

Ruta de atención educativa a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA)-Secretaría de Educación de Bogotá

Laura Camila Carvajal-Najar¹

El marco normativo de la educación en Colombia se estipula desde la promulgación de la nueva Constitución política, considerada desde el goce de derechos, libertades y oportunidades, es decir, en este marco prima la educación como un derecho fundamental de las personas. La ley 115 de 1994 supuso un cambio significativo al proponer una educación basada en la integración de los estudiantes con discapacidad en el aula de las escuelas comunes y al eliminar la modalidad educativa de educación especial, para hacer partícipes a la familia, la sociedad, y a la persona misma, teniendo como enfoque la atención integral. Este cambio es un hito determinante en la comprensión de todos los estudiantes como personas democráticas, políticas, participantes y existentes.

Esta nueva comprensión de las personas permite identificar la necesidad de cambios secuenciales en los modelos de educación, que permitan avanzar cada vez más hacia el ideal de la construcción y el aprendizaje conjuntos, es decir, el cambio sucede en la transformación de una educación segregadora a una participante, pensada desde la

¹ Estudiante, Licenciatura en Educación Especial, UPN. lccarvajaln@UPN.edu.co

integración hasta la perspectiva de la inclusión en el sistema de educación nacional.

Con el fin de construir espacios de participación para todos y ante una perspectiva de la educación inclusiva, el país promulgó el Decreto 1421 del 2017, que estipula el marco de atención educativa para personas con discapacidad en los diferentes niveles educativos, presentado de manera permanente y transformadora, esta vez situada desde el análisis de la persona, la diversidad de características, pensares, sentires y formas de ver y participar en la realidad.

Estas prácticas insurgentes invitan a los diferentes agentes educativos a pensar desde la perspectiva decolonizadora de la educación, secuencialmente eliminando las barreras visibles e invisibles que pueden llegar a interferir en el proceso de participación y aprendizaje de la persona, mencionado en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y soportado por la Ley 1346 del 2009 y la Ley Estatutaria 1618 del 2013, y soportado por la Ley 1346 de 2009. En esta línea de mitigación de discriminación por motivos de discapacidad en los escenarios de participación se crea la Ley Estatutaria 1618 del 2013, la cual busca procurar acciones que garanticen y dignifiquen el derecho a la educación para todos los estudiantes, con base en principios como la calidad, la pertinencia y la diferencia.

De acuerdo con el marco anterior, la Secretaría de Educación del Distrito ha promovido la garantía efectiva de la educación, donde existe una corresponsabilidad del sistema educativo y las familias en la generación de espacios de participación tanto educativa como social de las personas con discapacidad, aportando en la construcción de políticas públicas que dignifiquen el ser. La “Ruta de atención educativa a estudiantes con el trastorno del espectro autista (TEA)” publicada en el 2022, es una propuesta que determina la participación de estos agentes. Esta herramienta pedagógica se presenta como una guía que orienta a las instituciones para crear y establecer espacios dialógicos, de participación y aprendizaje de todos los estudiantes que

conforman el aula y con aspectos relevantes para aquellos estudiantes con TEA.

A continuación, a manera de reseña crítica, se presentan los apartados de la ruta y se adicionan a estos aspectos que pueden ser relevantes para profundizar en la educación de las personas con TEA.

La ruta se estructura en tres ejes transversales, tres momentos y cuatro pasos en los que se reconoce a los estudiantes como agentes activos. Se presentan inicialmente los ejes denominados “El reconocimiento del estudiante (más allá del TEA)”, “La construcción de acuerdos” y “Seguimiento”. Las instituciones sociales y su participación en el aspecto educativo se presentan como pilares, por ello, se destacan tres momentos, los dos primeros separados en cuatro pasos que permiten analizar su influencia. El primer momento enfatiza en la participación de la familia y se divide en dos pasos: “Comprender la diversidad en el TEA” y “Conocer el contexto de los estudiantes con TEA”, respectivamente. El segundo momento se centra en la participación de la escuela desde las medidas y ajustes razonables por medio del “Diseño de ambientes de aprendizaje”, que incluye los pasos tres “construir la valoración pedagógica del estudiante” y cuatro “crear condiciones favorables para el aprendizaje y la participación”, y se concluye con el tercer momento, de “Evaluación y promoción”. Estos contenidos permiten abordar el tema de atención educativa teniendo como énfasis el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes aplicando el enfoque de inclusión.

La ruta parte del análisis de quién es el sujeto, es decir, de pensar su historia y vivencias, para así realizar la trasposición frente a los procesos educativos para personas con TEA, una perspectiva crítica que confronta lo normativo y lo realístico, lo supuesto y lo logrado.

En este sentido, el primer eje transversal que retoma la ruta, denominado “El reconocimiento del estudiante (más allá del TEA)” invita a la reflexión docente en cuanto a identificar quién es el sujeto, la persona, la subjetividad de los cuerpos y las mentes. La visibilización de los sujetos posibilita el reconocimiento como actores y protagonistas del acto educativo, construyendo el aula como un escenario de enseñanza-aprendizaje que permite descubrir y entender al sujeto desde la potencialidad y habilidad, construyendo espacios seguros donde la participación y la autonomía se convierten en principios.

No obstante, y como aporte para la ruta, esta visión de la persona es un constructo relativamente nuevo, ya que, si se analiza desde una perspectiva histórica, se entiende cómo el seudónimo va arraigado a las concepciones contextuales, y que, claramente permean a las definiciones de la persona dentro de los diferentes campos educativos. Soler y Martínez (2009) expresan que este avance significativo frente a las concepciones de discapacidad, en particular de los TEA, y luego de superar algunos mitos, nace desde una mirada científicista, cuyo nombre lo desglosa, parte desde la ciencia de la exploración del ser humano, de lo patológico o lo enfermo; progresivamente, esta perspectiva conlleva un cambio fundamental al comprender a la persona y sus dinámicas con la realidad y el mundo social desde la patologización, en esta se da paso al psicoanálisis y al conductismo. Recientemente, y con grandes aportes para la educación, se plantea una perspectiva que reconoce a los sujetos como partícipes y activos educativa y socialmente, basada en el desarrollo evolutivo, donde se establece una fuerte relación entre la cultura y lo biológico. Esta comprensión de la persona ha permitido darles voz, abrir espacios para la narrativa de experiencias o deseos, y configura escenarios a las personas

garantes de derechos reivindicando su actividad, su existir y su coexistir.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, donde se realiza una conjugación frente a lo biológico y lo cultural, se estipula que el desarrollo se da en tres habilidades fundamentales: de cognición, de comunicación y social, o lo determinado como procesos cálidos. En este caso, la denominación otorgada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) “Factores de proceso de humanización”, emergió pensada en los procesos de interacción con aquel “otro”, que desde los procesos neurotípicos se dan de forma natural, progresiva y circunstancial, pero que, en las personas con TEA, estas deben ser explicadas y enseñadas de forma explícita, aunque se trata de habilidades naturalizadas consideradas incluso como “obvias”.

En los niños con autismo, la forma diferente en que se establecen las conexiones en los circuitos neuronales modifica el cauce normal del proceso de humanización. Las funciones implicadas en este proceso, que constituyen la intersección entre la biología y la cultura, muestran un desarrollo cualitativamente diferente que impide la adquisición de los patrones de humanización —también llamadas habilidades cognitivas cálidas— a través del aprendizaje incidental y situacional y, en consecuencia, el niño con autismo requiere la enseñanza explícita y estructurada de estas habilidades. (MEN, 2006, p. 30)

A lo largo de la historia, los ideales sobre el ser humano han cambiado, por ende, se puede establecer que las denominaciones son construcciones sociales realizadas desde la comparación y normalización de los cuerpos en un mundo puramente diversificado, particular y singular. En consecuencia, las personas con TEA ingresan tardíamente a la educación, pues ha estado pensada desde aquella mirada normalizadora. La ruta, entonces, se propone como contribución al reconocimiento de los seres en sus posibilidades, y cómo estas son la base de las estrategias pedagógicas, es decir, la persona nos

dice ¿con qué podemos trabajar? Pero, ¿en verdad los educadores tenemos claro el “para qué” de estas?

En el segundo eje transversal de la ruta se ocupa de “La construcción de acuerdos”, fundamentando el trabajo cooperativo e interdisciplinario, la comunicación y la participación de todos los agentes educativos, incluida la familia. Este ejercicio tiene como finalidad identificar desde las diferentes experiencias el trato, así como los comportamientos o métodos creados que permitan nutrir el qué, cómo y con quién, y desarrollar estrategias encaminadas hacia la participación en el contexto educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior y en un proceso de remembranza, se rescata un ejercicio realizado en la asignatura “Subjetividades, contextos y educación de las personas con TEA”, donde se leyó la ruta. En este espacio Thiago, un niño de cinco años diagnosticado con TEA, asiste a las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional junto a su madre; el objetivo de este encuentro es recuperar por medio de la experiencia, de lo vivido y sentido, cómo ha sido el proceso educativo de Thiago. En este ejercicio dialógico la madre es persistente en nombrar el trabajo cooperativo entre los diferentes agentes. El comunicar y socializar junto a los diferentes profesionales sobre los gustos e intereses de Thiago, en este caso la plastilina, el agua y la arena, permite el abordaje interdisciplinar para construir estrategias pedagógicas. Este es un ejemplo explícito de la importancia de involucrar a la familia dentro del proceso formativo, ya que se convierte en una herramienta, en un apoyo y en un camino para conocer los intereses, habilidades, oportunidades y potencialidades de los sujetos.

El tercer eje transversal de la ruta se centra en el Seguimiento. Este propone específicamente el monitoreo y cumplimiento de los acuerdos alcanzados con la comunidad educativa, lo cual posibilita analizar su pertinencia y tomar decisiones frente a las dinámicas del proceso pedagógico enfocado en la participación de la persona.

Más adelante, la ruta resalta ciertos momentos que deben tenerse en cuenta para promover

un escenario político y dialógico en la educación. En primer lugar, resalta el papel sustancial que cumple la vinculación de la familia al acto educativo, ya que esta nutre el proceso de observación y conjuntamente realiza un ejercicio que permite escudriñar en la historia ampliando la búsqueda de quién es el sujeto.

Los anteriores apartados pueden entenderse desde la evaluación dinámica contextual, ya que el visualizar los diferentes espacios que habita la persona permite descubrir elementos sustanciales como las interacciones, los gustos, las demandas, los deseos, los saberes, los conocimientos y las rutinas, teniendo en cuenta su variabilidad, movimiento y versatilidad, es decir, dinamizar la mirada. Asimismo, este tipo de evaluación permite analizar las mediaciones educativas desde el rol del educador y el educador especial, estas pueden recoger diferentes miradas y considerar el trabajo y la comunicación entre los diferentes agentes educativos y cuestionar, replantear o criticar lo planeado en la escuela y otros ambientes. Es decir, reflexionar el actuar.

Enseguida, dentro de este primer momento, la ruta se bifurca en dos pasos principales: 1) comprender la diversidad en el TEA, y 2) conocer el contexto de estudiantes con TEA.

En cuanto al primer paso, el término espectro se refiere a un abanico de diferentes sujetos y presentación en múltiples formas. Al respecto, y como adición a la idea de fondo de la Ruta, se plantea el entendimiento de las personas con TEA desde tres teorías neurocognitivas centradas en la perspectiva evolutiva desarrollista: teoría de la mente (TM), teoría de las funciones ejecutivas (FE) y teoría de la coherencia central (CC).

La TM se concibe como la habilidad que posee la persona para explicar y predecir la conducta de

los demás, esto es, tratar de leer la mente o generar una metarrepresentación (Soler y Martínez, 2009). En las personas con TEA esta habilidad no se desarrolla de la misma manera que en los neurotípicos.

Haciendo hincapié en el ejercicio de enseñanza explícita frente a estos procesos de humanización referentes a la interacción y el interés por la comunicación, un ejemplo puede ser el de Roy, un estudiante de 18 años perteneciente a una institución educativa exclusiva del Reino Unido. Este ejemplo fue rescatado de un material audiovisual en la plataforma de YouTube, en el cual se describe que está pronto a terminar su ciclo escolar y deberá enfrentarse al mundo social, económico y laboral; no obstante, presenta conductas disruptivas hacia las personas que se encuentran en su entorno cuando existe alguna modificación en la rutina creada, es decir, no llega a pensar en la respuesta de su entorno ni de aquel otro, es por esto que debe retroalimentarse su actuar.

Este ejemplo demuestra concretamente la importancia de explicar el mundo, las normas, leyes y acciones que se deben realizar, lo cual no significa producir una normalización, sino buscar que por medio de la demostración del mundo se creen estrategias que permitan establecer el diálogo en un mundo comunicativo singular. El escuchar y hablar y el escucharse y hablarse.

Respecto a la segunda teoría, Martos-Pérez y Paula-Pérez (2011) cuando se refieren a la FE explican que son hipótesis que permiten la búsqueda de soluciones enfocadas en una visualización futura. Es el proceso neurológico el que permite el desarrollo y cumplimiento para lograr un fin, un objetivo o una meta; no obstante, en muchas personas con TEA parece no existir claramente un para qué. No es claro qué deben dejar de realizar o inhibir para cumplir la meta, o qué pensamientos y acciones nuevos emprender para cumplirla. Un

ejemplo de esta teoría puede ser el caso de Esteban, un estudiante de quinto de primaria. Un día su madre le indica que, al día siguiente, cuando vaya a la escuela, debe preguntarle a su maestra cuándo será la reunión de padres. Ese día, en el salón de clases, él le pregunta a su maestra, pero no espera respuesta alguna y se sienta. Al llegar a casa, su madre le pregunta sobre la respuesta, sin embargo, no existe.

Este ejemplo demuestra una característica frecuente en algunas personas con TEA, las ecolalias y la dificultad en los procesos de flexibilización, en este caso, en la fluidez de la conversación. Asimismo, demuestra la importancia de realizar preguntas que permitan clarificar la información junto con indicaciones concretas y suficientemente explícitas tanto en la escuela como en otros espacios para cumplir la acción.

Ahora bien, para Uta Frith (2004) la CC es la distinción en detalles que se presenta de forma natural en el ser humano y funciona como generador de preguntas como ¿Qué es lo importante? ¿Qué es lo relevante? La información obtenida a raíz de estos detalles viaja por las neuronas hasta que se consigue una interpretación homogénea y concisa. En las personas con TEA, el enfoque se encuentra en los detalles, por ende, no siempre consiguen unificar y conformar un significado general, por esto se pueden formar repertorios de intereses restringidos, deseo obsesivo por la invarianza o un excelente nivel de memoria literal, pero no necesariamente significativa.

Samuel, estudiante de grado undécimo, presentó las Pruebas Saber 11 del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes) y obtuvo un excelente puntaje en la identidad visual del componente de dimensión de imagen, ya que pudo determinar con facilidad las figuras y ubicaciones solicitadas. No obstante, en el componente matemático su puntaje no fue suficiente, debido a que tenía problemas de conjuntos y, simplemente, no hallaba una lógica o forma a la figura que le permitiera encontrar la respuesta. Este ejemplo resalta algunas dimensiones que también se encuentran

afectadas en las personas con TEA, como la atención y el procesamiento de información, ya que, la visualización del mundo está centrada en lo pequeño, o lo invisible para algunos neurotípicos, centrada en lo invisiblemente visible.

En el paso dos de este primer momento se estipula el conocer el contexto de los estudiantes con TEA, donde se establece la importancia de la familia para recuperar información frente a capacidades, habilidades, gustos e intereses. Este tema se abordó desde la evaluación dinámica contextual y se retomará en el siguiente apartado del texto, el cual forma parte del segundo momento, que tiene en cuenta el *diseño de ambientes de aprendizaje* para construir efectivamente un espacio que comprenda los cuerpos, los seres y las mentes.

El paso tres de este segundo momento está encaminado a *construir la valoración pedagógica del estudiante* manteniendo la comunicación de los diferentes agentes educativos que permean la vida del sujeto. Consiste en recuperar, conocer y aprender desde las voces de la familia, los cuidadores y demás participantes, es reconocer a la persona de manera integral como un ser político y existente.

Es decir, la observación y la interacción son los métodos principales para identificar al sujeto desde sus habilidades y gustos; son las herramientas principales del maestro.

Este proceso de conocimiento y reconocimiento no solo permite identificar las potencialidades, sino además preguntarse qué es lo que no permite que estas se desarrollen correctamente, es decir, determina las barreras del entorno y da una primera idea del diseño adecuado en ambientes singulares; para esto se implementan los ajustes razonables, a fin de comprender los tantos universos en los múltiples cuerpos. Se plantea el concepto de *una primera idea* ya que el ejercicio de observación debe ser continuo, inacabable e inconcluso, por ende, debe retroalimentarse y nutrirse desde diferentes perspectivas que promuevan el trabajo interdisciplinario mediante el trabajo cooperativo y colaborativo para responder a las necesidades del sujeto, pero para conseguirlo, no basta una observación

sistemática, sino que, debe plasmar sus ideas, rescatar lo vivido y lo sentido mediante la escritura, por ello, los diarios pedagógicos, por ejemplo, se convierten en una herramienta de apoyo.

La observación puede realizarse desde la *monotonía variada*, teniendo en cuenta que las rutinas de cada integrante del aula son multifacéticas, variables y diversas; se trata entonces de enfocarse en lo cotidiano, en lo momentáneo y en lo real. Según lo anterior, la ruta de atención resalta específicamente siete dimensiones que deben de tenerse en cuenta en el momento de crear una valoración pedagógica (SED, 2022, p.19)

1. Contexto y vida familiar.
2. Habilidades intelectuales.
3. Bienestar emocional.
4. Conducta adaptativa y desarrollo personal.
5. Salud y bienestar físico.
6. Participación e inclusión laboral.
7. Metas de aprendizaje.

Estas dimensiones permiten ampliar el campo de visualización de quién es la persona más allá de un diagnóstico; se trata de descubrir el ser, el sentir, el conocimiento y el poder que posee la persona. El reconocer al sujeto desde todos sus campos de acción e interacción permite encontrar la potencialidad, el talento, el interés o el gusto que favorezcan su participación en el mundo y que, paulatinamente, las concepciones de la discapacidad permitan ver a la persona, esto es lo que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) denomina *acciones afirmativas*, la secuencialidad del cambio. Autores como Soler 2019, han mencionado que:

Al seguir remarcando en la escuela la focalización en “los diferentes” y en las variadas ideas

de sujeto diferente en cuanto diagnosticado, clasificado, o bien, integrado, incluido, entre otros términos y eufemismos, los sentidos y significados alrededor de las diferencias y los sujetos considerados diferentes son inherentes al interés por la constitución de sujetos. (Soler, 2019, p. 20)

Donde se establece la importancia de las denominaciones en las configuraciones de las subjetividades, y con ellas, las participaciones. Por ende, emerge la necesidad de establecer la escuela como un espacio de reconocimiento de la diversidad donde el componente político forme parte de su estructura.

Los ambientes deben basarse en el reconocer las habilidades, oportunidades y destrezas que se tienen en cuenta según la persona, su ritmo y estilo de aprendizaje. Asimismo, deben generarse estrategias para todo el grupo y tener como pilar la participación activa del sujeto con TEA en el aula. Por ejemplo, frente a el ejercicio del lenguaje expresivo, si al estudiante se le dificultan los procesos de comunicación oral, se opta por la implementación de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos como forma comunicativa que permita identificar los deseos, necesidades o solicitudes del estudiante. Para este proceso, se debe partir de la observación del contexto, considerar el análisis desde las dimensiones comunicativa, cognoscitiva y motora; por otro lado, se deben tener en cuenta los niveles de simbolización y abstracción, se trata entonces de visibilizar a aquellos silenciados e ignorados.

El paso cuatro corresponde a las *condiciones favorables para el aprendizaje y la participación* dadas como resultado del ejercicio de observación constante y secuencial del sujeto y su entorno. En este paso, la confianza y la comunicación se convierten en ejes fundamentales para lograr identificar a la persona desde sus diferentes contextos, sujetos y acciones, es decir, reconocer de forma integral. Para el país, la Ley 1618 del 2013 no solo establece la necesi-

dad e importancia de identificar al ser, así como las barreras del entorno, para así, haciendo uso de los ajustes razonables, encontrar una solución óptima que no excluya ni invisibilice, sino que, por el contrario, exponga y potencie a la persona teniendo en cuenta las metas implementadas.

Esta ley tiene por objetivo garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad. (Congreso de la República, 2013, p. 8)

La definición de los ajustes razonables es un constructo interdisciplinar que afecta a las áreas y procesos en los que participa la persona con TEA. Esto se realiza para unificar y co-aprender en beneficio de la persona; así, la construcción de los Planes Individualizados de Ajustes Razonables enlazados con los saberes disciplinares será una realidad.

En los diferentes espacios y entornos de los cuales hace parte la persona se destacan factores fundamentales en la vida social, como la comunicación, el aprendizaje y la flexibilidad comportamental. Por esto, como aporte a la Ruta, puede ser pertinente consultar algunas dimensiones que expone el inventario del espectro autista (IDEA), una herramienta que propone un conjunto cualitativo del desarrollo distinto al neurotípico. En este caso se propone profundizar en tres dimensiones.

Según Riviere (2001), en el IDEA la dimensión 5 se denomina *lenguaje expresivo*. Se refiere a la habilidad de plasmar los pensamientos en palabras con sentido, particularmente espontáneas y discursivas. No obstante, en las personas con TEA el lenguaje puede ser poco funcional ya que no existe, o solo es esporádico el intercambio de interacción y relación. Asimismo, se destaca que puede llegar a aprenderse gran número de palabras sin una intencionalidad específica. Pueden presentarse verbalizaciones no adecuadas para el contexto o limitación en competencias de conversación y discurso, derivadas de una falta de ímpetu intersubjetivo, en otras palabras, es el no comprender la

propia subjetividad y, por ende, no comprender la de aquellos otros integrantes del mundo. Se relaciona directamente con la TM ya abordada.

El reconocer al sujeto permite que sus habilidades y capacidades funcionen como estrategia pedagógica para la persona, por ejemplo, el implementar el arte o en específico el dibujo para que el sujeto exprese y comunique sus deseos, sus exigencias, demandas, opiniones y su voz, esto se hace para que paulatinamente se construya un sistema de signos creados por y para la persona.

Por otro lado, la dimensión 6 se enfoca en el *lenguaje receptivo*, que se comprende como la alteración en el procesamiento de información del lenguaje. En el TEA se dificulta la comprensión del lenguaje, la fragmentación de la información y la interpretación de los componentes sintácticos y pragmáticos. El arte también puede ser recuperado como un escenario de participación y acción. La música acompañada de la recreación y el juego se convierte en una estrategia pertinente para esta área, claro, sin olvidar a la persona misma; todo depende de los gustos e intereses del sujeto, no se trata de imponer, sino de co-actuar. Es decir, no se puede desprender del análisis de contexto y de la persona, no enfocada en la limitación, sino que se basa en la exploración del mundo del que son partícipes. Ser parte del mismo y verse desde un sujeto actuante, necesario y existente.

Finalmente, la dimensión 8 corresponde a la *flexibilidad mental y comportamental*, esto es, la habilidad de asimilar los cambios incontrolables del mundo, de las circunstancias y las personas. Ante ello, Carvajal (2022) en un trabajo de aula menciona que

Si se realiza un análisis frente a las singularidades del (TEA), se encuentra una rigidez en el pensamiento, conocida como la inflexibilidad, manifestada de forma diferente según las capacidades cognitivas y la severidad del trastorno, en otras palabras, no existe un nivel estipulado o concreto, sino que, más bien, la diversificación de los cuerpos y las mentes permite una variación frente a la misma. (p. 1)

Ante los procesos de flexibilización tanto en el aula como en casa se pueden establecer rutinas en donde se comprendan los horarios tanto de las áreas como del recreo, con nombres y espacios específicos. Asimismo, es necesario siempre anticipar la actividad y así se puede comprender su sentido. Permitir al sujeto pensarse desde lo vivencial, la experiencia y la práctica se convierte en un pilar, es por esto que una estrategia pertinente es establecer un abanico limitado de opciones que se pueden presentar desde la cotidianidad, por ejemplo, acordar tres situaciones que se puedan experimentar en el transporte público. Lo fundamental es que, por una parte, el maestro pueda funcionar como modelador y mediador, y, por otra, que el sujeto pueda escoger la acción que sea de su interés, es decir, ampliar su mundo progresivamente.

Las personas con TEA, al utilizar sistemas de rutinas o cuando se establece en jornadas monótonas comprenden el mundo de esa forma, sentido y organización específica. Sin embargo, al encontrarnos en un mundo progresivamente cambiante, los detalles modificados tal vez considerados mínimos o incluso invisibilizados generan un cambio en el mundo conocido, es por esto por lo que se considera que el componente de inflexibilidad no es exclusivo de las personas con TEA, sino que, más bien es algo propio del ser humano, todos y cada uno de los habitantes del mundo le teme al cambio, a lo desconocido, a lo impredecible y alterable.

Es el caso de Nicolás, un estudiante de nueve años que hace parte de un aula exclusiva enfocada en TEA. Mediante los ejercicios de observación se visibilizó su amplia habilidad para el dibujo, no obstante, también se identificó su desagrado frente a la escritura o transcripción exacta de textos ofrecidos en el aula. Si un día se le llegara a alterar su rutina escolar, sin suficiente anticipación, y la clase que toma de 9:00 a. m. a 10:00 a. m. corres-

pondiente a Ciencias Naturales se cambiara por Informática y debiera desplazarse de salón, esto podría generar en él un cambio abrupto frente a lo que conoce, es decir, ¿por qué se está cambiando el mundo que conoce? Al no saber cómo enfrentar este acto desconocido y al parecer sin justificación razonable puede hacer pataletas, berrinches, o recurrir a la autoagresión o el uso de malas palabras. La importancia de la explicación del mundo no es “obvia”, es un proceso completamente necesario para todos y todas.

Finalmente, la ruta termina con el momento de evaluación y promoción, en donde se rescata la importancia de la observación cualitativa, sistemática y dinámica, el progreso o retroceso conlleva el pensar nuevas estrategias y formas que promuevan la participación y el actuar en el mundo.

El mundo es un conjunto de mentes diversificadas, cuerpos singulares y seres completamente heterogéneos, en efecto, de humanismo.

La educación se constituye como un derecho de toda persona en el mundo, independientemente de consideraciones territoriales, cosmovisiones, ideales o análisis propios del ser. Ante este argumento, nace la necesidad de vincular la normativa a la escuela para conseguir una educación cohesionada a los contextos, mentes y cuerpos. No obstante, aún se comprende el desconocimiento frente a las diferentes subjetividades que existen, coexisten y persisten.

Parece que los escenarios educativos bajo el lineamiento de inclusión aún no determinan con claridad la necesidad de entender a la persona más allá de comprensiones superficiales. Al parecer, no se genera un escenario híbrido de trabajo entre concepciones cualitativas y cuantitativas, sino que se maneja una homogeneidad transmitida; por ende, el comprender las diferentes personas que habitan el aula y el mundo se convierte en

un principio. Un campo y concepto ampliamente investigado y a la vez desconocido es el TEA, presentado como un abanico de singularidades descrito en estas letras.

El educador especial se encarga entonces de sensibilizar sobre el existir, el promover espacios que respondan a la concepción de las personas desde su potencial, y, por medio del trabajo cooperativo, reconocer que todas las participaciones cuentan, para comprendernos como agentes políticos y activos de un mundo cambiante, diverso y real.

Referencias

- Carvajal, L. (2022). *Dimensión 8: Trastornos cualitativos de la flexibilidad mental y comportamental*. Universidad Pedagógica Nacional. Trabajo de aula.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1618 del 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=52081
- Frith, U. (2004). *Autismo: Hacia una explicación del enigma*. Capítulo “Un mundo fragmentado”. Alianza Editorial.
- Martos-Pérez, J. y Paula-Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Neurología*, 52 (Supl. 1): S147-53. <https://www.aspergeraragon.org/es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-20aproximacion-alas-funciones.pdf/>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Orientaciones pedagógicas para la atención de estudiantes con autismo*.
- Organización de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2008). *Convención sobre los*

Derechos de las Personas con Discapacidad. Serie de Capacitación Profesional 15.

Riviere, A. (2002). *IDEA. Inventario del espectro autista.*

Riviere, A. (2016). *Autismo: Teoría de la mente-Dr. Ángel Riviere* [Videoconferencia]. <https://www.youtube.com/watch?v=yXa6usvXbkQ>.

Secretaría de Educación del Distrito. (2022). *Ruta de atención educativa a estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).*

Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: Reconocidos, protegidos y peligrosos.* Universidad Pedagógica Nacional.

Soler, C. y Martínez, M. (2009). *Una didáctica para alumnos con trastorno del espectro autista.* <https://www.aacademica.org/mauricio.martinez/16.pdf>