrones ritualizados de comportamiento verbal o no verbal (p. ej., gran angustia frente a cambios pequeños, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígidos, rituales de saludo, necesidad de tomar el mismo camino o de comer los mismos alimentos cada día).
3. Intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés (p. ej., fuerte apego o preocupación por objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
4. Hiper- o hiporeactividad a los estímulos sensoriales o interés inhabitual por aspectos sensoriales del entorno (p. ej., indiferencia aparente al dolor/temperatura, respuesta adversa a sonidos o texturas específicos, olfateo o palpación excesiva de objetos, fascinación visual por las luces o el movimiento). (APA, 2013, p. 28-29)

El primer síntoma considero que no aplica mucho para mí al día de hoy. Sin embargo, tuve características similares a este en forma de “manías” tanto de niño como en la adolescencia temprana. Llegué a tener diferentes tics, aunque no muy sobresalientes, creo. Recuerdo que muchos de estos los tuve que dejar a la fuerza porque a mi papá no le agradaban. Recuerdo también que un día me colocaron a organizar todos mis juguetes, y desde entonces me preocupé bastante por el orden de estos y de mis cosas en general, cada cosa tenía un lugar muy específico. Conectando con el segundo síntoma, más que todo en la adolescencia, llegué a tener varias rutinas y rituales relacionados precisamente con la organización de mis cosas y con el aseo de estas. Solía gastar bastante tiempo en esto y en varias ocasiones me provocó conflictos con mi familia. Otra forma en la que esto me afectó es que no era capaz de concentrarme en nada importante si mi cuarto no estaba del todo organizado. Llegué a pensar que tenía algún tipo de trastorno obsesivo-compulsivo. Esto perduró hasta los primeros semestres de la universidad en los que priorizaba el aseo de mi apartamento por encima de mis responsabilidades académicas.

Al día de hoy sigo siendo organizado cuando me lo propongo y tengo el tiempo, pero no me lleno de angustia si las cosas no están del todo ordenadas. Incluso he durado varios meses con el apartamento bastante desorganizado, aunque no es precisamente de mi agrado.

Creo que el tercer síntoma estaría relacionado con el anterior, porque aparte de eso no recuerdo haber tenido ningún interés persistente por fuera de lo normal, aunque tal vez me hubiese gustado. Sobre el cuarto síntoma, lo único que recuerdo es que de niño solía tener una pesadilla recurrente en la que me encontraba en algún lugar congestionado y de repente los sonidos y luces comenzaban a intensificarse cada vez más y más hasta ser dolorosamente insoportables. Estando despierto nunca he experimentado algo así, al menos no que recuerde. Si esto es de alguna forma parecido a lo que las personas en los grados más alto dentro del espectro experimentan, entonces entiendo completamente su reacción ante estas situaciones. En general, me desagradan los sonidos y luces fuertes en ambientes cerrados, pero me puedo sobreponer a esto con facilidad.

El tercer criterio especifica que “los síntomas han de estar presentes en las primeras fases del período de desarrollo” (APA, 2013), pero que es posible que estos no se hagan evidentes hasta que las demandas sociales sobrepasen las capacidades de la persona. También es posible que en la fase adulta estos sean enmascarados por estrategias adquiridas. Esto último creo que sería cierto para mí desde que obtuve el diagnóstico y empecé a ser más consciente de cómo los otros reaccionan a mí forma de expresarme. Sobre lo primero, de niño era tímido más que todo en la escuela. Recuerdo que en preescolar era común que me escapase del salón de clases para esconderme en algún lugar apartado del colegio (este comportamiento surgió nuevamente durante el bachillerato por razones personales que no discutiré). Aun así, en mi barrio tuve bastantes amigos y mi casa era uno de los lugares en los que más nos reuníamos. Pero con el tiempo, perdí muchos de estos contactos y hacer nuevos se convirtió en una tarea muy difícil.

El cuarto criterio especifica que “los síntomas causan un deterioro clínicamente significativo en lo social, laboral u otras áreas importantes del funcionamiento habitual” (APA, 2013).

Independientemente a dónde me encuentre dentro del espectro, es una realidad las sobresalientes dificultades sociales y emocionales que me llevaron a buscar ayuda profesional. Mucho antes de obtener el diagnóstico de SA ya tenía el de depresión y ansiedad. Por este he estado medicado de manera intermitente desde los 17 años con fluoxetina. Yo en particular sí siento la diferencia

cuando ya llevo varias semanas bajo el efecto de esta; incluso disminuye hasta cierto punto mi ansiedad social y por lo tanto me permite comunicarme de forma más fluida.

En cuanto al ámbito laboral, tengo un historial de rechazo bastante alto. Desde los 22 años comencé a postularme a distintas ofertas en *call centers*, centros de enseñanza de idiomas, y en general empleos para personas bilingües. En ese periodo, más o menos, tuve unas 20 entrevistas de las cuales no pasé ninguna, por más bien que creyese que me había ido. Finalmente, este año, por fin conseguí mi primer trabajo formal como agente bilingüe en una de las empresas que ya me había rechazado en dos ocasiones pasadas. De nuevo, es difícil discernir que tan “normal” es mi experiencia o qué tanto se relaciona con mi diagnóstico. De lo que sí estoy seguro es que el factor que marcó la diferencia fue netamente sociocomunicativo, porque las cualificaciones siempre las había tenido desde que comencé a buscar trabajo. Para la última entrevista, en lo que más me enfoqué fue en enmascarar mi forma de comunicación normal y sonar lo más confiado posible, y al parecer funcionó.

Muchas personas leerán esto y celebrarán la suprema relevancia de las habilidades comunicativas, pero yo no. Si bien, una buena comunicación siempre es necesaria, mientras uno pueda desempeñar bien su trabajo no debería ser el factor primordial para ser seleccionado. Sinceramente, opino que por esto es por lo que hay tanta gente incompetente en altos cargos que simplemente saben cómo “echar carreta”. Tal y cómo lo indica la descripción del diagnóstico, la problemática laboral de las personas dentro del espectro se evidencia en diferentes reportes que muestran que el porcentaje de desempleo en esta población es incluso mayor al de otras *discapacidades* más visibles (Richards, 2012).

El quinto criterio aclara que “estas alteraciones no se explican mejor por la discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o por el retraso global del desarrollo” (APA, 2013), aunque estas dos pueden coincidir en forma de comorbilidad. Luego se clarifica que a los pacientes que habían obtenido un diagnóstico según el DSM-IV para autismo, SA o PDD-NOS se les aplicará el diagnóstico de trastorno del espectro del autismo. Además, “los pacientes con deficiencias notables de la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumplen los criterios de trastorno del espectro del autismo, deben ser evaluados para diagnosticar el trastorno de la comunicación social (pragmática)” (APA, 2013). De esta manera, los casos que no pasan el umbral del autismo son categorizados aparte. Si bien, en mi caso la mayor dificultad es solo

sociocomunicativa, las distintas coincidencias que he tenido a lo largo de mi vida con los otros síntomas del espectro autista no me permiten desligarme totalmente de este. La cuestión es que muchos de esos síntomas han disminuido considerablemente o incluso han llegado a desaparecer, por ejemplo, los ataques de pánico que solo estuvieron presentes en mis primeras etapas escolares, y que en breve comentaré. Por lo anterior, yo me sentiría más cómodo con el diagnóstico de autismo residual, sin embargo, este dejo de tomarse en cuenta.

Sobra decir que nunca he presentado ningún tipo de discapacidad intelectual (no se consideraría un posible TDAH como tal). Prueba de esto son los sobresalientes méritos académicos que he tenido. Durante la primaria, siempre estuve dentro del cuadro de honor y llegué a ocupar el primer puesto en matemáticas. También era bastante bueno para el ajedrez, pero nunca lo estudié a fondo, por lo que después de participar en un par de torneos, en los que solo pasaba a la segunda ronda, desistí de continuar con esta afición. Durante la secundaria mi rendimiento académico bajó, básicamente porque ya no le dedicaba tanto tiempo al estudio por fuera del colegio, y durante las clases solía ponerme a dibujar. Aun así, seguía dentro del promedio de la clase y de vez en cuando obtenía calificaciones sobresalientes si estudiaba los temas con un profesor particular que vivía cerca de mi casa.

Para los últimos grados el enfoque del colegio pasó a la prueba estandarizada del ICFES. Vi a esta como una oportunidad para compensar por lo que no había logrado académicamente durante ese tiempo. Además de lo que nos instruían en clase y en un pre-icfes realizado los sábados, yo estudiaba por mi parte. Recopilé distintos cuadernillos que desarrollaba por cuenta propia en mi casa, y si había alguna pregunta que no me quedara clara, la encerraba con un círculo y luego en el colegio le pedía ayuda a algún profesor. Esta estrategia me resultó mucho más efectiva para aprender que los talleres que se hacían normalmente en el colegio, en los que se daba la solución al problema sin darnos tiempo a intentar solucionarlo nosotros primero. En los simulacros solía ocupar los primeros puestos del colegio, compitiendo con mi mejor amigo de aquel entonces. Finalmente, cuando se hizo la prueba oficial ocupé el segundo puesto a nivel nacional dentro de mi subgrupo (creo que estos eran como de mil personas). Mi mejor amigo ocupó el primer puesto en el suyo.

Cuando me gradué del colegio no tenía claro todavía qué estudiar. Incluso en el anuario aparece que había elegido aviación, pero esto nunca fue realmente una opción tanto por el costo de la

carrera como porque tengo un estómago bastante sensible. Mi mamá me inscribió para ingeniería mecánica con opción de beca en la Universidad de los Andes y en la Universidad del Norte. También me presenté para odontología en la Universidad de Cartagena. Pasé en las tres, pero solo me dieron la beca en la del Norte por lo que opté por esta. Solo permanecí un semestre allí porque no me sentía para nada motivado con el programa, aunque hubiese sacado nota máxima en mi primer parcial de cálculo. Para no alargar mucho la historia elegí estudiar inglés porque era lo único en lo que me sentía cómodo y no me daba pereza. Después de varios tropezones ya estoy a punto de finalizar la Licenciatura en Inglés – Español en la UPB. Para las pruebas Saber Pro quedé en el percentil 100 tanto en mi grupo de referencia como en el general, obteniendo el mejor puntaje en mi facultad. Mis mejores asignaturas fueron Matemáticas e Inglés, sacando puntaje perfecto en la segunda. La que más bajo me quedó, aunque alta según la media, fue Comunicación Escrita. En la retroalimentación que me dieron de esta dicen que tuve fallas en la articulación del texto y un cierre inapropiado.

Durante mi transcurso por el programa, mi rendimiento fue parecido al del bachillerato, sobresaliendo ocasionalmente pero con un promedio general normal. Sin embargo, este bajó bastante con el quinto semestre en el que matriculé nueve materias de las cuales perdí tres, cancelé otras tres y solamente gané las tres restantes. La razón principal para esto fue que en esos días estaba durmiendo alrededor de once horas diarias, por lo que faltaba a la mayoría de las clases en la mañana. Mi psicóloga me dijo que esto probablemente era un mecanismo de defensa para mi depresión. Después de esto comencé a matricular menos materias por semestre y en lo posible en las horas de la tarde. Con el tiempo pude regresar el promedio global a por encima de cuatro.

Aparte de los criterios para este diagnóstico, cabe mencionar otras sintomatologías del DSM-5 que podrían tener relevancia para la comprensión del caso. Es común que se presente comorbilidad entre el TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad) y el autismo, al menos en cuanto a sintomatología (Rico y Tárraga, 2016). Durante mi niñez temprana solía ser bastante alegre e hiperactivo (contrastando fuertemente con mi forma de ser actual). El pico de esto fue durante el segundo grado de primaria; era tanta mi hiperactividad que me volví un niño problema en el salón de clases. Fue durante este grado que tuve frecuentes ataques de pánico cuando me encontraba en situaciones estresantes. Recuerdo que en estos casos me metía debajo

del escritorio de la maestra y que de ahí nadie era capaz de sacarme sino el mismo rector del colegio, el cual era bastante amable y era el único que me podía convencer para salir. Una de las estrategias que usaron para hacerme quedar quieto era recompensarme con unas calcomanías que venían en los empaques de mecatos en eso entonces, a cambio de que no me moviera de la silla a la hora de la salida hasta que llegaran por mí. Aunque explícitamente conductual, logró ser bastante efectiva. No sé si debió a esto, pero cuando empecé el tercer grado ya mi comportamiento se había controlado radicalmente. En cuanto al déficit de atención, aunque no lo tengo diagnosticado formalmente, al día de hoy me sigue suponiendo un esfuerzo mayor el tratar de concentrarme en una tarea que en su realización propiamente, aunque esto sea probablemente causado por la ansiedad.

Otra sintomatología que se relaciona con las teorías del autismo es la de mutismo en edad temprana. Si bien yo no tuve retraso en la adquisición del lenguaje, hasta donde tengo entendido, mi mamá me cuenta que tendía a ser bastante callado y que hasta los dos años cuando tenía alguna necesidad no la pedía explícitamente sino que simplemente comenzaba a llorar. Hasta más o menos los diez años tuve problemas para pronunciar ciertas consonantes, por lo que asistía a sesiones particulares de terapia del habla y con esto fui capaz de superar estas dificultades.

Una última sintomatología para comentar (y es algo de lo que nunca he hablado con nadie, por lo difícil que es de explicar) es una especie de despersonalización/desrealización. Desde cierto punto en la adolescencia para acá, o tal vez antes, he tenido conflictos internos relacionados con un sentido de irrealidad ante lo que me rodea, particularmente en escenarios sociales. No tanto de que crea que lo que percibo no es real, sino más bien que no es relevante o que no me incumbe. Me siento tentado a pensar que esto es fruto de los frecuentes abusos verbales prolongados (también físicos, pero personalmente estos no me afectaban tanto) que recibía por parte de mi papá desde que tengo memoria. En estos, tenía que sentarme en silencio a escucharlo por más de una hora sus quejas sobre mí, y no se me era permitido llorar, porque según él no tenía razón para hacerlo. El problema con este mecanismo de defensa que adopté para esas situaciones es que ahora muchas veces me siento incapaz de reaccionar apropiadamente ante lo que está ocurriendo, aunque puedo entender la gravedad de un asunto no logro sentirla plenamente. He tratado de sobreponerme a esto mediante prácticas de *mindfulness* y también “simplemente”

dándole más importancia a lo que está ocurriendo en el momento y a mis emociones, no creer que no me afecta.

Había comenzado a escribir sobre un asunto que para mí es de mucha más importancia, las teorías cognitivas sobre el autismo relacionadas con la llamada teoría de la mente. Sin embargo, después de unas cuantas páginas me di cuenta de la profundidad del tema, su extensión, y el poco tiempo que tenía para desarrollarlo, además de que se aparta un poco del objetivo principal de este trabajo. En lo único que sí me gustaría hacer énfasis es en el hecho de que ser ajeno a una realidad es una posición sesgada en sí misma. No solo por el *background* sociocultural, sino también por su condición de otredad. Al apartar la realidad del otro de la propia suceden muchas cosas, empezando por la separación entre lo normal y lo extraño, lo correcto e incorrecto.

En esta polarización existe también una tendencia a simplificar, definir, encasillar a lo otro. No es por desestimar el trabajo de nadie, pero existe una diferencia vital entre el trabajo y lo personal. Si bien, por ejemplo, un psicólogo está dotado de herramientas para ayudar a otras personas, siempre es la otra persona la que en última instancia decide cómo proceder con su realidad. Y esto pasa por una razón muy sencilla, cualquiera sea el camino que se tome, este pesa más (obviamente) para quien lo recorre que para quien sea el guía, así este tenga una responsabilidad moral. En este sentido, considero que los asuntos de identidad competen en última instancia a quienes recaen los diagnósticos antes de quienes lo formulan. Por esto, creo que privilegiar la opinión del “experto” por encima de quien tiene la experiencia inmediata constituye una perspectiva hegemónica de la realidad que se preocupa más por catalogar a los sujetos que por interlocutar con ellos.

Respecto a los asuntos de identidad quisiera mencionar a Greta Thunberg. Esta joven activista no solo ha tenido un gran impacto en los movimientos por el medio ambiente, sino también en la imagen de las personas con SA. En una entrevista afirma: "Mi asperger me ayuda a no creer en mentiras" (BBC News Mundo, 2019), apartándose de quienes ven el diagnóstico necesariamente como una discapacidad en la dimensión sociocomunicativa (aún si se destacan otras). Si bien lo políticamente correcto actualmente va más por el lado de la neurodiversidad, de considerar estos diagnósticos como una diferencia, más no una deficiencia, he podido evidenciar en discursos de ciertos expertos que toman esta perspectiva inclusiva solo como una forma de curarse en salud

ante cualquier crítica. Pero en cómo explican sus teorías los matices siguen estando más por el lado de la deficiencia.

Yo solo puedo hablar por mí mismo, más no por otras personas que aunque tengan mí mismo diagnóstico es probable que su situación sea radicalmente diferente. Sobre mí, puedo afirmar que no me siento y nunca me he sentido como una persona discapacitada. Más bien, me siento como un zurdo que desde luego presenta dificultades para adaptarse a un mundo que ha sido diseñado para diestros, pero que esto no me hace menos capaz de entender la realidad bajo mis propios términos.

3.2 Conflictos

3.2.1 Preámbulo

Esta idea de investigación surgió gracias al interés que el asesor de este trabajo tenía acerca de unos conflictos que yo presenté con algunos maestros durante mi trayectoria por la facultad. La razón de este interés era que debido a mi diagnóstico de síndrome de Asperger estas circunstancias podían tomarse para analizar temáticas sobre la inclusión educativa. Debo decir que la idea no me convenció mucho al principio, especialmente porque me incomodaba la posibilidad de ser tratado como un ratón de laboratorio debido a un diagnóstico con el que no estoy del todo satisfecho. Pero esta preocupación tuvo su alivio en el hecho de que yo tendría también la voz del investigador. Luego de darle vueltas por más de un año vi cómo mi caso particular pudiese servir como punto de apoyo para argumentar aspectos de la cultura educativa que no suelen ser muy evidentes. En las siguientes narrativas yo estaré dando mi versión de los hechos, por lo que es lógico esperar que me defienda a mí mismo. Aun así, es necesario aclarar varios puntos.

Reflexionando ahora en perspectiva, puedo entender por qué mis acciones dieron lugar para generar tales conflictos desde un punto de vista sacionormativo. Pero es este último aspecto el que muchas veces es ajeno a las personas dentro del espectro. Debo decir también que mi nivel del diagnóstico es relativamente bajo, que sin embargo me ha generado problemas mayores no solo en el ámbito educativo, sino especialmente en el social e incluso en el laboral. Como se sustenta en el marco teórico no se debe de subestimar las complicaciones sociales que este diagnóstico puede originar en las personas que se encuentran incluso en los niveles más bajos del espectro. Creo que el estar en una zona gris entre el espectro y la normalidad también dificulta el reconocimiento y atención que podría requerirse.

Desde que obtuve el diagnóstico ha sido una preocupación personal el estar más consciente de la forma en cómo me expreso yo y también los otros, por lo que ahora tengo en cuenta cosas que antes no se me pasaban por la cabeza. Sin embargo, esta posibilidad que tengo yo de mejorar mi comprensión de las dinámicas comunicativas normales puede no ser igual de posible o efectiva para personas en un nivel mayor del espectro. Por lo que cabría preguntarse qué tan necesarias son estas normas comunicativas para la inclusión de estos sujetos y si las características de una

persona dentro del espectro son por naturaleza conflictivas. Esto último, teniendo en cuenta de que en contraste con aquellos maestros con los que se presentaron los conflictos, hubo otros con los que la relación fue bastante positiva. Si bien, se promueve la idea de inclusión al acoger al alumno independiente de sus características personales, cuando se le exige o inclusive motiva a expresarse igual que el resto se entra más en la lógica de la integración y la homogenización.

De esta manera, el propósito de estas narrativas no es saber quién tuvo o no “la razón”. Algo que aprendí en estos últimos años es que tener la razón no valida la forma en que la expresamos. Primero, lo que se busca es simplemente dar cuenta de la percepción de un alumno que hace parte de la población a la que tradicionalmente se destinan ciertas políticas de inclusión educativa. Segundo, sería tomar estas narrativas como punto de partida para discutir sobre dinámicas sociocomunicativas que podemos encontrar en el aula de clases y que afectan el funcionamiento de esta.

3.2.2 Competencia Comunicativa en Lengua Inglesa IV (2016-2)

Esta fue la primera y más notable experiencia negativa que tuve en la facultad. Tiene sentido que haya sido así porque luego de esto tendría mucha más cautela durante los siguientes semestres tratando de evitar que algo similar ocurriera. Al día de hoy me sigue generando frustración cuando recuerdo lo sucedido. Otros involucrados ya lo habrán superado, pero ellos no fueron los directamente afectados y culpabilizados.

Como lo indica el nombre, el curso tenía como objetivo el aprendizaje del idioma inglés. Yo había ingresado a la universidad con un nivel alto de inglés, lo cual se evidenció en la nota final de los tres primeros cursos de competencia comunicativa en lengua inglesa: 4,92; 4,87 y 4,23; respectivamente. La nota final que obtendría en este curso sería de 3.76. Puedo asegurar que a diferencia del estudiante promedio una nota alta no es precisamente una de mis prioridades, cualquier número por encima de cuatro me parece bien. Y lo reafirmo con el hecho de que suelo escoger a mis maestros dependiendo de que tan buenos me parezcan en su área del conocimiento, aun si tienen fama de ser muy exigentes y rajan a los estudiantes. Incluso una de las primeras materias que perdí fue con quien sería luego el asesor de este trabajo. Aclaro que perdí la materia porque no fui capaz de sacar el tiempo suficiente para realizar el trabajo final. Incluso creo que había sacado la mejor nota en un quiz. Luego tendría la oportunidad de tomar la materia con

otros profesores probablemente menos exigentes, pero esa clase había sido de mis favoritas, por lo que la repetí con el mismo profesor y con gusto.

Aun así, esta nota en particular me sigue pareciendo una injusticia que nunca fue resuelta. Voy a tratar de relatar los hechos ocurridos, obviamente desde mi perspectiva, ya que el valor de estas narraciones está precisamente en poder dar esta, más allá de cualquier pretensión de objetividad. Lo haré en tanto pueda recordar, teniendo en cuenta de que fue algo que ocurrió hace ya cinco años.

La clase consistía en la profesora que era relativamente joven (la edad puede no tener mucha relevancia aquí pero creo que a veces la inexperiencia puede hacer que algunos maestros recurran a una actitud un poco más severa para hacerse respetar) mis compañeros usuales de la modalidad semipresencial que éramos unos pocos, caracterizados por ser personas ya en edad de trabajo (yo era el menor entre ellos); y además un grupo de alrededor diez estudiantes normalistas. Normalmente ellas, todas mujeres, tienen sus clases aparte, pero como en semipresencial éramos tan pocos decidieron unir las dos clases por esta vez.

No soy la persona más sociable del mundo, y como se podría esperar, nunca crucé palabras directamente con ninguna de ellas. Si de por sí no soy bueno tratando con desconocidos, esta dificultad es aún mayor con grupos sociales ya compactos. Tampoco creo que se pueda decir que me llevaba mal con ellas, simplemente no llegué a acercármeles. Ahora me he dado cuenta de que solo por el no pertenecer, o no querer pertenecer, la gente puede hacerse ideas negativas de uno. Luego de que ocurrieran varios de los incidentes de las clases, me enteré de que varias de ellas fueron a quejarse con la facultad, y alegaban que alguien como yo no debería ganar el curso. Recuerdo una tarde en la que me encontraba sentado en un pasillo dialogando con una amiga de la universidad, en ese momento el grupo de normalistas pasó cerca de nosotros y pude ver en sus rostros como quedaron anonadadas ante la idea de que cualquier persona, mucho más una mujer, quisiera entablar una conversación conmigo.

Sobre los conflictos que se presentaron en el salón hubo uno en particular. Antes de esto, el ambiente de la clase no era precisamente amigable conmigo. Ya no recuerdo bien las razones pero sí que participaba bastante al inicio, como es lo usual en mi persona, pero que en algún punto comencé a evitar pronunciar cualquier palabra durante la clase porque sentía que estas no eran bien recibidas. Solo me pronunciaba cuando la profesora preguntaba algo y después de

varios segundos de silencio nadie era capaz de responder, porque a decir verdad el nivel de inglés del resto de la clase no era el mejor. Inmediatamente luego de dar la respuesta seguía un silencio incómodo tanto de las compañeras como de la profesora. Sería una acusación un tanto superficial, pero teniendo en cuenta la imagen que tenían de mí no me extrañaría que me vieran como antagonista de la clase, por lo que cualquier acción buena o mala que realizase resultaba molesta.

El hecho en cuestión ocurrió durante una clase en la que yo no estaba prestando atención y usaba mi celular para distraerme con un juego. ¿Por qué hacía esto? Probablemente el tema que se estaba explicando era uno que yo ya tenía dominado, porque de lo contrario cualquier otro profesor puede dar testimonio de que soy un estudiante destacablemente participativo. Al respecto, yo hubiese validado el inglés si no fuera porque incluso haciéndolo tenía que pagar de todas formas los créditos de los seis cursos de competencia comunicativa, algo ridículo si me preguntan a mí; pero opinar tal cosa puede tomarse como una falta de respeto al buen nombre de la institución, entonces no me pregunten. También es posible que se estuviese realizando algún taller por lo que yo me hubiese desocupado antes. Por otro lado, el celular era también una forma de distraerme de un ambiente que era hostil conmigo. Cuando me pidieron guardarlo (no amablemente), me rehusé, porque tenía entendido que en la universidad ese tipo de reglas típicas del colegio ya no aplicaban, y porque sabía que era un asunto personal, ya que durante todo el curso a nadie más se le pidió tal cosa y era común que los otros compañeros usaran su celular. El asunto se resolvió sin mayor trascendencia, o ya no recuerdo bien.

A pesar de todo mis calificaciones en los exámenes y talleres fueron buenas. ¿Por qué entonces el promedio bajó? Por un trabajo que no me aceptaron. Este consistía en realizar un video explicando un tema asignado. Para esto realicé unas diapositivas en las que resumía la temática y daba ejemplos. Siempre me he caracterizado por mi capacidad de sintetizar. No solo resumí la explicación de manera que fuese clara y concisa, sino que además luego de grabarme a mí mismo explicando el tema, edité el audio para eliminar los silencios innecesarios, lo que reduciría en varios segundos el resultado. Al final, el video tendría una duración 1 minutos y 41 segundos. De cualquier forma, lo que menos hubo aquí fue pereza, porque precisamente fue una de las actividades a las que mayor empeño le puse ese semestre. Se imaginan mi sorpresa cuando al presentar el video en la clase, la profesora inmediatamente le asigna una calificación de 1.0.

Esto debido a que en el correo se especificaba una duración mínima de 2 minutos, algo que se me pasó por alto. Aun así todo lo demás estuvo correcto, pero por esos 19 segundos la profesora ni se molestó en usar la rúbrica que se había destinado para evaluar la actividad. La indicación del tiempo no hacía parte tampoco de esta, y si lo hubiera sido, lo lógico sería calificar mal solamente ese punto de la rúbrica. Pero según ella mi trabajo no merecía siquiera ser calificado acorde a la rúbrica. En comparación, otros trabajos hicieron básicamente lo mismo que yo, pero entre saludos y muletillas se les alargaba el tiempo.

Ese semestre tenía otra clase con otra maestra quién era también en ese momento la directora del programa a distancia (semi-presencial). Al terminar una clase le dije que si podía hablar conmigo un momento, lo cual hicimos en el pasillo al frente del salón. Básicamente le puse la queja de lo que me había pasado con la otra maestra y lo injusto que me parecía, y me dijo que iba a cuadrar una reunión para dialogar el asunto. Hasta ese momento no había tenido ningún tipo de inconveniente con ella y creí que todo había salido bien. Cuando el día de la reunión llegó yo fui esperanzado a que me ayudarían a solucionar la situación. Sin embargo fue todo lo contrario.

Me encontré con la profesora y el decano de la facultad bastante disgustados. Durante los siguientes minutos recibí un fuerte regaño del decano, reprochando la forma en cómo me dirigí a la profesora. Esto fue una sorpresa para mí, porque el asunto nunca fue con ella, y en lo que a mí concierne nunca tuve intención de responsabilizarla de nada ni de faltarle el respeto. Creo que lo que pasó fue que al colocar la queja me dejé llevar por mis emociones, algo que va en línea con mi diagnóstico, y es conocido por los psicólogos que las personas suelen tomarse personalmente el tono de hablar del otro aun cuando claramente el mensaje no va dirigido a ellos. Por ejemplo, si uno se queja de algo que le pasó con un amigo, simplemente como para contárselo a alguien, este puede inconscientemente interpretar que hace parte del problema o es el problema en sí.

También hay que tener en cuenta un factor crucial, el contexto. No hubiese sido lo mismo si la queja fuese en privado. Al estar en público, los roles sociales, maestro y estudiante, se hacen más evidentes y necesarios de preservar. El regaño se extendía mientras yo trataba de dar mis razones, pero estas no eran bien recibidas. En un punto la presión fue demasiada para mí y rompí en llanto por largos minutos. Creo que la gota que derramó el vaso fue cuando la profesora sugirió que tal vez los problemas se debían a que yo parecía ser misógino.

Uno de los síntomas que se suele asociar con el Asperger son los ataques de pánico. Lo más cercano que yo tuve a esto fue durante mi segundo grado escolar, cuando tenía unos siete años. En repetidas ocasiones cuando algo malo me pasaba, y yo era bastante inquieto, solía romper en llanto y esconderme debajo del escritorio del maestro, del cual nadie era capaz de sacarme. Tenían que llamar al rector para que este me convenciera, amablemente, de salir. Ese día en facultad fue tal la escena que varios maestros fueron testigos de lo que pasó, incluido el asesor de este trabajo. Para eso entonces yo aún no estaba diagnosticado con Asperger, pero sí con depresión. Al final, no se hizo nada con respecto a mi queja, la nota permaneció y además de esto la maestra también me calificó negativamente en una nota de participación en clase que correspondía a un porcentaje del promedio final.

El último día de clases correspondía el último parcial. Yo terminé temprano, me levanté y lo entregué. Luego, me apoyé en el tablero a esperar a que finalizara la sesión para poder hablar con la profesora, lo cual no fue posible porque esta fue cortante conmigo. Mientras estaba esperando vi como casi todas, sino es que todas, las normalistas se estaban pasando las respuestas entre ellas. La profesora, que estaba revisando algo más en su escritorio, nunca prestó atención (o no quiso prestarla). ¿Por qué cuento esto? Porque me sorprende la hipocresía de cómo aquel grupo que estaba “del lado de la maestra” convenientemente olvidan dicho respeto durante un examen. En una reunión posterior cuando comenté este asunto, por la reacción de la profesora y la “mediadora” que estaba con nosotros, entendí que creyeron que estaba mintiendo, eso o que simplemente no les importó que un grupo de estudiantes cometieran fraude siempre y cuando fueran “personas de bien y con modales”. Es difícil esperar que un mediador sea imparcial cuando tiene el mismo puesto social de una de las partes.

El nombre de la maestra del curso de Competencia Comunicativa IV ya no lo recuerdo. Después de ese semestre nunca más la volví a ver en la universidad. Por esto, el testimonio del caso se lo solicité a la que era entonces la directora del programa a distancia, que amablemente me respondió con este:

Eres una persona muy inteligente, de ideas claras y precisas, organizado en tu trabajo, te falta constancia en tus tareas y metas, en ocasiones te puede la arrogancia, debes fortalecer un poco la humildad porque los otros también tienen un saber que es importante tener en la cuenta.

3.2.3 Gestión Educativa (2019-1)

Una crítica que se hace frecuentemente a la autoetnografía es sobre qué tan cercana son las narrativas a los sucesos que intentan dar cuenta. Walford (2004) lo expresa de la siguiente manera; “Si la gente quiere escribir ficción, tienen todo el derecho de hacerlo, pero no tienen el derecho de llamarlo investigación” (p. 411). Si bien el objetivo de una autoetnografía no es tanto el dar cuenta objetivamente de una realidad sino de la percepción que se tiene de esta, es entendible que el lector esté interesado en saber que tanto se corresponde la narración con lo sucedido, de manera que otros puntos de vista e interpretaciones podrían ser posibles. Al respecto, este caso tiene una particularidad muy notable que podría satisfacer esta preocupación, y es que la mayor parte de lo sucedido ocurrió totalmente en un ambiente virtual, del cual se tiene registro.

El curso era de modalidad virtual asincrónica por medio de la plataforma universitaria Aula Digital. Es decir que no había reuniones virtuales, sino que en la plataforma se montaban las guías y por medio de correos o mensajes se hacían las aclaraciones. Todas las interacciones que tuve con la profesora fueron por medio del chat integrado de la plataforma, a excepción de una reunión que tuvimos ya casi finalizando el curso. Hasta esa reunión yo nunca había visto a la maestra en persona. De manera que un lector podría leer la transcripción (anexada) de los mensajes y dar su opinión al respecto. Este material puede ser estudiado desde un punto de vista comunicativo para analizar las causas del conflicto. Lo único faltante sería un contexto sobre las actividades asignadas para el curso.

El conflicto aquí fue de carácter plenamente comunicativo y textual. Al leer la transcripción ahora puedo entender cuales fueron mis errores al expresarme, más no malas intenciones. El primer intercambio se dio en febrero y fue una simple cuestión técnica de la plataforma que se solucionó fácilmente. Luego en marzo comenzaron las diferencias en torno a una actividad; escribí yo:

8 de marzo

22:31 El ejercicio de presentación de la guía es poco claro.

22:37 Si pudiera delimitar las secciones claves del documento le agradecería, ya que me parece irrealista la lectura del documento completo.

22:37 Y, por otro lado, no he tenido contacto con mi compañero. El trabajo pasado lo hice solo.

Aquí puedo ver varias fallas mías: primero, la cortesía de saludo, que siempre hace la diferencia. El primer mensaje puede resultar muy seco y leerse en un tono acusativo, hubiese quedado mejor “no me resulta muy claro el ejercicio de presentación de la guía” o “tengo problemas para entender el ejercicio”. Aun así, cuando lo escribí no consideré que la posible interpretación negativa. El segundo mensaje me parece que está en el tono correcto de no ser por la palabra irrealista que es demasiado brusca, pero a decir verdad así era como me parecía la actividad, ya que era un documento técnico de 154 páginas. Una vez escuché a un profesor decir en una clase que uno como maestro no debe exigir lo que no puede dar. Sin embargo, mi intención no era juzgar a una persona con la que nunca había hablado. Para el colmo, los compañeros que se me habían asignado no me respondían y yo no conocía a nadie más en ese curso.

La respuesta que obtuve fue:

9 de marzo

Cordial saludo Manuel, espero que te encuentres bien.

Quisiera que me contaras por acá, que es lo que no comprendes de la actividad que debes entregar el día de mañana. Básicamente, lo que debes hacer es una presentación en Power Point en la que muestres los aspectos nodales de la Guía 34. La lectura del documento fue asignada hace casi un mes (11 de febrero). Ello me deja un poco inquieta pues planteas que es irrealista para ti leer el documento completo, más si se parte de la base que se planteó un trabajo en equipo y que ya hemos realizado un glosario. Tengo claro que este trabajo (glosario) lo realizaste de manera individual, no obstante, me pregunto: ¿cómo hiciste el glosario si no has leído el documento?

Quedo pendiente a tus inquietudes con respecto a la presentación. Ten en cuenta que la misma parte del ejercicio previo (lectura del documento y glosario).

Saludos, *****

Quiero destacar el comentario: "Tengo claro que este trabajo (glosario) lo realizaste de manera individual, no obstante, me pregunto: ¿cómo hiciste el glosario si no has leído el documento?" Tal comentario es a mi parecer que viene sin lugar. Claramente expresé que me parecía irrealista la lectura del documento completo; es decir que para la realización del glosario simplemente usé el buscador para encontrar cuáles partes del texto mencionaban los conceptos a elaborar. No me

parece que esta sea una conclusión difícil de llegar; dudo seriamente que alguien hubiese leído el texto completo para realizar el glosario. Aun así, la docente aprovechó la oportunidad para insinuar que había cometido plagio o algo así, lo cual me ofendió en ese momento. Ese mismo día yo respondí:

16:36 Realicé el glosario leyendo las secciones que contenían las palabras claves.

16:38 1 mes sigue siendo poco teniendo en cuenta las otras responsabilidades tanto académicas como personales.

16:42 Además, colocar trabajos en grupo en una plataforma virtual no tiene sentido, sobre todo porque el único compañero que tengo no se ha manifestado.

En retrospectiva ese último comentario me lo pude haber ahorrado, pero son ese tipo de cosas las que se me dificultaba, o lo siguen haciendo. Al día de hoy me sigue incomodando guardarme lo que pienso. Todas estas apreciaciones que hago son cosas que he aprendido desde que obtuve el diagnóstico y empecé a preocuparme conscientemente en la forma en cómo me expreso yo y los que me rodean. Una persona dentro del espectro no suele reparar en estos asuntos. Aunque ese último comentario estuvo de más, sigo pensando que para ese momento (antes de la pandemia), trabajar con otros virtualmente era un “chicharrón”. Al día siguiente agregué: “Aclaro que no es mi intención causar polémica ni justificar actitudes mías. Hago estas críticas como parte misma de la reflexión del ejercicio docente. Una nota alta es lo que menos me importa.”

La profesora me respondió con un mensaje hablando sobre la importancia de los trabajos en grupo en la educación virtual y me hizo una invitación para encontrarme con ella y dialogar. Después del casi trauma que tuve con la mala experiencia del 2016 decidí no aceptar la invitación y simplemente realizar el trabajo yo sólo por más injusto que me pareciera. Cabe destacar que cuando le expresé que no me parecía justo realizar sólo un trabajo diseñado para hacerse en grupo me contestó dos veces de forma cortante "esa es tu decisión"; cuando en realidad no era mi decisión sino mi suerte. Después de esto, la comunicación por el chat fue poca y las respuestas eran mucho más tardías de su parte.

Debido a lo poco efectivo que se había convertido el chat decidí acercarme una tarde a su oficina por un asunto con el trabajo final. Conversamos por un rato. Me manifestó que se había sentido “atacada” con mis mensajes. Ante la imposibilidad de llegar a un acuerdo, me vi obligado a

contarle sobre mi diagnóstico; en ese momento su actitud cambió y dijo algo como "oh, ahora entiendo". Me reclamó por no haberle contado antes. Al respecto, creo que tengo el derecho de reservarme esa información. Hay razones de sobra por las que prefiero no contar eso, solo lo hago cuando la situación no da para más.

Se supone que la reunión terminó en buenos términos, o al menos eso me dio a entender. Sin embargo, luego escuché el chisme de que había sido grosero con la profesora. No sé si se referían solo a lo hablado por el chat o también a la reunión; no me explicaría si también se refirieran a la última. Luego de esto realicé los trabajos faltantes y gané el curso con un promedio un poco más de 3; ya que los últimos trabajos tuvieron bajas calificaciones. Antes de que finalizara el semestre le escribí a la profesora con la intención de tener otra reunión para dialogar más sobre la situación, porque había quedado inquieto con todo lo sucedido porque es un asunto que me preocupa mucho personalmente, pero no tuve respuesta.

3.2.4 Enseñanza y Aprendizaje con Mediación Tecnológica I (2019-1)

Anteriormente yo ya había matriculado este curso pero lo cancelé porque era temprano en la mañana y eso fue cuando tenía problemas de sueño. Lo poco vi me gustó por lo que volví a matricular con el mismo profesor el siguiente semestre. Abro paréntesis, creo que el 80% del curso lo hace el docente. Hubo un caso en el que matriculé un curso con un profesor y cuando llegué a la primera clase lo habían cambiado por otro con el cuál no había tenido una muy buena experiencia y que a mí juicio no era muy bueno en general (y no soy el único que opina lo mismo). A los pocos minutos de la clase le pregunté al profesor que había pasado y me contestó que hicieron un cambio a último minuto, por lo que inmediatamente me puse de pie y salí del salón. Fui a la facultad, cancelé el curso y lo volví a matricular con el otro profesor que había para ese semestre. Cierro paréntesis.

El curso lo tomé con estudiantes de semestres anteriores al que yo comencé (y que igual se graduaron primero que yo), por lo que era yo y ellos. Las clases se desarrollaban normalmente y eran bastante productivas. Lo único que me incomodaba era que el profesor dejaba afuera del salón por un buen tiempo a quien no llegara puntualmente, y llegué a preguntar en la facultad si había algún reglamento al respecto (que debería) a lo que me contestaron que eso estaba a disposición del profesor. No voy a discutir mucho el asunto pero sí diré que esto no es un colegio y que se está pagando para que recibamos clases. El profesor argumentaba que permitir ingresar

a los tardíos era injusto para los que llegaban temprano, como si esto los afectara en algo.

Obviamente quien llega tarde tiene que ponerse “al día” con la clase por cuenta propia y ya se ve perjudicado por perder parte de la socialización. A mi parecer, esta estrategia es pedagógica solo en un sentido conductista para las lógicas del mercado laboral. Se exalta bastante el valor de la *responsabilidad* pero este suele estar incluso por encima del propio aprendizaje del alumno.

El incidente conflictivo principal ocurrió durante una clase. Al comienzo de esta yo estaba participando activamente de la discusión del tema como es lo frecuente. No me acuerdo muy bien, pero creo que hubo alguna opinión que no fue muy bien recibida por el profesor, pero tampoco tan mal. El problema en cuestión fue que después de esto no me volvió a dar la palabra por el resto de la clase, aun cuando yo permanecí con la mano levantada por más de media hora o incluso más. Directamente me estaba ignorando. Cuando por fin me dio un espacio yo ya estaba bastante molesto y de manera desafiante le pregunté frente al resto del grupo algo como “¿usted sí cree que esto que está haciendo conmigo es lo correcto?!”. Contrastando con otros casos, si hubo un maestro/maestra al que me le dirigí en un tono evidentemente agresivo y alto fue con él. Creo que si me hubiese dirigido así a una profesora me hubieran expulsado de la universidad.

Después de esto, tratamos de dialogar el asunto con el profesor con él argumentando que mis inquietudes desviaban el curso normal de la clase, y esto lo entiendo. En los primeros semestres me dejaba llevar mucho por mis propias inquietudes, con el tiempo he aprendido más o menos hasta dónde puedo llegar. Aclaro que nunca me quedo con una pregunta en mente, pero si está no es resuelta a la primera respuesta del profesor, trato de reformularla una vez más, y si después de eso sigue siendo insatisfactoria la solución entonces ya me quedo callado, porque sería muy egoísta de mi parte enfocar el tiempo de la clase solo en lo que a mí me interesa. Aun así, que el profesor me dejara con la mano levantada por casi una hora no me parece para nada justo.

Creo que este asunto luego se conversó en la facultad. El profesor habló conmigo antes del inicio de la siguiente clase y yo le dije que no se preocupara, que me habían pasado cosas peores. No puedo realmente discernir de cómo me siento con respecto al profesor. Por una parte, este fue el único caso que tuvo una resolución positiva. El resto del curso continuó con normalidad y el promedio que obtuve en la materia fue acorde con el trabajo que hice. El siguiente semestre matriculé la segunda parte del curso con el mismo profesor porque a decir verdad su metodología y la cátedra que daba me pareció bastante buena. Él también parecía que valoraba mis entregas.

Aun así, nunca me terminó de convencer su actitud general en las clases y sentía también que yo le generaba cierta incomodidad. En estos días me crucé con él y me dio la impresión de que me saludó solo por cortesía.

3.2.5 Construcciones Curriculares (2019-2)

El problema en esta caso no fue muy sobresaliente, teniendo en cuenta que yo abandoné el curso antes que se complicaran más las cosas. La clase, como lo indica el nombre, trataba sobre las formas y normativas para plantear un curso no solo en cuanto a la malla curricular, sino también a metodologías, enfoques evaluativos y a lo que se conoce como currículo oculto. Algo que no me gustó para nada de la cátedra del maestro es que hacía mucho enfoque en seguir las normativas legales y que por más innovador que uno quisiera ser, al final del día “uno no podía realmente cambiar nada”. El típico discurso que encasilla a los jóvenes como soñadores ingenuos. Escuchar este discurso, que era más desmotivador que cualquier otra cosa, una vez era soportable; pero en todas las clases cada vez que tenía la oportunidad recalcaba la misma idea, siempre con un tono autoritativo.

Luego de una de las primeras clases me hizo quedar un momento cuando el resto ya había salido. Me preguntó si me sentía a gusto en la clase o si tenía algún problema. Nunca entendí muy bien la razón de esto. En ese momento se expresó de forma amable mostrando interés por mí pero a la vez con cierta preocupación. Con el transcurso de los días esta actitud desapareció y se volvió más fría y cortante, según mi percepción. Para mediados del curso el ambiente de clases se había vuelto muy pesado para mí y comenzaba a sentir cada vez más la incomodidad de la maestra conmigo. Aun así trataba de no chocar y, en lo posible, de permanecer en un segundo plano.

Luego de una clase, me acerqué a la profesora para pedirle ayuda o alguna opción de flexibilidad para un trabajo que nos había asignado, ya no me acuerdo muy bien de los detalles, pero fue cortante conmigo y no me ayudó. Salimos del salón y luego de unos segundos yo seguía de pie afuera de la puerta del salón, la profesora ya se había adelantado. En un momento yo dije en voz alta algo como “¡me sorprende este cambio de actitud!”, a lo que la profesora simplemente volteó a mirarme por un momento, luego a los lados y siguió su camino como si nada hubiese pasado. Tampoco la culpo, en este caso me dejé llevar mucho por mis emociones y fue demasiado impulsivo dirigirme a ella desde el otro extremo del pasillo. Luego de esto no volví

más a las clases. Ya casi finalizando el semestre recibí un correo de la profesora preguntándome por qué no había enviado los últimos trabajos, a lo que le aclaré que había cancelado el curso.

4. Discusión

Las anteriores narrativas evidencian conflictos cuyo origen estuvo principalmente en el ámbito sociocomunicativo. Específicamente hablando (más evidente en los dos primeros casos), los maestros con los que tuve conflictos percibían mi forma de comunicarme como grosera e inapropiada. Tratando de obtener un testimonio de los docentes involucrados solo obtuve respuesta de la exdecana en la narrativa 3.2.2. Sobre este, por el lado a mejorar, se resalta la retroalimentación sobre la arrogancia que percibió en mí.

Como se puede evidenciar en el marco teórico y en la primera narrativa, una de las características principales del SA son las dificultades en las competencias sociocomunicativas (Range y Piotrowski, 2019), especialmente en lo referido a la dimensión sociopragmática del lenguaje. Tal es el caso que posiblemente una buena parte de las personas previamente diagnosticadas con SA ahora sean rediagnosticadas por fuera del espectro autista y en su lugar obtengan el diagnóstico de “Trastorno de la comunicación social (pragmático)” según el DSM-V.

Como había aclarado al comienzo de este trabajo, no es el objetivo justificar los comportamientos de nadie. Independiente de quien haya tenido “la razón”, una conclusión a la que he llegado es que ambas partes, tanto los profesores como yo, pudieron haber sido más asertivos al abordar la situación. Aunque, mi estilo de comunicación sigue siendo muy parecido al que tenía entonces, ahora puedo decir que, como resultado de estas experiencias y de la misma investigación, ahora soy mucho más precavido con lo que digo y más atento a las reacciones de los otros. Una estrategia sencilla pero efectiva que empecé a usar es la de cambiar el “eso no es así” por el “¿es eso así?”, para no parecer tan contradictor, así mi intención sea la misma (aunque dependiendo del maestro ni siquiera esto es suficiente).

La discusión sobre lo apropiado o no de mis acciones, no es algo que se busque resolver aquí. Por un lado, evidentemente me dejé llevar por mis emociones en muchas ocasiones, y en otras no tuve en cuenta las posibles reacciones que la otra persona pudiera tener a lo que yo expresaba. Pero, rara vez fue mi intención el causar malestar a las personas a las que me dirigía. Y existe una gran diferencia entre hacer algo consciente o inconscientemente. En el ámbito legal esta característica puede suponer la diferencia entre una condena moderada a una mucho más grave.

En el ámbito escolar, puedo concluir que esto está directamente relacionado con las dinámicas de autoridad.

Muchas veces la gravedad de una falta no está en lo perjudicial que esta pueda ser, sino en el irrespeto que supone a la autoridad cuando es desobedecida. Un ejemplo simple puede ser el de la goma de mascar. Si previamente no se ha explicitado que el mascar chicle en clase es una falta disciplinaria, un maestro que vea a un alumno haciéndolo es posible que le señale que esto no se puede hacer en clases, pero sin mayor trascendencia. Si el alumno reincide en esta falta el castigo entonces empeora, no porque la falta se haya agravado, sino porque ahora también se está faltando a la autoridad del maestro. Pasa seguido que muchas reglas, especialmente las referidas a los modales o dinámicas sociales, se asumen de conocimiento público, por lo que la falta siempre es doble.

El problema con los estudiantes con TEA es que existen muchas reglas sociales que son de su desconocimiento. Al no cumplirlas, lo grave no es tanto lo que esta afecta en sí a los involucrados, sino lo que supone para sus roles sociales. Mientras un alumno promedio (neurotípico) puede adaptarse prácticamente de forma inconsciente a estas dinámicas, esto supone un esfuerzo extra para las personas dentro del espectro. Lo que yo sugiero es que si bien hay muchas normativas que son necesarias para coexistir, también existen normas que tienen su origen en formas de pensar y relacionarse basadas en modelos sociales anticuados. Por lo que habría que preguntarse qué tanto estas normas siguen teniendo vigencia al día de hoy, y si realmente es necesario que los alumnos dentro del espectro, o incluso neurotípicos, las aprendan. Ese comportamiento que tildamos de grosero e inadecuado, ¿es realmente dañino en sí mismo?, o solo lo interpretamos así porque no va acorde a alguna norma que tenemos internalizada.

Una de las “reglas” o dinámicas en la que me quiero enfocar es la relacionada con los conflictos discursivos. No es desconocimiento de nadie en este campo del saber, los orígenes que tuvieron la escuela moderna, “El paradigma tradicional de la educación ha dado a la escuela un rol homogeneizador” (Gajardo y Torrego, 2020, p.14). Esta hizo parte de un conjunto de instituciones planteadas por un gobierno que buscaba controlar su población por medio de una biopolítica, como planteó Foucault. Aunque se ha avanzado en el replanteamiento de estas y por lo tanto del rol docente, con el paso de los años muchas de las dinámicas tradicionales fueron normalizadas al punto que rara vez son cuestionadas. Los estilos de comunicación “apropiados”

en el aula de clases son altamente condicionados por los roles que se le asignan a los maestros y estudiantes. Carlos van-der Hofstadt, quien se usó en este texto como referente principal para el concepto de comunicación asertiva, sugiere que una de las características que históricamente se plantearon para la escuela fue la de formar a los estudiantes para que tuvieran un estilo de comunicación principalmente pasivo, esto como una forma de facilitar el control autoritario (2003).

Monje (2009) realiza una investigación sobre la *Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar*, en la que concluye que la práctica docente es de un carácter profundamente comunicativo y que las instituciones no han reconocido el efecto que esto tiene en el estudiante tanto es su proceso de socialización como en su desempeño académico. Dice: “Algunas veces, los maestros creen que solo mandan la información, pero su voz, las posiciones de su cuerpo, las palabras que usan y los gestos que utilizan, crean una comunicación de doble significado” (Monje et al., 2009, p. 81).

Si un alumno le dice al maestro “¿puedo ir al baño?”, este posiblemente le reclame en tono de regaño “se dice por favor”, aun si el tono del estudiante en sí expresaba una petición más no una exigencia. En cambio, el maestro fácilmente puede decir “Sebastián, pase al frente” en un tono imperativo, y esto es completamente normal, si el maestro decide pedirle el favor sería ya algo extra. Quien lee esto puede argumentar “es que es lo normal”, pero incluso si no hay malicia o un autoritarismo evidente en las intenciones del docente, este tipo de dinámicas hacen parte de un currículo oculto que busca enseñar la docilidad y la obediencia para quienes son dirigidos y la falta de empatía y autoritarismo para quienes dirigen. “Promovemos” el diálogo crítico en los estudiantes pero siempre y cuando estos expresen sus opiniones agachando la cabeza.

Si bien Monje (2009) alega que “son muchas las escuelas que todavía funcionan desde la pedagogía tradicional” (p. 82), es a mi juicio que aunque la escuela tradicional sea la principal responsable de estas dinámicas, al día de hoy la mayoría han optado por el paradigma democrático e inclusivo, por lo que en última instancia depende del docente que estilo quiere asumir en sus clases. Teniendo en cuenta que un profesor puede manejar bien los discursos de democracia e inclusión, pero aun así mantenga una actitud predominantemente autoritativa dentro del aula de clases. Y reafirmo, el respeto por el rol del docente sí que es necesario para el desarrollo efectivo de la clase, pero la autoridad no es la única forma en que esto puede ser

logrado. Leí una vez que son aquellos que no tienen alternativa que recurren al miedo como única opción para hacerse respetar. Es por esto último que, contrario a lo que uno podría intuir, muchas veces son los profesores jóvenes e inexpertos los que siguen replicando roles anticuados de la docencia. Paulo Freire nos ayuda a esclarecer este aparente dilema entre la autoridad y el rol del docente:

“Toda educación tiene un momento que yo llamo inductivo, que implica la toma de responsabilidad del educador. La gran diferencia que hay entre un educador autoritario y un educador radicalmente democrático está en que este momento inductivo, para el educador autoritario, jamás acaba. Él empieza y termina inductivamente. Él toma las decisiones completamente, constantemente. En cambio, un educador democrático ciertamente incide, pero intenta, durante la práctica, transformar la inducción en compañerismo.” (Torres, 1986).

A su vez aclara que el ser compañeros no significa ser iguales, la relación entre el alumno y los docentes es sin duda, de cierta forma, siempre vertical. Pero esta verticalidad tiene una responsabilidad social de liderazgo más no de dictadura, ni de la comunicación ni del saber. Diferencio comunicación y saber porque una cosa es cómo se relaciona el docente y el alumno como personas, y otra cómo lo hacen en términos de conocimiento. Es decir, se puede ser asertivo en cuanto a la comunicación interpersonal pero aun así autoritario en cuanto al discurso del saber.

En uno de los últimos cursos presenciales que tuve, fue con un maestro que demostraba un carácter amable y alegre, pero era de ideas más bien fijas y no tan críticas a mi parecer. Para este curso preferí no entrar en polémica y logré mantenerme al margen durante casi su totalidad. Logré obtener calificaciones buenas y en general el profesor demostraba disposición para ayudarme cuando lo requería. Aun así, el último día de clases hicimos una discusión tipo reflexión; aprovechando que el curso ya terminaba, y si algo solo me afectaría la nota del último trabajo, decidí expresar mis opiniones “libremente”. Lo pongo entre comillas porque por cada dos minutos que un estudiante hablaba, el profesor hablaba diez o más.

No solamente era el profesor quien decidía quien podía hablar y quien no, sino que también monopolizó la mayor parte de la “conversación”, que era más cátedra que cualquier otra cosa. Ya no me acuerdo muy bien cuál era el tema, pero a lo último no me volvió a dar la palabra, aun

manteniendo mi mano alzada por un buen tiempo. En un momento cuando este expresaba una opinión con la que yo no estaba de acuerdo, ante la imposibilidad de responder propiamente, lo único que pude hacer fue un gesto de negación con la cabeza, a lo que el maestro se enojó y dijo que me estaba “cerrando al diálogo”. ¿Cuál diálogo?

Si bien, hay maestros que en términos sociocomunicativos han dejado el autoritarismo atrás, todavía, inconscientemente, siguen considerándose poseedores y defensores del saber, su saber. Me pasó una vez, todavía en bachillerato, en una clase de física, un argumento con un profesor el cual me trataba bastante bien, por lo que el factor sociocomunicativo no fue un problema. Aun así, tardé más de media hora tratando de explicarle al profesor de una y otra forma por qué un ejercicio que habíamos socializado no estaba correcto. Al final, el profesor cayó en cuenta de su error y me dio las gracias de buena manera; pero me sorprendió que fuera tan difícil lograr que viera ese error. Esto me hace pensar que los maestros, incluso los no autoritarios, tienden a creer tener la razón por encima del estudiante, lo que muchas veces los cierra a escuchar realmente lo que estos dicen. De por sí, la pluralidad común, por decirle así, de pensamientos que naturalmente existe en las clases ya es disruptiva; “La pluralidad de pensamientos, manifestaciones de conductas y creencias puede tensar las prácticas educativas, porque dicha tensión resulta cuando la libertad individual de los alumnos hace valer sus creencias frente a lo colectivo del grupo” (Ortiz y Zacarías, 2020, p.4).

Uno podría resumir la causa más común de conflicto entre estudiantes con TEA y los docentes, en la forma de comunicación directa “sin filtro” de los estudiante en oposición a la frecuente falta de tolerancia de los docentes hacia el desacuerdo, es decir, al conflicto mismo. Ya sea porque un docente sienta amenazada su autoridad cuando se le contradice o porque en nuestra misma cultura conservadora es considerado de mala educación hacer polémica; sigue siendo necesario recordar que el docente ya no es más el único poseedor del saber.

Se debe romper con el mito de que el conflicto siempre es negativo, formando al profesorado para que pueda gozar de las destrezas adecuadas que le capaciten para educar a los estudiantes desde el conflicto entendiendo este como un acto positivo que aporta nuevas experiencias de aprendizaje, que es generador de conocimiento, que permite poner en relieve distintas opiniones, conocer nuevas alternativas, facilitando la solución de los problemas de manera asertiva. (Monje et al., 2009, p. 83).

Aunque este trabajo está basado principalmente en mis experiencias en la universidad, es importante aclarar que el mayor peso de estas apreciaciones no está dirigido tanto para la educación superior sino para la escuela. Es más común, según lo que puedo apreciar, encontrar maestros críticos y democráticos en la primera que en la segunda. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes al ingresar a la universidad siguen cargando con el peso de las dinámicas comunicativas de la escuela tradicional. Es por esto por lo que muchos maestros de universidad se frustran al querer promover la conversación crítica en el aula, y solo una pequeña parte de esta participa activamente.

Otro aspecto por considerar es la necesidad de categorización a los estudiantes con *necesidades especiales*:

Uno de los dilemas que suelen enfrentar las administraciones educativas, es la decisión de utilizar mecanismos de identificación y clasificación de los estudiantes en determinadas categorías, como por ejemplo alumnos “vulnerables”, “con necesidades educativas especiales”, “en riesgo de fracaso escolar” [...] Algunos de los argumentos a favor de estas medidas compensatorias, dicen relación con el uso más eficiente y regulado de los recursos siempre insuficientes y las ventajas de las estrategias de focalización para asegurar que los apoyos lleguen a los beneficiarios. Los argumentos en contra de esta opción se basan en los efectos nocivos del uso de etiquetas, en particular cuando estas se asocian a atributos socialmente devaluados lo que no solo afecta el autoconcepto de los estudiantes, sino que además condiciona significativamente las expectativas de los profesores, los propios estudiantes y sus familias, con las consiguientes repercusiones en su desarrollo y aprendizaje. (Duk y Murillo, 2016, p.13)

Por mi experiencia en la facultad, puedo dar testimonio de que a pesar de mis características, muchas veces no fue necesario informar sobre mi diagnóstico a los profesores. La necesidad de puntualizar o no este, dependía de si había o no un choque entre mi estilo comunicativo y el de ellos. Mientras a muchos les agradaba y promovían mi interés indagador, otros adoptaban una actitud defensiva y en última instancia agresiva hacia mí. Podría ser muy subjetivo, pero me atrevo a decir que los profesores con los que congeniaba sin necesidad de dar a conocer mi diagnóstico eran generalmente de mentalidad más abierta y en general más alegres, mientras los que no, solían estar más por el lado del estereotipo de maestro psico-rígido o de antaño. Cabe

destacar que también pude obtener un testimonio de uno de los docentes con los que la relación contrastaba con aquello con los que hubo conflicto:

“Cuando te vi por primera vez en el curso de práctica pensé que eras un estudiante introvertido y poco hablador, pero con el avance de las clases puedo notar en ti a un maestro en formación con muchas ganas de aprender, inquieto por saber la razón de las situaciones propias y ajenas del aula, que se esmera por hacer las cosas bien y que es capaz de sortear las dificultades que puedan presentarse en el aula (las propias de la clase o las emergentes). Eres un maestro que reflexiona sobre su rol y que está en continua mejora gracias a la conjugación de la experiencia con el saber.”

Los diagnósticos y en general las categorías son útiles cuando es necesario tener consideraciones muy particulares para un caso, pero si existe una forma de enseñar democrática que no necesite de esta identificación, deberíamos optar por esta y así evitar la estigmatización de los estudiantes. Como explica Bourdieu, “La nominación y la clasificación introducen divisiones tajantes, absolutas, indiferentes a las particularidades circunstanciales y a los accidentes individuales, en la fluctuación y el flujo de las realidades biológicas y sociales” (1997, p.79).

Aunque el propósito de este trabajo no es tanto propositivo si no el de evidenciar una problemática, sí se encontraron propuestas pedagógicas que pueden ayudar a esta. Más allá de la concientización del docente que puede ser lenta y de eficacia dudosa, Monje (2009) propone una técnica concreta y sencilla que puede prevenir la mala resolución de conflictos entre el maestro, el estudiante y sus compañeros. Esta consiste en aplicar la regla del parafraseo:

Antes de que se permita a cualquier participante, incluyendo al maestro, responder a otro durante una exposición en una clase, debe resumir lo que el otro le dijo. Si el relato está equivocado, lo que indica es que se malinterpretó al que habló, este debe volver a explicarlo. Se vuelve a parafrasear. Este proceso continúa hasta que el que habló está de acuerdo con la exactitud del mensaje que recibió la otra persona. (Monje et al., 2009, p. 81)

Creo que gran parte de los conflictos no son originados en intereses opuestos como tal sino simplemente en malos entendidos. Solemos estar tan seguros de nuestras habilidades de escucha que rara vez verificamos lo que el otro quiso dar a entender antes de responderle. Obviamente

esto tiene una razón práctica, ya que en el día a día sería muy engorroso el tener que estar repitiendo todo lo que el otro dice. Pero creo que al menos, cuando la situación lo requiere, o en espacios de reflexión como la escuela y la universidad, esta técnica sí debería aplicarse siempre.

En la narrativa del primer caso esto pudo haberse aplicado para evitar malentendidos. Como había contado, al asistir a la reunión que me había programado para hablar sobre mis inconvenientes con el curso, lo último que me esperaba es que me encimaran un problema más. La queja que me puso la exdecana sobre cómo me le dirigí al compartirle mi inquietud no la vi venir. Y es que en ese momento no tuve una retroalimentación, ella no me expresó que se sintiera incomodada por mis palabras o algo parecido, ni siquiera gestualmente, hasta donde pude notar. En todo momento pensé que había salido bien. No hay forma de obtener una visión objetivo de lo ocurrido, pero yo no tuve razón alguna para querer agredir a alguien quien al contrario le estaba solicitando ayuda. Si en algún momento mostré firmeza en mi tono de voz fue porque me encontraba en una situación que al día de hoy sigo considerando que es de injusticia, una que de hecho nunca se resolvió porque la nota no se cambió. Creo que si la situación lo amerita, un tono de voz emocional también puede ser asertivo tal como lo ejemplifica la activista Greta Thunberg, quien también está diagnosticada con SA.

No diré que necesariamente fue mi caso, pero por lo que he leído durante el desarrollo de este trabajo es posible concluir que cuando lo normalizado para un grupo es la pasividad, la asertividad de uno de sus miembros puede resultar disruptiva. Algunas personas insistirán que es cuestión de cómo se digan las cosas, y esto es más que claro; pero si no hay forma o es demasiado complicado expresar una opinión contraria en un espacio, por más prudente que se trate ser, esto quiere decir que en tal no hay cabida para el diálogo asertivo. Los estudiantes dentro del espectro autista suponen una ruptura para las dinámicas comunicativas tradicionales del aula de clases por el hecho de expresar sus inconformidades sin rodeos hacia una autoridad. En mi caso, si no me explican el porqué de las cosas, o si me quedo con ideas que no concuerdan con lo que me dicen, siento que realmente no estoy aprendiendo nada. Pero ante mis ansias de buscar una explicación lo que muchos interpretan es simple contrariedad y terquedad.

Si bien las dinámicas tradicionales de comunicación son poco democráticas e inclusivas para la población estudiantil en general, esta es especialmente segregadora para los estudiantes dentro del espectro autista. Aunque las personas en el extremo funcional del espectro, como yo, tengan

la posibilidad de adaptarse hasta cierto punto a estas dinámicas, esto puede no ser igual de posibles para las personas en un nivel mayor del espectro. En cierto modo, la inclusión de estos estudiantes puede colocar en evidencia la presencia de dinámicas que de otra forma no sería posible identificar debido a su normalización. Por este lado, se reafirma la propuesta de la UNESCO, mencionada en el planteamiento, de que la diversidad no debe entenderse como una problemática a solucionar, sino como una oportunidad para mejorar y democratizar las prácticas educativas para todos los estudiantes.

Como ser humano que es, el rol principal del maestro es uno comunicativo. Es posible que un alumno no recuerde gran parte de las temáticas que le enseñaron durante la escuela, pero ciertamente esta, que es el primer modelo de sociedad que conoce por fuera de su hogar, deja una marca socioafectiva que influirá decisivamente en cómo se relacionará luego con la sociedad.

El embrollo del prejuicio cultural de superioridad e inferioridad [...] consiste en emancipar al sujeto de esquemas de inferioridad, de liberarlo de un estado sociocultural marginal, de eliminar la creencia de la sumisión como forma natural de vida; el docente que no se percata de las alteridades aborda el prejuicio cultural como acción pedagógica, con ello media pedagógicamente la desigualdad, la marginación implícitamente en las actividades educativas. (Ortiz y Zacarías, 2020, p.5).

Una de las diferencias entre la clase grabada y la que es en vivo, es que si bien en ambas el docente tiene un discurso preparado que se dispone a exponer, solo en la segunda este discurso dialoga con los saberes previos del estudiante adaptándose a estos y evolucionando conjuntamente. Para esto es necesario deshacerse del ego tradicional del docente y escuchar realmente a los alumnos. En el contexto de la investigación educativa esto hace necesario incluir la voz del estudiante mediante investigaciones participativas en las que se permitan a estos reflexionar sobre su propia realidad.

5. Conclusiones

Este trabajo fue elaborado inicialmente como requisito de grado para mi programa académico. A medida que se extendió su proceso, este se convirtió también en una forma de hacer catarsis relacionada a problemáticas profundamente personales. No solamente me ayudó a esclarecer mis sentimientos sino también a encontrar nuevos enfoques y enriquecer mi entendimiento sobre mi propia realidad y la de los que me rodean. Sobre estos, quiero resaltar los siguientes:

1. Se identifica como la causa principal de los conflictos el estilo de comunicación directo “sin filtro” del autor, acorde a los síntomas del SA, que no concuerda con el estilo de comunicación pasivo, casi sumiso, normalizado en el rol tradicional de estudiante. La necesidad de cumplir con este rol dependerá de las expectativas y el estilo mismo del docente.
2. A partir de las narrativas se puede concluir que el diagnóstico solo es necesario cuando los estilos comunicativos del docente son conflictivos con los del estudiante. En cambio, cuando estos son caracterizados por la asertividad y la tolerancia se soluciona el dilema de la identificación (Duk y Murillo, 2016), al menos, para los sujetos en el extremo funcional del espectro. Es, entonces, posible una inclusión sin etiquetas.
3. La resolución de conflictos comunicativos suele enfocarse solo en los estudiantes diagnosticados, a los que se les trata con terapias sociocomunicativas. Mi nivel de afectación dentro del espectro es bajo, lo que me permite asimilar mejor este tipo de tratamientos; sin embargo, otros estudiantes dentro de un mayor nivel del espectro puede que no tengan esta facilidad. Por lo que se hace necesario también la formación docente en estilos de comunicación asertivos y tolerantes para que no se genere la exclusión.
4. Los estilos comunicativos del docente si bien son determinantes para la inclusión de estudiantes con TEA, también influyen en la socialización y procesos de aprendizaje de toda la población estudiantil. La presencia de estudiantes atípicos dentro del aula de clases, por lo tanto, permite identificar dinámicas de comunicación que de otra forma serían difíciles de evidenciar debido a su normalización, beneficiando así a la totalidad educativa.

Se había planteado en un comienzo que no era el objetivo justificar las acciones de ningún involucrado. Cada quién actúa según los criterios con los que se ha formado. Es la no comprensión de los imaginarios ajenos los que producen los conflictos, o asumir que tales imaginarios deben de corresponder con los propios. Para la inclusión efectiva no basta solo con reconocer al otro sino también, en lo posible, tratar de reconocer al mundo desde la posición del otro. Teniendo en cuenta de que solo ese otro puede hablar por sí mismo.

En el transcurso del trabajo se argumenta y se sustenta con varios referentes que uno de los imaginarios que más influyen en el rol del docente es el que fue ideado cuando la escuela era simplemente un dispositivo de adoctrinamiento y control gubernamental. Aunque, poco a poco, se haya dejado esta idea atrás, todavía existen vestigios de tales dinámicas, las cuales son prolongadas gracias a posturas conservadoras que se niegan realizar cambios radicales.

La intención del trabajo fue doble, por un lado, se argumenta sobre una problemática de la inclusión relacionando dos temáticas que, hasta donde se consultó, no habían sido conectadas: el TEA y la comunicación asertiva; por el otro, la metodología con que esto se logra es de por sí innovadora e incluyente. Se aborda la exclusión desde la voz propia del excluido, desde el diagnosticado, más no quien diagnostica, y que además es un sujeto con criterio y formación investigativa, por lo que tiene alternar y comparar constantemente entre una perspectiva personal y una investigativa.

Finalmente, los temas tratados aquí son de gran interés tanto para la comunidad educativa como para quien busque tener una comprensión más cercana a uno de los tantos y distintos tipos de autismo que alguien puede presentar. Según lo discutido quedaría proponer tres asuntos: un replanteamiento de cómo entendemos las divergencias cognitivas, analizar la herencia de la escuela tradicional y si al día de hoy siguen siendo admisibles y por último, debería existir uno o más cursos en los programas de formación docente que se dediquen plenamente al desarrollo de la comunicación asertivo en el contexto escolar.

Bibliografía

1. BBC. (2019). Greta Thunberg y las huelgas escolares contra el cambio climático: "Mi asperger me ayuda a no creer en mentiras". *BBC News Mundo*. Recuperado a partir de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-48025062>
2. Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
3. Bochner, A y Ellis, C. (2016). *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315545417
4. Borah, R. (2013). Slow Learners: Role of Teachers and Guardians in Honing their Hidden Skills. *International Journal of Educational Planning y Administration*. ISSN 2249-3093 Volume 3, Number 2 (2013), pp. 139-143
5. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama, Barcelona.
6. Bruner, J. y Weiser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas.
7. Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285–296. doi:10.1080/713666079
8. Coyle, A. (2021). The Inclusion of a Pupil with Asperger Syndrome in a Mainstream Primary School. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 24(2), 96–110. Retrieved from <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/90>
9. Duk, C y Murillo, J. (2016). La Inclusión como Dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
10. Echeverri, J. (2020). Inclusión Educativa, aproximación biopolítica en clave de bicentenario. *Educação y Realidade*.
11. Ellis, Carolyn; Adams, Tony E. y Bochner, Arthur P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>.

12. El Tiempo. (2020). Repudio: profesor le dijo ‘burro’ a alumno con síndrome de Asperger. Disponible en: <https://www.eltiempo.com/mundo/latinoamerica/asperger-maestro-de-uanl-se-burlo-de-alumno-con-sindrome-de-asperger-en-nuevo-leon-mexico-544524>
13. Ferrarotti, F. (2006). “Historias de vida y Ciencias Sociales. Entrevista a Franco Ferrarotti”. *Periferia*, núm. 5, pp. 1-14, p. 7.
14. Foucault, M. (1961). *Historia de la locura en la época clásica*.
15. Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de: <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
16. Gajardo, K. y Torrego, L. (2020). Representaciones sociales sobre inclusión educativa de una nueva generación docente. *Revista Educación, Política y Sociedad* 5.1 11-38
17. Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace ans Conflict, Development and Civilization*. Oslo: PRIO
18. Guzmán, S. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Boletín Redipe*, Vol. 7, N° 2, págs. 64-85. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312424>
19. Jablonski, S. (1995). Síndrome: Un concepto en evolución. *ACIMED*, 3, 30-38.
20. Kapp, S. K., Gillespie-Lynch, K., Sherman, L. E., y Hutman, T. (2012, April 30). Deficit, Difference, or Both? Autism and Neurodiversity. *Developmental Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0028353
21. Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral [Autism and Asperger syndrome: an overview]. *Revista brasileira de psiquiatria (Sao Paulo, Brazil: 1999)*, 28 Suppl 1, S3–S11. <https://doi.org/10.1590/s1516-44462006000500002>.
22. Lederach, L. (2003). *Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation of The Guiding Principles by A Pioneer in The Field (Little Books of Justice y Peacebuilding)*
23. Marroni, M. (2016). ¿“Dar voz al Otro”? Los métodos biográficos y las narrativas de los migrantes: un debate ejemplar en ciencias sociales. *Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México / issn: 1870-6916 / Nueva Época, año 10, núm. 41, octubre 2016/marzo 2017, pp. 202-221.

24. Mattalini, L. (2013). Revolución, diálogo y liberación: Una pedagogía de la libertad y la esperanza que aún hoy puede decir su palabra. FAIA. VOL. II. N° XI. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4714330.pdf>
25. Monje, V; Camacho, M; Rodríguez, E. y Carvajal, L. (2009). Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar. *Psicogente*, 12(21),78-95. ISSN: 0124-0137. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552353007>
26. Nugent, B. (2012). I Had Asperger Syndrome. Briefly. *The New York Times*.
27. Ortiz, M. G. y Zacarías, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e-794. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794.
28. Ortega y Gasset. (1937). *Miseria y Esplendor de la Traducción*. La Nación, mayo-junio. Buenos Aires.
29. Ossa, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/618/1153>
30. Osler, A., y Osler, C. (2002). Inclusion, exclusion and children's rights. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7(1), 35–54. doi:10.1080/13632750200507004
31. Padrón Pulido, P. (2007). *Asperger en el aula: historia de Javier*. Ediciones Díaz de Santos.
32. Palmer, E. (2019). Indiana teacher hands 'most annoying male' award to 5th grader with autism. *Newsweek*. Disponible en: <https://www.newsweek.com/indiana-teacher-hands-most-annoying-male-award-5th-grader-autism-1442079>
33. Portinari, B. (2017). Unas madres celebran la expulsión de un niño con asperger del aula. *El País*. Disponible en: https://elpais.com/elpais/2017/09/04/mamas_papas/1504515216_199375.html
34. Range, Lillian M.; Piotrowski, Nancy A. (2019). *Magill's Medical Guide*.
35. Rahim, M. Afzalur. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. Recuperado de: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT%20MANAGEMENT%20Managing%20conflict%20in%20organizations.pdf

36. Richards, J. (2012). Examining the exclusion of employees with Asperger syndrome from the workplace. *Personnel Review*, 41(5), 630-646.
<https://doi.org/10.1108/00483481211249148>
37. Rico-Moreno, J., y Tárraga-Mínguez, R. (2016). Comorbilidad de TEA y TDAH: revisión sistemática de los avances en investigación. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 32(3), 810–819. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.217031>
38. Rorty, R. (1967). *The linguistic turn. Recent essays in philosophical method*. The University of Chicago Press.
39. Rosen, N.E., Lord, C. y Volkmar, F.R. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *J Autism Dev Disord*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
40. Sheffer, E. (2018). *Asperger's Children: The Origins of Autism in Nazi Vienna*.
41. Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre. ISSN 1853-6549
42. Skuse, D. (2018). Few people mourn Asperger syndrome's loss from diagnostic manuals. *Spectrum / Autism Research News*.
43. Soraya, L. (2012). Is Asperger's Overdiagnosed? *Psychology Today*. Disponible en: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/aspergers-diary/201202/is-aspergers-overdiagnosed>
44. Sparkes, A. C. (2000). Autoethnography and narratives of self: Reflections on criteria in action. *Sociology of Sport Journal*, 17, 21-41.
45. Susinos, T; Parrilla, Á. Dar la voz en la investigación inclusiva: debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, 2008, pp. 157-171. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España
46. Todorov, Tzvetan. (1982). *La conquista de América: El problema del otro*. Edición: SergioS.
47. Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*. Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy.

48. Torres, R. (1986). *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire*. CECCA-CEDECO/Fundación Fernando Velasco, Quito.
49. Towbin, K. (1997). Pervasive developmental disorder not otherwise specified. En D. J. Cohen y F. R. Volkmar (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed., pp. 123–147). New York: Wiley.
50. UNESCO. 2017. *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París, UNESCO.
51. van-der Hofstadt Román, C. (2001). *Cómo mejorar tus habilidades de comunicación personal*. Empresa Avanzada. 33-35.
52. van-der Hofstadt Román, C. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
53. Walford, G. (2004). Finding the limits: Autoethnography and being an Oxford University proctor. *Qualitative Research*. 4 (3): 403–417. [doi:10.1177/1468794104047238](https://doi.org/10.1177/1468794104047238). [S2CID 145155619](https://scid.org/S2CID/145155619).
54. Wentzel, K.R. and Asher, S.R. (1995). The Academic Lives of Neglected, Rejected, Popular and Controversial Children, *Child Development*, Vol. 66 (3), pp. 754- 763.
55. Wigdorovitz, A. (2008). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1), 1-12.
56. Wilkinson, L. (2005). Supporting the Inclusion of a Student with Asperger Syndrome: A Case Study using Conjoint Behavioural Consultation and Self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 307–326. [https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.1080/02667360500344914](https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.1080/02667360500344914)
57. Zeldovich, L. (2017). New global diagnostic manual mirrors U.S. autism criteria. *Spectrum / Autism Research News*.
58. Zuleta, E. (1982). *Sobre la Lectura*. http://www.ramwan.net/restrepo/metodologia/zuleta_sobre%20la%20lectura.pdf