



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE
LA COMUNICACIÓN SOCIAL
DEPARTAMENTO DE TRABAJO
SOCIAL
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

EXPERIENCIA Y PERCEPCIÓN DE PERSONAS DEL ESPECTRO AUTISTA
COMO ESTUDIANTES EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE
SANTIAGO DE CHILE

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL TÍTULO DE ASISTENTE SOCIAL

AUTORA: BELTRÁN EPUL, DANIELA CRISTINA
PROFESOR GUIA: ERICES CASTRO, VÍCTOR

SANTIAGO - CHILE

2023

NOTA OBTENIDA: 6,7
(SEIS COMA SIETE)



Firma y timbre de autoridad responsable

Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo de titulación, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor. Es decir, que la Universidad está autorizada para dar a conocer, reproducir y/o publicar el trabajo de titulación sin perjuicio del derecho de autor.

DEDICATORIA

Este trabajo de titulación no podría estar dedicado a otros, otras y otros que no fueran precisamente eso: “los otros”: Las excluidas, los marginados, los bichos raros, les inadaptades, las desechadas, los nunca nombrados. Aquellos y aquellas que son señalados desde el vientre materno por no encajar en una sociedad en la que tu valor se basa en cual sea tu capacidad de producir.

Se la dedico a Pedro, compañero de colegio de primero básico y tal vez la primera persona neurodivergente que conocí. Te recuerdo en cada una de estas páginas y lamento profundamente la ignorancia del mundo adulto que te rodeaba en aquel entonces y que permitió que padecieras tanto sufrimiento a causa del bullying en tu etapa escolar.

Este trabajo también se lo dedico a Ricardo y a su madre, cuya experiencia me hizo cambiar rotundamente el tema inicial que deseaba investigar.

Y, por supuesto, va dedicada a mi hijo Alejandro. La persona más especial y el ser humano más bondadoso que habita este planeta, quien no solo motiva mis palabras en estas páginas, sino que también cada lucha y respiro que doy.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos y todas quienes participaron de esta investigación. Muchas gracias por compartirme sus experiencias y conocimientos, por toda su generosidad.

Agradezco al profesor Víctor Erices, por su paciencia y todo su apoyo.

Agradezco profundamente a mis amigas, compañeras de estudio y de vida, por permitirme cada día aprender de ustedes, sostenerme, cuidarme y acompañarme en cada paso que doy.

Agradezco a mi hermano Guillermo, por tus palabras, tu sabiduría, por creer en mí aun cuando ni yo misma lo hacía.

Agradezco a Miguel, por mantener su promesa hasta el final. Infinitas gracias.

Agradezco profundamente y con todo mi amor a mi madre, Luz, porque todo su esfuerzo me ha permitido estar *ad portas* de ser la primera profesional de toda nuestra familia. Igual que en las cartas que te escribí cuando era pequeña: gracias mamita por cuidarme y amarme tanto. Sin ti, absolutamente nada de esto habría sido posible.

Y gracias nuevamente a Alejandro, por ser tan buen hijo, tan comprensivo y paciente. Sé que muchas veces quisiste jugar cuando yo tenía que estudiar y trabajar, pero nunca te quejaste. Gracias por tu compañía, tus palabras de aliento y tus gestos de amor.

TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	4
AGRADECIMIENTOS	5
ÍNDICE DE TABLAS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
CAPITULO 1	18
ANTECEDENTES GENERALES	18
1.1. Educación Superior en Chile	18
1.2. Educación Superior e Inclusión.....	21
1.3. Personas del espectro autista en la Educación Superior	25
1.3.1. Dificultades de inclusión de personas del espectro autista en la Educación Superior.....	27
CAPÍTULO 2	32
PROBLEMATIZACIÓN	32
2.1. Problema de investigación	32
2.2. Pregunta de investigación.....	36
CAPITULO 3	37
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO SOCIAL.....	37
3.1. Perfil profesional y problema de investigación.....	37
3.2. Acción profesional y problema de investigación	40
3.3. Importancia de generar conocimiento en el área	43
CAPITULO 4	47
MARCO TEÓRICO	47

4.1. Fenomenología.....	47
4.1.1. La construcción de conocimientos desde la Fenomenología.....	48
4.1.2. Fenomenología y Ciencias Sociales.....	49
4.2. Neurodiversidad.....	51
4.2.1. El origen del concepto de neurodiversidad.....	51
4.2.2. Neurodivergencia.....	52
4.3.1. Características de las personas del espectro autista.....	54
4.4. Inclusión.....	59
4.4.1. Modelo de la prescindencia.....	59
4.4.2. Modelo biomédico.....	60
4.4.3. Modelo social.....	61
4.4.4. Capacitismo.....	64
4.4.5. Paradigma de la Diversidad Funcional.....	65
CAPITULO 5.....	68
MARCO METODOLÓGICO.....	68
5.1. Problema de investigación.....	68
5.2. Pregunta de investigación.....	68
5.3. Objetivos.....	69
5.3.1. Objetivo General.....	69
5.3.2. Objetivos Específicos.....	69
5.4. Tipo de investigación.....	70
5.5. Paradigma de investigación.....	72
5.6. Nivel de profundidad de la investigación.....	74
5.7. Población y muestra de la investigación.....	74
5.7.1. Universo.....	75
5.7.2. Muestra.....	75
5.8. Instrumento de recopilación de información.....	77
5.8.1. Tipo de entrevista cualitativa.....	78

5.9. Validez y confiabilidad	80
5.10. Plan de análisis de los datos	82
CAPÍTULO 6	85
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS	85
6.1. La experiencia sufriente de la diferencia.....	85
6.1.1. El <i>stimming</i>	86
6.1.2. El mutismo selectivo	87
6.1.3. La hipersensibilidad y el <i>masking</i>	88
6.1.4. Crisis y ansiedad	90
6.1.5. La necesidad de orden y control.....	91
6.2. El valor del grupo	92
6.2.1. La dificultad para socializar.....	92
6.2.2. El grupo como refugio.....	94
6.3. La experiencia con lo académico.....	97
6.3.1. La vocación y los intereses específicos	98
6.3.2. El vínculo con los docentes y el plan de estudios.....	99
6.4. La ausencia institucional de inclusión	102
6.5. Del diagnóstico al descubrimiento de las fortalezas	105
6.5.1. Las consecuencias de los diagnósticos fallidos.....	105
6.5.2. La experiencia liberadora del diagnóstico.....	106
6.5.3. La neurodivergencia como fortaleza.....	107
6.6. Reflexiones generales y análisis de especialistas	109
6.6.1. Diagnóstico oportuno.....	110
6.6.2. Las instituciones en la mira.....	111
6.6.3. Capacitación para la neurodiversidad.....	113
CAPÍTULO 7	115
CONCLUSIONES	115
BIBLIOGRAFÍA	119

ANEXOS.....	146
Anexo 1: Pauta de entrevista en profundidad	146
Anexo 2: Consentimiento informado	147
Anexo 3: Transcripción de entrevistas	149

ÍNDICE DE TABLAS

Figura 1: ¿Qué condición habita?

Figura 2: Actividades en las que las encuestadas presentaron dificultades durante el cursado de sus carreras expresado en porcentaje, en general y en Argentina

Figura 3: Situaciones vinculadas a su neurodivergencia que disminuyeron el rendimiento académico de las encuestadas, en general y en Argentina

Figura 4: Situaciones vinculadas a pensar en abandonar o haber abandonado los estudios de las encuestadas, en general y en Argentina

RESUMEN

A partir del retorno a la democracia en 1990, se produjo un aumento significativo de la matrícula en las distintas instituciones de Educación Superior en Chile. Dentro de quienes pudieron acceder en mayor número a estas instituciones están las personas neurodivergentes. Esta investigación pretende indagar en la percepción que tienen las personas pertenecientes al espectro autista sobre su experiencia en este nivel educativo. Con este propósito, se formula una exploración cualitativa fenomenológica centrada en las experiencias y sensaciones de los estudiantes autistas, utilizando para ello entrevistas semiestructuradas. Las conclusiones de esta investigación giran en torno a la necesidad de generar, al interior de las instituciones de Educación Superior, una cultura de la inclusión que asuma el valor de la neurodiversidad humana.

Palabras claves

Educación Superior – Neurodiversidad – Neurodivergencia - Trastorno del Espectro Autista - Inclusión

ABSTRACT

Since the return to democracy in 1990, there has been a significant increase in enrollment in different Higher Education institutions in Chile. Among those who could access to these institutions in greater numbers are neurodivergent people. This investigation aims to investigate the perception that people belonging to the autistic spectrum have about their experience at this educational level. For this purpose, a qualitative phenomenological exploration is formulated, centered on the experiences and sensations of autistic students, using semi-structured interviews. The conclusions of this investigation revolve around the need to generate, within Higher Education institutions, a culture of inclusion that assumes the value of human neurodiversity.

Keywords

Higher Education - Neurodiversity - Neurodivergence - Autism Spectrum Disorder – Inclusion.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación es un trabajo de titulación llevado a cabo por una estudiante de la carrera de Trabajo Social en la Universidad Tecnológica Metropolitana, supervisada por el docente Víctor Erices Castro, con el fin de elaborar la tesis para optar al grado académico de Licenciada en Trabajo Social y al título profesional de Asistente Social.

Esta investigación fue motivada por la necesidad de dar cuenta de las dificultades que encuentran las personas del espectro autista en el transcurso de su Educación Superior, para así propiciar políticas inclusivas desde las instituciones y el Trabajo Social que vayan en su apoyo.

Un reciente estudio (González et al., 2023) realizado al interior de la comunidad de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), da cuenta de que el 38% de los estudiantes dice ser neurodivergente. Entre ellos, el 36% afirmó habitar el Trastorno de Ansiedad Generalizada, el 27% el Trastorno de Déficit Atencional; el 11% Trastorno de Conducta Alimentaria; el 10% el Trastorno del Espectro Autista; el 8% el Trastorno de Personalidad; y un 8% otras diferencias funcionales.

Los porcentajes antes señalados dan cuenta de la relevancia de generar estudios dirigidos a este segmento de la población. Existe un alto interés por

comprender la neurodivergencia, tal como lo demostró el estudio ya citado: el 68% de los estudiantes y el 78% de los docentes participaría en instancias de capacitación sobre esa temática, tales como conversatorios, foros, talleres y mesas de trabajo.

Este trabajo pretende aportar en la necesidad de generar y difundir conocimientos sobre la neurodivergencia y lo hace adentrándose en la experiencia de estudiantes que pertenecen al espectro autista. Se busca explorar cómo vivenciaron el encuentro con las instituciones, los docentes y sus compañeros. Se busca distinguir aquellas experiencias de dolor y de gratificación y de qué manera el ser neurodivergentes les pudo haber perjudicado o beneficiado en sus estudios. Para ello, se entrevistaron a cinco personas pertenecientes al espectro autista: tres estudiantes y dos egresados. Se utilizó una metodología cualitativa fenomenológica y la manera de obtener la información fue a través de entrevistas semiestructuradas.

En el primer capítulo, se presenta la justificación de esta investigación, indicando los antecedentes generales de la misma. Comienza con el aumento significativo de la matrícula en la Educación Superior en Chile, desde el retorno a la democracia en 1990 hasta la actualidad. Posteriormente se hace referencia al proceso que fue a la par de este aumento de la matrícula, y tuvo que ver con políticas públicas dirigidas a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Desde el Decreto Supremo de Educación N° 490/90 de 1990, se hace una revisión a la evolución de estas políticas públicas a través de las cuales el Estado chileno cumplía con los compromisos sostenidos con la UNICEF y la UNESCO. Finalmente, se explica la situación de las personas del espectro autista en la Educación Superior. Se deja constancia de la escasa información que sobre este sector de la población existe y se describen algunas de las

dificultades de inclusión que tanto los estudiantes como sus familias han mencionado.

En el segundo capítulo se presenta la problemática trabajada por esta investigación. Comienza con un abordaje al concepto de discapacidad y a cómo se concibió la Educación Inclusiva a partir de él. Se da cuenta de los riesgos de marginación que pueden estar implícitos en la idea de discapacidad. Luego se describen los alcances de las políticas inclusivas que se aplican en las instituciones de Educación Superior en Chile y de qué manera no se ha considerado lo suficiente la percepción que las personas en situación de discapacidad tienen sobre tales políticas. Esto último es aún más evidente en la escasa investigación sobre la experiencia de las personas neurodivergentes en la Educación Superior. Finalmente se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023?

En el tercer capítulo se aborda la relación del Trabajo Social con el problema de investigación. Primeramente, se indaga sobre los perfiles profesionales que distintas universidades le dan a la carrera de Trabajo Social y cómo ellos podrían favorecer que profesionales del área aborden la temática de la inclusión. Se evidencia que la formación en torno a la inclusión no es similar entre los distintos planteles y que no es un tema prioritario, salvo una excepción. A continuación, se menciona la escasez documental en torno a investigaciones sobre personas neurodivergentes realizadas por profesionales del Trabajo Social.

En el cuarto capítulo se presenta el marco teórico de esta investigación. En primer lugar, se refiere a la Fenomenología. Se explican los rasgos fundamentales de esta perspectiva que fue la escogida para abordar la temática tratada. Se centra en la manera cómo se genera la construcción de conocimientos en la Fenomenología, particularmente para estudiar tópicos relacionados a las Ciencias Sociales. En segundo lugar, se hace referencia a la Neurodiversidad: se explica el origen histórico del concepto y de qué manera se ha ido configurando un conjunto de saberes en torno a él. En esa misma línea se define el concepto de neurodivergencia, derivado de la neurodiversidad. En tercer lugar, se define y caracteriza al Trastorno del Espectro Autista. Se mencionan en detalle las diferencias conductuales, sensoriales y cognitivas de las personas diagnosticadas como parte del TEA, además de algunos de los mecanismos adaptativos a los que recurren. Finalmente, se hace referencia a los distintos modelos sobre la inclusión: de la prescindencia, biomédico, social y la diversidad funcional.

En el quinto párrafo, se presenta el marco metodológico de esta investigación. Comienza por plantear tanto el problema como la pregunta de investigación. A continuación, se mencionan los objetivos que guían la investigación. Posteriormente, se describen los principales rasgos y procedimientos de la metodología cualitativa, que fue la escogida para realizar esta investigación. También se señala el paradigma de investigación que se utiliza en esta investigación, el cual es el fenomenológico. Luego, se señala que el nivel de profundidad es exploratorio y que el instrumento de recopilación de la información es la entrevista fenomenológica. Finalmente, se menciona el modo de análisis de los datos, que corresponde al Análisis Fenomenológico Interpretativo.

En el sexto capítulo se da cuenta del análisis de las entrevistas realizadas. Se subdivide en las categorías establecidas, vinculadas a las distintas dimensiones de la experiencia de los estudiantes en la Educación Superior. Se incluyen fragmentos relevantes de las entrevistas y reflexiones en torno a las mismas, tanto de quien investiga como de especialistas entrevistadas para comentar los datos recogidos.

En el séptimo capítulo se entregan las conclusiones a las que arriba esta investigación tras el análisis fenomenológico de los datos. Se expresa allí cuáles deberían ser las medidas a tomar por parte de las instituciones de Educación Superior para generar instancias realmente inclusivas.

CAPITULO 1

ANTECEDENTES GENERALES

En este capítulo, revisaremos antecedentes relativos a la problemática tratada por este trabajo de investigación. En primer lugar, haremos referencia al crecimiento de la matrícula en la Educación Superior en Chile durante las últimas cuatro décadas. Luego, revisaremos las políticas de inclusión que tanto el Estado como las instituciones educativas han llevado a cabo en ese período. Finalmente, comentaremos la participación de estudiantes del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en instituciones de Educación Superior.

1.1. Educación Superior en Chile

La Educación Superior en Chile experimentó un incremento considerable en su matrícula tras el retorno a la democracia. En 1990, el número total de estudiantes de pregrado era de 245.561 (Rolando et al., 2010), mientras que la matrícula de estudiantes en Enseñanza Básica y Enseñanza Media era de 2.963.139 (Cariola et al., 2003). Esto significaba que, del total de estudiantes del país, quienes cursaban la Educación Superior equivalían al 7,65%. En el año 2022, ese mismo porcentaje es de 26,3% (Centro de Estudios Mineduc, 2022). Este último dato evidencia que el acceso a la Educación Superior, antes del retorno a la democracia, estaba destinado solo a un grupo reducido de la población. Según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, en el año 2000, el número de matriculados en la Educación Superior creció a 435.884 estudiantes. En la siguiente década, esta cifra siguió en aumento, alcanzando el año 2010 una matrícula de 886.884 estudiantes (Consejo

Nacional de Educación [CNED], s.f.). El año 2022, el Ministerio de Educación daba cuenta de 1.301.925 matrículas, la cifra más alta desde que se tiene registro (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022). Este aumento en el número de matriculados no se vio afectado por la baja de instituciones de Educación Superior (IES) consideradas para el cálculo: en el año 2010 eran 173 instituciones y en el año 2021, 135.

El incremento de alumnos de pregrado matriculados en las IES durante la década de los '90 fue de 67,6%, con una tasa de crecimiento anual promedio de 5,9%. Este número se incrementó con mayor fuerza en la década siguiente, con un crecimiento de 91,6% en la matrícula y un promedio de crecimiento anual de 7,5% (Rolando et al., 2010). Si bien este incremento promedio anual se ha ido ralentizando, llegando a 4,6% el año 2021 (Sistema de Información de Educación Superior [SIES], 2021), las cifras globales permiten sostener que –desde el retorno a la democracia en 1990- en Chile se quintuplicó el número de estudiantes matriculados en la Educación Superior.

Desde el año 2010, quienes se matriculan a primer año de pregrado han optado mayoritariamente por un Centro de Formación Técnica (CFT) o por un Instituto Profesional (IP), en vez de una universidad. El año 2021, el número de nuevos estudiantes en el primer grupo (instituciones de educación técnico-profesional) fue de 179.320, mientras que 135.219 optaron por una universidad. Pese a esto, siguen siendo las instituciones universitarias las que concentran el mayor número de estudiantes, con 772.462 matriculados frente a los 131.758 de quienes están en un CFT o los 397.705 que optaron por un IP (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022).

El segmento conformado por los CFT e IP posee otras particularidades. Estas entidades entregan educación técnica y profesional, actualmente, a más de 529.463

estudiantes. Un número que se acerca gradualmente al total de matriculados en universidades. Sin embargo, a diferencia de estas últimas, estas instituciones son -en su gran mayoría- de propiedad privada, con derecho a lucrar de su actividad. La excepción a esta situación corresponde a los centros de formación técnica estatales, implementados a partir de la ley 20.910, aprobada en 2016 (Mineduc, s.f.). Esta propuesta estatal buscó los siguientes fines:

- Descentralizar la oferta educativa y aumentar la oferta técnica en regiones, para apoyar el desarrollo de los territorios en todo el país.
- Aumentar la vinculación con los sectores productivos y las necesidades locales, fomentando una interrelación entre las necesidades de las empresas y de las instituciones educativas.
- Entregar educación de calidad, en diversos contextos sociales, teniendo en cuenta que la educación técnica superior es la más elegida por los jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables del país.
- Articulación con la enseñanza media técnico profesional y la enseñanza profesional y universitaria, facilitando y promoviendo trayectorias formativas pertinentes y homologables.
- Relevar el rol de la formación técnica y su valoración social. (Mineduc, s.f.)

Este proyecto surgió para dar respuesta a demandas ciudadanas por una educación de calidad, tras instalarse en el seno de la sociedad la preocupación por diversas falencias en el sistema de educación técnico-profesional privado. El carácter lucrativo de la actividad primaba por sobre la responsabilidad social en estas instituciones, ante lo cual el Estado no podía ser un simple fiscalizador. Durante el

segundo gobierno de Michelle Bachelet, entonces, el Ejecutivo impulsó la creación de un CFT por cada región del país. La razón, según la Mandataria, es que “hoy tenemos que poner en valor y apostar por una educación técnica de calidad, que contemple y se adapte a los requerimientos de nuestro país (...) lo que estamos haciendo es consolidar el proyecto de un sistema educativo que brinde más oportunidades en todos sus niveles” (Bachelet, 2016). En el año 2022, los CFT estatales cuentan con 8.453 estudiantes matriculados, con un aumento de 21,8% de la matrícula en relación al año 2021. (Ministerio de Educación [Mineduc], 2022)

1.2. Educación Superior e Inclusión

La ampliación y diversificación de la oferta académica en la Educación Superior, tanto pública como privada, permitió brindar oportunidades a segmentos de la sociedad que estuvieron históricamente relegados. Uno de estos segmentos corresponde a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a quienes definiremos a partir de lo señalado por la Política Nacional de Educación Especial:

(...) considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad. (Mineduc, 2005)

El Estado chileno estableció compromisos con UNICEF y UNESCO en la dirección de facilitar la aplicación de políticas tendientes a universalizar el acceso a la educación. Por ello, procuró materializar esta voluntad en medidas concretas. Es así como en 1990 se firma el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece una inédita normativa para integrar a estudiantes con discapacidad a establecimientos educacionales regulares. En 1994, Chile participa en la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales, realizada en la ciudad de Salamanca, España. En esta instancia se promovía la “Educación para Todos” (Lissi et al., 2013). Ese mismo año, el Gobierno chileno firma la Ley 19.284, la cual buscaba una plena integración social de las personas con necesidades educativas especiales. En vista de propiciar una mayor autonomía de este ámbito, desde 1998, la educación especial contó con aportes directos del presupuesto nacional (Mineduc, 2005).

El 10 de febrero de 2010, entró en vigor la Ley 20.422, que establece normas sobre *Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad*. Esto permitió crear el Servicio Nacional de la Discapacidad, el cual viene a reemplazar al Fondo Nacional de Discapacidad, ampliando sus funciones y facultades. La ley “se basa en los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social”, lo cual implica un avance sustantivo en la concepción de la discapacidad, favoreciendo un enfoque más integral (Senadis, s.f.). El artículo 24 de la Ley 20.422 señala:

Toda persona o institución, pública o privada, que ofrezca servicios educacionales, capacitación o empleo, exigiendo la rendición de exámenes u otros requisitos análogos, deberá realizar los ajustes necesarios para adecuar los mecanismos, procedimientos y prácticas de selección en todo cuanto se requiera para resguardar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad que participen en ellos. (Ley 20.422 de 2010)

La nueva normativa, en sus artículos 34 y 36, señala que el “Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular”, obligando a estas instituciones educacionales a “incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes” (Ley 20.422, 2010).

El artículo 39 mandata al Ministerio de Educación a velar por “la participación de las personas con discapacidad en los programas relacionados con el aprendizaje, desarrollo cultural y el perfeccionamiento”, en tanto que las IES “deberán contar con mecanismos que faciliten el acceso de las personas con discapacidad, así como adaptar los materiales de estudio y medios de enseñanza para que dichas personas puedan cursar las diferentes carreras”. (Ley 20.422 de 2010).

Más allá de los esfuerzos de los poderes estatales para propiciar mejores oportunidades y condiciones de estudios para personas con NEE, los resultados dan cuenta de una segregación que permanece. Según el segundo estudio de la discapacidad en Chile, del año 2015, el porcentaje de personas con discapacidad con formación superior es de 9,1%, lo cual es bajo comparado con el porcentaje de personas sin discapacidad que poseen estudios en IES, el cual es de un 20% (SENADIS, 2015). Si bien a partir de la Ley 20.422 las IES han procurado ofrecer sistemas de admisión especial y de continuación de estudios para personas con discapacidad, la “preocupación por la integración escolar no ha ido aparejada de una preocupación por este tema en ES” (Lissi et al., 2009). Esto se debe a que, una década después de aprobada esta nueva normativa legal, las instituciones se encuentran en un proceso de implementación. Las modificaciones que exige requieren de gradualidad, ya que una IES es más inclusiva en la medida que se hace cargo de la

diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera a la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Lissi et al., 2009)

En 2017, el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) implementó el proceso de solicitud de Ajustes Razonables para la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lo que permitió que 472 personas con discapacidad (PcD) pudieran rendir la prueba, 380 más que el año anterior. En el proceso de admisión 2020, se presentaron 1.324 solicitudes de este tipo (Rubia, 2020).

En 2018 se lleva a cabo la *Jornada Informativa Alternativas de Ingreso y Apoyos en Educación Superior*, instancia en la que estudiantes con discapacidad pudieron informarse de las alternativas de acceso a IES disponibles en el país. En 2021 y en plena pandemia por COVID-19, esta actividad se tuvo que realizar de manera virtual, lo cual favoreció el diálogo con PcD y permitió conocer de manera más directa sus inquietudes y necesidades. También en 2021, mancomunan esfuerzos entidades como SENADIS, DEMRE, la Universidad de Santiago de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, con apoyo de la Red Educación Superior Inclusiva (RESI) y la Red de Universidades Estatales por la Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad, para dar forma a la “*Guía de alternativas de Ingreso y Apoyos de Instituciones de Educación Superior para estudiantes con discapacidad*”. En este documento se presentan vías de admisión especial para estudiantes con discapacidad en 20 IES. Además, informa de programas o centros de apoyo para estudiantes con discapacidad en 36 IES.

1.3. Personas del espectro autista en la Educación Superior

Según la OMS, 1 de cada 160 niños (0,625%) es autista (Lampert-Grassi, 2018). Sin embargo, un estudio publicado en 2021, realizado con niños de zonas urbanas, arrojó otros resultados: la prevalencia de autismo en Chile es de 1,96%. Esto quiere decir que 1 de cada 51 niños serían parte del espectro autista, siendo como este diagnóstico cuatro veces más común en niños que en niñas (Yañez et al., 2021). En Chile no existe un catastro nacional de personas con TEA, ya que en la cifra de 2.600.000 PcD no se les considera. Estimaciones ligadas a entidades de apoyo a familias de personas con TEA dan cuenta de cerca de 100.000 personas con esta condición en el país (FUAN, 2021b).

Pocos antecedentes existían en Chile sobre el número de estudiantes neurodivergentes en la Educación Superior. En esa línea, el estudio de Lorena González Otárola, Erwin Aguirre y Francisco Ganga-Contreras fue muy revelador (González et al., 2023). Encuestaron a 281 docentes y 562 estudiantes (un 11% del total de alumnos de la Universidad Tecnológica Metropolitana), declarándose un 38% de estos últimos personas que habitan alguna neurodivergencia. Frente a la pregunta sobre cuál de ellas es la que habita, estos fueron los resultados:

Estudiantes: ¿Qué condición habita?

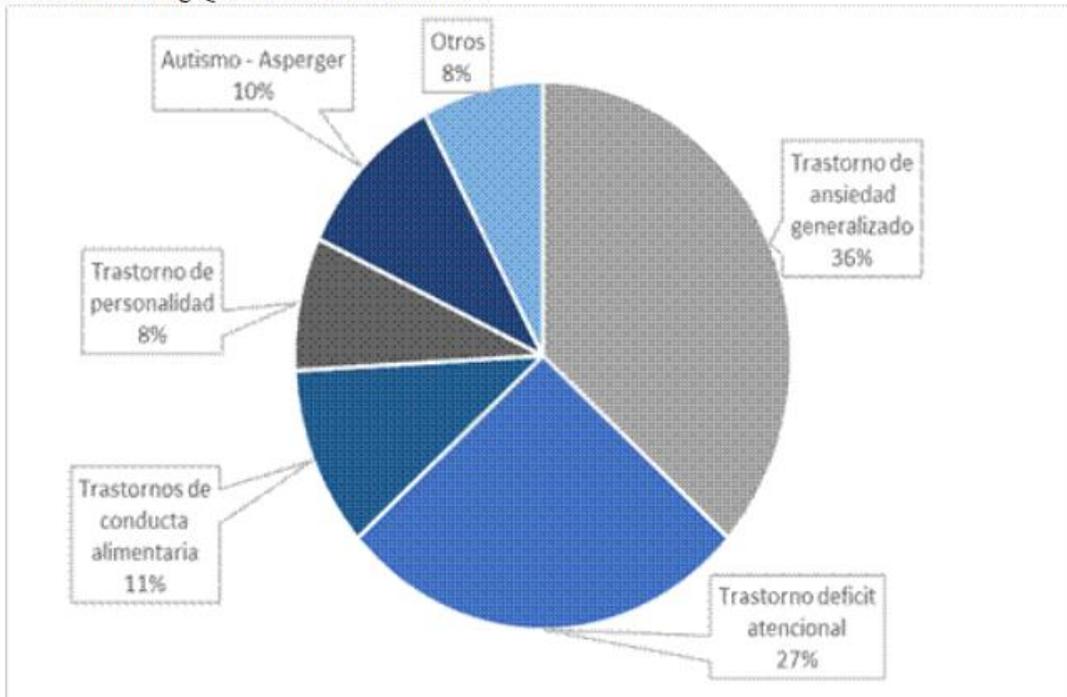


Figura 1: ¿Qué condición habita? (González et al., 2023).

Un 38% del estudiantado de una Universidad Pública es un registro que supera con creces los porcentajes generales de personas diagnosticadas con alguna neurodivergencia. No se puede hablar de una minoría, sino de un sector numeroso de la población que accede a estudios superiores y sobre quienes no se cuenta con suficiente información para develar su experiencia en un contexto pensado para personas neurotípicas.

1.3.1. Dificultades de inclusión de personas del espectro autista en la Educación Superior

Los estudiantes pertenecientes al espectro autista, según consigna la *Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad*, tienen problemas con las asignaturas que no son parte de sus intereses específicos. Además, se consignan problemas para organizar sus tiempos de ocio entre sus horarios de clases. En la interacción con los integrantes de la comunidad presentan dificultades al serles difícil interpretar el uso del sentido figurado, como las ironías o el uso de metáforas. Les es complejo, también, concluir lo que los demás sienten o pretenden (FUAN, 2021).

Por otra parte, a los estudiantes autistas les es difícil desarrollar trabajos en grupo, ya que pueden sentirse forzados a la interacción social con sus pares o experimentar estrés al no saber cómo hacerlo adecuadamente (Salle et al., 2022). Junto con ello, al ser diferente el procesamiento sensorial en las personas autistas, pueden ser afectados negativamente por estímulos:

Diversos factores externos como: pasar largas horas en la institución, los horarios de ingreso y egreso, los ruidos, luces fuertes, olores, estar rodeados de muchas personas, y otros diversos estímulos que pueden experimentar en el viaje hacia la institución educativa o mismo dentro de la institución, repercuten negativamente en su desempeño (Salle et al., 2022).

Un reciente estudio da cuenta de las dificultades que pueden enfrentar estudiantes neurodivergentes en su tránsito por la Educación Superior. Las psicólogas neurodivergentes Irene E. Sille, Silvia A. Fernández, María Inés García Betoño y Lorena M. Salami Bilibio presentaron en las *4tas Jornadas sobre las Prácticas*

Docentes en la Universidad Pública, realizadas en septiembre de 2022, una de las mejores investigaciones en relación a esta temática. Encuestaron a 784 personas, de las cuales 518 se declararon neurodivergentes. En este último grupo, el 44,59% señaló contar con diagnóstico de TEA y un 25,10% le suma a ese diagnóstico el de otra neurodivergencia. Los encuestados provenían de 15 países diferentes, siendo Chile el de mayor participación (33,78%). En cuanto al género, el 67,96% se identificó como mujeres, el 11,07% como varones y el 13,59%, no binario.

Los resultados dan cuenta de diversos obstáculos a una experiencia integral y amable de la Educación Superior. Actividades que para las personas neurotípicas no reportan mayores dificultades se vuelven sumamente difíciles de afrontar para los estudiantes neurodivergentes. A continuación, veremos un gráfico que registra las actividades de mayor dificultad:

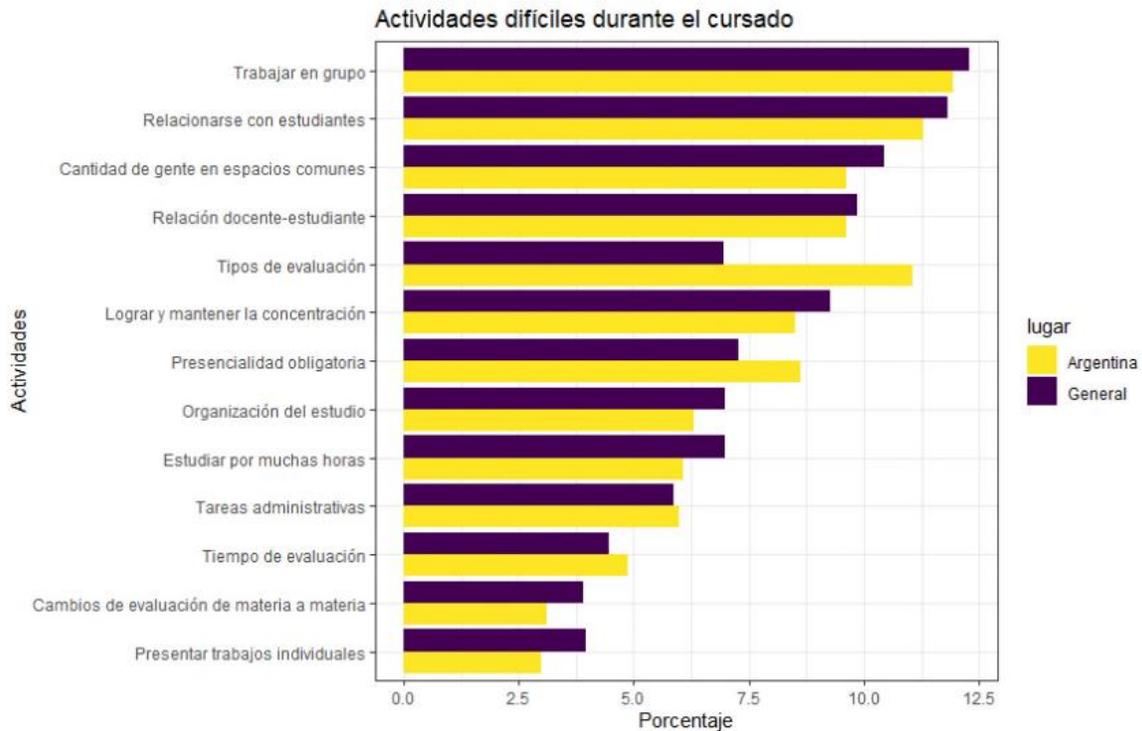


Figura 2: Actividades en las que las encuestadas presentaron dificultades durante el cursado de sus carreras expresado en porcentaje, en general y en Argentina (Salle et al., 2022)

El estudio dio cuenta de que los estudiantes neurodivergentes asumen que las dificultades tienen que ver con su condición, lo que en ningún caso excluye a las instituciones educativas de sus responsabilidades en pos de una inclusión plena. La siguiente figura ilustra situaciones que disminuyen el rendimiento académico en personas neurodivergentes:

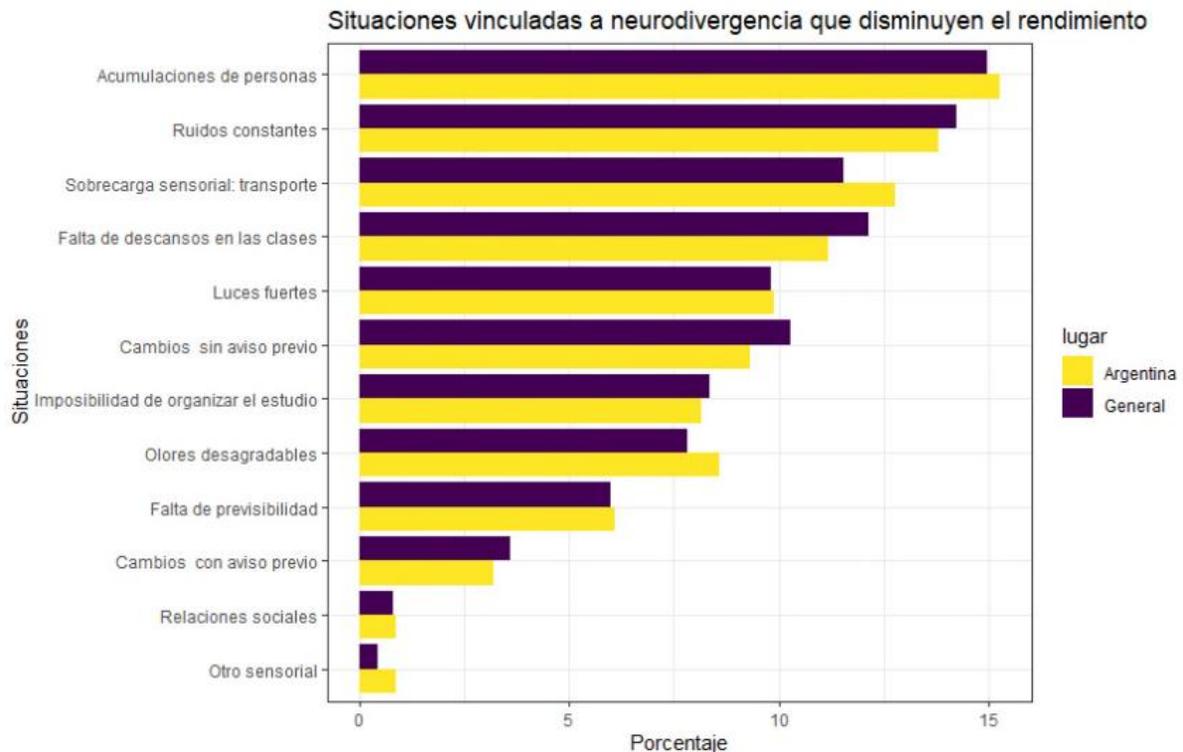


Figura 3: Situaciones vinculadas a su neurodivergencia que disminuyeron el rendimiento académico de las encuestadas, en general y en Argentina (Salle et al., 2022)

Por lo expresado anteriormente, el rendimiento académico de los estudiantes del espectro autista no siempre es exitoso según los parámetros neurotípicos. Estos factores repercuten negativamente en los estudiantes autistas y pueden llevarlos a tomar la decisión de abandonar sus estudios prematuramente. En promedio, los estudiantes autistas a nivel mundial se titulan un 25% menos que quienes no tienen esta condición, señala la Dra. en Psicología Arlett Krause. Esto se debe a que sufren un estrés crónico, puesto que “tienen un deterioro significativo en la calidad de la salud mental por los problemas que para ellos significa el tener que adaptarse en condiciones que son especialmente complicadas para ellos” (Universidad Santo Tomás, 2020). El siguiente registro da cuenta de las razones aducidas por estudiantes neurodivergentes para pensar en abandonar sus estudios antes de terminarlos:

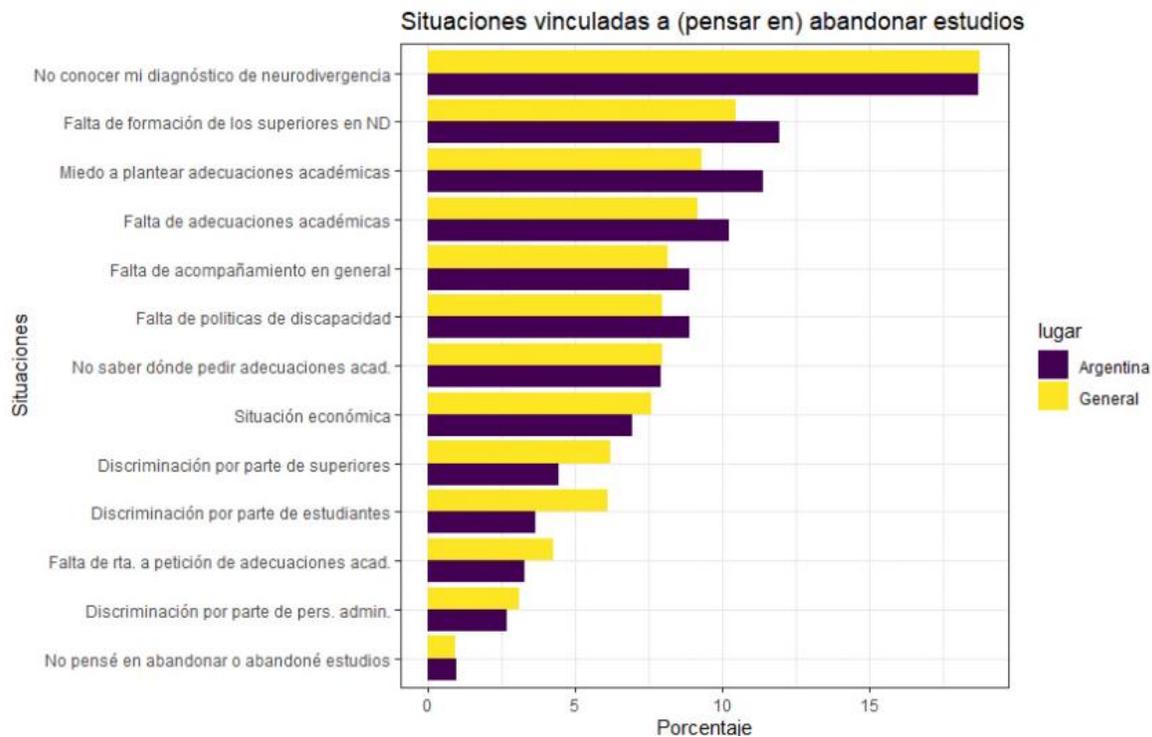


Figura 4: Situaciones vinculadas a pensar en abandonar o haber abandonado los estudios de las encuestadas, en general y en Argentina (Salle et al., 2022)

En Chile, los estudiantes neurodivergentes también señalan dificultades asociadas a su condición. Entre ellos se señalan: problemas de socialización; problemas de tolerancia a la frustración; problemas al enfrentar la evaluación (Centro de Estudios CELEI, 2022). Por lo tanto, existen antecedentes actuales y suficientes como para fundamentar la necesidad de profundizar en el conocimiento de la experiencia de los estudiantes neurodivergentes -especialmente aquellos pertenecientes al espectro autista- en la Educación Superior chilena.

CAPÍTULO 2

PROBLEMATIZACIÓN

2.1. Problema de investigación

En este segmento, procuraremos delimitar el problema tratado por esta investigación, para concluir finalmente en la pregunta que guiará este trabajo.

Hasta 1975, la discapacidad se trataba como una temática académica, circunscrita a la iniciativa particular de algunos investigadores o centros de estudio ligados a la Medicina. A partir de ese año, se multiplicaron por el mundo publicaciones e instancias de estudio relativas a la discapacidad, la cual comenzó a ser analizada desde distintas disciplinas (Barton, 2009). La incorporación de otras miradas disciplinarias favoreció el surgimiento de nuevos criterios epistemológicos para abordar la temática de la discapacidad, a la par que surgían voces críticas en torno a la superficialidad con la cual se trataba la discapacidad y la inclusión (Barton, 2011). Fue el surgimiento de la noción de “educación inclusiva”, con categorías como las “Necesidades Educativas Especiales” (NEE), lo que abrió el debate sobre las formas de concebir la alteridad del sujeto con discapacidad (Echeita y Anscow, 2011). Los cuestionamientos apuntaban al peligro de marginación que -paradójicamente- podría implicar la inclusión:

La discapacidad fue alterizada sin remordimientos y su alteridad fue puesta bajo el violento microscopio de un proceso estadístico y eugenésico, matemático y moral, físico y social. Ese otro fue alterizado y

con ello gran parte de su cuerpo quedó pulverizado, anatomizado, deshumanizado. (Skliar, 2012)

Más allá de estos cuestionamientos, las políticas de educación inclusiva se comenzaron a implementar desde un enfoque basado en la concepción de la UNESCO, la cual llamaba a “transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005). A favor de esta perspectiva, se consideró que ponía en el centro el derecho humano a la educación, permitiendo evidenciar desigualdades, ya que no “solo pone el foco en la inclusión, sino también en la exclusión: ambos fenómenos operan recíprocamente y han de ser estudiados de forma dialéctica” (Escudero y Martínez, 2011). En este sentido, Gerardo Echeita señala que la educación inclusiva “no afecta únicamente a lo que hay que hacer con el alumnado que tenga necesidades especiales, sino con la totalidad, aunque haya que focalizar con mayor ahínco en esas personas que están más expuestas a segregación, marginación o exclusión” (Mogollo, 2020).

En la Educación Superior también se ha aplicado el enfoque de la educación inclusiva. En Latinoamérica, esto se evidencia en la conformación de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, en 2009. Esta instancia buscó compartir reflexiones y experiencias relativas a la inclusión desde una perspectiva de derechos humanos (Universidad de Chile, 2016). Las entidades de Educación Superior en Chile se han hecho parte en la aplicación de la educación inclusiva, aunque con numerosas dificultades. A partir del marco regulatorio establecido por la ley 20.422 (2010) y la Ley 20.609 (2012), estas instituciones debían implementar medidas tendientes a incluir plenamente a personas con discapacidad a sus programas e instalaciones:

Crear las condiciones contextuales para la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior, si bien es un mandato normativo, es a su vez un imperativo ético que debe impulsar las prácticas al reconocimiento del “otro”, reconocimiento que pasa por el respeto irrestricto de las diferencias individuales como elemento constitutivo de la diversidad y por tanto como premisa fundamental para co-construir una sociedad más inclusiva. (Wilson Rojas, de SENADIS, en Lissi et al., 2014)

Existe una voluntad manifiesta de generar ambientes inclusivos en las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, la investigación relativa a dar cuenta de cómo los estudiantes con discapacidad perciben estas políticas no es abundante. Los estudios al respecto se han concentrado en variables cuantitativas (Errandonea, 2016; Lissi et al., 2014); en la evaluación de las políticas institucionales (Gómez, 2013; García, 2013; Rubio, 2017) o en la percepción de los agentes encargados de aplicar políticas inclusivas (Mella et al., 2014; Victoriano Villouta, 2017).

En relación a la percepción que los estudiantes con discapacidad tienen de estas políticas, han existido pocos acercamientos. Destaca, entre ellos, el que realizó la Dra. Bárbara Valenzuela para describir el estado emocional de estudiantes con discapacidades visibles y no visibles (Valenzuela, 2016). También son valiosos tanto el estudio de Luis Vera, al relacionar la experiencia universitaria y la elaboración de sentidos en estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Vera, 2018), como el trabajo cuantitativo y descriptivo de Gabriela Villafañe, Angélica Corrales y Valentina Soto, sobre las condiciones de inclusión en una universidad chilena (Villafañe et al., 2016)

En relación con la inclusión de estudiantes neurodivergentes, la investigación no es tan prolífica debido a que el propio concepto de

neurodiversidad está actualmente en una disputa ideológica por su definición (Amador Fierros et al., 2021). La tensión se genera entre el concepto tradicional de discapacidad y el de neurodiversidad. Comprenderemos a esta última como “un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y síndrome de Tourette” (Singer, 1999, citado por Clouder et al, 2020). Los estudios han revelado algunas de las dificultades que enfrentan los estudiantes neurodivergentes: en relación a la dislexia, el diagnóstico tardío de la misma; entre quienes tienen trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), aumento de la impulsividad detonada por factores del entorno; en el caso de los estudiantes con Asperger y trastornos del espectro autista, por el desconocimiento de su entorno sobre su condición (Amador Fierros et al., 2021).

Esto último da cuenta de la necesidad que existe de desplegar estudios referidos a la experiencia de estudiantes neurodivergentes en la Educación Superior. Es preciso evaluar las políticas de inclusión desde la lectura que estos estudiantes realizan de su vivencia concreta, para evitar el sesgo que implica diseñar estas políticas únicamente desde la perspectiva neurotípica: “Se necesitan más estudios e incluir a estudiantes neurodiversos como parte del equipo de investigación para conocer mejor tanto la experiencia de los estudiantes neurodiversos y cómo ayudarles en su tránsito por la Universidad” (Amador Fierros et al., 2021)

Esta investigación, por lo señalado en el párrafo precedente, abordará la relación entre la experiencia de estudiantes y egresados autistas en instituciones de Educación Superior y los significados que elaboran a partir de tal experiencia,

en el año 2023. Se procurará distinguir y describir tanto las complejidades como los desafíos que surgen a partir de esas experiencias y esos significados.

2.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023?

CAPITULO 3

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL TRABAJO SOCIAL

En este capítulo abordaremos la relación existente entre el problema de investigación que seleccionamos y la perspectiva profesional del Trabajo Social. Para ello, comenzaremos con una descripción del perfil profesional que busca la carrera, para después vincular la acción profesional con la problemática trabajada por este trabajo.

3.1. Perfil profesional y problema de investigación.

En la década del '80 del siglo pasado, se llevaron a cabo grandes reformas tanto a la institucionalidad como al financiamiento de las universidades públicas del país. Estas reformas, inspiradas en la ideología neoliberal, implicaron la intervención de distintas carreras universitarias, modificando sus mallas curriculares y sus perfiles de egreso. Uno de estos cambios tuvo que ver, también, con las entidades de Educación Superior autorizadas a impartir algunas de estas carreras. Tal fue el caso de Trabajo Social, que perdió su rango universitario en 1980, permitiéndole de esta manera poder impartirla a los institutos profesionales (Castañeda y Salamé, 2015). Esto trajo como consecuencia que numerosas entidades privadas ofertaran la posibilidad de estudiar Servicio Social o Trabajo Social, lo cual no fue un fenómeno favorable, ya que “la diversificación de planteles de estudio implicó una homologación de títulos profesionales, lo que condujo al Trabajo Social no sólo a una merma en lo

académico sino además un detrimento general para la disciplina” (Henríquez, 2016). En el año 2005 se le restituye el rango, obligando a las universidades que imparten la carrera a un ajuste curricular, que da cuenta hoy de una amplia diversidad de programas (Castañeda y Salamé, 2009).

La inclusión es una temática que requiere del manejo de una amplia diversidad de herramientas conceptuales. Como objeto de estudio, implica el conocimiento de la relación entre el sujeto que busca ser incluido y su situación concreta, la cual puede presentar tanto oportunidades como resistencias. En este sentido, abordar la temática de la inclusión implica el manejo de ciertos conceptos y, sobre todo, de una perspectiva particular, ya que “se trata de una tensión en la que coexisten, individuo y situación, como opuestos que dependen entre sí en constante dialéctica: un individuo coaccionado a vivir en una sociedad que provoca situaciones de opresión, desigualdad y por tanto, de injusticia” (Zamanillo, 1999). Se requiere, entonces, de una formación que dé cuenta de la complejidad del entramado social y del carácter multifactorial de sus problemáticas.

Esto nos lleva a revisar el perfil de egreso que proponen las principales universidades que imparten Trabajo Social a nivel de Licenciatura. La Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) señala que entrega una “formación en Ciencias Sociales para fortalecer la investigación, la capacidad analítica-comprensiva y la acción operativa con perfilamiento científico” en pos de una “racionalidad metodológica para integrar, interpretar e intervenir fenómenos sociales y su complejidad: “Investigación Social”, “Teoría Social” y “Taller de Acercamiento a la Realidad Social”, cada una con dos semestres (UTEM, s/f)

La Universidad de Chile indica que busca formar profesionales con “Capacidades básicas para la investigación y la intervención social”, que les permita “generar análisis críticos y complejos de la realidad social”. En este sentido, reivindican la “legitimidad de formas plurales de vida, potenciando avanzar hacia una democracia sustantiva, tanto en términos de redistribución social como de reconocimiento de todos sus ciudadanos”. Todo esto redundando en una referencia clara a la inclusión, ya que proponen una “clara apuesta por todos aquellos que se encuentran en situaciones de desigualdad o discriminación”. (Universidad de Chile, s/f)

En el caso de la Pontificia Universidad Católica (PUC), perfilan su carrera a partir de un “fuerte énfasis en la investigación social, la autodeterminación de la persona, promoción de diversidad, enfoque en las fortalezas y la sustentabilidad social, económica y medioambiental”. Consideran que “el trabajo social interviene en los puntos donde las personas interactúan con el ambiente”. En el noveno semestre de la carrera, se puede optar por un Certificado de Especialidad en Intervenciones Inclusivas, el cual está compuesto por asignaturas como “Representaciones de la Exclusión”, “Políticas Inclusivas” y “Participación para la Inclusión Social”. (Universidad Católica, s/f). En este sentido, el programa de la PUC es el que más énfasis realiza en torno a la inclusión.

3.2. Acción profesional y problema de investigación

La investigación bibliográfica en torno a la participación de trabajadores sociales en procesos de inclusión de personas neurodivergentes da cuenta de una notoria escasez documental. Si bien existe un número relevante de estudios sobre los vínculos entre Trabajo Social e inclusión de personas con discapacidades en general, cuando nos referimos a trabajos que den cuenta de los lazos entre la disciplina y sujetos categorizados como neurodivergentes, se evidencia la falta de acción e investigación sobre esta temática.

A nivel internacional, un estudio que se acerca a lo que tratamos en esta tesis es el trabajo de grado en Trabajo Social de la española Nerea Pérez Murcia. Apuntó, en primer lugar, a conocer la situación de su disciplina en intervenciones con personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Señala en que en numerosas organizaciones que van en ayuda de este tipo de personas y sus familias, participan activamente trabajadoras y trabajadores sociales, centrándose principalmente en la identificación de sus necesidades. Por otra parte, ha buscado “descubrir las competencias profesionales de los y las trabajadoras sociales” que son requeridas en este tipo de ayuda, detectando que sus funciones más habituales son “de información, orientación, asesoramiento y atención directa”. Pérez Murcia hace una distinción entre actividades de acción directa y las de intervención indirectas:

las actividades de atención directa que se realizan en las distintas 38 asociaciones son: mayoritariamente; realización de entrevistas y reuniones con personas con TEA y familias, y en menor medida; impartición de cursos y realización de visitas. Por su parte, las actividades de intervención

indirecta más frecuentes en las organizaciones son: el diseño y la evaluación de planes, programas y/o proyectos, la coordinación de equipos de trabajo y el análisis de los recursos externos e internos (este último en mayor medida). La indagación documental es también una actividad de intervención indirecta desempeñada por las y los profesionales, pero no es de las más comunes. (Pérez, 2015).

Una segunda investigación relacionada con esta temática es la tesis de Daniel Cuevas Gordo, de la Universidad de Valladolid, España. En esta investigación se delineó una caracterización de las personas autistas, centrándose en sus necesidades específicas. Por otro lado, analizó los recursos que se utilizan para ir en su ayuda, a partir de la revisión de distintos programas. Dentro de sus principales conclusiones está la necesidad de resaltar el aporte específico del Trabajo Social en propiciar la calidad de vida de las personas autistas, entendiendo esta calidad como la combinación de varios indicadores a valorar, tales como “el bienestar emocional, material o de salud, las relaciones interpersonales, el desarrollo de la persona, sus derechos, la autodeterminación o la inclusión social” (Cuevas, 2016)

Otro estudio en esta línea, esta vez de América Latina, es el que realiza María Auxiliadora Chuchuca, en su monografía para optar al grado de Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Cuenca, Ecuador. Se propuso caracterizar las dificultades de inclusión que enfrentan las personas autistas y cómo ayudar desde las herramientas del Trabajo Social a partir del modelo de redes. Al respecto señala que “para intervenir con eficiencia se debe conocer y aceptar a cada individuo y su manera de ser, y ver la vida, y que cada quien tiene derechos de libertades propias e ideología diversa”. Esto se traduce –según Chuchuca- en capacitar a las personas neurodiversas para descubrir habilidades y destrezas

que les permitan desenvolverse en distintos ámbitos y en educar a la población en torno a la neurodiversidad:

los y las Trabajadores Sociales tenemos la misión de reducir las desigualdades entre estas personas con TEA y la sociedad, las mismas que impiden desarrollar sus habilidades, negando así la posibilidad de acceder a los recursos y promover sus intereses y derechos. (Chuchuca, 2017).

Flor Santiago, puertorriqueña, se dedicó a analizar bibliografía referida específicamente a experiencias de ayuda desde el Trabajo Social a niños y niñas con TEA. Destaca que las y los trabajadores sociales “somos conocedores en el manejo de temas relacionados a la diversidad y estamos preparados para intervenir de manera efectiva con poblaciones representativas de la misma”. Partiendo de la base de que en nuestra disciplina se manejan numerosas herramientas conceptuales y metodológicas relativas a las familias, enmarca el aporte profesional del Trabajo Social en la contextualización de la ayuda a la niñez con TEA en esa dimensión:

Para lograr un ambiente adecuado que fortalezca el proceso de intervención en niños diagnosticados con el TEA, debemos hacerlo desde la familia como un sistema, ya que muchas familias se sienten perdidas y no tienen conocimiento sobre lugares a dónde pueden acudir para manejar su situación o necesidad (Santiago, 2018)

Es un desafío para el Trabajo Social, por ende, adentrarse en la temática de la neurodiversidad, para colaborar en el diseño, implementación y evaluación de políticas inclusivas dirigidas a este sector de la población.

3.3. Importancia de generar conocimiento en el área

Como se señala en el apartado anterior, es evidente la escasez de investigación concerniente al aporte que el Trabajo Social puede y debe hacer en el ámbito de la inclusión de personas neurodivergentes en Chile. Esta situación debe ser transformada ya que, en la actualidad, numerosas organizaciones sociales y no gubernamentales han instalado en la discusión pública la necesidad de visibilizar y educar en torno a la neurodiversidad. Esta temática, incluso, fue parte de los debates que se generaron en torno a la redacción de una nueva Constitución en Chile (FUAN, 2021b).

En este sentido, todas las disciplinas que tengan algún aporte que realizar en torno a la inclusión deben hacerse parte de estas demandas por un mayor conocimiento de la neurodiversidad. El Trabajo Social debe ser, por lo demás, un agente de vanguardia con relación a esta temática, puesto que uno de sus objetivos es servir de ayuda a quienes son puestos al margen de las oportunidades de desarrollo personal. La exclusión social, a veces implícita, de un sector de la población que no calza con los patrones de pensamiento y conducta neurotípicos, exige un compromiso ético de acción e investigación profesional por parte de los trabajadores sociales.

Según sostuvo la OMS en 2016, 1 de cada 160 niños son diagnosticados con TEA y la cifra va en aumento. Y en tanto que el trabajador social es un profesional que atiende situaciones de exclusión, “estamos involucrados en las acciones de mejorar la calidad de vida, abogar por el bienestar emocional, material, por la salud, porque establezcan relaciones interpersonales adecuadas,

por los derechos, autodeterminación y por la inclusión social” (Santiago, 2018). La realidad de cotidiana marginación nos interpela como profesionales y nos obliga al estudio y a la propuesta:

Desde el Trabajo Social, debemos gestionar la búsqueda de recursos y el establecimiento de contactos, para enriquecer las oportunidades de participación en la esfera social. Debemos dar voz a las necesidades de este colectivo, pero, sobre todo, debemos conocer la realidad social y ampliar nuestra actividad en los diversos campos de actuación, como es este, el del Trastorno del Espectro Autista (Cuevas, 2016)

Este aporte que hacemos desde nuestra disciplina debe saber orientarse también al conjunto de la sociedad. Existe una labor de educación popular por realizar, que debe apuntar a trabajar con el estigma que rodea a las personas neurodiversas, entendidas como *carentes* de algo. La explicación debe ir dirigida a comprender que la especie humana está compuesta de múltiples diversidades y que la que tiene relación con el modo de percibir el mundo es una de ellas. Es, por tanto, una labor cultural contrahegemónica, que busca despatologizar la mirada sobre la neurodiversidad, derivando al cuerpo social el deber de comprenderla y aceptarla:

Es muy distinto creer que, como en el mundo feliz de Huxley nosotros trabajamos en una lista de patologías sociales, con sujetos no A, no B, no C, sino D. Des-afiliados, des-calificados, delincuentes, dis-capacitados, des-poseídos. Porque entonces Trabajo Social trabaja con la falta, con la ausencia, con la carencia. En lo anterior no solo se opaca la condición de sujeto y sus potencialidades, sino que, mediante los procesos de intervención social, se ejerce una marca simbólica que acompaña y sobre determina contingentemente las posibilidades de esas personas (Matus, 2017).

Adentrarse en las formas de gestionar la inclusión de personas neurodivergentes, en tanto trabajadores sociales, puede favorecer que las instituciones de Educación Superior opten por una mejora estratégica en procesos claves como la entrega de información, además de la modificación de estructuras organizacionales como las unidades de apoyo existentes en estas entidades.

Por otro lado, el Presidente Gabriel Boric Font promulgó recientemente la denominada *Ley TEA* (Ley 21.545 de 2023) proyecto legislativo que busca “velar, garantizar, promover y proteger, en igualdad de condiciones, la inclusión social de las personas en el espectro autista”. Esta ley da cuenta del “principio de neurodiversidad”, por lo que las personas en esta condición no podrán ser objeto de intervención clínica a menos que ellas mismas lo soliciten. Tampoco podrán ser rotuladas de discapacitadas, a menos que la diferencia funcional les cause un grave impedimento en el desarrollo de su vida social.

La normativa obliga al estado a promover “el desarrollo de acciones de protección, recuperación, rehabilitación y habilitación” para personas con TEA, a partir de las siguientes premisas: Trato Digno; Acompañamiento; Resguardo de la autonomía individual; Atención interdisciplinaria en salud; Diagnóstico temprano, información y educación; Autonomía progresiva; y Transparencia.

El Estado, a partir de la Ley TEA, deberá gestionar la capacitación en torno a la temática autista, de funcionarios públicos, trabajadores de la salud y de la educación, además de integrantes de las Fuerzas Armadas y de Seguridad Pública. En esta labor, las y los trabajadores sociales pueden ser agentes que cumplan esta labor.

Finalmente, la Ley TEA apunta a mejorar los registros estadísticos sobre la población en el espectro autista y a que el Estado adopte “las medidas necesarias para asegurar a las personas en el espectro autista el pleno goce y ejercicio de sus derechos en condiciones de igualdad con las demás”. En esta labor, el Trabajo Social puede cumplir un rol activo, tanto para la fiscalización de la concretización de las medidas impulsadas por la ley, como también para evaluar, generar e implementar políticas públicas en esta dirección.

Esta investigación pretende aportar en la construcción de conocimiento en torno a la Neurodiversidad, específicamente sobre personas autistas que buscan acceder a una Educación Superior que les permita desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

CAPITULO 4

MARCO TEÓRICO

En este capítulo, abordaremos los elementos teóricos que fundamentan este trabajo de investigación. Comenzaremos con describir la perspectiva de la Fenomenología en tanto método de construcción de conocimientos. Luego, vincularemos la utilidad del método fenomenológico para abordar temáticas provenientes de las Ciencias Sociales, como lo es el problema de investigación de este trabajo. En segundo lugar, revisaremos el concepto de neurodiversidad y la manera cómo condiciones como el Trastorno del Espectro Autista se entiende a partir de esta perspectiva. Finalmente, revisaremos las formas de comprender la inclusión y de qué maneras se ha comprendido al TEA en ellas, incidiendo en la forma de pensar y relacionarse con la diversidad funcional.

4.1. Fenomenología

La Fenomenología es un modo de concebir la búsqueda del conocimiento. Pretende ir más allá de una actitud natural (en la cual se privilegian solo los hechos contingentes) y alcanzar una que permita elaborar sentidos y significados (Lozano, 2006). Ante la actitud natural, que considera a la conciencia como un mero recipiente de estímulos externos, los pensadores que impulsaron la Fenomenología, la conciencia humana es *conciencia de*, es decir, siempre está vinculada al mundo formando una unidad. La disociación entre conciencia y mundo resulta, de este modo, artificial. Entre la conciencia y el objeto existe una

unidad dada por la vivencia o la experiencia (Lozano, 2006). En este sentido, el concepto de intención es fundamental:

La palabra *intentio* significa «dirigirse a». Toda vivencia, toda actitud anímica, se dirigen a algo. La percepción en cuanto tal, percepción «de algo», y lo mismo ocurre con la representación, el recuerdo, el juicio, la conjetura, la expectativa, la esperanza, el amor. Siempre se trata de determinadas formas de conducta que se dirigen a algo. (Szilasi, 2003)

La Fenomenología se transforma así en una crítica a la actitud natural de la ciencia, la cual pretende alcanzar un conocimiento supuestamente libre de subjetividad:

La ingenuidad de lo que se dice sobre “objetividad”, que deja fuera de cuestión la subjetividad efectiva-concretamente operante, que tiene experiencia, que conoce, la ingenuidad del científico de la naturaleza, del mundo en general, que es ciego para todas las verdades que logra como objetivas, y el mismo mundo objetivo que en sus fórmulas es sustrato (tanto como mundo de experiencia cotidiano, como también mundo de conocimiento comprensible de grado más alto), es su propia configuración de la vida devenida en él mismo, naturalmente esa ingenuidad no sigue siendo posible cuando la vida se ubica en el punto de mira. (Husserl, 2008).

4.1.1. La construcción de conocimientos desde la Fenomenología

La Fenomenología se convierte en un nuevo punto de partida para concebir el conocimiento humano. Esto, porque “desde sus mismos comienzos, la filosofía de Husserl aspiraba a aplicar una forma completamente nueva del

empirismo”, ya que “pretendía ser la única capaz de desarrollar radicalmente el principio de experiencia” (Patocka, 2005).

La Fenomenología propone una elaboración de conocimientos que requiere de la experiencia individual, real, para luego distanciarse de esa experiencia y generar una abstracción. Este proceso se denomina reducción eidética o trascendental, ya que lo dado, aquello real o ficticio que experimentamos individualmente, se reconduce a su esencia (*eidós*). Y esa esencia puede ser aprehendida por todos los seres humanos (Waldenfels, 1997).

En relación a esto último, existen dos tipos de experiencias: la sensorial, referida a elementos que pueden verificarse a través de los sentidos; y la experiencia categorial, referida al mentar como una experiencia en sí, aunque no sea sensorialmente verificable (Patocka, 2005). Ambas experiencias, más allá de sus diferencias, pueden traducirse a lenguaje. Y gracias a eso, podemos universalizar tales experiencias. El lenguaje mismo develaría esta capacidad cognitiva de realizar abstracciones, ya que el lenguaje “no es posible sino por el hecho de que somos capaces de pensar lo mismo, tengamos ante nosotros la cosa en su forma y presencia concreta o nada en absoluto” (Patocka, 2005).

4.1.2. Fenomenología y Ciencias Sociales

Husserl fue quien relevó al mundo de la vida (corriente) o *lebenswelt* como un universo de fenómenos dignos de ser estudiados a fondo. Para Husserl, el mundo de la vida es la base de toda disciplina científica: “El *lebenswelt* es en

efecto la suma de los 'horizontes' en los cuales emergen y se constituyen los hechos mundanos" (Salas, 2016).

Alfred Schütz coincide con la propuesta de Husserl, agregando que el mundo de la vida corresponde al mundo social, cotidiano e intersubjetivo: "únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre" (Schütz, 1973).

El mundo social es, desde el enfoque fenomenológico, un entramado de subjetividades, cada una con su propia interpretación del mundo. Estas interpretaciones son un objeto de estudio en sí mismo, junto con "los elementos que condicionan y hacen posibles estas interpretaciones y las acciones llevadas a cabo en él, para mantenerlo o para cambiarlo" (Salas, 2016). Para una comprensión cabal de las acciones y las interpretaciones que los sujetos les dan a las mismas, un estudio fenomenológico debe abordar los propósitos y las motivaciones subyacentes a ellas (Restrepo, 2010).

Dadas las características del sujeto de estudio del presente trabajo y el objetivo que nos hemos puesto en este trabajo de investigación, el enfoque fenomenológico es el elegido para trabajar la información recogida y conseguir así una interpretación respetuosa y veraz.

4.2. Neurodiversidad

La neurodiversidad es un paradigma reciente para conceptualizar las diferencias neurológicas entre los seres humanos. Hablamos de paradigma ya que es “un modo de conocimiento científico de la realidad y una forma de ver el mundo, universalmente reconocido, basado en un esquema de pensamiento e ideológico concreto” (Kuhn, 1975).

4.2.1. El origen del concepto de neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad fue acuñado por la socióloga australiana Judy Singer en 1998, a través de un artículo titulado *Odd People In: The Birth of Community Amongst People on the Autism Spectrum: A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity* (Montero, 2019). La autora propone concebir a todas las formas neurológicas humanas existentes como parte de una categoría social amplia llamada neurodiversidad, dentro de la cual existen algunas más frecuentes (neurotípicas) y otras minoritarias (neurodivergentes). Para otros autores (Armstrong, 2012), el concepto de neurodiversidad fue propuesto por primera vez, en un texto impreso, por el periodista Harvey Blume, también en 1998. Blume sostuvo que la neurodiversidad puede resultar en todos los aspectos “tan crucial para la raza humana como la biodiversidad lo es para la vida en general”.

Esta reconceptualización es parte de un movimiento social que lucha contra la patologización de las formas neurológicas atípicas. Para quienes forman

parte de este movimiento, considerar a las personas neurodivergentes como discapacitadas es un error ya que afecta negativamente en su autopercepción. Al respecto, la psicóloga y experta en neurodiversidad, Devon MacEachron sostiene:

Dis- significa *no, sin, menos*. Describir a alguien como "discapacitado" implica que no tiene capacidad. Decir que alguien es "disfuncional" implica que no funciona. Quizá no todo marcha perfectamente para los individuos que son neurológicamente atípicos, pero describirlos en términos tan negativos no los ayuda a encontrar y desarrollar aquello para lo que tienen "capacidad". (Esquivada, 2018).

En esta línea, el movimiento social que propone la noción de neurodiversidad se diferencia del activismo que –bajo la consigna de luchar por los derechos de las personas autistas- plantea la necesidad de “curarlas” y “normalizarlas” (Somashekhar, 2015). Para autores, como la citada MacEachron, la neurodivergencia no debe entenderse como un error genético, sino como parte de nuestra evolución como especie, la cual puede reportarle numerosas ventajas. Entre ellas, están una capacidad extraordinaria para la curiosidad, la motivación, la memoria, la comprensión de sistemas complejos y la percepción intensificada (Esquivada, 2018).

4.2.2. Neurodivergencia

A partir de la categoría de neurodiversidad, la neurodivergencia hace referencia a las personas con formas neurológicas atípicas. Su calificación se sustenta en el reconocimiento y valoración de las diferencias neurológicas y no

en un enfoque que las patologiza. La neurodivergencia incluye a personas “con una forma diferente de funcionar, de percibir y de entender el mundo” (Fauré, 2019). Entre ellas a quienes han sido diagnosticadas con Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH), Trastorno del Espectro Autista (TEA), dislexia, dispraxia, trastornos del ánimo, trastornos de la ansiedad, discapacidad intelectual y esquizofrenia (Armstrong, 2012; García-Bullé, 2021).

Como señala Thomas Armstrong (2012), durante las últimas cinco décadas del siglo XX, se produjo un notable aumento de enfermedades psiquiátricas indexadas en el DSM (*Diagnostical and Statistical Manual*). En 1952 se contabilizaban 100 enfermedades. En el año 2000, ese número se triplicó. La proliferación de trastornos neurológicos nuevos tuvo como fundamento el mayor conocimiento sobre el funcionamiento del cerebro. El concepto de neurodivergencia viene a plantear una perspectiva que frene la tendencia a patologizar la diferencia funcional. La mirada clínica del autismo y otras neurodivergencias ha derivado –para algunos especialistas- en una *inflación diagnóstica* (Allen, 2014 en Chaperó, 2018). No pueden ser solo las neurociencias las que definan la identidad de los sujetos, por más que se requiera de un criterio de rasgos que puedan definir a una persona como neurodivergente. En ese sentido, Chaperó (2018) sostiene: “El síntoma consensuado y las descripciones que se pueden referir desde un manual son en cierto punto necesarios para el acuerdo de ciertos criterios, pero es necesario remarcar que eliminan la originalidad del sujeto”. Se trata, en palabras de Eric Laurent (2013), de una “batalla por la diversidad”.

4.3.1. Características de las personas del espectro autista

Para señalar los rasgos particulares de las personas que forman parte del espectro autista, no sólo se han considerado aquellas definidas por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V) (APA, 2014). Si bien este documento es un referente internacional, también ha recibido críticas en la medida en que –en sus parámetros- “los diagnósticos hoy siguen siendo clínicos, y los criterios que propone el DSM en las sucesivas ediciones son cada vez más amplios, invitando a sobrediagnosticar y medicalizar las infancias” (Chapero, 2018; Chapero, 2020). Es por ello que se procurará no emplear términos capacitistas y explicarlo desde visiones que trasciendan las del DSM-V, pero sin por ello omitirlo.

4.3.1.2. Diferencias en la relación con los otros

La persona autista tiende a un mayor aislamiento. Evidencia un interés y un apego con un número reducido de personas. Para Rivière, esto va desde una “incapacidad de relación” a un aislamiento total. El DSM-V lo define como un *fracaso*, tanto en “la conversación normal en ambos sentidos” como en “iniciar o responder a interacciones sociales”. Sin embargo, no es con todo el entorno, sino –en el caso de los niños- con sus pares, pero no con algunos adultos (Rivière, 1997; APA, 2014)

4.3.1.3. Diferencias en el modo de comunicarse

La persona autista se comunica en modo distinto a la neurotípica debido a que, según Rivière, su lenguaje es ecológico y a que altera la prosodia del lenguaje. EL DSM-V sostiene que integra menos lo verbal y lo no verbal. Por ejemplo, existe menos contacto visual con el interlocutor y comprende menos su gestualidad (Rivière, 1997; APA, 2014)

4.3.1.4. Diferencias en la relación con los cambios

Las personas autistas son menos flexibles que las neurotípicas a los cambios en sus rutinas. Estos cambios les pueden llegar a generar desde dificultades para afrontar las transiciones hasta estados de angustia. Es por ello que se ha asumido que sus patrones de pensamiento son más rígidos, apegándose más a sus rituales cotidianos.

4.3.1.5. Diferencias en la reacción a los estímulos sensoriales

En este sentido, las personas autistas pueden mostrar (siempre planteando a las personas neurotípicas como la norma) hipo o hiperreactividad. Puede existir fascinación hasta rechazo de gran intensidad a texturas, olores, luces, sonidos y sabores.

4.3.1.6. Diferencias en sus intereses

Para el DSM-V, las personas autistas tienen intereses por asuntos inusuales. Este interés es de gran intensidad y, como señala Rivière, son “limitados en su gama”. Lo que hoy se denomina también hiperconcentración o hiperfoco, consiste en un rasgo propio de personas diagnosticadas con TDAH o TEA y que devela una gran capacidad para concentrarse, pero solamente en aquellas temáticas y objetos que despierten interés.

4.3.2. Mecanismos adaptativos en personas del espectro autista

Las personas autistas, al momento de relacionarse con su entorno, enfrentan situaciones que les causan distintos niveles de incomodidad. Estas situaciones de incomodidad las enfrentan a través de ciertas conductas, algunas de las cuales Rivière clasificó como “trastornos de la flexibilidad” (Rivière, 1997).

4.3.2.1. *Masking*, enmascaramiento o camuflaje social

El enmascaramiento “es un mecanismo adaptativo que se manifiesta en un contexto de presión social cuyo objetivo es ayudar a la persona TEA a relacionarse exitosamente con los demás” (Hull et al., 2017, citado en Augusto, 2021).

El enmascaramiento se manifiesta de diversas formas (Quiroga, 2022; Interludio, s.f.; BBC Mundo, 2022; Mouzo, 2022; Chueco, 2021):

-Forzando o imitando el contacto visual: ya que muchas personas autistas son juzgadas por no mirar a los ojos de sus interlocutores (conducta que a la mayoría les es sumamente difícil), intentan forzar la mirada para no aparentar desinterés en la conversación.

-Imitando expresiones faciales: es común que las personas autistas tengan una gestual facial mínima, lo que muchas veces les trae como consecuencia el ser tratadas como indiferentes o insensibles. Es por ello que recurren a la imitación de los gestos de las personas neurotípicas.

-No revelando sus intereses específicos: las personas autistas suelen tener intereses en los que se enfocan intensamente. Esta conducta resulta, a la vista de personas neurotípicas, extraña u obsesiva. Es por ello que ocultan y evitan referirse a estos intereses para no aburrir o desconcertar a su entorno.

-Desarrollando un repertorio de conductas y expresiones: algunas personas autistas poseen un conjunto de frases y comportamientos que les permiten adaptarse a entornos donde predominan las personas neurotípicas. Este repertorio, a veces, es demasiado rígido y no se ajusta a situaciones cambiantes.

Estudios sugieren que el enmascaramiento se detecta más en mujeres que en varones, al tener ellas mayor motivación social, por lo que ellas buscarían más “encajar” en contextos sociales a partir de la adopción de conductas neurotípicas. Sin embargo, el relativo “éxito” de las niñas, adolescentes y mujeres al momento de enmascarar mejor sus rasgos neurodivergentes, provocaría un perjuicio al momento de diagnosticar el autismo en ellas (Cedano et.al, 2020; Mouzo, 2022).

4.3.2.2. *Stimming* o estereotipias

El *stimming* se reconoce como un conjunto de movimientos repetitivos, tanto voluntarios como involuntarios, que realizan las personas autistas. Estos movimientos repetitivos les facilitan el autorregularse en situaciones que les pueden llegar a descompensar.

Los desórdenes del procesamiento sensorial que afectan a algunas personas autistas, tanto las hipersensibilidades como las hiposensibilidades, pueden incomodarles en demasía. El *stimming* les ayuda a anular los efectos indeseados de los *inputs* o estímulos molestos del ambiente. Por ejemplo, les permite poner el foco de atención en la tarea que realizan y no en este *input* distractor. Estos “estímulos propios” que ayudan a anular los “estímulos externos” molestos son, entre otros: balancearse en la silla, agitar las manos, jugar con objetos que les causen placer sensorial, dibujar, llevarse objetos a la boca, tocar un instrumento musical, etc. (García-Franco et al., 2019; Chueco, 2018)

4.3.2.3. Mutismo selectivo

Se le ha definido como un “trastorno de la conducta que se inicia en la infancia y se caracteriza por la dificultad del niño para interactuar verbalmente con determinadas personas y en determinadas situaciones” (García-Franco et al., 2019). Al igual que las estereotipias, no es una conducta exclusiva de personas autistas, por lo que no forma parte del diagnóstico diferencial.

En el caso de las personas del espectro autista, el mutismo selectivo opera como un mecanismo de autorregulación, para evitar el estímulo negativo que significa la presencia de personas que no son de su agrado.

4.4. Inclusión

En la actualidad, el valor de la inclusión es indiscutible. Forma parte tanto de las políticas públicas como del sentido común. Sin embargo, se requiere dar cuenta de las distintas concepciones que han existido y aún existen acerca de la inclusión, lo cual se abordará en este segmento.

4.4.1. Modelo de la prescindencia

Esta perspectiva atribuía las diferencias de las personas con diversidad funcional a un origen religioso, por lo que las categorizaba como una carga. Dentro de quienes propugnaban esta visión, existían dos tendencias: la *eugenésica*, que categorizaba a las personas con diversidad funcional como

resultado del pecado de sus progenitores, por lo que resultaba lógico la aniquilación de estas personas, incluso recurriendo al infanticidio. Esta tendencia se registró particularmente en la antigüedad clásica. Por otro lado, se reconoce una tendencia de *marginación*, la cual se desplegó en la Edad Media y que combinó argumentos religiosos y médicos para validar que una persona con diversidad funcional debía ser excluida. (Palacios y Romañach, 2006b)

4.4.2. Modelo biomédico

Este modelo ve la discapacidad o las diferencias funcionales severas “como un defecto dentro del individuo. La discapacidad es una aberración en comparación con los rasgos y características normales”. (Universidad de California, s/f). Esta perspectiva llevó la concepción de la discapacidad “desde una visión moral, eugenésica, excluyente, hacia una noción médica y científica” (Barbosa et al., 2019). A partir de esto, las personas con diferencias funcionales comenzaron a recibir atención especializada ya que, “para tener una alta calidad de vida, estos defectos deben curarse, repararse o eliminarse por completo. Los profesionales de la atención de salud y los profesionales de los servicios sociales tienen el poder exclusivo de corregir o modificar estas condiciones” (Universidad de California, s/f)

Para el modelo biomédico, la diferencia funcional de algunas personas es entendida “como una afección al natural desempeño de la persona (...) englobando en ella, deficiencias, limitaciones y restricciones para la participación y la actividad”. Esta mirada tiene como consecuencia que se considere a las

personas con diferencias funcionales "con temor, lástima e inseguridad" (Alfaro, 2017).

Si bien es cierto que este modelo implicó la superación de una visión no científica de las diferencias funcionales, no dejó de lado una dicotomía segregadora, esta vez entre "sujetos sanos" y "sujetos enfermos". Esta segregación se evidencia en que la plena inclusión de una persona en situación de discapacidad queda "supeditada a la rehabilitación o normalización y, esto significa, en definitiva, supeditarlo a que la persona logre asimilarse a los demás --válidos y capaces-- en la mayor medida de lo posible" (Palacios y Romañach, 2006a)

4.4.3. Modelo social

En las décadas de 1970 y 1980, las críticas al modelo biomédico se convirtieron en movimientos que propugnaban una nueva concepción de la discapacidad. Resalta en ello la organización inglesa "Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación" (UPIAS, por sus siglas en inglés), que planteaba:

es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con insuficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras insuficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. Para entenderlo es necesario comprender la distinción entre la insuficiencia física y la situación social, a la que se llama "discapacidad", de las personas con tal insuficiencia. (Oliver, 1998).

Este paradigma cambia el foco individualista del modelo biomédico para trasladarlo a la sociedad. El origen de la discapacidad es el conjunto de limitaciones que la sociedad le impone a los sujetos con diferencias funcionales. El modelo social plantea la supresión del concepto de “discapacidad”, en el cual subyace una supuesta inferioridad o minusvalía del sujeto, para pasar al de “deficiencia”, que no ignora la condición biológica que le da origen, pero la considera como parte de la diversidad que caracteriza a los sujetos (Ferreira, 2008).

Paul Abberley, activista y divulgador inglés en situación de discapacidad, destacó como uno de los principales difusores del movimiento de Vida Independiente, surgido bajo las premisas del modelo social. Abberley realizó una analogía entre la situación de las personas con funcionalidad diferente y la de grupos oprimidos de la sociedad, como las mujeres o las minorías étnicas (Vera, 2018).

La opresión a la que se refiere Abberley alude a características bien marcadas, sintetizadas adecuadamente por Fernández y Acosta (2014):

- a) “las estas personas se encuentran en una posición inferior a la de otros sujetos de la sociedad, simplemente por tener discapacidad”

- b) “esas desventajas están relacionadas de manera dialéctica con una ideología o grupo de ideologías que justifican y perpetúan esta situación”

c) “dichas desventajas y las ideologías que las sostienen no son ni naturales ni inevitables”.

d) “conlleva la identificación de algún “beneficiario” de esa situación”

Un impulso fundamental para esta perspectiva provino del movimiento de vida independiente. Este movimiento surge al amparo del Centro de Vida Independiente creado por líderes del Programa de Estudiantes con Diversidad funcional Física de la Universidad de Berkeley, en la década del ‘70 en los Estados Unidos. Abogaban por un concepto de independencia entendida como “el control que una persona tiene sobre su propia vida” (Palacios y Romañach, 2006b). Su aporte fue poner en evidencia, con ejemplos concretos, que la diversidad funcional no implica una minusvalía y que si la sociedad asume su responsabilidad de generar las condiciones para la inclusión de personas con diversidad funcional, una vida independiente es totalmente posible (Toboso, 2018).

En este trabajo concordamos con las críticas al paradigma biomédico formuladas desde los referentes del paradigma social de la discapacidad. Sin embargo, es necesario señalar el capacitismo que –como ideología subyacente al modelo biomédico- también afecta a la concepción del autismo como una *deficiencia*.

4.4.4. Capacitismo

Las críticas al modelo biomédico apuntaron a una ideología implícita que propone la existencia de un cuerpo perfecto y, por ende, de cuerpos “deficientes” o “minusválidos” por carecer de los rasgos constitutivos de ese modelo corporal ideal. Uno de los conceptos que surgieron a partir de esta mirada crítica fue el de capacitismo (*ableism*). Este capacitismo corresponde a “una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (*disability*), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad” (Toboso, 2021).

El capacitismo propone la rehabilitación, curación o eliminación de la discapacidad que afecta al individuo, entendiéndola como una condición inherentemente negativa. Se la entiende como deficiencia del cuerpo (*impairment*), dejando implícita la idea de un cuerpo ideal. Ahora bien, el modelo social no está exento de sesgos capacitistas. Esto, al establecer que ciertas capacidades son más valiosas que otras y que –por esta misma relevancia– deben ser desarrolladas en personas que no las han podido desarrollar adecuadamente, debido a deficiencias de sus cuerpos (Toboso, 2021).

No siendo suficientes las buenas intenciones del modelo social, se requiere de un enfoque distinto y que, por cierto, sea coincidente con el paradigma de la neurodiversidad que señalamos en un segmento anterior. Este enfoque es el de la diversidad funcional.

4.4.5. Paradigma de la Diversidad Funcional

En el 2006, Agustina Palacios y Javier Romañach publican “El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional”. En este libro, los autores comienzan realizando una crítica al modelo biomédico o rehabilitador, ya que:

se entiende que las mujeres y hombres con diversidad funcional pueden resultar útiles a la comunidad, pero para ello deben ser *rehabilitadas*. El tratamiento social impartido se basa en una actitud paternalista y de subestimación, producto de una mirada centrada en la diferencia y sus repercusiones sobre las actividades que las personas no pueden realizar. (Palacios y Romañach, 2006b)

La propuesta de Palacios y Romañach reconoce el avance sustancial que implicó la adopción del modelo social. Le reconoce haber puesto de relieve la necesidad de asumir la diversidad funcional como sociedad, en vez de relegarlo a ser un “problema” de carácter individual. En este sentido valora también que se resalte “la necesidad de que las personas con diversidad funcional sean aceptadas tal cual son, sin tener que recurrir a artificios tendentes a ocultar la supuesta diferencia que las aleja de los parámetros de *normalidad*” (Palacios y Romañach, 2006b)

A continuación, la propuesta de Palacios y Romañach define sus rasgos fundantes. En primer lugar, al momento de establecer los principios de esta propuesta, los autores asumen la diversidad como un valor inherente de la humanidad. Con o sin diversidad funcional, la esencia que hermana a los seres humanos es su dignidad. Esta dignidad es tanto intrínseca (por el valor de sus

vidas en sí mismas) como extrínseca (tienen los mismos derechos y la sociedad debe hacerlos valer). En segundo lugar, se propone que las personas con diversidad funcional no están enfermas: “son diferentes y son discriminadas por su diferencia”. Esto sienta las bases de un modelo que se sustenta en la Bioética y los Derechos Humanos. (Palacios y Romañach, 2006b)

En esta misma línea se expresa Mario Toboso (2018), quien parte de una crítica al modelo social ya que este, procurando generar nuevas categorías que se diferencien del modelo biomédico, se “olvidó” del cuerpo. Esto último, para el autor, “conduce a una interpretación de la discapacidad que no se ajusta a la experiencia muy diversa que de la misma tienen las propias personas con discapacidad”. Al no considerar debidamente al cuerpo y centrarse únicamente en las condiciones sociales, le resta importancia a lo que el modelo biomédico llamó deficiencia, para centrarse en los efectos de ella a nivel social.

Como señaló Trasende (2022) citando a Natella, en la revisión de estos paradigmas de la inclusión se debe considerar que existen dos enfoques disputándose la conceptualización de la diferencia funcional. Por un lado, la visión clínico-asistencial y la visión histórico-social de la diferencia. Donde la primera habla de enfermedad, la segunda habla de sufrimiento psíquico. Donde la primera ve una discapacidad, la segunda ve diversidad.

Al no patologizar la diferencia, el paradigma de la Diversidad Funcional es plenamente coherente con el paradigma de la Neurodiversidad. En ambos enfoques se desestima el uso de un modelo normalizador, tanto para las diferencias físicas como para las diferencias mentales. Se ubica en el centro la

dignidad humana y la asunción de la diferencia como un valor y no como una deficiencia. Esta visión es la que fundamenta también este trabajo de investigación.

CAPITULO 5

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación busca explorar la percepción de estudiantes autistas sobre su experiencia en la Educación Superior. En este sentido, la investigación quiere indagar en las vivencias de los estudiantes autistas en sus procesos educativos y la evaluación que hacen de las distintas situaciones que les toca enfrentar en su vida personal y académica.

5.1. Problema de investigación

Las complejidades y desafíos de estudiantes y egresados, pertenecientes al espectro autista, en instituciones de Educación Superior de Chile.

5.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2022?

5.3. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos que guían esta investigación.

5.3.1. Objetivo General

Analizar las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023.

5.3.2. Objetivos Específicos

1) Identificar las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023.

2) Describir las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023.

3) Vincular las relaciones entre la experiencia en la Educación Superior y los sentidos construidos por estudiantes y egresados autistas de instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile, el año 2023.

5.4. Tipo de investigación

Este trabajo adoptará la metodología cualitativa para indagar sobre la temática seleccionada. Esta elección metodológica tiene relación con las características del sujeto con quien trabajaremos, en la medida que la conceptualización de la Neurodiversidad, y del autismo como parte de ella, es un hecho reciente y no se cuenta con una cantidad suficiente de estudios ligados a la temática.

La metodología es la manera en la que esbozamos el problema y buscamos las respuestas al mismo. En Ciencias Sociales, hace referencia a los métodos de la investigación. En este sentido, existen dos paradigmas para abordar la labor investigativa. Por un lado, el positivista, que busca conocer los hechos y las causas de los fenómenos sociales como si fuesen “cosas”, sin considerar la subjetividad de las personas involucradas. Por otra parte, el paradigma fenomenológico, que quiere “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor” (Taylor y Bogdan, 2002). Los positivistas prefieren como metodología de investigación la cuantitativa, mientras que los fenomenólogos optan por la cualitativa.

La metodología cualitativa busca conocer y reconstruir el significado de los procesos y actos humanos (Ruiz, 2012). Tiene particular relevancia para el estudio de las relaciones sociales, en la medida que afronta la “pluralización de los mundos vitales” (Flick, 2007). En este sentido, la adopción de la neurodiversidad como categoría requiere de un abordaje que tenga en consideración la pluralización a que se refiere Flick. La neurodiversidad entendida como la consideración de la funcionalidad diversa inherente a la

especie humana (Sánchez, 2020; Toboso, 2018) exige que su estudio tenga en cuenta un modo de relación con el sujeto estudiado que sea consciente de esta diversidad neurocognitiva.

La investigación cualitativa es inductiva, es decir, la intelección de la información es posterior a la recolección de la misma, ya que no se busca validar una teoría previa. Por ello, posee flexibilidad operativa de acuerdo a cada caso (Taylor y Bogdan, 2002). Su lenguaje puede ser conceptual y metafórico (Ruiz, 2012), en el afán de dar cuenta de la dimensión subjetiva de los relatos con los que trabaja. Esto, porque el enfoque cualitativo asume una visión holística de las personas, no las reduce a variables cuantificables (Taylor y Bogdan, 2002). Es esta visión integral la que permite dar cuenta de mejor manera de la diversidad neurocognitiva que caracteriza a los sujetos con quienes trabaja esta investigación.

El proceso de la investigación cualitativa sólo esboza supuestos generales que la orienten. Y en el desarrollo de sus observaciones y entrevistas en profundidad, tales supuestos pueden variar. El investigador deja a un lado sus propias creencias para ver los fenómenos “como si estuvieran ocurriendo por primera vez” (Taylor y Bogdan, 2002). Esto es fundamental para estudiar las vivencias de sujetos neurodivergentes siendo quien investiga una persona neurotípica.

Una vez recogida la información, se procede a su sistematización e intelección. A esta etapa, Flick (2007) la denomina “codificación”, en donde se

busca o bien una categorización para elaborar interpretaciones e incluso teorías, o bien la reconstrucción secuencial del proceso investigativo.

5.5. Paradigma de investigación

El paradigma que se utilizará en esta investigación es el Fenomenológico.

Un paradigma es la perspectiva teórica que sirve de referencia para elegir qué se estudiará y cómo se llevará a cabo tal estudio. Guía, también, la manera en la que se interpretan los resultados de la investigación (Taylor y Bogdan, 2002).

En el caso de la fenomenología, hablamos de una filosofía que se ha empleado como enfoque de investigación. Se originó a partir de las reflexiones del matemático Edmund Husserl (1859-1938) y ha derivado en una numerosa serie de variantes, en las cuales se propone que la conducta humana está determinada por la manera como el ser humano define su mundo (Taylor y Bogdan, 2002). Esto implica intentar aprehender la forma como interpretan su realidad los sujetos que forman parte de nuestro trabajo investigativo, procurando distinguir elementos comunes entre estas interpretaciones. El objetivo que persigue es “la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno” (Fuster, 2019).

Esta lectura de los significados construidos por los participantes se realiza desde una mirada desprejuiciada por parte del investigador. Es lo que Husserl llamó “volver a las cosas”: encarar el estudio dejando hablar a las cosas, sin presupuestos, para poder ver e intuir correctamente las interpretaciones (San Martín, 2002). Esto implica dejar a un lado la manera como la tradición ha tratado la temática que elegimos para estudiar, ya que le ha adosado capas de sentido que entorpecen la comprensión del fenómeno en sí.

El paradigma fenomenológico tiene dos grandes enfoques. Por una parte, está la fenomenología hermenéutica, que se centra en la interpretación de la experiencia humana que realiza el investigador. Por otra parte, está la fenomenología empírica, que prioriza la interpretación de los participantes en la investigación (Hernández et al., 2014). Se pretende, en el enfoque empírico, realizar una descripción para “hacer evidente la experiencia original por medio de la intuición” (Barbera e Inciarte, 2012).

Las temáticas que se abordan en las investigaciones fenomenológicas son sumamente amplias, en la medida que puede tratar todo aquello que está más allá de lo cuantificable, implicando con ello asuntos humanos muy complejos (Fuster, 2019; Hernández et al., 2014). En este sentido, la pregunta que guía la investigación es: “¿cuál es el significado, estructura y esencia de una experiencia vivida por una persona (individual), grupo (grupal) o comunidad (colectiva) respecto de un fenómeno?” (Hernández et al., 2014).

5.6. Nivel de profundidad de la investigación

El nivel de profundidad de esta investigación es exploratorio. Esto implica “examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Si bien existen estudios relativos al modo como las personas autistas se desempeñan en ámbitos de estudio, estos han priorizado explorar y describir su experiencia a nivel escolar y pocos se han adentrado en el nivel de la misma experiencia, pero en la Educación Superior.

Por otra parte, esta investigación aborda el autismo no como una patología, sino como una condición que forma parte de la Neurodiversidad propia de los seres humanos. Por ello el nivel exploratorio es el adecuado, ya que también es el recomendado “si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

5.7. Población y muestra de la investigación

La labor de muestreo es fundamental para las investigaciones ligadas a las Ciencias Sociales. La entenderemos como “el procedimiento por el cual, de un conjunto de unidades que forman el objeto de estudio (la *población*), se elige un número reducido de unidades (*muestra*)” (Corbetta, 2007).

5.7.1. Universo

En este segmento haremos referencia a la población de estudio que abordará esta investigación. Comprendemos la población de estudio como “sobre qué o quiénes se van a recolectar datos dependiendo del planteamiento del problema a investigar y de los alcances del estudio” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006,). El universo estudiado está conformado por personas autistas que estudiaron y estudian en carreras de pregrado de distintas instituciones de Educación Superior de Santiago de Chile.

5.7.2. Muestra

Esta investigación se propone trabajar con una muestra que considere las siguientes condiciones:

- a) Se trabajará con personas neurodivergentes que hayan cursado o se encuentren cursando una carrera en la Educación Superior, en régimen diurno o vespertino.

- b) Carácter de la neurodivergencia: se considerarán a estudiantes cuyo diagnóstico pertenezca al Trastorno del Espectro Autista (TEA).

Se debe considerar que esta es una muestra no probabilística, sino intencionada, puesto que implica “un procedimiento de selección orientado por

las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La razón de utilizar una muestra no probabilística es que ésta fue elegida debido a su condición de neurodivergentes. Además, no pretendemos generalizar los datos de sus experiencias, sino analizarlas desde sus particularidades subjetivas. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista, “el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización”.

Por otra parte, la muestra de esta investigación es homogénea, puesto que “las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Si bien el concepto de autismo engloba un espectro de diversas características, existen rasgos transversales que consolidan esta clasificación.

En relación a la identidad de las personas entrevistadas, se decidió cambiar sus nombres reales para así respetar la confidencialidad acordada con ellas. Cabe señalar que fueron cinco las personas entrevistadas. La primera, Martina, es una joven chilena de 20 años de edad. Ella se identifica con el género femenino. Cursa en 2023 el segundo año de la carrera de Ilustración en el Instituto Profesional DUOC UC. No tiene estudios anteriores en la Educación Superior. El segundo entrevistado, Roberto, es un joven venezolano de 28 años de edad. Él se identifica con el género masculino. Egresó el año 2018 de la carrera de Licenciatura en Arte con mención en Sonido, en la Universidad de Chile. Tampoco tuvo estudios anteriores en la Educación Superior. La tercera

entrevistada es Dalma. Tiene 22 años y se identifica con el género femenino. Estudia en 2023 el quinto año de la carrera de Pedagogía en Inglés en la Universidad de Santiago de Chile. No tiene estudios superiores anteriores. La cuarta entrevistada, Gabriela, tiene 24 años de edad y es de género no binario. Egresó en 2021 de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial con mención en problemas de Audición y Lenguaje, en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. No tiene estudios superiores anteriores. La quinta entrevistada es Noemí, tiene 26 años de edad y se identifica con el género femenino. Cursa en 2023 el tercer año de la carrera de Psicología en la Universidad de las Américas. Anteriormente estudió Administración en Turismo en INACAP. Todos fueron diagnosticados como personas pertenecientes al espectro autista.

5.8. Instrumento de recopilación de información

El instrumento de recopilación de información utilizado en esta investigación es la entrevista.

La obtención de datos a partir de preguntas se diferencia de una conversación esporádica a partir de varios factores: a) es intencionada, ya que el entrevistador participante gestiona una cita con el entrevistado para llevarla a cabo; y b) se realiza a sujetos a partir de un plan de investigación, el cual pretende construir conocimientos sobre personas pertenecientes a determinadas categorías sociales (Corbetta, 2007).

Existen dos técnicas de obtención de datos a través de preguntas: La entrevista cuantitativa y la entrevista cualitativa. La primera es estrictamente estandarizada. Esto es, utiliza un cuestionario, limitando así las respuestas del

entrevistado al dato específico que se le solicita, sin posibilidad de explayarse en explicaciones sobre aquellos datos. La entrevista cualitativa, en cambio, no exige estandarización, por lo que es más flexible y concede “al entrevistado plena libertad de expresión, para ponerlo en condiciones de destacar su propio punto de vista utilizando sus propias categorías mentales” (Corbetta, 2007).

Para llevar a cabo esta investigación se utilizará la entrevista cualitativa, puesto que se adapta mejor a las necesidades de esta investigación y a su sujeto de estudio. Para conocer la experiencia y construcción de sentidos de personas neurodivergentes es útil una perspectiva como la de la entrevista cualitativa, ya que su finalidad es “entender cómo ven [el mundo] los sujetos estudiados, comprender *su* terminología y *su* modo de juzgar, captar la complejidad de *sus* percepciones y experiencias individuales” (Patton en Corbetta, 2007).

5.8.1. Tipo de entrevista cualitativa

Esta investigación aplica entrevistas fenomenológicas semiestructuradas, puesto que éstas tienen como propósito central “comprender la experiencia vivida de las personas en relación con situaciones de su vida. Se interesa por captar y comprender los significados vividos que surgen en diferentes momentos y situaciones de la vida” (Moreno, 2014).

Las entrevistas fenomenológicas pueden ser tanto estructuradas como semiestructuradas. Las primeras realizan las mismas preguntas a todos los entrevistados, en el mismo orden pudiendo contestar los entrevistados del modo que deseen. En el segundo caso, el entrevistador dispone de un “guion” con los

puntos a trabajar, pero el orden de las preguntas y el modo de plantearlas puede variar (Corbetta, 2007). Ambas modalidades son coherentes con un modo de obtención de datos de enfoque cualitativo, ya que permiten flexibilidad y no interfieren con la libertad del entrevistado de expresar lo que desea y de hacerlo de la forma que se adapte mejor a sus rasgos personales.

Esta elección tiene relación con los sujetos con quienes trabajamos en esta investigación (personas con Trastorno del Espectro Autista), puesto que estas

pueden tener dificultades para la comunicación e interacción social. Para muchas de ellas, el lenguaje no es siempre la mejor forma de comunicarse. Las palabras son abstractas, efímeras y pueden tener muchas interpretaciones. (Confederación Autismo España, s.f.)

En este sentido, el instrumento utilizado para recoger las percepciones de los sujetos estudiados tiene la suficiente flexibilidad como para adaptarse a las particularidades ya señaladas. Esto se debe a que la entrevista fenomenológica considera al entrevistado como colaborador y, por ende, se plantea como prioridad el respeto a la dignidad de las personas con quienes interactúa durante la investigación. Al tratarse de personas neurodivergentes, este tipo de diálogo permite acercarse a su experiencia vivida sin prejuicios ni la imposición de la perspectiva neurotípica de quien investiga, ya que “está abierto y genuinamente interesado en encontrar lo que aparezca como expresión de la experiencia vivida” y “acepta, recibe y da la bienvenida, sin juicios, a las diversas expresiones del experimentar del colaborador” (Moreno, 2014). Las entrevistas realizadas a los sujetos participantes en esta investigación fueron grabadas en audios, previa autorización de los entrevistados.

5.9. Validez y confiabilidad

El concepto de validez en un trabajo de investigación hace referencia “a lo que es verdadero o se acerca a la verdad”. En este sentido, “los resultados de una investigación son válidos cuando el estudio está libre de errores. Los errores o sesgos que se presentan en el desarrollo de una investigación se deben a problemas metodológicos” (Villasís-Keever et. Al., 2018).

A su vez, la confiabilidad hace referencia a cuando “los resultados de un estudio pueden considerarse confiables cuando tienen un alto grado de validez, es decir, cuando no hay sesgos” (Villasís-Keever et. Al., 2018).

Es por ello que tanto confiabilidad como la validez “son constructos inherentes a la investigación” que pretenden “otorgarle a los instrumentos y a la información recabada, exactitud y consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos, derivadas del análisis de las variables en estudio” (Hidalgo, 2005).

Para procurar que el presente trabajo de investigación cumpla con los criterios de validez y confiabilidad, se utiliza la triangulación. La triangulación es entendida como el “uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno”. Ya que la metodología de este trabajo es cualitativa, el recurso de la triangulación es funcional a ella, en la medida que quien investiga está en “búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación” (Okuda, 2005).

El objetivo de esta investigación es explorar las percepciones que personas autistas tienen de su experiencia en tanto estudiantes de Educación

Superior en Chile. En ese sentido, para interpretar adecuadamente la experiencia de personas autistas, se requiere del análisis de distintas variables que puedan dar cuenta de manera fiable de cómo registraron tal experiencia. Se utilizará en esta investigación la triangulación con multimétodos, esto es, “el uso de diversas formas de triangulación antes explicadas con el fin de incrementar la confiabilidad de los resultados para revisar, disminuir sesgos y obtener mayor validez” (Okuda, 2005).

Ya que la interacción social con personas desconocidas puede resultar difícil para las personas autistas, las entrevistas se realizaron de manera telemática, a través de la plataforma Zoom y del sistema de mensajería digital Whatsapp. Esto permite que los entrevistados puedan responder a las preguntas en un lugar que les ofrezca seguridad. De esta forma la presencia de quien investiga no incide mayormente en lo expresado en los testimonios.

Además, se recurrirá a una triangulación ambiental, ya que las personas entrevistadas pertenecen a distintas carreras e instituciones de Educación Superior. Así evitamos el sesgo de la localidad al momento de interpretar la experiencia de las personas entrevistadas.

Los entrevistados son de distinto género, para así evitar tal sesgo. Además, tres de los entrevistados egresaron de su carrera y dos aún la están cursando, para percibir diferencias en la manera de experimentar la etapa educativa analizada.

Los resultados de las entrevistas serán analizados por especialistas de la Psicología, la Educación y la Neurodiversidad. Esto tiene como propósito entregar una mirada multidisciplinaria de los datos obtenidos.

Se debe consignar que en este trabajo de investigación se mantendrán bajo reserva las identidades reales de los estudiantes entrevistados.

5.10. Plan de análisis de los datos

Analizar los datos recogidos a través de distintos recursos es una etapa fundamental de un trabajo de investigación. Como se señaló en un segmento anterior, la presente investigación es exploratoria y cualitativa, orientada por la perspectiva fenomenológica. Esto implica que el análisis de los datos recogidos debe incluir la interpretación de los datos por parte de la persona que investiga.

La interpretación que se realizará de los datos sigue los lineamientos generales de la investigación cualitativa, ya que ésta

se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El método fenomenológico “admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo” (Fuster, 2019). Ya que se busca comprender la relación entre la experiencia de la Educación Superior y la construcción de sentidos por parte de estudiantes autistas, esta aproximación metodológica es la más adecuada. El “modo de percibir la vida a través de experiencias” señalado por Fuster se conseguirá mediante las entrevistas que se llevarán a cabo.

Debido a la naturaleza de la investigación y el tipo de sujeto con quien se trabajará, se utilizará el Análisis Fenomenológico Interpretativo (AFI por sus siglas en español). El AFI es un enfoque de investigación cualitativo que “busca generar una descripción minuciosa y en profundidad de las experiencias particulares tal cual como son vividas y entendidas por una persona. Su objetivo es estudiar un acontecimiento, pero desde la perspectiva de quien lo vive, ya que parte del supuesto de que las personas tratan de elaborar significados sobre sus experiencias” (Duque y Aristizábal, 2019).

Es por ello que en la construcción de los cuestionarios se adopta la perspectiva del AFI, ya que “formula preguntas que sugieren una exploración a profundidad de los significados construidos sobre estas vivencias”. La modalidad de entrevista que se propone en este trabajo de investigación es coherente con el AFI, en la medida que en “el diseño de toda investigación basada en el AFI estará guiado por una situación de entrevista, la cual se desarrollará mediante una serie de preguntas abiertas y exploratorias” (Duque y Aristizábal, 2019).

A partir de los conceptos vertidos por los entrevistados se configurarán las categorías que permitan comprender las distintas dimensiones de la experiencia. Para llegar a esas conclusiones, se procederá en los siguientes momentos:

Primer momento: tras transcribir las entrevistas, quien investiga empleará un diario de campo para registrar comentarios en torno a los dichos de los entrevistados. Estos comentarios girarán en torno al “contenido, el uso del lenguaje —metáforas y otras figuras retóricas, pausas, tono, entre otras— y el contexto, considerando también aspectos emocionales” de los sujetos (Duque y Aristizábal, 2019). En este momento del trabajo, quien investiga puede ir esbozando las primeras categorías, a través de la libre asociación

tanto de conceptos emitidos por los entrevistados como de sus expresiones emotivas.

Segundo momento: se realizará la identificación y el agrupamiento de los temas emergentes identificados en las entrevistas. Corresponde a un trabajo de síntesis y de abstracción, en donde las temáticas que surjan tendrán relación con los conceptos trabajados en el marco teórico. Para llevar a cabo este momento de la investigación se utilizará la estrategia del agrupamiento (Hernández, 2014), la cual produce categorías a partir de los temas más reiterados y distintivos expresados –en este caso- en las entrevistas a los estudiantes.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En la presente sección se presenta el análisis de las entrevistas realizadas de acuerdo a los pasos metodológicos propuestos en el capítulo anterior. En este análisis se utilizará la metodología del Análisis Fenomenológico Interpretativo (Duque y Ariztizábal, 2019).

A partir de las conversaciones sostenidas con los entrevistados, esta investigación establece categorías mediante el agrupamiento de temas (Hernández, 2014). Estas categorías tienen que ver con los temas que emergieron en las entrevistas a partir de la su reiteración y hacen referencia a distintas dimensiones de su vivencia como estudiantes de la Educación Superior. Por lo tanto, las categorías propuestas en este análisis son: La experiencia sufriente de la diferencia; El valor del grupo; Vivir la Educación Superior; La ausencia institucional de inclusión; Del diagnóstico al descubrimiento de las fortalezas.

6.1. La experiencia sufriente de la diferencia

Ser partícipes de la Educación Superior significó, para los entrevistados, experimentar sus diferencias funcionales. Esta experiencia de sentirse parte de una alteridad ya la habían vivido, de formas distintas, en la etapa escolar. Pero en esta ocasión les encuentra siendo *otros* en dos sentidos: son adultos y se saben distintos al perfil neurotípico. Revisaremos cómo experimentaron algunas características de su neurodivergencia.

6.1.1. El *stimming*

La vivencia de la esta alteridad basada en su diversidad funcional implicó, en algunas ocasiones, situaciones dolorosas. Insertos en ambientes que no están pensados para la neurodiversidad, sus características cognitivas, sensoriales y conductuales encontraron resistencias que les forzaron a buscar formas de autorregulación. Es así como aparecieron mecanismos como el *stimming*:

el tema del movimiento involuntario, sobre todo el de las manos. Yo en clases trataba que no se notara (Martina, párrafo 30)

alguna vez que me sentí un poco saturada porque no me salía un dibujo. No sé, creo que algo me había pasado antes, o sea ya estaba un poco mal y no pude controlarlo, me dio una crisis externa. Generalmente me dan internas, no se notan mucho afuera y me dan ganas de estar sola y no hablar. Pero esa vez me dio por mover mucho mis manos, me quería pegar de cierta forma o pegarle a algo (Martina, párrafo 58)

empezaba a hacer *stimming*, me movía. (...) Siempre decía que yo escondía algo porque yo cuando estaba con ella, movía las patas (Roberto, párrafo 83)

El tema del *stimming*, por ejemplo. A mí me echaron de una clase por hacer *stimming* (Roberto, párrafo 97)

Los factores desencadenantes del *stimming* tenían que ver con la exigencia académica (párrafo 58, párrafo 97) o por interacciones con integrantes de su grupo cercano (párrafo 83). En todos los casos implicaron vivencias dolorosas, que causaron vergüenza y desazón. Martina debió salir de la sala, para evitar que la sensación de crisis fuera en aumento. Y Roberto fue expulsado

de una sala por tan solo expresar este mecanismo de autorregulación. Y la huella emotiva de estas situaciones, para ambos, fue muy intensa.

6.1.2. El mutismo selectivo

El mutismo ha sido mencionado como uno de los rasgos más característicos de las personas autistas. Se le clasifica como uno de los *problemas* comunicativos que evidencian su condición. Como un síntoma, desde la visión que patologiza al autismo. En el caso de Martina, el arte no solo sirvió de compensación ante los episodios de mutismo, sino también como una vía expresiva que formaban parte de su diferencia. Sin embargo, a Roberto le generó vivencias dolorosas. Por un lado, el rechazo de personas de su entorno más cercano (su mejor amigo y la pareja de éste) por la mala interpretación de su mutismo selectivo como un desprecio (párrafo 83). Y, por otro lado, sus episodios de mutismo eran utilizados por un docente para ridiculizarlo frente a sus compañeros (párrafo 107):

Muchas veces me da mutismo, entonces incluso cuando me da mutismo lo único que tengo para expresarme es mi cuerpo, como las manos, los gestos. Y creo que por el lado del arte puedo ser mucho más expresiva, sobre todo en mis dibujos, en lo que es color, pintura (Martina, párrafo 38)

tenía mutismo selectivo también, cuando me caían muy muy mal o no tenía mucho feeling, como que simplemente no les hablaba. No les hablaba no por ser conscientemente como, eem, hostil con ellos particularmente, pero sí conocían de mi incomodidad (Roberto, párrafo 83)

O las situaciones que uno vivía por el mutismo selectivo que te hacían más vulnerable a ser el chivo expiatorio de ejemplos como de “oye, mira como Roberto lo hace mal” o “mira como Roberto se queda paralizado (Roberto, párrafo 107)

6.1.3. La hipersensibilidad y el *masking*

Una tercera vivencia compartida de su diversidad funcional tiene relación con la hiperestimulación del entorno y la hipersensibilidad visual y auditiva:

siempre el salir de mi casa ha sido un tema para mí, sobre todo porque yo ocupo solo Metro y el sonido me duele de cierta forma (...) se llena y la gente empieza a hablar, entonces me concentro en todas las conversaciones a la vez y eso me afecta (Martina, párrafo 34)

me acuerdo que el primer día yo llegué llorando a la casa, pero no me había pasado nada malo, sino que no sabía qué me pasaba. Y en realidad, vi que estaba sobreestimulada, por salir de mi rutina, primero que nada (Martina, párrafo 52)

De niña sobre todo yo sentía que estaba loca, que las cosas que hacía eran malas. Me molestaba muchas cosas, como el sonido de las bolsas o las luces (Martina, párrafo 62)

Yo con una profesora conversé y le comenté que me sentía muy nerviosa en las pruebas no porque no supiera nada, sino que porque necesito silencio para poder concentrarme y mis compañeros son muy ruidosos, no se callan. El semestre pasado tuve muchos problemas por esto y en una clase me tuve que retirar de la sala después de que terminé mi examen. Por suerte me fue bien, pero me puse a llorar afuera de la sala porque mis compañeros no se callaban nunca (Noemí, párrafo 240)

Otra cosa que me pudo haber afectado es el tema sensorial, que si bien las salas de la Universidad eran bastante cómodas, yo cuando tenía que hacer las prácticas y tenía que ir a escuelas, a colegios enormes y con ruido y con un montón de luces, por ejemplo, y todas esas cosas, al final del día, me agotaban demasiado. Tenía que llegar a mi casa a acostarme y a pasar de largo durmiendo hasta el otro día. Porque era demasiado, llegaba muy muy agotada y no entendía por qué. El transporte en Metro, por ejemplo, también es ultra ruidoso, también eso me afectaba mucho (Gabriela, párrafo 196)

tengo hipersensibilidad a la luz y al sonido, esos son mis estímulos (...) con respecto al sonido igual fue frustrante porque me pasa que a mí me gusta mucho trabajar en audio, pero las jornadas del audio son agotadoras, son extenuantes y mis “barritas” como de energía social son pocas o no son suficientes para estar todas las semanas trabajando en un evento o para estar todos los fines de semanas trabajando en un bar, sobreexposición al ruido (Roberto, párrafo 101)

Como se puede leer a partir de los testimonios, la hipersensibilidad les expone a situaciones que podrían -eventualmente- llevarlos a una crisis mayor. La consciencia de su hipersensibilidad puede conducirlos a evitar lugares y actividades, ya que conocen las posibles consecuencias que ello tendría en su salud mental: “hacer eso todos los fines de semana, de tener una rutina de estar haciendo como *masking*, no tengo la energía para eso y no voy a sacrificar mi salud mental” (Roberto, párrafo 101)

Precisamente el *masking* o enmascaramiento es uno de los mecanismos adaptativos que también Gabriela dice haber utilizado: “yo igual durante toda la carrera hice mucho *masking*, que significa ocultar ciertas características que yo sabía que iban a verse como extrañas” (Gabriela, párrafo 202). Martina y Noempi hacen referencia al empleo del enmascaramiento con estas palabras:

me daban crisis en las clases y eso de cierta forma me hacía sentir como más débil respecto a los demás. Y lo ocultaba. Aprendía también a hacer *masking*. Y eso me hacía que mi llegada a la casa fuera solo dormir, porque trabajaba tanto en mi mente que llegaba muy cansada (Martina, párrafo 16)

el hecho de tener que hablar con otras personas con las que no suelo hablar mucho no me gusta, porque me empiezo a enmascarar automáticamente y eso tampoco me gusta. El tener que enmascarme me agota, mucho, hace que duerma más de lo normal, hace que sobrepiense más de lo normal, entonces quedo muy agotada y también sobre estimulada (Noemí, párrafo 228)

6.1.4. Crisis y ansiedad

Todos los entrevistados señalan que son conscientes de las particularidades que los llevaron a ser diagnosticados como autistas y que muchas veces generaban conflictos con sus pares o problemas de adaptación. En el caso de Roberto, hizo referencia a los problemas que tiene con la gestión de su emocionalidad, lo que incluso fue trabajado en terapia:

lo que a mí me tardó muchos más años saberlo, que tenía que ver con el diagnóstico del espectro autista, que tiene que ver con la forma en que yo me relaciono, con la forma en que también, en ese momento, gestionaba mi emocionalidad... me costó mucho interpretar cuando las personas se enojaban o cuando no (...) Cuando salí de la universidad me di cuenta que yo abrazaba muy poco a mis amistades, que yo incluso abrazaba muy poco a mis parejas, también. Eso era un tema porque me costaba mucho relacionarme, o me costaba mucho también, hasta el día de hoy, me da mucha ansiedad (Roberto, párrafos 81 y 91)

Gabriela hace referencia a su “lógica autista” cuando procura explicar el porqué de algunas de las crisis de ansiedad que vivió estudiando la carrera. Cuando en la interacción con sus pares o los docentes ocurría una desavenencia, le afectaba mucho, al punto de querer abandonar la carrera:

todas mis crisis, todos los momentos donde quería terminar con todo, tenían que ver con alguna discusión que tuve, con algo que no entendí y siempre tenían que ver con un factor social, con algo que no me calzaba en mi lógica autista (Gabriela, párrafo 208)

Martina, por su parte, dice ser una persona insegura, lo cual se profundizó al distinguir aquellos rasgos que le volvían distinta a las niñas de su entorno. Comprendió después que eso tenía que ver con su condición de autista y no a falencias de su personalidad:

Porque me di cuenta de que a mis compañeros no les afectaban las cosas que a mí sí. Y eso me hacía sentir como que estaba loca (...) hablé con otras personas y estaba haciendo enmascaramiento, así que llegué muy cansada. Y yo vi que mis compañeros socializaron muy bien y subieron fotos como que todo muy bien y yo no podía hacer eso. Entonces me sentía mal y dije que no voy a poder soportar esto todos los días (Martina, párrafo 52)

6.1.5. La necesidad de orden y control

Gabriela da cuenta de crisis de ansiedad debido a uno de sus rasgos atribuidos a su condición de autista: la necesidad de tener todo claro y estructurado:

lo que me perjudicaba eran los altos niveles de ansiedad. Por ejemplo, si los profesores académicos no cumplían con la planificación semestral, como que esta semana vamos a tener esta evaluación, en esta otra va a pasar esto... si no se cumplían, yo igual me ponía súper mal. Y en general todo lo que tiene que ver como con esa anticipación que necesito (Gabriela, párrafo 196)

La rutina académica, sujeta a imprevistos, no es necesariamente una experiencia compleja para un estudiante neurotípico. Pero en el caso de una persona perteneciente al espectro sí puede llegar a ser una situación desafiante, que le puede obligar a adoptar mecanismos de autorregulación. Gabriela y Noemí experimentaron de forma dolorosa esta característica de su personalidad:

si no nos poníamos de acuerdo con mis compañeras trabajar cierto día en cierto horario y no se cumplían, yo me sentía muy mal y llegaba con crisis a mi casa (...) en su momento tenía que andar siempre con medicamentos en caso de sentirme mal (Gabriela, párrafo 196)

igual tuve un problema con una profe el año pasado por el tema de su desorganización, no me gusta cuando algo está desorganizado (Noemí, párrafo 224)

6.2. El valor del grupo

Ingresar a la Educación Superior implica cambiar de grupo. En algunos casos, puede significar romper el vínculo con quienes fueron sus compañeros en Enseñanza Media y adentrarse en un contexto nuevo, desconocido y desafiante. Para una persona autista, esta situación puede ser más estresante de lo habitual, dadas las diferencias que existen en su forma de relacionarse con los demás. Sin embargo, los entrevistados manifestaron que -más allá de los problemas que experimenta para socializar- pudieron encontrar grupos que les sirvieron de contención emocional y acompañamiento.

6.2.1. La dificultad para socializar

Para Martina, los primeros días de clases le dejaron la impresión de no pertenecer a ese ámbito, ya que se sintió muy distinta a los otros integrantes del curso (párrafo 52). Ese fue el momento en el que pensó en abandonar la carrera. Sin embargo, fueron sus compañeros quienes comenzaron a acercarse a ella:

mis compañeros tenían mucha curiosidad de por qué yo tenía pocas expresiones o no hablaba mucho. Y me preguntaban si yo, si me caían mal. Entonces obviamente yo les explicaba que no era eso, sino que era una persona que no tenía muchas expresiones, que tenía un tono como muy monótono. De vez en cuando necesito alejarme un poco. Entonces cuando ellos se acercaban a mí se daban cuenta de cómo era, como que entendían (Martina, párrafo 54)

Similar al caso de Martina fue el de Roberto, cuyo primer encuentro con su grupo también le generó incomodidad o sensación de no pertenencia. De “choque”, como lo definió él. En primer lugar, por su condición de migrante:

Yo me crié en Venezuela, viví allá hasta los 18 años. Igual estuve yendo y volviendo como hasta casi 4 o 5 años después de haberme ido. Entonces tenía como un pie allá y un pie acá durante muchos años. Entonces el choque cultural fue un aspecto (Roberto, párrafo 81)

Pero el otro “choque” de Roberto tuvo que ver con un tema cultural, con ciertos rasgos de “género”, en sus palabras: “yo he sido una persona profundamente muy afeminada y me tocó que llegué a una generación de la carrera donde era mayoritariamente muy metaleros” (Roberto, párrafo 81). Las diferencias “estéticas” no solo tenían que ver con la apariencia, sino por el tipo de música que prefería su grupo. A Roberto no solo le gustaban baladistas como Miguel Bosé o Ricky Martin, sino también rockeros que compartían esos rasgos que Roberto denomina como “afeminados”. Tal es el caso de Queen y su vocalista Freddy Mercury, ícono de las disidencias de género en la década de los ‘80. Su grupo era distinto: preferían a bandas como Tool o Megadeth. Estas diferencias estéticas, sin embargo, fueron disminuyendo con el tiempo.

Pero la mayor tensión que vivió con su grupo, fueron aquellas derivadas de algunos de sus rasgos personales:

en esa época, en los primeros años de universidad, era normal que entrásemos en discusiones muy fuertes sobre temas estilísticos de música o hasta de política. Y yo, en un momento, cuando yo encontraba que una opinión no me parecía lo suficiente, decía “estás hablando sin base”... era muy poco cuidadoso para poder expresar mis desacuerdos. Era bastante violento en ese aspecto. Y tampoco me daba cuenta, tampoco me daba cuenta que estaba haciéndolo así y eso eventualmente me trajo problemas no solo con mis compañeros de universidad (Roberto, párrafo 81)

Ese grado de violencia en su manera de juzgar que menciona Roberto, junto a la dificultad para expresar afecto, no solo los vincula con su condición de autista. También lo relaciona con un grado de masculinidad tóxica que se complementa con lo anterior (párrafos 81 y 91).

Dalma, al ingresar a la Educación Superior, también sufrió las consecuencias de la dificultad que tiene para socializar: “Fue muy complicado llegar a un universo de gente que a mí no me conocía, no conocía como mi forma” (párrafo 172). Asume que le cuesta mucho relacionarse con gente con quien no tiene confianza y la universidad obliga a ello (párrafo 174). También Noemí asume que el socializar es uno de sus mayores problemas. “no quedé en todos los ramos con mis amigas y el hecho de tener que hablar con otras personas con las que no suelo hablar mucho no me gusta” (párrafo 228). Esto, incluso, le ha llevado a sufrir episodios de ansiedad.

6.2.2. El grupo como refugio

Pese a lo anterior, con el paso del tiempo, la experiencia con los grupos inmediatos (los cursos, los compañeros de generación) pasó de ser un “choque” a ser un ámbito de contención. Roberto, por ejemplo, reconoce que le agradaba compartir con su curso. No sólo porque era menos numeroso en relación a su generación de la Enseñanza Media (párrafo 75), sino porque compartía con ellos sus intereses específicos:

fue igual rico llegar a un espacio donde igual había gente que estaba como en la misma parada que tú. O sea, como que de partida, llegábamos, más allá de que uno no se llevaba bien con todo el mundo, pero llegabas a hablar de música, llegabas a hablar de ciencia, llegabas a hablar como de los intereses (Roberto, párrafo 75)

Martina, por ejemplo, les atribuye a ellos un grado de bienestar mayor:

Ellos siempre me dieron a entender, cuando yo les decía que yo estoy mal o estoy exagerando, ellos me decían lo contrario. Como que yo no era así y simplemente somos todos diferentes. Por ese lado sí me ayudaban porque si ellos podían entenderlo, ¿por qué mi familia no? Entonces como que no soy yo la que está mal (Martina, párrafo 64)

El valor del grupo sobresale en la entrevista a Gabriela. Juzga que el haber encontrado un grupo en el que apoyarse fue el pilar fundamental para perseverar en los estudios y egresar de su carrera:

gracias a mis compañeras pude sobrellevar bien el proceso. Siempre me he sentido afortunada, porque fue como... sólo por suerte logré llevarme bien y, claro, esforzarme por mantener la relación social, pero si no hubiera sido por mis compañeras yo creo que mi caso sería muy distinto. Probablemente no hubiera logrado terminar la carrera o me hubiera cambiado (Gabriela, párrafo 208)

Gabriela reflexiona esto a partir de la ausencia de acompañamiento por parte de la universidad en la que estudió. Ese desamparo lo compensó con la comprensión y empatía de su grupo de compañeras. Dalma se expresa de manera similar sobre su grupo. Es más, le atribuye a la confianza de sus pares el poder desplegar sus capacidades:

la socialización para mí fue súper como complicado cuando era más chica. Ahora ya no porque ya crecí, ya me puedo desenvolver con la gente con la que siento confianza. Cuando más chica no porque nunca encontré el grupo, ahora lo tengo (Dalma, párrafo 148)

Tal como señaló Gabriela, Dalma también da cuenta de la importancia del grupo, planteándolo como el pilar fundamental para desarrollar sus estudios: “en segundo semestre empecé a estar con mi grupo de verdad, como el grupo de amigas que yo me había hecho el primer día. Entonces ahí yo creo que fue uno de los pilares para seguir” (Dalma, párrafo 174)

Para Dalma, la actitud de su grupo le facilitó el integrarse adecuadamente. Para mejor suerte, en el grupo ya existía un compañero que les comunicó que era parte del espectro autista, por lo que –de cierta forma- estaban mejor preparados para entender sus diferencias funcionales. Martina recién fue diagnosticada siete meses después de haber ingresado a la carrera. El compañero autista, además, le sirvió para comprender su propia diferencia:

cuando empecé a sospechar a mitad de año que tenía más o menos los rasgos autistas, me sentía muy cómoda hablando con él, porque él tenía otra forma de comunicación que otras personas, y yo me sentía muy cómoda con esa forma de comunicación (Martina, párrafo 46)

Más allá de la crisis que sufrió a principios de su primer año de Educación Superior, Martina ha podido vivir una experiencia gratificante con sus pares. Ha encontrado un ámbito donde se siente a gusto: “creo que me siento más comprendida. He visto más respeto y empatía, al menos en mi carrera” (Martina, párrafo 14). Y destaca la voluntad de apoyar y contener, aunque no conocieran en detalle los alcances del autismo:

En su momento me presenté como alguien con trastorno de ansiedad, que era el diagnóstico que tenía, y todos lo entendieron super bien. También cuando me daban las crisis, que me dieron algunas en clase, sabían abordarlo. A lo mejor no sabían abordarlo, pero lo intentaban. Y me sentí cómoda, con cualquiera de mis compañeros (Martina, párrafo 18)

Noemí vio en su grupo una posibilidad de ser ella misma, de no enmascarar para ser incluida:

Y ahora es distinto, las que considero mis amigas o muy cercanas a mí, tienen gustos parecidos, tampoco salen mucho y sus formas de celebrar son como... por ejemplo yo no celebro mi cumpleaños, pero lo que hicieron fue acompañarme a tomar once y después se fueron y ese fue mi panorama perfecto. Siento que son más acogedoras que antes, respetan mucho lo que otra persona quiere y escuchan mucho más que antes, porque en la anterior carrera no me sentía muy escuchada (Noemí, párrafo 221)

El sentirse parte de un grupo les permitió a los entrevistados el poder adaptarse mejor al funcionamiento de las instituciones de Educación Superior. Le brindó a la experiencia educativa un ámbito de contención emocional y una forma de inclusión que no les entregaron las instituciones.

6.3. La experiencia con lo académico

Las características de las personas del espectro autista pueden ser un *plus* para un desempeño académico destacado. Algunos de estos rasgos les permitieron desplegar cabalmente sus fortalezas. Analizaremos cómo fue la experiencia con lo académico y de qué manera su neurodivergencia fue un elemento a favor.

6.3.1. La vocación y los intereses específicos

La experiencia de la Educación Superior, en su dimensión académica, implica la relación de los estudiantes con sus docentes y con el plan de estudios. Pero todo surge de una decisión que se fundamenta en la vocación. ¿Qué los llevó a elegir sus respectivas carreras? ¿Qué relación tiene con sus intereses específicos?

Igual tenía como dudas sobre el tema de que era arte. O sea, no sé, igual pensaba que iba a ser difícil. Mi mamá igual estaba preocupada. Pero sí, estaba segura. A medida que iba pasando la carrera me lo confirmaba (Martina, párrafo 6)

Me gustó mucho la carrera de Sonido que ofrecía la Universidad de Chile en ese entonces, porque sentía que era muy interdisciplinaria. Es una carrera que mezcla muchos aspectos de la libertad musical. Yo soy músico, soy pianista principalmente (Roberto, párrafo 69)

Si bien ambas carreras están ligadas a lo artístico (Ilustración en el caso de Martina y Sonido en el caso de Roberto), las razones tienen que ver con sus intereses específicos. Martina dice siempre haberse sentida atraída por el arte (párrafos 2 y 4) y Roberto buscaba algo que además de satisfacer su interés por la música, tuviera elementos de las Ciencias Exactas (párrafo 69).

En el caso de Dalma, la elección de carrera no fue algo inmediato, sino que “fue algo que se construyó a medida que pasó el tiempo” (párrafo 124) y para Gabriela tuvo que ver con una visión crítica de la educación y a que “quizás con la Pedagogía me voy a sentir realizada de alguna manera en hacer algún cambio” (párrafo 186). Tanto Dalma como Gabriela se inclinaron a carreras ligadas a la educación: Pedagogía en Inglés, la primera y Educación Diferencial, la segunda.

En el caso de Noemí, eligió la carrera de Psicología porque es su “interés especial” (párrafo 212). También asume que tuvo relación con ser parte del espectro autista (párrafo 216), pero que –en el fondo- siempre fue su foco de interés: “Siempre había investigado por mí misma qué era la psicología y todo y siempre había querido estudiarlo, porque me interesa mucho la mente del ser humano, el cómo trabaja” (párrafo 214)

6.3.2. El vínculo con los docentes y el plan de estudios

En lo relativo a la relación con los docentes, los dichos de los entrevistados dan cuenta de situaciones contrapuestas. En el caso de Roberto, pudo establecer un trato directo con muchos docentes, siendo incluso ayudante de algunos de ellos:

yo tenía muy buen feeling con los profes porque a veces, no sé, afuera de clases me quedaba conversando, viendo investigaciones con ellos, cosas que me interesaban me quedaba preguntando igual por temas que yo sé que ellos manejaban, pidiendo orientación (Roberto, párrafo 85)

Roberto lo atribuye a ser, en sus palabras, *nerd* y *ñoño*, algo que a los docentes “les encanta cuando un estudiante es mentalmente muy inquieto y, finalmente, terminas teniendo otro tipo de relación” (párrafo 87). Señala que, una vez egresado, siguió manteniendo un vínculo de cercanía y amistad con algunos de sus profesores. Sin embargo, también experimentó uno de los hechos más dolorosos de su estadía en la Universidad cuando uno de sus docentes lo usaba como el ejemplo de cómo hacer mal las cosas, aprovechando sus crisis de mutismo y parálisis:

hay días que estoy tan ansioso que no me puedo mover, que me inmovilizo, que me quedo mudo y que no puedo hacer nada y él se

aprovechaba de eso para usarme de chivo expiatorio cuando él quería hacer mal los ejemplos: “Roberto haz esto y tatatata”. Ese ramo yo me eché el primero y el segundo lo pasé a la primera, pero fueron un año y medio con él que básicamente ataron mi cariño por querer trabajar en sonido, lo mataron derechamente (Roberto, párrafo 101)

Otra experiencia dolorosa de Roberto tiene que ver con la vez que fue expulsado de la sala por hacer *stimming*:

la profesora que no pudo soportar que yo moviera la pierna. No lo podía soportar y me decía “¡ya, pero cuántas veces te he dicho que en mi clase no puedes hacer eso! Si el otro profesor te lo permite pero en mi clase no”. Hasta que yo no aguante y la profesora dijo “¡se va de la clase!” (Roberto, párrafo 99)

En el caso de Martina, menciona haber tenido algunos inconvenientes, pero menores: “había profesores que estaban al pendiente de mi situación y había otros que no. Y era porque igual era muy reciente todo el tema (...) Tuve algunos malentendidos con algunos profes (Martina, párrafo 20)

Dalma tuvo una mala experiencia en sus primeros años de universidad. Acostumbrada a tener un rendimiento destacado en el colegio, la Educación Superior se tornó un desafío académico mayor:

siempre me destacué mucho por ser el primer puesto y esas cosas. Y en la Universidad fue todo lo contrario, me empezó a ir mal. Entonces fue súper chocante en ese sentido para mí, porque no era a lo que estaba acostumbrada (...) Me costó mucho. De hecho, no pude manejarlo en los primeros años, fue horrible, terminé muy mal (Dalma, párrafos 126 y 128)

Pero no todas las experiencias ligadas a lo académico resultaron dolorosas. De hecho, al reflexionar sobre su experiencia académica, Martina dice sentirse privilegiada. No solo por lo que vimos anteriormente, de su buena

relación con el grupo curso. Sino también por el trato recibido por parte de sus docentes:

he tenido opiniones de otros compañeros que estudian en otras instituciones y me cuentan, por ejemplo, cosas o situaciones que pasan con sus docentes y yo digo que de verdad eso a mí me afectaría demasiado. Pero agradezco siempre al hecho de que mis profesores sean tan flexibles (Martina, párrafo 66)

Pero un factor importante a considerar es la carga académica. La exigencia de la Educación Superior causó experiencias sufridas en el caso de Dalma, lo cual incluso le llevó a plantearse el abandonar la carrera. Su bajo rendimiento inicial se debió a la sobrecarga académica, la cual bajó durante la pandemia, permitiéndole a Dalma percibir que esa era la razón de sus dificultades con las asignaturas (párrafos 128 y 174). La exigencia puede llegar a ser algo agobiante y puede ser uno de los factores que más deteriora la Salud Mental de los estudiantes. Roberto le llama la “sobreexplotación académica”:

la sobrecarga académica, en el fondo, yo siento que está pensada para solamente un tipo de persona le vaya bien, que son personas que pudieron tener una muy buena base escolar y eso responde a temas que van desde lo económico, que van desde lo neurológico, que va desde si esta persona vive o no con sus papás, por ejemplo, si esta persona tiene donde trabajar, si está persona ha pasado por procesos de discriminación o no (Roberto, párrafo 113)

Estos planteamientos deben llevarnos a reflexionar sobre la idoneidad del modelo educativo predominante en la Educación Superior, en vista de que pareciera afectar no sólo a personas neurodivergentes, sino que también a personas neurotípicas.

6.4. La ausencia institucional de inclusión

Hemos revisado en apartados anteriores cómo se les exige a las instituciones educativas que cuenten con políticas de inclusión dentro de sus planteles. El cuestionario de esta investigación buscaba indagar si los entrevistados habían percibido tales políticas en sus respectivas instituciones y cómo evaluaban a las mismas.

Martina se enteró a través de la psicóloga de su Instituto “que había un documento para discapacidad” (párrafo 40), pero que no era aplicable a las personas autistas. Esto se dio en el contexto de una actividad organizada por la institución para plantear la temática de la inclusión. Para ella, lo que debería hacer la entidad, más que el documento mencionado, es informar a los docentes de la presencia de alguna persona autista dentro de sus cursos (párrafo 42). Junto con ello, propone lo siguiente:

No sé en qué serie fue que lo vi, pero había una serie en la que la institución en la que estudiaban las personas, los protagonistas, tenían como una salita, como un lugar seguro para estar ahí las personas autistas. Así cuando uno se sintiera sobreestimulado... tampoco es que uno quiera una sala tan grande, sino que sea tranquila y que solo sea para personas autistas (Martina, párrafo 48)

En el caso de Roberto, sostiene que solo conoció las políticas de inclusión de su universidad una vez egresado. Y que al conocerlas las consideró insuficientes, lo cual genera una situación “violenta”:

Llegaba a ser violento el poco interés que había por pensar qué pasa si una persona que no tiene movilidad, que está en silla de ruedas, por dar un ejemplo, qué pasa con una persona no vidente, qué pasa con una persona que no puede escuchar de forma plena. Entonces nos dimos cuenta, sobre todo en mi Facultad, que es una Facultad de muy pocos recursos, que era una situación que igual dolía (Roberto, párrafo 105)

Para remediar esta situación, Roberto propone una capacitación sobre neurodivergencia a buena parte del personal de la Universidad. Y que “en función de eso poder diseñar las políticas necesarias para que las personas autistas o las personas neurodivergentes tengan un proceso de educación mucho más pacífico, más amigable” (párrafo 111),

Otro aspecto que para Roberto es fundamental, es abrir una discusión a fondo y urgente sobre la sobreexigencia académica. A fondo, porque esto “tiene que ver con un cambio de paradigma de cómo se tiene que ejercer la educación. Todavía hay mucha cultura del tirano, de que nadie le pase el ramo” (párrafo 111). Y urgente porque son muchos los estudiantes que ven afectada su Salud Mental por causa de esta situación:

Facultad de Ingeniería y Ciencias de la Universidad... ellos tienen una semana de prevención del suicidio, donde ellos, derechamente dejan de dar clases. ¿Por qué? Porque esas Facultades son donde más suicidios hubo en toda la universidad. Y eso tiene que ver con la sobrecarga académica (Roberto, párrafo 113)

Dalma afirmó saber que la Universidad tenía políticas inclusivas, pero no conoció ninguna. La ausencia de estas es, a su juicio, algo grave, ya que favorece la segregación de las personas neurodivergentes:

a medida que fui conociendo gente en la Universidad durante los años que estuve vi mucha gente con diagnósticos que, para los profesores, era como “no me importa”. Entonces era igual medio complicado (Dalma, párrafo 154)

El acceso a la información sobre las políticas de inclusión de la universidad es, para Dalma, algo prioritario. Junto con ello, una estrategia amplia que ponga a la Salud Mental como asunto prioritario:

Yo creo que, principalmente, que se agregue un protocolo o algo así y que se nos entregue a nosotros, que se dé a conocer (...) hay gente que entra a la Universidad, que quiere entrar y no puede, porque esas psicólogas no existen en las universidades, no hay ayuda, no hay nada. Lo principal es que se cree y se dé a conocer (Dalma, párrafo 166)

Esta propuesta de Dalma podría poner coto a situaciones como la señalada por Gabriela:

tuve en primer año una compañera que sí comentó que era autista, pero ella no recibió ningún tipo de apoyo. Y, de hecho, básicamente por lo mismo, porque igual se estresó mucho en la carrera se salió, como al primer o segundo semestre (Gabriela, párrafo 200)

Gabriela concuerda en la prioridad de establecer mecanismos de apoyo a personas autistas, como el acompañamiento a quienes tengan un diagnóstico (párrafo 206). Esta propuesta la formula a partir de su propia experiencia:

nunca supe de inclusión de personas autistas, porque yo ingresé a la universidad diciendo, por ejemplo, que yo tenía depresión y que era un tema crónico, que ya me habían dicho los médicos que iba a ser un tema que iba a estar por años con medicamentos. Y no se me hizo ninguna adecuación en ese sentido (Gabriela, párrafo 200)

Noemí es la única en señalar que recibió algunas adecuaciones por su condición de persona autista. Gracias a la gestión de su coordinador de carrera puedo encontrar un espacio para resguardarse en caso de sufrir alguna crisis o descompensación: “me consiguieron una sala, que es la sala espejo, que casi siempre está desocupada. Es una sala que está oscura y en silencio, entonces puedo ir cada vez que me sienta mal dentro de la universidad” (Noemí, párrafo 224). Pero esto no elimina la crítica a la gestión de la institución en relación a la inclusión:

Sólo veo inclusión hacia las discapacidades físicas. Pero las que no se ven, no veo mucho interés, porque igual... o sea, obviamente si yo no le hubiera avisado a mis profes, me habría costado mucho más que yo me adecuara, porque no hay lugares en donde uno pueda estar... tranquila, por decirlo de alguna forma. Me tuvieron que adecuar un lado. Pero igual hacen el intento, más los profes y los coordinadores de carrera que quienes están arriba de ellos, ellos no hacen mucho por preocuparse de esas cosas (Noemí, párrafo 232)

Es común en todos los entrevistados el no haber percibido de buena forma las políticas de inclusión de sus entidades educativas. Esto da cuenta que se requiere de una mejor estrategia, que vaya más allá de la capacitación de algunos funcionarios en particular y que se instale más bien una cultura de la inclusión, a través de distintos departamentos y profesionales al interior de la institución.

6.5. Del diagnóstico al descubrimiento de las fortalezas

Todos los entrevistados ingresaron a sus respectivas instituciones sin tener un diagnóstico de TEA. Si bien se autopercebían diferentes al resto de los jóvenes de su entorno, aún no podían nombrar con certeza a ese conjunto de rasgos de su personalidad que muchas veces los desconcertaban.

6.5.1. Las consecuencias de los diagnósticos fallidos

Cuatro de los entrevistados recibieron diagnósticos diversos antes de poder al fin saber el correcto. Martina creía que lo suyo era un trastorno de ansiedad (párrafo 12) y a Roberto le diagnosticaron antes trastorno bipolar y trastorno ansioso depresivo (párrafo 97). Noemi fue diagnosticada anteriormente con trastorno de angustia y ansiedad generalizada (párrafo 216). Gabriela cursó todos sus estudios con diagnóstico de depresión recurrente y ansiedad (párrafo 194).

El no saber a ciencia cierta cuál era el diagnóstico les llevó incluso a buscar por sí mismos esa información. Fue el caso de Gabriela: “yo sentía que cuando leía *papers*, por ejemplo, sobre depresión crónica, depresión recurrente, nada de eso me hacía tanto sentido. Nada de eso cerraba todo lo que yo sentía” (párrafo 210). Gabriela tuvo que sobrellevar el diagnóstico de depresión crónica con medicamentos (párrafo 196). Similar fue el caso de Noemí, quien incluso lamenta no haber recibido un diagnóstico oportuno:

lo pasé bastante mal antes, muy mal, tomaba muchos medicamentos, pasaba dopada casi la mayor parte del día, entonces sentía que todo ese sufrimiento pude habérmelos evitado si es que me hubiera conocido yo mejor o hubiera conocido mejor mis síntomas (Noemí, párrafo 226)

6.5.2. La experiencia liberadora del diagnóstico

El poder saber a ciencia cierta lo que realmente encaja con sus diferencias funcionales fue muy satisfactorio. Aunque este proceso no está necesariamente ausente de dolor. Roberto lo define como un poco de vida y un poco de luto. De vida “porque a partir de acá yo puedo empezar a mejorar mi calidad de vida y poder establecer los límites que yo necesito en mis relaciones” y de luto ya que “de haberlo sabido antes probablemente hubiese podido manejar mejor estas circunstancias, hubiese podido tomar mejor estas decisiones” (párrafo 97).

La relevancia del diagnóstico sobresale en todos los entrevistados, porque a partir de él no solo se cerraba un ciclo de diagnósticos fallidos, sino que iniciaban un proceso para entenderse más a sí mismos. Roberto lo plantea con una metáfora: “Ahora tengo un mapa, antes no tenía un mapa” (párrafo 99)

Gabriela reflexiona sobre la importancia del diagnóstico a partir de las crisis que experimentó durante su etapa universitaria. Muchas de esas crisis tenían que ver con rasgos propios de su autismo, pero que –al no tenerlo

diagnosticado- los atribuía a otros de sus diagnósticos: la ansiedad y la depresión (párrafo 194). Dalma, por su parte, recibió su diagnóstico mientras estudiaba y no fue causa de sorpresa, ya que lo imaginaba. Sí fue relevante, asume: “fue como pucha, qué bueno que ya lo sabemos (...) finalmente sabes que no es que estás loca, sino que eres diferente nada más” (párrafos 144 y 146)

Con el diagnóstico se produjo un cambio fundamental en las vidas de algunos de los entrevistados. Y es por ello que el rótulo de liberador surge para referirse a ese momento. Para Martina “era más liberador entenderme de esa forma” (párrafo 30). Para Roberto “fue un poco de todo, porque siento que, claro, hay una liberación” (párrafo 97). Que ambos emplearan conceptos como liberador o liberación da cuenta de la relevancia que tiene el acceso a tiempo a un diagnóstico profesional.

Es necesario, por todo lo anterior, que la propuesta de la Ley TEA relacionada con el derecho al diagnóstico temprano, permita que muchas más personas del espectro autista puedan vivir esta misma liberación: la de al fin tener un mapa.

6.5.3. La neurodivergencia como fortaleza

Las características propias del autismo no implican necesariamente un perjuicio. En ese sentido, los entrevistados señalaron de qué manera les ayudaron tales diferencias con las personas neurotípicas en el desarrollo de sus estudios. Por ejemplo, tanto Roberto como Gabriela mencionaron el hiperfoco como un rasgo que les favoreció en el transcurso de sus carreras. El primero afirmó: “Gracias a los hiperfocos podía, con mucha facilidad, aprender a hacer ciertas cosas o especializarme en muchas cosas” (Roberto, párrafo 103). Para Gabriela detalla los alcances de su hiperfoco:

lo que más me beneficiaba en el sentido de ser una persona autista era el tener un hiperfoco en la carrera. Entonces estaba súper interesada en la mayoría de los ramos, me gustaba mucho estudiarlos. Leía aparte, iba a cursos y seminarios aparte, porque me interesaban mucho. Entonces igual me iba súper bien académicamente (Gabriela, párrafo 198)

Noemí lo vivenció de la siguiente manera:

Cuando empiezo a hacer mis trabajos y todo eso, me pongo a estudiar y me concentro mucho. Incluso, por culpa de eso, tuve que empezar a poner alarmas para poder comer e ir al baño, porque se me estaba olvidando. Había días en que no tomaba once y pasaba del almuerzo al desayuno del otro día, despertaba muy mareada y ahí recién me acordaba que no había comido la tarde anterior. Y era porque estaba muy concentrada (párrafo 230)

Por otro lado, la dificultad para expresarse a través del código verbal, llevó a Martina a desarrollar destacadas habilidades de expresión a través de las imágenes y los colores, lo que le favorece mucho en su carrera (párrafo 38). Gabriela usó su extraordinaria capacidad de memoria para desempeñarse de manera destacada en sus estudios:

era más de poner atención en clases y después hacer un resumen, más que quedarme muchas horas estudiando y haciendo otras cosas, no, era poner atención en clases y hacer un resumen. Y con eso me fue súper bien, fui una de las mejores de la generación (párrafo 198)

Otro rasgo que algunos entrevistados señalaron como favorable son los intereses específicos:

Yo creo que este tema de tener ciertos intereses que son como muy específicos, creo yo. Que cuando algo me gustaba mucho era muy de investigarlo hasta el final. Eso me pasó más sí en la Educación Superior. Cuando tenía ramos que eran muy interesantes para mí era como que yo no dejaba, entonces siento que no me esforzaba tanto por lograr una nota, sino que me gustaba en realidad ese ramo. Creo que en ese sentido me benefició mucho (Dalma, párrafo 150)

gracias a que yo me obsesiono con determinados tipos de cosas, aprendo muchas herramientas con gran facilidad. A mí me gusta mucho el estudio, soy una persona como muy nerd en ese aspecto, y eso me abrió muchas puertas (Roberto, párrafo 103)

mi mente es súper dispersa y tengo muchos intereses específicos en áreas muy distintas. Entonces la Pedagogía no era lo único que me apasionaba, sino que igual tengo hartas otras ideas. Y, de hecho, ahora igual me gustaría estudiar otras cosas... si tuviera tiempo y dinero estudiaría toda la vida (Gabriela, párrafo 188)

El tener múltiples intereses fue señalado como un rasgo positivo, con un tono de orgullo. Reconocen aquello como uno de los rasgos de su personalidad autista y lo resaltan positivamente. Como señaló Gabriela: “mi cabeza funciona de otra manera y veo cosas que el resto no ve” (párrafo 198).

En este sentido se evidencia que el valor de sus diversidades sería mayor si existiera un cambio de paradigma, que supere la mirada capacitista y reivindique la neurodiversidad humana como un valor en sí mismo.

6.6. Reflexiones generales y análisis de especialistas

A partir de las categorías establecidas en el segmento anterior, se realizará a continuación un análisis que incluirá la opinión de especialistas entrevistados especialmente para fines de esta investigación.

6.6.1. Diagnóstico oportuno

Uno de los puntos prioritarios propuestos por la Ley TEA hace referencia al acceso a un diagnóstico temprano: “Los actores que forman parte de la red de protección y tratamiento de estas personas deberán adoptar todas las medidas necesarias para diagnosticar, durante los primeros años de vida, si una persona tiene o no trastorno del espectro autista (Ley 21.545 de 2023). El diagnóstico temprano favorecería intervenciones más eficaces para tratar la severidad de algunos de sus síntomas y aportaría a un mejoramiento de la calidad de vida de las personas autistas (Gutiérrez-Ruiz, 2016; Rojas et al., 2019; Acevedo, 2020).

Más allá del aporte que supondrá la implementación de la Ley TEA, aún en Chile el diagnóstico del espectro autista es tarea pendiente para muchas personas adultas. ¿Es factible y sencillo hoy acceder a un diagnóstico? Se entrevistó a Camila Talamilla, Psicóloga clínica comunitaria, quien trabaja en el área de intervención de adultos de un COSAM de la comuna de Cerro Navia. A su juicio, si un joven desea acceder a un diagnóstico hoy en Chile, va a encontrar que tiene precios que son prohibitivos para muchas familias: “no es accesible a cualquier status socioeconómico, lamentablemente, y es por eso que hay mucho autodiagnóstico (...) Es muy difícil acceder monetariamente a un tratamiento”.

Talamilla resalta lo significativo que es este diagnóstico para la Salud Mental de las personas que pertenecen al espectro autista, ya que “el sistema en el que estamos inmersos es: si tú no funcionas de manera esperable estas “fallado”, estás haciéndolo mal”, propiciando la segregación. Frente a los dichos de las personas que participaron en esta investigación, Talamilla confirma la relevancia del diagnóstico correcto, lo que muchos mencionaron como algo “liberador”:

uno puede pensar que el momento de saber el diagnóstico, la sensación de nacer de nuevo, viene un poco de la mano a que tiene nombre esto que la persona vive: no es que está “fallada”, tiene nombre, “soy parte de las neurodivergencias y desde ahí me puedo explicar muchas otras cosas, me puedo explicar mi funcionamiento”. Explicar que eso me llene de felicidad, a pesar de que se entiende que no es necesariamente una “buena noticia”, es que se va a tener una explicación, se va a tener algo certero.

Con un diagnóstico correcto, la persona autista puede empezar a trabajar consigo misma, a entenderse y dejar de juzgarse negativamente por criterios neurotípicos: “la persona puede llevar muchos años con síntomas físicos y no saber lo que tiene hasta que logran tener el acceso al nombre de su condición. El diagnóstico que genera el “esto es, puedo tratarlo, puedo manejarlo, puedo sobrellevarlo, puedo comprenderlo”.

6.6.2. Las instituciones en la mira

En las entrevistas a las personas autistas que participaron de esta investigación surgieron críticas a la falta de información sobre las políticas de inclusión que dicen implementar las instituciones de Educación Superior de las que forman parte. Para conocer sobre estas políticas, se entrevistó a Rosío Rivera, Psicóloga educacional, quien actualmente es Coordinadora del área de Apoyo y Bienestar Estudiantil del Instituto profesional DUOC UC.

Rivera hace referencia, por ejemplo, al programa PAEDIS como una de las políticas inclusivas que se implementan en su institución: “Como su nombre lo dice (Programa de Acompañamiento a Estudiante con Discapacidad) ofrece un acompañamiento a los estudiantes (...) Principalmente se le entregan adecuaciones de acceso, apoyo socioemocional y servicios externos”. Muchas

de las críticas de las personas autistas giraban en torno a que las políticas inclusivas se orientaban más a las discapacidades visibles. ¿En el caso de las personas neurodivergentes existen políticas específicas? Rivera responde: “Principalmente realizar un seguimiento de su rendimiento académico y social, manteniendo contacto con sus docentes”. En este sentido, cuentan con tutorías académicas de acuerdo a su funcionalidad en clases y apoyo en el desenvolvimiento de su vida estudiantil en aspectos prácticos como “los porcentajes en evaluaciones o asistencias, uso de biblioteca, entre otros”.

Rivera sostiene que en la actualidad se consulta por su condición de neurodivergencia en el momento de la matrícula, para propiciar un acompañamiento desde los primeros días de su vida estudiantil. En este sentido, la institución incorporó un “programa de atenciones psicológicas gratuitas para todos y todas los/las estudiantes, y existe un acompañamiento específico para los estudiantes neurodivergentes, ya que se da aviso y se trabaja en red”. Frente a las críticas a la poca “bajada” de información sobre las políticas de inclusión de las instituciones, Rivera menciona la “Semana de la Inclusión” que se realiza en el segundo semestre, “con el fin de sensibilizar a la comunidad respecto a la inclusión en forma general y al mismo tiempo, se realizan charlas ocasionalmente durante el resto del año”.

Se entrevistó también a Lorena González Otárola, Docente universitaria e Investigadora en la línea de Inclusión Educativa, específicamente en Neurodiversidad y entornos emergentes de aprendizaje. Actualmente cursa el Doctorado en Educación Superior y coordina la Unidad de Mejoramiento Docente de la Universidad Tecnológica Metropolitana. González Otárola ofrece una perspectiva crítica del rol de las instituciones de Educación Superior (IES). Para ella, las IES tienen toda la responsabilidad en la escasa información del

estudiantado con respecto a sus políticas inclusivas: “hay un camino que falta por recorrer, que es muy profundo, que tiene directa relación con explicitar, en el fondo, cuáles son las políticas de inclusión. Mucho más allá de las políticas de cuoteo”, como el programa PACE o sistemas de Admisión Especial, por ejemplo. Las IES aún no asumen la inclusión como una política global de responsabilidad social y no “como algo que le corresponde a un grupo, a un segmento, a una unidad” de la entidad.

Para González Otárola, la gravedad del asunto también tiene relación con que algunas IES simplemente no tienen una política de inclusión, “que es la base para generar las demás instancias, las demás acciones. Yo creo que ese es el primer paso”. El no trabajar con una política general que oriente los procesos inclusivos implica que “se termina quedando en acciones muy aisladas que no llegan a ningún lugar, ya que “para avanzar en instituciones más inclusivas, tenemos que generar acciones que permitan trascender en el tiempo”. González Otárola apunta entonces a la responsabilidad de las IES tanto en generar la política de inclusión como en propiciar la bajada de la misma a las bases, a la comunidad educativa: “socialización, capacitación, difusión de lo que es la política y, posteriormente, hacer la bajada”.

6.6.3. Capacitación para la neurodiversidad

Tomando en consideración los episodios de segregación narrados en las entrevistas a los estudiantes y egresados que participaron de esta investigación, surge como dificultad el desconocimiento de la neurodiversidad por parte de las instituciones, docentes y estudiantes. Prevalece aún una perspectiva que patologiza la diferencia. Este desconocimiento proviene desde la formación misma de los profesionales que trabajan con personas neurodivergentes, como

psicólogos o educadores. Camila Talamilla da cuenta de esto en su formación como psicóloga:

A nosotros siempre se nos enseña a trabajar con personas neurotípicas, o bien, con personas con algún tipo de patología “grave”. Pero, así como poder decir que hay una experiencia o hay una formación, capacitación o que nos entreguen herramientas para poder realizar acciones como el cómo trabajar, el cómo diagnosticar, el cómo sobrellevar con un usuario, usuaria, usuaria neurodivergente, no lo hay. Es muy difícil.

Lorena González apunta también a la carencia de cualificación en temas de neurodivergencia en la formación inicial de los profesores:

La formación docente inicial es clave para este camino y lo sigue trabajando desde el paradigma de lo especial (...) Por mucho que lo adornen con palabras bonitas como “aprendizaje significativo”, finalmente yo terminé creando un molde y trabajo para él.

De esta manera, se asienta una segregación de facto, cuando se deriva a los educadores diferenciales el tratar con personas neurodivergentes, mientras el aula tradicional sigue siendo un territorio exclusivo para neurotípicos. Es por ello que González Otárola propone que “se debiese intervenir en principio la formación docente inicial como un elemento crucial para espacios educativos más inclusivos”.

Finalmente, la experiencia en la Educación Superior de las personas de espectro autista que fueron entrevistadas para esta investigación presenta, por un lado, las huellas de la segregación implícita de un modelo educativo pensado para

personas neurotípicas. Y, por otro lado, la gratificación de poder encontrar vínculos de empatía y contención entre sus pares.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

Estas conclusiones tienen relación, principalmente, con el aporte del Trabajo Social a la temática tratada en esta investigación.

Las entrevistas dieron cuenta del desconocimiento de las políticas de inclusión que impulsan las instituciones de Educación Superior. Esto se ve agravado por el hecho de que ni siquiera las personas a quienes busca apoyar este enfoque inclusivo las conocen adecuadamente. El acceso a la información es uno de los objetivos que propone la Ley TEA, por lo que las instituciones de Educación Superior deberán realizar importantes modificaciones tanto a sus políticas de inclusión como a la forma en la que las implementan al interior de sus planteles.

Si bien se mencionó que las instituciones realizan actividades enfocadas a propiciar la inclusión, no pueden ser sólo eventos anecdóticos. Se requiere de un rediseño de las formas como los planteles de Educación Superior hacen llegar la información al estudiantado sobre los apoyos que –en teoría- tienen para las personas con diversidad funcional. Vivimos en plena Sociedad de la Información, por lo que existen herramientas accesibles y eficaces para difundir los planes de inclusión con los que estas entidades educativas cuentan.

Por otro lado, se requiere que en el diseño de políticas inclusivas se tome en cuenta la opinión de las personas a las que van dirigidas tales políticas. Junto a un mejor acceso a la información, la participación es fundamental para generar planes que apunten a resolver las verdaderas necesidades de inclusión. El diagnóstico sobre esas necesidades no puede provenir solo de especialistas o de los agentes destinados a la inclusión en cada institución, debe ser un asunto asumido por la comunidad educativa plena.

En el caso de la inclusión de personas neurodivergentes, lo señalado anteriormente tiene aún más valor. Esto porque el conocimiento en torno al paradigma de la neurodiversidad es escaso. Se requiere, entonces, de un proceso de reflexión profunda, que involucre a todos los actores. Es cierto que debe existir una capacitación en torno a la temática, especialmente dirigida a los funcionarios de las instituciones que están abocados a las tareas de inclusión. Pero luego esos saberes deben estar a disposición de toda la comunidad educativa. Una verdadera cultura de la inclusión exige un proceso de educación popular dirigido no por lo represivo, esto es, de lo que “no se debe hacer o decir sobre autismo”. Tampoco por la simplista *tolerancia* hacia la diferencia. Debe guiarse por la valorización de la diversidad humana, en la cual existe el legítimo derecho a la neurodivergencia sin que ello se asuma como una minusvalía.

Las experiencias de las personas del espectro autista entrevistadas en esta investigación mostraron cómo cambia la calidad de vida de ellos cuando existe en el entorno consciencia de la neurodivergencia. Y también mostró las consecuencias dolorosas de no contar con la comprensión, respeto y empatía del entorno. Para que la universidad o el instituto sean una “experiencia amigable”, no sólo basta con poder estudiar lo que a uno le gusta. Se requiere de un contexto que no se vuelva un obstáculo más en sí mismo. La equidad en la Educación Superior no tiene que ver sólo con permitir que más personas puedan estudiar o

que para ello el factor económico no sea lo prioritario. Si la equidad no se expresa en que las condiciones de estudio sean también equitativas, no se está cumpliendo tal objetivo. La segregación sería, en ese caso, por diferencia funcional, favoreciendo que personas neurodivergentes se sientan menos inteligentes o capaces al no poder adaptarse a un contexto que les resulta opresivo porque fue pensado por y para neurotípicos.

Es también una labor del Trabajo Social el gestionar las condiciones para que la Educación Superior sea una experiencia amigable. Para ello se requiere integrar la Neurodiversidad como una categoría en nuestros análisis de la realidad social y, obviamente, de nosotros mismos. ¿Cuántos trabajadores y trabajadoras sociales habitan alguna neurodivergencia? ¿Cómo podemos identificar rasgos neurodivergentes en los sujetos con quienes trabajamos, incluso sin que tengan un diagnóstico? ¿En qué medida la segregación por neurodivergencia se convierte en un factor opresivo tal como lo son la segregación de clase, de género, racial o étnica? Por todo lo anterior, el vínculo entre la neurodivergencia y el Trabajo Social se debe construir sin más demora.

En este sentido, las y los profesionales del Trabajo Social deben ser parte activa en procesos

- a) que acerquen el paradigma de la Neurodiversidad a los sujetos con quienes interactuamos en el cotidiano. El trabajador social debe ser gestor y participe de procesos de educación popular en torno al concepto y a las implicancias de la Neurodiversidad;
- b) que enfrenten la perspectiva patologizante que busca reducir la diferencia a una carencia. Para ello, la Neurodiversidad debe ser objeto de estudio prioritario en la malla curricular de la carrera de Trabajo Social, con la respectiva capacitación para poder implementar políticas de inclusión de

personas neurodivergentes en los distintos ámbitos en los que nos desempeñemos;

- c) que busquen poner en práctica los principios de la recientemente promulgada Ley 21.545. Los profesionales del Trabajo Social pueden diseñar políticas que favorezcan la interseccionalidad, el trato digno, el diálogo social y el seguimiento continuo de las personas neurodivergentes.

La Neurodiversidad no puede ser solamente un significante que se utilice para cumplir con una normativa, debe ser dotado de sentido con prácticas que la materialicen en distintas dimensiones de la vida social. Como señala Lorena González Otárola:

no podemos ser ingenuos. Estos problemas no se resuelven solo en la sala de clases, son problemas políticos. Y las mallas curriculares también se resuelven a través de política, que no tiene que ver directamente con lo pedagógico. La Ley de Autismo debería ser un primer paso para después empezar a interpelar todos los elementos: qué pasa en la escuela, qué pasa en el mundo laboral, que pasa en la salud. Entonces, desde ahí, interpelar las demás aristas para poder trabajar esto más allá de la voluntad pedagógica de hacer el cambio.

Como Trabajadoras y Trabajadores Sociales podemos y debemos bregar ética y profesionalmente por suprimir políticas y prácticas segregadoras. Y la exclusión de la que son objeto hoy miles de personas neurodivergentes no puede ser sólo un tema de análisis académico. Debe ser objeto de crítica, denuncia e intervención política. Para que el dolor de quienes no se ajustan a la norma no nos sea indiferente. Para que en este mundo quepan muchos mundos.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, D. (2020). *Las tecnologías de detección temprana y su relación con el mejoramiento psicosocial de niños con trastornos del espectro autista*. Trabajo de titulación para la Maestría en Educación Especial. Universidad Politécnica Salesiana, Guayaquil, Ecuador.

Alfaro, J. (2017). El problema del enfoque médico de la discapacidad: Un desafío interdisciplinario entre salud, educación y el derecho. *Revista médica de Chile*, 145(5), 678-679.

Amador Fierros, G., Clouder, L., Karakus, M., Uribe, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la Educación Superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 200, Vol. 50, 129-152.

American Psychiatric Association / First. M.B. (2014). *DSM-5 Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª Ed.), Madrid, España: Panamericana.

Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Planeta.

Augusto, M. (2021). *Efectos del camuflaje en la salud mental de las personas con el trastorno del espectro autista*. Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima.

Bachelet, M. (2016). Discurso de S.E. la Presidenta de la República, Michelle Bachelet Jeria, al promulgar Ley que crea 15 Centros de Formación Técnica Estatales. Recuperado de <http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/>

Báez, M. (2015). *Autismo: ¿calidad de vida o patologización?*. Jornadas de Investigadores. Secretaría de Investigación y Postgrado. Universidad Nacional Misiones, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. [Báez MF 2015 Autismo.pdf \(unam.edu.ar\)](#)

Barbera, N. y Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, Vol. 12, N° 2.

Barbosa, S; Villegas, F. & Beltrán, J. (2019). El modelo médico como generador de discapacidad. *Revista Latinoamericana de Bioética*, vol. 19, núm. 2.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127063728009>

Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137–152.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=19959

Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70.

BBC Mundo. (2018). “Todo empezó a tener sentido cuando descubrimos que éramos autistas”. Las mujeres que solo fueron diagnosticadas de adultas. *BBC Mundo*, 26 de marzo de 2018. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-43544436>

BBC Mundo. (2022). Día Mundial del Autismo | Qué es el camuflaje social y por qué hace más difícil diagnosticar el autismo en niñas. *BBC Mundo*, 2 de abril de 2022. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-60964592>

Bravo, M. (2017). El Síndrome de Asperger en la Universidad Diego Portales: Una nueva dimensión para hablar de Inclusión y Pluralismo.

Cariola, M., Bellei, C. y Nuñez, I. (2003). *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133062_spa

Castañeda, P. y Salamé, A. (2009). Profesionalidad del Trabajo Social Chileno. *Revista Trabajo Social*. Santiago de Chile. N°76, p. 111-118

Castañeda, P. y Salamé, A. (2015). 90 años de Trabajo Social en Chile: apuntes para una cronología. *Cuaderno de Trabajo Social UTEM*, n.º 7, 2015.

Cedano, Y. M., Rivera-Caquías, N., Alvarez-Alvarez, M., & Vega-Carrero, M. (2020). Trastorno del Espectro Autista en féminas. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(3).

Centro de Estudios CELEI [@centrodeestudioscelei9359] (3 de diciembre de 2022). *Presentación de Encuesta Neurodivergencia en Educación Superior – Lorena González Otárola* [Archivo de video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=c2I119M-PdY>

Centro de Estudios Mineduc (2022). *Bases de datos de Matrícula 2022*.
<https://centroestudios.mineduc.cl/2022/09/26/bases-de-datos-de-matricula-disponibles/>

Chapero, M. (2018). *El abordaje multidisciplinario del Centro Educativo Terapéutico en el tratamiento del autismo infantil*. Tesis para optar al Grado de Doctora en Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Chapero, M. (2020). TEA y patologización de las infancias. *Web de Salud*.
<https://webdesalud.com.ar/2020/05/01/tea-y-patologizacion-de-las-infancias/>

Chapuis, L. (2018). *El síndrome de Asperger: la cuestión del lenguaje*. Trabajo de revisión bibliográfica para el Máster Universitario en Estudios Lingüísticos, Literarios y Culturales (MELLC), Universidad de Sevilla.

Chuchuca, M. (2017). *El Autismo, visión del Trabajo Social a partir del modelo de redes*. Monografía previa a la obtención del título de Licenciada en Trabajo Social, Universidad de Cuenca, Ecuador.

Chueco, A. [@AsraChueco] (2 de agosto de 2018). *¿No pareces autista? MASKING #AutistasResponden*. [Archivo de video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=mBdm87g2XHc&t=3s>

Chueco, A. [@AsraChueco] (8 de abril de 2021). *Stimming y Estereotipías #AutistasResponden*. [Archivo de video] Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=JuCylDBT8cg>

Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M., Amador Fierros, G. & Rojo, P. (2020) Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *High Educ* 2020.
https://www.academia.edu/43322820/Neurodiversity_in_higher_education_a_narrative_synthesis

Confederación Autismo España (s.f.). Para las personas con TEA, el lenguaje no es siempre la mejor forma de comunicarse. <https://autismo.org.es/para-las-personas-con-tea-el-lenguaje-no-es-siempre-la-mejor-forma-de/>

Consejo Nacional de Educación (s.f.). *Contexto institucional, años 2007-2021*. <https://www.cned.cl/indices/contexto-institucional-anos-2007-2021>

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: McGraww-Hill.

Cuevas, D. (2016). *Trastorno del Espectro Autista: Trabajo Social y Recursos en la ciudad de Valladolid, España*. Trabajo de fin de grado de Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/19446/1/TFG-G%201861.pdf>

Duque, H. y Aristizábal, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de la revolución pendiente. *Tejuelo*, 122, 26–46.

Errandonea, M. (2016). *Participación de personas en situación de discapacidad en el sistema de educación superior chileno*. Tesis para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas, Universidad de Chile.

Escudero, J. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105.

Esquivada, G. (2018). Neurodiversidad: el movimiento para que el autismo, la dislexia y el TDAH no se consideren discapacidades. 7 de agosto de 2018, Infobae. <https://www.infobae.com/america/ciencia-america/2018/08/07/neurodiversidad-el-movimiento-para-que-el-autismo-la-dislexia-y-el-tdah-no-se-consideren-discapacidades/>

Fauré, M. (2019). Magdalena Montero (ASPERgirls): «Los asperger somos personas leales, directas, no sabemos mentir». *Revista De Frente*. <https://www.revistadefrente.cl/magdalena-montero-aspergirls-los-asperger-somos-personas-leales-directas-no-sabemos-mentir/>

Fernández, A. y Acosta, M. (2014). De la opresión al reconocimiento: reflexiones desde la discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*. Vol. 14, Nr. 2.

Ferreira, M. (2008). La construcción social de la discapacidad: habitus, estereotipos y exclusión social. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101716>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad. [Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad FUAN] (24 de agosto de 2021). *Fundación FUAN expone ante comisión de Derechos Humanos de la Convención Constitucional*. 23/08/2021. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=uT9UwP9eAxo>

Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad. [Fundación Unión Autismo y Neurodiversidad FUAN] (25 de agosto de 2021). *Exposición "Inclusión Educativa en Ed. Superior, el Espectro Autista en el contexto Universitario."* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=ds982ECLWKw&t=55s>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

García, G. (2013). Red nacional de educación superior inclusiva en Chile: contexto y misión. En Perez, I., Fernández, A., y Katz, S. (Eds.), *Discapacidad en Latinoamérica. Voces y experiencias universitarias*. Argentina: Universidad de la Plata.

García-Bullé, S. (2021). ¿Qué es la neurodiversidad?. Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/neurodiversidad>

García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. & Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: Revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior de Atonilco de Tula*. Publicación semestral, n.11.

González, L. Aguirre, E. y Ganga Contreras, F. (2023). Apreciaciones sobre la neurodivergencia de docentes y estudiantes de una entidad educativa pública chilena. *Journal of the Academy*, 8, 5-26

Gutiérrez-Ruiz. K. (2016). Identificación temprana de trastornos del espectro autista. *Acta Neurológica Colombiana*. Vol. 32, N. 3. Bogotá: Julio-Septiembre de 2016.

Henríquez, P. (2016). ¿Qué se enseña y cómo se enseña investigación en las escuelas de Trabajo Social?: Aproximaciones a la formación profesional de cuatro universidades de la Región Metropolitana. *Revista Trabajo Social* n.º 90. Diciembre 2016

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.

Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y Validez en el Contexto de la Investigación y Evaluación Cualitativas.

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Interludio (s.f.). Enmascararse en el espectro autista.
<https://interludio.cl/2021/04/02/enmascararse-en-el-espectro-autista/>

Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous Child*. Traducido por Teresa Sanz Vicario. Publicado en la Revista Española de Discapacidad Intelectual *Siglo Cero*. www.feaps.org

Lampert-Grassi, M. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas de apoyo al espectro autista FINAL.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN_Políticas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf)

Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Buenos Aires: Grama.

Ley Núm. 20.422, Ley que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad (3 de febrero de 2010). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idVersion=2023-01-01&idParte=>

Ley Núm. 21.545, Ley que establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista en el ámbito social, de salud y educación (10 de marzo de 2023).

Diario Oficial de la República de Chile.

<https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2023/03/10/43498/01/2284193.pdf>

Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Achiardi., C., Hojas, A. M. & Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación (CSE)*, 30.

Lissi, M., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M. y Vásquez, A. (2013). En el camino hacia la Educación Superior Inclusiva en Chile: Fundamentos y

adecuaciones curriculares para estudiantes con discapacidad sensorial o motora. Pontificia Universidad Católica de Chile, Dirección de Asuntos Estudiantiles.

Lissi, M. R., Zuzulich, M., Hojas, A., Achiardi, C., Salinas, M., & Vásquez, A. (2014). En el camino hacia la educación superior inclusiva en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile/SENADIS.

Lozano, V. (2006). *Hermenéutica y Fenomenología. Husserl, Heidegger y Gadamer*. España: EDICEP.

Matus, T. (2017). ¿Vincular en tiempos de crisis? Aportes de los enfoques contemporáneos en Trabajo Social a una crítica de lo relacional. En Guinot, C. y Ferrán, A. *Trabajo Social: arte para generar vínculos*. España: Deusto.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1), 63–80.

Ministerio de Educación. (s.f.). *Información Centros de Formación Técnica Estatales*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/cft-estatales/>

Ministerio de Educación (2005). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad.

Ministerio de Educación. (2021). *Matrícula de educación superior aumenta en 2021: total supera 1.200.000 estudiantes.*

<https://educacionsuperior.mineduc.cl/2021/06/08/matricula-de-educacion-superior-aumenta-en-2021-total-supera-1-200-000-estudiantes/>

Ministerio de Educación. (2022). *Realizan seminario que revela el derecho a una educación de calidad de estudiantes del espectro autista.*

<https://www.mineduc.cl/espectro-autista-estudiantes-con-derecho-a-una-educacion-de-calidad/>

Ministerio de Educación. (2022). Matrícula en Educación Superior en Chile:

Informe 2022. https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/07/2022_MATRICULA.pdf

Mogollo, A. (2020). Gerardo Echeita: “La educación inclusiva no afecta solo al alumnado con necesidades especiales”. *Rivas Ciudad*, 20 de noviembre de 2020. <https://www.rivasciudad.es/noticias/educacion/2020/11/22/gerardo-echeita-la-educacion-inclusiva-no-afecta-solo-al-alumnado-con-necesidades-especiales/>

Montero, M. (2019). ¿Qué es la neurodiversidad? *Movimiento Social*. <https://magdamontero.com/que-es-neurodiversidad/>

Moreno, S. (2014). La entrevista fenomenológica: una propuesta para la investigación en psicología y psicoterapia. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, vol. XX, núm. 1, enero-junio.

Mouzo, J. (2022). Niñas con autismo que disimulan los síntomas: un “camuflaje” que dificulta el diagnóstico. *El País*, 16 de noviembre de 2022. <https://elpais.com/salud-y-bienestar/2022-11-16/ninas-con-autismo-que-disimulan-los-sintomas-un-camuflaje-que-complica-el-diagnostico.html>

Nahmod, Maia (2016). *Tres modelos de historia crítica sobre autismo*. XVII Encuentro de Historia de la psiquiatría la psicología y el psicoanálisis en la

Argentina, Buenos Aires. [Tres modelos de historia crítica sobre autismo \(aacademica.org\)](#)

Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. XXXIV, núm. 1, 2005, pp. 118-124.

Oliver, M. J. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? *Discapacidad y Sociedad* (pp. 34–58).

Palacios, A. y Romañach, J. (2006a). El peso de la historia: La evolución de los modelos de la diversidad funcional. En *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional* (pp. 37–64).

<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Palacios, A. y Romañach, J. (2006b). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. España: Diversitas.

Patocka, J. (2005). *Introducción a la Fenomenología*. Barcelona: Herder.

Pérez, N. (2015). *Trabajo Social por personas con Trastorno del Espectro Autista*. Trabajo de fin de grado para optar a la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad de La Laguna.

Quiroga, A. (2022). "Saber quién sos es algo que no se le puede negar a nadie": qué es el camuflaje social y por qué diagnosticar autismo en mujeres es más difícil? *La Nación*, 3 de octubre de 2022.
<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/saber-quien-sos-es-algo-que-no-se-le-puede-negar-a-nadie-que-es-el-camuflaje-social-y-por-que-nid03102022/>

Restrepo, A. (2010). La construcción significativa de la acción colectiva. *Diálogos de Derecho y Política*, número 4, año 2. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad de Antioquía.

Riviére, A. (1997). Desarrollo normal y autismo (1/2): Definición, etiología, educación, familia, papel psicopedagógico en el autismo. Curso de desarrollo

normal y autismo, celebrado los días 24, 25, 26 y 27 de septiembre de 1997 en el Casino de Taoro, Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife (España).

Rojas, V., Rivera, A. y Nilo, N. (2019). *Actualización en diagnóstico e intervención temprana del Trastorno del Espectro Autista*. Revista Chilena de Pediatría, vol. 90, núm. 5.

Rolando, R., Salamanca, J., Aliaga, M. (2010). Evolución Matrícula Educación Superior de Chile Periodo 1990 – 2009. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SIES. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4609/evolucionmatricula_1990_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rubia, C. (18 de enero de 2020). *Acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación superior*. El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2020/01/18/acceso-y-permanencia-de-las-personas-con-discapacidad-a-la-educacion-superior/>

Rubio, V. (2017). Inclusión de Personas en Situación de Discapacidad en Educación Superior, desde el Enfoque de la Responsabilidad Social, en un Contexto de Transiciones Discursivas respecto del Binomio Integración/Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 199-216.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salas, R. (2006). El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schütz. Apuntes para una filosofía de la experiencia. *Revista de Filosofía*, número 15, Universidad Católica Silva Henríquez.

Sánchez, S. (2020). Paradigma de la neurodiversidad: una nueva forma de comprender el trastorno del espectro autista. *Revista de Estudiantes de Terapia Ocupacional*. Vol. 7, nr. 1.

Santiago, F. (2018). Intervención social con niñas y niños diagnosticados con el Trastorno del Espectro Autista y sus familias. *Voces desde el Trabajo Social*, 6(1), 202-223.

San Martín, J. (2002). *Estructura del método cualitativo*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Schütz, A. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (s.f.). Ley 20.422.
<https://senadis.gob.cl/pag/195/1432/ley-n20422>

Servicio Nacional de la Discapacidad (2015). II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile.

Sille, I., Fernández, S., García, M. & Salami, L. (26-30 de septiembre de 2022). *Estudio preliminar sobre las trayectorias académicas de neurodivergencias, con énfasis en personas autistas, en la educación superior de Argentina e Hispanoamérica*. Conferencia en las IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública, Universidad de La Plata, Argentina.

Singer, J. (2017). *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. Kindle.

Sistema de Información de Educación Superior. (2021). Informe 2021: Matrícula de pregrado en Educación Superior.

Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* .

Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia, SOPNIA. (2017). Trastorno del Espectro Autista. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=112506&prmTIPO=DOCUMENTOC OMISION#:~:text=El%20Trastorno%20del%20Espectro%20Autista,cual%20se%20incluyen%20restricciones%20sensoriales.>

Somashekhar, S. (2015). How autistic adults banded together to start a movement. 20 de julio de 2015, Washington Post.
https://www.washingtonpost.com/politics/the-next-civil-rights-movement-accepting-adults-with-autism/2015/07/20/e7c6743e-f338-11e4-bcc4-e8141e5eb0c9_story.html?noredirect=on&utm_term=.ec083dd9df58

Szilasi, W. (2003). *Introducción a la Fenomenología de Edmund Husserl*. Buenos Aires: Amorrortu.

Tasende, A. (2019). *La dimensión política de la subjetividad autista: de la patología a la diversidad*. Trabajo Final de Grado, Facultad de Psicología. Universidad de la República, Uruguay.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. España: Paidós.

Toboso, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*.

Toboso, M. (2021). Afrontando el capacitismo desde la diversidad funcional. En Toboso, M. y Ferreira, M. (Eds.) *Capacitismo. ILEMATA, Revista Internacional de Éticas Aplicadas*, n. 36.

UNESCO (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO <http://unesco.org/educacion/inclusive>.

Universidad Católica, Escuela de Trabajo Social (s/f). <https://trabajosocial.uc.cl/>

Universidad de California, Office of Developmental Primary Care (s/f). Modelos médicos y sociales de discapacidad. <https://odpc.ucsf.edu/node/1906#:~:text=Este%20modelo%20establece%20que%20la,participaci%C3%B3n%20plena%20crean%20entornos%20incapacitantes>

Universidad de Chile, Vicerrectoría de asuntos estudiantiles y comunitarios (2016). Inclusión de Estudiantes en Situación de Discapacidad en la Universidad de Chile: un compromiso con la equidad.

Universidad de Chile (s/f). <https://www.uchile.cl/carreras/105708/trabajo-social>

Universidad Santo Tomás. (23 de septiembre de 2020). *Arlette Krause: A nivel mundial los estudiantes TEA en la Educación Superior se titulan un 25% menos*. <https://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-santo-tomas/arlette-krause-a-nivel-mundial-los-estudiantes-tea-en-la-educacion-superior-se-titulan-un-25-menos/197393/>

UTEM, Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Información (s/f). <https://fhtcs.utem.cl/carreras-ingreso-psu/trabajo-social/>

Valenzuela, B. (2016). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 1–22). Barcelona: Gedisa.

Vera, L. (2018). *La Educación Superior Inclusiva desde la perspectiva de estudiantes en situación de discapacidad de la Universidad Academia de*

Humanismo Cristiano el año 2018. Memoria para optar al Título Profesional de Sociólogo, Universidad de Chile.

Victoriano Villouta, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349–369.

Villafañe, C., Corrales, A., Soto, V. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 27, Num. 1, p. 353-362.

Villasís-Keever M., Márquez-González H., Zurita-Cruz J., Miranda-Novales G. & Escamilla-Núñez A. (2018). El protocolo de investigación VII. Validez y confiabilidad de las mediciones. *Revista Alergia México*. 65(4)

Waldenfels, B. (1997). *De Husserl a Derrida. Introducción a la fenomenología*. Buenos Aires: Paidós.

Yañez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C. & Troncoso, M. (2021). Estimación de la prevalencia de trastorno del Espectro Autista en población urbana chilena. *Andes pediátrica*, 92(4), 519-525.

Zamanillo, T. (1999). Apuntes sobre el objeto en Trabajo Social. *Cuadernos de Trabajo Social* 12, pp 13-32.

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de entrevista en profundidad

I. Datos personales

Nombre completo	
Género	
Edad	
Carrera/año de ingreso	
Carrera anterior	

II. Cuestionario

1. ¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?
2. ¿Sentías, al comenzar tu carrera, que tenías clara cuál era tu vocación?
3. ¿Qué diferencias percibiste entre tu experiencia escolar y la que tienes (tuviste) en la Educación Superior?
4. ¿Cómo ha sido la relación con:
 - a) tus compañeros/as;
 - b) las y los docentes;
 - c) los/as funcionarios/as;
 - d) las autoridades.
5. ¿Diste a conocer tu condición de autista a tus compañeros/as? Si lo hiciste, ¿cómo fue para ti esa experiencia?
6. ¿Sientes que te pudo haber perjudicado en tus estudios el ser una persona autista? Si así fue, ¿en qué sentido te perjudicó?

7. ¿Sientes que te pudo haber beneficiado en tus estudios el ser una persona autista? Si así fue, ¿en qué sentido te benefició?
8. ¿Conociste las políticas de inclusión de tu institución de Educación Superior? Si las conociste, ¿cómo las evalúas a partir de tu experiencia?
9. ¿Fuiste discriminado alguna vez por el hecho de ser una persona autista?
10. ¿Tus compañeros/as conocían las características de una persona autista?
11. ¿Qué debería hacer la institución de Educación Superior en la que estudias(te) para favorecer la plena inclusión de personas autistas?
12. En el desarrollo de tus estudios has querido o quisiste abandonar tu carrera?
13. Finalmente, ¿hay algo más que te gustaría agregar?

Anexo 2: Consentimiento informado

Estimado (a):

Me es grato invitarle a participar en el estudio “**Experiencia y percepción personal de estudiantes autistas de instituciones de Educación Superior de Chile, durante 2022**”, el que tiene por objetivo general conocer los sentidos construidos por estudiantes autistas sobre su experiencia en la educación terciaria.

La modalidad de participación corresponde, en esta oportunidad, a una entrevista en donde abordaremos temas vinculados a su vivencia en la Educación Superior, su relación con integrantes de la comunidad universitaria y su experiencia académica con la carrera que eligió.

Esta investigación corresponde a una tesis de pregrado de la carrera de **Trabajo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM**. La entrevista en que le solicitamos participar corresponder al momento de construcción de datos, que constituye un componente fundamental del trabajo investigativo, que quien suscribe debe presentar en la Escuela de Trabajo Social de la UTEM, como última actividad curricular para obtener el título profesional de Trabajadora Social.

Su participación en esta entrevista es completa y absolutamente **voluntaria**. Se estima una duración de aproximadamente 45 minutos. Esta conversación será grabada para un registro fidedigno de sus opiniones y percepciones. Durante el desarrollo de la entrevista, usted es libre de retirarse en cualquier momento, sin que esto le signifique algún tipo de sanción. La participación en el estudio no incluye gastos por parte de usted, sin embargo, tampoco recibirá una compensación monetaria.

La información obtenida en la entrevista será de carácter **confidencial**, utilizándose únicamente para fines de investigación. En la transcripción de la entrevista -que será incorporada como anexo en el trabajo final- su nombre y los de sus compañeros de clase y otros datos sensibles serán modificados para evitar transgredir este carácter confidencial.

Usted recibirá una copia íntegra y escrita de este documento firmado.

He comprendido el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas.

¿Desea participar de la entrevista?

SÍ: _____ **NO:** _____

Nombre Completo: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Anexo 3: Transcripción de entrevistas

Entrevista a Martina

Persona	Texto	Párrafo
Daniela	¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?	1
Martina	Bueno, igual mi carrera está relacionada al arte. Entonces, desde muy pequeña he estado como rodeada de arte. Especialmente por parte de mi papá.	2
Daniela	¿Y qué es lo que más te gusta el arte? ¿Te gusta dibujar o estás relacionada con otro tipo de arte también?	3
Martina	Sí, hago tela acrobática, de las que están en el circo. Aparte de eso, cuando pequeña, bailaba, era buena bailando.	4
Daniela	Al comenzar tu carrera, ¿sentías que tenías clara cuál era tu vocación?	5
Martina	Eh, sí. Igual tenía como dudas sobre el tema de que era arte. O sea, no sé, igual pensaba que iba a ser difícil. Mi mamá igual estaba preocupada. Pero sí, estaba segura. A medida que iba pasando la carrera me lo confirmaba.	6
Daniela	¿Y qué sentías que era lo más difícil que te iba a tocar, antes de que entraras a estudiar?	7
Martina	El tema de socializar. Aparte salir de mi rutina y de mi zona segura, que era mi casa y mi rutina estando en mi casa.	8
Daniela	Eso era lo que más te complicaba.	9
Martina	Sí.	10
Daniela	¿Y cómo sientes que lo has afrontado ahora?	11
Martina	Siento que lo he afrontado bien, pero también porque he estado con terapia. Entonces, yo tenía un diagnóstico de trastorno de ansiedad, entonces igual lo	12

	he estado aguantando de cierta forma. Pero me pasó que cuando iba en Media no tenía esta ayuda, entonces igual era difícil. Se me hizo muy complicado. Fue cuando la situación empeoró. Pero el estar como con ayuda me lo hizo más llevadero.	
Daniela	¿Qué diferencia percibiste entre tu experiencia escolar y la que tienes ahora en la Educación Superior?	13
Martina	Creo que me siento más comprendida. He visto más respeto y empatía, al menos en mi carrera.	14
Daniela	¿Cómo fue más o menos tu experiencia en el colegio?	15
Martina	No diría que fue mala, pero muchas veces me sentía incomprendida por mis otros compañeros. Por el hecho de que me daban crisis en las clases y eso de cierta forma me hacía sentir como más débil respecto a los demás. Y lo ocultaba. Aprendía también a hacer <i>masking</i> . Y eso me hacía que mi llegada a la casa fuera solo dormir, porque trabajaba tanto en mi mente que llegaba muy cansada. Y llegaba demasiado sobreestimulada con respecto a lo que eran sonidos y visualmente.	16
Daniela	Y ahora ha sido distinto en la Educación Superior, te has sentido más comprendida. ¿Cómo ha sido tu relación con tus compañeros y compañeras de carrera?	17
Martina	Siento que ha sido super buena, con todos. En su momento me presenté como alguien con trastorno de ansiedad, que era el diagnóstico que tenía, y todos lo entendieron super bien. También cuando me daban las crisis, que me dieron algunas en clase, sabían abordarlo. A lo mejor no sabían abordarlo, pero lo intentaban. Y me sentí cómoda, con cualquiera de mis compañeros.	18
Daniela	¿Y con las y los docentes?	19
Martina	Ahí tuvo un poco de encuentros, más o menos. Pero también era porque había profesores que estaban al pendiente de mi situación y había otros que no. Y era porque igual era muy reciente todo el tema de que yo empiezo a sospechar de que soy como	20

	neurodivergente. Y como yo tenía antes este diagnóstico de trastorno de ansiedad, yo sentía que no era muy importante decírselo a las personas porque quizás no podían entender. Tuve algunos malentendidos con algunos profes.	
Daniela	¿Y con los funcionarios y funcionarias de la Institución?	21
Martina	No, ninguno.	22
Daniela	¿Y cómo ha sido tu relación con las autoridades de tu institución? ¿Tienes relación con ellos? ¿Te has vinculado de alguna forma? ¿Cómo ha sido el trato de ellos hacia ti?	23
Martina	¿Cómo por ejemplo el director de carrera?	24
Daniela	Sí	25
Martina	Sí he tenido relación como con ellos porque a mis compañeros les gusta participar mucho en las actividades. Entonces cuando yo ando con ellos, siempre ando junto con ellos y todos los conocen. Entonces de cierta forma me conocen indirectamente a mí.	26
Daniela	¿Diste a conocer tu condición de autista a tus compañeros y compañeras? Y si lo hiciste, ¿cómo fue para ti esa experiencia?	27
Martina	Sí, lo hice como en octubre. Tuvimos que tener una actividad de diversidad, como de Inclusión en la Educación Superior. Y yo elegí el autismo porque éramos muy pocos en ese momento que comencé a entenderlo. Entonces yo hice sobre ese tema y cuando empecé a hablar sobre esta situación yo dije que estaba como en proceso de diagnóstico, porque estaba recién derivada de mi psicóloga que me trataba el trastorno a un especialista en TEA.	28
Daniela	¿Y cómo fue para ti esa experiencia? ¿Cómo te sentiste al contarlo?	29
Martina	Siento que no hubo mucho cambio en ese ámbito de mis compañeros porque al final me seguían tratando	30

	como me habían tratado siempre. Pero en cuanto a mí, como que era más liberador entenderme de esa forma. Y de cierta forma sentirme un poco más libre de decir quién era, dejar de hacer este enmascaramiento a veces que tengo y el tema del movimiento involuntario, sobre todo el de las manos. Yo en clases trataba que no se notara.	
Daniela	Y al comentarlo te sentiste más tranquila, no te preocupaste tanto que se notara...	31
Martina	Sí... igual es difícil.	32
Daniela	El hecho de ser una persona autista ¿en qué sentido sentiste que te pudo haber perjudicado en tus estudios?	33
Martina	Yo creo que al salir de mi casa, era como eso. En general, siempre el salir de mi casa ha sido un tema para mí, sobre todo porque yo ocupo solo Metro y el sonido me duele de cierta forma. El hecho de que la sede me queda a una hora es mucho el recorrido que tengo que hacer y cuando salíamos tarde, se llena y la gente empieza a hablar, entonces me concentro en todas las conversaciones a la vez y eso me afecta. Y tampoco tenía o no estaba al tanto de los protectores auditivos o ponerme audífonos no era algo que yo consideraba. Hasta que mi psicóloga me dijo que tuviera algún kit para salir de mi casa.	34
Daniela	¿Y ahora lo tienes?	35
Martina	De a poquito he estado viendo qué cosas me ayudan.	36
Daniela	¿En qué sentido sientes que te pudo haber beneficiado ser una persona autista?	37
Martina	Yo creo que en mi carrera sobre todo es importante el tema de expresar y por ese lado me ayudó. Y es porque de cierta forma me enamoré del arte, porque el arte me deja expresar cosas que generalmente yo con palabras no puedo hacer. Muchas veces me da mutismo, entonces incluso cuando me da mutismo lo único que tengo para expresarme es mi cuerpo, como	38

	las manos, los gestos. Y creo que por el lado del arte puedo ser mucho más expresiva, sobre todo en mis dibujos, en lo que es color, pintura.	
Daniela	¿Conociste las políticas de inclusión de tu institución?	39
Martina	Muy poquito, muy por encima. Para esta actividad que tuve de Inclusión me tocó hablar con la psicóloga que hay en el DUOC y lo único que me dijo fue que había un documento para discapacidad. Pero por el lado del autismo me dijo que no era como tan necesario, porque no está tan visto como una discapacidad sino como una personalidad. Me dijo también que si no quería que los profes estuvieran al pendiente de eso, era decisión del alumno.	40
Daniela	Y en base a esa experiencia y a lo poquito que conoces igual, ¿cómo evalúas tú estas políticas? ¿qué te parece lo que ella te comentó?	41
Martina	Creo que a lo mejor no debería ser el documento de discapacidad pero sí darle a entender a los profesores y a lo mejor no al alumno, porque igual es complicado encontrar el momento para decirle al profesor la condición que uno tiene. De cierta forma podrían buscar otros métodos para dar a saber a los profesores de cierto alumno.	42
Daniela	¿Fuiste discriminada alguna vez por ser una persona autista?	43
Martina	Eh... no.	44
Daniela	¿Tus compañeros conocían las características de una persona autista?	45
Martina	Sí, porque teníamos otro compañero que también es autista y él cuando llegó se presentó altiro, dijo altiro que tenía esa condición. Y curiosamente yo cuando empecé a sospechar a mitad de año que tenía más o menos los rasgos autistas, me sentía muy cómoda hablando con él, porque él tenía otra forma de comunicación que otras personas, y yo me sentía muy cómoda con esa forma de comunicación.	46

Daniela	¿Qué crees que debería hacer la institución de Educación Superior en la que estás estudiando para favorecer la plena inclusión de personas autistas?	47
Martina	No sé en qué serie fue que lo vi, pero había una serie en la que la institución en la que estudiaban las personas, los protagonistas, tenían como una salita, como un lugar seguro para estar ahí las personas autistas. Así cuando uno se sintiera sobreestimulado... tampoco es que uno quiera una sala tan grande, sino que sea tranquila y que solo sea para personas autistas. Porque es una zona segura. Y siento que de esa forma igual sería bueno implementar eso porque tampoco pedimos un espacio tan grande, sino que sea un lugar seguro, en donde uno se pueda ir ahí cuando se sienta en crisis o esté sobreestimulado. Porque sobre todo en instituciones así es un poco difícil poder irse a un lado donde no haya tanto ruido o tanta gente.	48
Daniela	En el desarrollo de tus estudios, ¿quisiste en algún momento abandonar tu carrera?	49
Martina	Sí, a principio de año.	50
Daniela	¿Y por qué fue?	51
Martina	Porque me di cuenta de que a mis compañeros no les afectaban las cosas que a mí sí. Y eso me hacía sentir como que estaba loca, de cierta forma. Porque me acuerdo que el primer día yo llegué llorando a la casa, pero no me había pasado nada malo, sino que no sabía qué me pasaba. Y en realidad, vi que estaba sobreestimulada, por salir de mi rutina, primero que nada. Además que hablé con otras personas y estaba haciendo enmascaramiento, así que llegué muy cansada. Y yo vi que mis compañeros socializaron muy bien y subieron fotos como que todo muy bien y yo no podía hacer eso. Entonces me sentía mal y dije que no voy a poder soportar esto todos los días.	52
Daniela	¿Y después, con el paso de los días cómo esto lo fuiste sobrellevando? ¿cómo te empezaste a integrar más?	53

Martina	Como que directamente empezaron a acercarse a mí y a preguntarme. En general mis compañeros tenían mucha curiosidad de por qué yo tenía pocas expresiones o no hablaba mucho. Y me preguntaban si yo, si me caían mal. Entonces obviamente yo les explicaba que no era eso, sino que era una persona que no tenía muchas expresiones, que tenía un tono como muy monótono. De vez en cuando necesito alejarme un poco. Entonces cuando ellos se acercaban a mí se daban cuenta de cómo era, como que entendían.	54
Daniela	Me has comentado tu experiencia, sobre todo en el ámbito de la socialización. ¿Y lo que tiene que ver con la exigencia de la carrera en sí? No sé si has leído sobre el perfil de egreso de la carrera, ¿qué piensas tú de eso, de la exigencia de la carrera en sí?	55
Martina	¿Como con respecto a los trabajos?	56
Daniela	Claro.	57
Martina	Creo que no ha sido tanto problema eso. También yo creo que el tema de cuando me toca presentar, donde muchas veces tengo que “defender” mis obras, y a pesar de que me cuesta muchas veces, pedía tiempo a veces porque no tengo problemas con hablar al frente sino que cuando veo que mis compañeros se empiezan como a preparar, eso me pone un poco mal, porque es como que “algo va a pasar”. Y todos como que hacen mucho ruido y también el profe como que no... no sé, es como que algo va a pasar y eso me hacía entrar como en crisis y salía un poco de la sala. Le explicaba al profe. A lo mejor no le decía que me estaba pasando algo sino que le decía que necesitaba ir al baño. Y luego volvía. También recuerdo que me pasó alguna vez que me sentí un poco saturada porque no me salía un dibujo. No sé, creo que algo me había pasado antes, o sea ya estaba un poco mal y no pude controlarlo, me dio una crisis externa. Generalmente me dan internas, no se notan mucho afuera y me dan ganas de estar sola y no hablar. Pero esa vez me dio	58

	<p>por mover mucho mis manos, me quería pegar de cierta forma o pegarle a algo, que lo que hice fue como... me aguanté. Es que no entendía muy bien lo que me pasaba, entonces me aguanté y mi profe nunca se dio cuenta de eso, sino que esperé al <i>break</i> que daban. Ahí salí y mi compañero estuvo conmigo. Pero aún así, cuando uno estaba en ese tema, a veces mis compañeros me veían y ellos le avisaban al profesor de que yo estaba mal.</p>	
Daniela	¿Sientes que ha afectado a tu autoestima tu condición de autista?	59
Martina	Sí, bastante.	60
Daniela	¿De qué forma?	61
Martina	<p>Por el tema de las crisis de identidad. Yo creo que toda mi vida he tenido crisis de identidad. Me pregunto mucho por qué hago cosas que los demás no y por qué actúo de cierta forma. De niña sobre todo yo sentía que estaba loca, que las cosas que hacía eran malas. Me molestaba muchas cosas, como el sonido de las bolsas o las luces. Y como mi mamá a veces me hacía comentarios o mis hermanas, que era la “rarita” igual me sentía mal porque era como pucha, yo estoy mal. Muchas veces yo me sentía sola como mi papá, porque mi papá también tiene rasgos autistas, demasiados. Entonces muchas veces nos trataban como los raritos en la familia. Y eso de cierta forma me afectaba.</p>	62
Daniela	Y la elección de una carrera universitaria y, posteriormente, entrar a la Educación Superior, ¿crees que ha potenciado un poco esa visión o esas dificultades que tienes con respecto a tu autoestima o, por el contrario, te ha ayudado a encontrarte mejor contigo misma?	63
Martina	Yo creo que ha ayudado a eso, por el lado de mis compañeros. Ellos siempre me dieron a entender, cuando yo les decía que yo estoy mal o estoy exagerando, ellos me decían lo contrario. Como que yo no era así y simplemente somos todos diferentes. Por	64

	ese lado sí me ayudaban porque si ellos podían entenderlo, ¿por qué mi familia no? Entonces como que no soy yo la que está mal.	
Daniela	La última pregunta, ¿hay algo de todo lo que hemos conversado además que te gustaría agregar, que te gustaría mencionar en base a tu experiencia en la Educación Superior?	65
Martina	Creo que yo he sido bastante privilegiada respecto a la institución que me tocó, con los compañeros que me tocaron. Creo que soy uno de los casos en que no se presenta lo que generalmente pasa en la Educación Superior. Porque también he tenido opiniones de otros compañeros que estudian en otras instituciones y me cuentan, por ejemplo, cosas o situaciones que pasan con sus docentes y yo digo que de verdad eso a mí me afectaría demasiado. Pero agradezco siempre al hecho de que mis profesores sean tan flexibles.	66
Daniela	Esas serían las preguntas que tenía preparadas. Así que te agradezco mucho tu colaboración.	67

Entrevista a Roberto

Nombre	Texto	Párrafo
Daniela	Ya, la primera pregunta, ¿por qué elegiste estudiar tu carrera?	68
Roberto	Me gustó mucho la carrera de Sonido que ofrecía la Universidad de Chile en ese entonces, porque sentía que era muy interdisciplinaria. Es una carrera que mezcla muchos aspectos de la libertad musical. Yo soy músico, soy pianista principalmente. Además, de elementos científicos, como la Matemática y la Física. Como te mencioné, es profundamente matemática y muchos elementos tecnológicos, mucho manejo de tecnología y Computación. Entonces sentí que esta carrera abarcaba formativamente esas tres áreas, que	69

	no son muy fáciles de surtir en general por la oferta académica general actualmente.	
Daniela	Claro. ¿Y sentías que al comenzar tu carrera tenías clara cuál era tu vocación?	70
Roberto	No.	71
Daniela	Ya, ¿y cómo fue ese proceso en el que fuiste descubriendo cuál era tu vocación?	72
Roberto	Fue mucho mucho... buscar. La carrera de Sonido, estoy hablando particularmente de la Universidad de Chile, tiene la facultad de que los egresados y egresadas de la carrera se infiltran a distintas áreas, a distintos oficios. Por ejemplo, hay gente que está dedicada a la producción musical en estudios, gente que se dedica al proceso sonoro, gente que se dedica al sonido de cine, por ejemplo. Y yo, en estos momentos, me acerco en un área que muy poca gente de la carrera agarra, que es la formación de patrimonio audiovisual, que es la restauración de cintas audiovisuales como los CD, vinilos, cintas de VHS (ininteligible) yo igual me deformé un poco en ese ramo, pero yo llegué a esa área por egresados de Sonido, precisamente. Entonces yo me di vueltas por muchas áreas, desde la producción musical, desde la programación, este... la revisión acústica. Como que fui coqueteando un poco con muchas áreas que ofrecía la carrera, hasta que justo en el último semestre, cuando estaba a punto de hacer la tesis, tomé un taller de apreciación digital. Y en ese taller de apreciación digital vimos muchos aspectos del aspecto patrimonial, de la preservación de la memoria y eso, que es otro de mis intereses focalizados: me gusta mucho la Historia. Me gusta mucho investigar sobre Historia, me gusta... soy bastante humanista, no sé... muy Da Vinci, de cierta manera. Entonces justo en ese último pololeo académico fue como: "esto es lo que me gusta hacer, donde me gustaría aplicarme de aquí en adelante".	73
Daniela	Entonces fue algo que fuiste construyendo y descubriendo en el camino. Oye, es super interesante a lo que te dedicas, para el lado que te fuiste. Ya, la	74

	siguiente pregunta, ¿qué diferencias percibiste entre tu experiencia escolar y la que tuviste en la Educación Superior?	
Roberto	Tuve la facultad y el privilegio siento yo... capaz inclusive hasta por eso escogí la carrera en el lugar en el que entré... Pasé de estudiar en un colegio donde éramos cuatro secciones por nivel, cursos de 30 alumnos, estamos hablando de una generación de 120 personas a una carrera donde aceptan a poco más de 20 personas por año, en ese entonces. Entonces para mí igual hubo un cambio radical porque pasé de estar... vivir en la adolescencia con acoso escolar, no en los últimos años del colegio por lo menos, pero sí durante la parte de la formación intermedia, cuando tenía entre 14 y 16 años. Y fue igual rico llegar a un espacio donde igual había gente que estaba como en la misma parada que tú. O sea, como que de partida, llegábamos, más allá de que uno no se llevaba bien con todo el mundo, pero llegabas a hablar de música, llegabas a hablar de ciencia, llegabas a hablar como de los intereses (ininteligible) igual éramos pocos, entonces igual permitió que uno estableciera mucha cercanía con los profesores. Entonces igual había un trato mucho más personalizado con la formación académica. Pienso igual eso, creo que es una... siento que es una gran diferencia. En el colegio si bien yo tuve muy buena cercanía con muchos de mis profes porque yo era buen estudiante (ininteligible) que los profes se acercan más contigo. Además que participaba mucho en actividades como, no sé, el centro de alumnos, talleres y cosas por el estilo. Pero siento que en la universidad esa relación fue mucho más directa, siento que este punto la diferencia fue mucho más grande. Además, como estar siempre rodeándote de gente que está con los mismos intereses focalizados que uno tiene también permitía desarrollar una cierta (inaudible)	75
Daniela	Ya, eso sentiste que te conectó más con las personas, el que tuvieran intereses compartidos...	76
Roberto	Sí.	77
Daniela	Ya, y todo relacionado con Educación Superior: ¿cómo fue tu relación tus compañeros?... bueno, igual ya me comentabas un poco, pero me gustaría que	78

	profundizaras un poquito más cómo fue tu relación con tus compañeros de carrera.	
Roberto	¿Cómo fue mi relación con mis compañeros de Educación Superior?	79
Daniela	Sí.	80
Roberto	Mira, no sé si se nota mucho, pero yo soy migrante, soy venezolano. Vivo en Chile hace más de una década atrás, aproximadamente. Pero yo tuve tres grandes puntos de quiebre cuando entré a la etapa universitaria. Uno que fue el choque cultural, porque yo soy migrante. Yo me crié en Venezuela, viví allá hasta los 18 años. Igual estuve yendo y volviendo como hasta casi 4 o 5 años después de haberme ido. Entonces tenía como un pie allá y un pie acá durante muchos años. Entonces el choque cultural fue un aspecto. El segundo aspecto que yo tuve tiene que ver con, con... no sé cómo explicarlo... puede ser hasta un tema de género, porque, este, yo he sido una persona profundamente muy afeminada y me tocó que llegué a una generación de la carrera donde era mayoritariamente muy metaleros. Y a mí me gusta el metal, me gusta, pero yo soy una persona que escucha mucho Queen, mucho ABBA, escucha mucho el pop británico y me gusta mucho el pop de mujeres también. Me gusta, este, siempre he tenido ese interés también en esa parte de la música. Escuchaba mucho Miguel Bosé, Ana Torroja, Ricky Martin, Elton John, así... entonces eso fue un choque porque llegué donde puros locos que escuchaban Tool, escuchaban Megadeth todo el día. Y teníamos como choques como estéticos y visiones del oficio distintas también por eso. Pero con el tiempo se fueron conciliando, claramente. Y creo que el otro gran choque que tuve, eh, que eso fue lo que a mí me tardó muchos más años saberlo, que tenía que ver con el diagnóstico del espectro autista, que tiene que ver con la forma en que yo me relaciono, con la forma en que también, en ese momento, gestionaba mi emocionalidad... me costó mucho interpretar cuando las personas se enojaban o cuando no. O también, en esa época, yo era una persona muy poco <i>filtrada</i> para hablar, para emitir ciertas opiniones que pueden llegar a ser hirientes sin querer serlo y sin darme cuenta de que lo estaba	81

	<p>haciendo. Entonces, qué pasaba, en esa época, en los primeros años de universidad, era normal que entrásemos en discusiones muy fuertes sobre temas estilísticos de música o hasta de política. Y yo, en un momento, cuando yo encontraba que una opinión no me parecía lo suficiente, decía “estás hablando sin base”... era muy poco cuidadoso para poder expresar mis desacuerdos. Era bastante violento en ese aspecto. Y tampoco me daba cuenta, tampoco me daba cuenta que estaba haciéndolo así y eso eventualmente me trajo problemas no solo con mis compañeros de universidad, sino me dio problemas a nivel de pareja, me generó problemas a nivel familiar y era una situación que yo tenía muy normalizada. La tengo muy normalizada y cuando empecé a ir a terapia, casi al final de mi carrera, fue cuando empecé a trabajar más esos elementos como el lenguaje y el cómo uno se relacionaba con el resto de las personas. No sé si me doy a entender...</p>	
Daniela	<p>Sí, se entiende perfecto. ¿Y qué herramientas fuiste adquiriendo en terapia que te ayudaron como a canalizar un poco o a expresarte mejor, tal vez?</p>	82
Roberto	<p>Me di cuenta que yo era muy inflexible con las cosas que no me gustaban. Cuando, por ejemplo, cosas tipo cuando tenía amistades que tenían parejas que no me caían bien. Este... nunca atosigaba a nadie, pero ponte tú, siempre me ha costado mucho manifestar, como enmascarar mi incomodidad cuando la pareja de mi amistad me cae mal, por ejemplo. Ahora que soy más grande, tengo más herramientas (ininteligible) son situaciones que ya aprendí a manejar. De forma muy inconsciente, por ejemplo, este, era super frío o crudo. O, por ejemplo, tenía mutismo selectivo también, cuando me caían muy muy mal o no tenía mucho <i>feeling</i>, como que simplemente no les hablaba. No les hablaba no por ser conscientemente como, eem, hostil con ellos particularmente, pero sí conocían de mi incomodidad. Y eso igualmente me trajo, sobre todo cuando ya estaba saliendo de la Universidad, la ruptura con el que fue uno de mis mejores amigos en la universidad. Él empezó a salir con una chica que a mí me caía muy mal, precisamente, y la chica y yo nunca tuvimos onda, nunca tuvimos... hubo problemas</p>	83

	<p>de parte y parte. Pero, por ejemplo, no sé, este, ella a mí me incomodaba mucho y empezaba a hacer <i>stimming</i>, empezaba a hacer <i>stimming</i>, me movía. Esta chica tenía como esta formación de las personas como que interpretan los gestos corporales de la gente. Entonces como que si la persona con el ojo así es porque está insegura, que si mueve las manos de esta forma... pero el tema es que eso sirve para gente neurotípica. Yo en ese momento no tenía el diagnóstico, entonces esta persona siempre le decía a mi amigo “él esconde algo, tu amigo esconde algo”. Siempre decía que yo escondía algo porque yo cuando estaba con ella, movía las patas, no la miraba directamente a los ojos, entonces eso generó muchos problemas y efectivamente yo tenía incomodidad que no sabía cómo verbalizar. Y también había un tema de un recurso de esta loca, derechamente. Entonces, entonces, y eventualmente te digo tampoco tengo las herramientas para manejarlo y nos estuvimos peleando (ininteligible) Este, ¿qué herramientas me ayudaron para poder gestionar ese tipo de situaciones? Por ejemplo, saber establecer mis propios límites. Mi terapia fue solamente poner límites, poner límites, no quiero estar acá, no voy a estar ahí, no estés por complacer a la gente. Si alguien que te está molestando, alguno de tus seres queridos ya está trasgrediéndote mucho, es necesario que tomes tus pensamientos. Como que esas fueron las primeras herramientas que yo aprendí. Y también el aprender a aceptar, sobre todo, el ser un poco más flexible con cómo la gente gestiona sus procesos. Tener la mirada así de halcón para poder decir “oye, te estás metiendo en un problema” y no tratar de controlar esa situación. No tratar de sobremanipular, quizás en el afán de proteger a la otra persona, pero entendiendo que tú no puedes ir contra las otras personas, tienes que dejar que las personas sean. La otra persona necesita que tú la acompañes, no que tú la controles, derechamente.</p>	
Daniela	<p>Bien ¿y tu relación con los docentes y las docentes? Igual me comentabas un poco que eras bien cercano a ellos, ¿podrías profundizar un poco en cómo era tu relación con ellos y ellas?</p>	84

Roberto	Sí. En general yo tuve muy buena relación con mis profes porque yo era muy disciplinado en la universidad y no dejé de serlo. Siempre tuve... fui ayudante de dos asignaturas, fui ayudante de Cálculo y fui ayudante de Lectura Musical. Porque era muy bueno para las matemáticas. Entonces fui ayudante de ambas asignaturas y tenía muy buena relación inclusive con mi profe de Álgebra, le hice ayudantías en otra universidad donde él era profesor de cátedra. Entonces yo tenía muy buen <i>feeling</i> con los profes porque a veces, no sé, afuera de clases me quedaba conversando, viendo investigaciones con ellos, cosas que me interesaban me quedaba preguntando igual por temas que yo sé que ellos manejaban, pidiendo orientación. Además que yo era muy participativo no solamente como a nivel de política estudiantil interna, como de hacer actividades, gestionar proyectos, etc., sino que también era muy políticamente activo en los que fueron los procesos de innovación curricular que hubo dentro de la carrera...	85
Daniela	Ah, qué buena...	86
Roberto	Entonces yo era muy metido, o sea, era intelectualmente muy inquieto en la universidad, entonces los profes, este, siempre, muchos, la mayoría me tenía mucho aprecio, en general. Hasta hoy mantenemos contacto (ininteligible) tomar café. Y es bonito porque ya es no es relación de profe-estudiante sino que es una relación más de colegas. Entonces eso ha pasado. Igual en el colegio me pasaba algo parecido, siempre he sido muy <i>nerd</i> en ese aspecto. Como que he sido bastante ñoño y eso igual a los profes yo sé que les encanta cuando un estudiante es mentalmente muy inquieto y, finalmente, terminas teniendo otro tipo de relación.	87
Daniela	Claro. ¿Y la relación con los funcionarios y con las autoridades de la universidad? ¿Te pudiste relacionar más allá, con funcionarios no académicos?	88
Roberto	Sí, sí, yo me relacionaba mucho con funcionarios no académicos muy puntuales, pero por tema de hacer. Por ejemplo, yo me relacionaba mucho con los porteros. Porque me pasó que hubo una época que yo trabajé en la sala de conciertos de la Facultad. Fui asistente técnico de ese espacio. Entonces mi primer	89

	<p>amigo no funcionario fue Hugo, el que era el iluminador de esa sala. Porque nos pasábamos viendo, entonces hablábamos mucho, salíamos a tomar cerveza, compartimos. Entonces entablamos una amistad que hasta hoy perdura. Con él me llevaba muy bien porque, de partida, él es 7 años mayor que yo. Yo tenía 20 años y él tenía 27, entonces éramos como de la misma generación. Lo otro, es que me empecé a hacer amigo de los porteros porque yo salía muy tarde de la sala de conciertos. A veces trabajaba los fines de semana hasta las 11 de la noche, por ejemplo, y me quedaba conversando, no sé, este, con el señor Bernardo, con don Víctor... bueno, en Venezuela es muy normal saludar a las personas en muchos espacios públicos, en el ascensor, cuando llegas... Entonces yo, por ejemplo, porque yo fui uno de los primeros venezolanos que llegó a Chile antes de la gran ola migratoria que vemos acá, entonces ahí yo empecé a ser muy conocido porque yo llegaba y saludaba. Porque yo tengo mentalmente interiorizado de que llego a un lugar y como “hola, buenos días” y “chao”, entonces en ese “hola, buenos días” me preguntaban “¿cómo está, joven?”, así como, “bien, voy a clases ahora, y usted ¿cómo ha estado?”. Entonces terminaba como siempre haciéndome amigo y me conocían. Me conocían porque era extranjero y además porque era el que saludaba. Además que siempre estaba en actividades, siempre estaba como pidiendo “oye, hay que pedir un equipo”, que voy a llenar la planilla, que voy a hablar con Julio, que voy a hablar con la señora Luisa, que voy a hablar con la señora María, entonces siempre me topaba con todo el mundo y además por el mero hecho de saludar terminaba entablado conversaciones. Inclusive había veces en que no iba a la universidad y me topo con funcionarios no académicos y “hola, ¿cómo estai?”, se quedó calvo, estás más gordito, no sé (risas). Pero sí, me llevaba bien con los funcionarios no académicos.</p>	
Daniela	Tú me comentabas igual que el diagnóstico lo recibiste hace poco. Pero, anteriormente, ¿tú tenías ciertas sospechas de que estabas en el espectro autista?	90
Roberto	Eeehm... yo tenía antecedentes... ehm... de ciertas situaciones de mi infancia, de mi primera infancia y de	91

	<p>mi escolaridad que fueron atípicas. Por ejemplo, con temas del lenguaje. Yo aprendí a leer y a escribir como a los 3 años, aproximadamente. Pero aprendí a hablar de forma correcta a los 6, 7. No hablaba y me costaba mucho pronunciar palabras e inclusive antes de poder saber escribir uno de los diagnósticos que tuve fue casi retraso mental. Y también, por ejemplo, las situaciones de hiperfoco. Yo... mis primeras situaciones de acoso escolar fueron por tener hiperfoco. Mi primer hiperfoco en la vida fue <i>Star Wars</i>. Siempre fui fanático de <i>Star Wars</i> y yo fui muy burlado en el colegio porque había un punto en que yo solamente estaba pendiente de <i>Star Wars</i>. Solamente me la pasaba viendo las películas, escuchando la música o sacándole como el rollo a la historia. O por ejemplo también con el contacto físico. En sí no me costó mucho el tema de los abrazos o el tema del cariño, solamente con los niños, por ejemplo, cuando veo gente que yo siento que es muy vulnerable, me nace como abrazarlo. O a los animales, por ejemplo. Cuando salí de la universidad me di cuenta que yo abrazaba muy poco a mis amistades, que yo incluso abrazaba muy poco a mis parejas, también. Eso era un tema porque me costaba mucho relacionarme, o me costaba mucho también, hasta el día de hoy, me da mucha ansiedad, por ejemplo... el otro día, por dar un ejemplo cualquiera, el otro día salí con una de mis mejores amigas y me dijo que la fuera a buscar a un bar, que estaba con sus compañeras de trabajo y todas sus compañeras de trabajo se despidieron de beso conmigo y fue como aaah, me generó mucha incomodidad. Eso me pasaba y ahora lo puedo identificar, antes no lo podía identificar. Entonces era muchas veces, “no, que tú eres muy frío, que no abrazas a la gente”, no sé. Como que “a veces eres muy carismático, pero no muestras afecto”. Y eso lo empecé a trabajar en terapia. Primero lo abordé desde el tema de la masculinidad, que tenía una masculinidad tóxica muy arraigada que no me permitía expresiones de afecto y entonces claro, era un componente de eso y un componente de lo otro. Con el tiempo me di cuenta entonces que era un complemento de ambos.</p>	
--	---	--

Daniela	Se complementaban, claro.	92
Roberto	Se complementaban	93
Daniela	¿Tú crees que si hubieras recibido el diagnóstico durante el proceso de estabas en la Educación Superior se lo habrías comentado a tus compañeros? ¿cómo crees tú que se lo habrían tomado ellos? ¿cómo crees que habría sido esa experiencia si lo hubieses vivido antes el diagnóstico?	94
Roberto	A mí me pasaba que cuando estaba saliendo de la universidad estaba empezando con mi primera psicóloga, ella tuvo como el indicio al ojo de que “sabes Roberto, yo creo que tú puedes ser parte del espectro autista”. Ella me lo tiró: “porque tienes estos rasgos, ¿tú no tienes antecedentes?” Y me acuerdo que eso yo lo comuniqué a mis amistades. A mí me pasa que yo, el grupo de amistades que tuve históricamente en la universidad yo lo rompí cuando salí de la U. Porque se terminaron tornando en relaciones muy conflictivas. Cuando yo fui a terapia empezaron a conflictuarse más porque me di cuenta que gran parte de esos vínculos estaban sustentados en que yo no ponía límites. Entonces, en ese momento, yo me acuerdo que yo conversé con este amigo con quien yo tenía problemas con la pareja y le dije “estuve hablando con mi psicóloga y mi psicóloga tiene este diagnóstico” y me dijo “no, que es imposible, que está equivocada”. Como que hubo mucha negativa. Yo me acuerdo eso lo comenté a mi círculo cercano de entonces y como que hubo un rechazo profundo, como que “es imposible que tú seas autista, los autistas son como que no hablan y están así”. Entonces yo me acuerdo que ahí desistí de esa idea. Porque además siempre quedo con la idea de que oye sabes que no está mal que lo averigües. Y como que quedó dando botes... dando botes. Yo sí lo hubiese comentado, me pasa que históricamente no soy mucho de ocultar cosas mías. Trato de ser bastante transparente con las cosas que soy y con las cosas que pienso. No busco ocultarme. A menos que sean cosas muy delicadas, como que ameriten efectivamente un tiempo de resguardo. A mí me pasó que cuando recibí el diagnóstico yo lo hice público al día siguiente. Fue como “miren, me dio este	95

	diagnóstico, tengo años buscándolo y finalmente por esta, esta y esta razón”.	
Daniela	¿Y cómo te sentiste ahí cuando compartiste tu diagnóstico? ¿Qué sensaciones experimentaste?	96
Roberto	<p>Fue un poco de todo, porque siento que, claro, hay una liberación, o sea, porque yo pasé por muchos diagnósticos antes de llegar a entender que efectivamente era autista. Yo pasé por trastorno bipolar, creo que se llama trastorno ansioso depresivo, como que yo recibí muchas opiniones, pero muchas opiniones sobre todo de psiquiatras que sentía que no estaban haciendo mucho esfuerzo en conectar realmente con la historia clínica que uno tiene. Por eso yo desistí de muchos de esos diagnósticos. A mí me dijeron “tú tienes trastorno bipolar y tienes que tomarte esto y esto” y fue tú no estás escuchando que de niño me pasó esto, en mi adolescencia viví esta situación, “no, es que eso es porque eres ansioso, toma, aquí tienes tus pastillas”. Entonces como que sentí ese desapego con mi historia personal. Jamás pude empatizar con los diagnósticos que hacían muchos psiquiatras y ahí entendí que hay muchos psiquiatras que no tienen tanta formación en materia de neurodivergencia. Cuando logré encontrar la especialista indicada, una de las grandes especialistas que tiene Chile, que se llama Paulina Funes, que está capacitada en el ADOS 2, que tiene una formación muy estricta en el ADOS 2, y que además trabaja con neurólogos y trabaja con psiquiatras que conocen de neurodivergencia, que se mueven en el área, fue como: “oye, ellos tienen que decirme si sí o si no”. Entonces yo siento que cuando se me dio el diagnóstico fue un momento de dos sensaciones: como mucha liberación, fue como “oh, qué rico saber que esto es, porque a partir de acá yo puedo empezar a mejorar mi calidad de vida y poder establecer los límites que yo necesito en mis relaciones”. Y, por otro lado, también fue como un luto. Fue como: “de haberlo sabido antes probablemente hubiese podido manejar mejor estas circunstancias, hubiese podido tomar mejor estas decisiones”. Pero también entendiendo que las cosas llegan cuando tienen que llegar. Es el aprendizaje, que uno tiene que saber digerirlo. Siento</p>	97

	<p>que fue un proceso donde hubo mucho luto, pero también hubo mucha vida, hubo mucho reencuentro y hubo mucha aceptación. Por ejemplo, me di cuenta que enmascaraba mucho, que enmascaraba mucho la mirada de los ojos. Yo tengo muy conectado ahí que tienes que mirar a los ojos de la gente porque es mala educación no hacerlo. Entonces me pasa que me di cuenta que es muy agotador, que con el tiempo es muy agotador. O hacerlo solo cuando me nazca mirar a alguien, efectivamente y si quiero quitar la mirada 5 segundos, hacerlo. El tema del <i>stimming</i>, por ejemplo. A mí me echaron de una clase por hacer <i>stimming</i>.</p>	
Daniela	Oooh...	98
Roberto	<p>Porque ahí la profesora que no pudo soportar que yo moviera la pierna. No lo podía soportar y me decía “¡ya, pero cuántas veces te he dicho que en mi clase no puedes hacer eso!”. Si el otro profesor te lo permite pero en mi clase no. Hasta que yo no aguanté y la profesora dijo “¡(apellido del entrevistado) se va de la clase!” y fue como... Entonces, claro, como que fue fuerte porque igual hay mucha gente de mi ex círculo que renegó del diagnóstico y empezaba a decir que yo usaba el diagnóstico como una excusa para. Por ejemplo, justo en ese período me tocó trabajar con mi ex tío, con mi padrino, que es una persona que no tiene mucha cultura educacional de la salud mental, por decirlo así. Y es un carajo muy machista, muy torpe emocionalmente. Y a él le molestaba que yo llegara del Metro a la oficina, que llegara con los audífonos puestos. Me decía “es que tú tienes que acostumbrarte a andar sin audífonos, tú tienes que saber cómo es el mundo real”. Fue como: “yo sé cómo es el mundo real, soy hiperacusio, por eso uso esto, porque si esto no lo usara acá, colapso”. O por ejemplo que el carajo se enojaba porque a veces me pasaba que él me hacía una actividad como ordenar planillas de excel y yo entraba como desde el hiperfoco. A mí me encantan armar planillas de excel, entonces entraba en el hiperfoco y como que él me hablaba y yo no me daba cuenta que me estaba hablando. Porque él no decía Roberto, no decía “oye Roberto, necesito hablar contigo” sino que llegaba a la parte de la oficina y empezaba a hablar. Y empezaba</p>	99

	<p>a hablar y yo no le prestaba atención. Y como que se enojaba y me decía como “es que tú tienes que prestar atención si sabes que mi presencia está acá, es que tú no puedes solo estar pendiente de eso, tienes que estar atento a todo lo que pasa a tu alrededor, tienes que estar alerta”. Entonces como yo explicándole “es que tío, tú sabes que no lo hago a propósito, entiende que yo entro en este estado de foco y es algo que yo no controlo, es algo que mi mente va y lo hace”. Y me dice que “no tengo porqué adaptarme a ti”. Ese fue como muchos de los comentarios que yo recibí de gente, que “yo no tengo por qué adaptarme a ti” y yo tampoco... Entonces fue como rehacer mi vida igual, pero fue para bien, dentro de todo, porque la gente que entendió pudo decir “ah, por eso, por eso tanto, por eso tanto”. Y ha sido rico también porque mi círculo de amistades se haya podido educar al respecto, la gente que me ama me pregunta, me pide información. Entonces en ese aspecto soy bastante privilegiado. Por ejemplo, mi mamá es una persona que me pregunta, cuando no entiende algo me pide información al respecto. Cuando pasa algo, por ejemplo, el Senado al día de hoy finalmente está tramitando como las últimas líneas de la ley de reconocimiento a las personas autistas que te permite tener facilidades de accesibilidad a temas de salud y educación de las personas del espectro y mi mamá me mandó la noticia, por ejemplo, fue como “¡hijo, mira la noticia de lo que se aprobó en el Senado!”. Entonces como que por ese lado, claro, hay unas pérdidas, pero también hay mucho ganar. Siento que igual ha sido mucho ganar, y también ha sido,,, ehm... saber defenderse también. Saber cuidarse, pero de una forma más consciente. Ahora tengo un mapa, antes no tenía un mapa.</p>	
Daniela	Claro. Y el hecho de ser una persona autista ¿en qué sentido o de qué formas sentiste que te pudo haber perjudicado en tus estudios?	100
Roberto	Uf, a ver... mira... esto es algo muy rebuscado, muy específico, pero tengo hipersensibilidad a la luz y al sonido, esos son mis estímulos. Tengo, por ejemplo, por otro lado, una nula sensibilidad al dolor, me encuentro tajos, moretones, y es como “qué es esto,	101

	<p>no me acuerdo”. Porque no lo sentí. Pero con respecto al sonido igual fue frustrante porque me pasa que a mí me gusta mucho trabajar en audio, pero las jornadas del audio son agotadoras, son extenuantes y mis “barritas” como de energía social son pocas o no son suficientes para estar todas las semanas trabajando en un evento o para estar todos los fine de semanas trabajando en un bar, sobreexposto al ruido. Y en ese aspecto a mí se me cerraron ciertas puertas, que no las cerraron aquí en mi cara, pero yo sé que se cerraron porque yo no voy a poder aguantar a ese trote. Y eso me costó mucho hacérselo entender a mi mamá, por ejemplo, porque me decía “no, es que tú tienes mucho para dar”. Y no, no me estés tirando para abajo, yo soy una persona capaz pero no voy a poder estar en esta rutina. Yo podría estarlo si fuese menos tiempo. Si fuese este tiempo acotado, perfecto. Si fuese cada cierto tiempo, puedo hacerlo. Lo bueno es que igual justo en estos años, inconscientemente me metí en este rubro que es la archivística, que es un rubro muy callado, puedo trabajar solo, puedo trabajar desde la casa, cuando tengo que reunirme son reuniones con gente en hiperfocos con lo que me interesa. Entonces como que he podido hacerme ese caminito. Pero sí fue complejo. Me pasó en la universidad, yo tuve dos ramos, uno de producción musical y otro de producción que fue con un profe que se mueve mucho en el rubro musical, ha ganado Pulsar, es un tipo que tiene mucha calle, ha trabajado en Viña, y él fue un profesor muy abusivo, muy muy abusivo como académico, históricamente abusivo hasta que en una circunstancia se le pudo echar finalmente. Y ese profe, él se dio cuenta, no quizás de forma consciente de que era esto, pero él se dio cuenta que yo sufría de mutismo selectivo y que sufría de parálisis, como parálisis por ansiedad. Y puedo ser lo más parlanchín posible. Pero hay días que estoy tan ansioso que no me puedo mover, que me inmovilizo, que me quedo mudo y que no puedo hacer nada y él se aprovechaba de eso para usarme de chivo expiatorio cuando él quería hacer mal los ejemplos: “Roberto haz esto y tatata”. Ese ramo yo me eché el primero y el segundo lo pasé a la primera, pero fueron</p>	
--	--	--

	<p>un año y medio con él que básicamente ataron mi cariño por querer trabajar en sonido, lo mataron derechamente. Porque cuando va a hacer sonido a bares, los técnicos de los bares son muy hostiles con los sonidistas externos, y yo, sí, puedo hacerme el choro, un rato, 3 horas, 4 horas, 5 horas. Pero hacer eso todos los fines de semana, de tener una rutina de estar haciendo como <i>masking</i>, no tengo la energía para eso y no voy a sacrificar mi salud mental porque “oh, es que tengo que ser un sonidista grande”. Porque, además, dentro de las cosas que me gusta hacer, no es mi pasión tampoco.</p>	
Daniela	<p>Ahora la pregunta al revés, o sea, viéndolo desde el otro lado: el hecho de ser una persona autista, ¿en qué sentido sentiste que te pudo haber beneficiado en tus estudios?</p>	102
Roberto	<p>Yo creo que por los hiperfocos. Gracias a los hiperfocos podía, con mucha facilidad, aprender a hacer ciertas cosas o especializarme en muchas cosas. A mí mis amigos me molestan porque me dicen que soy maestro chasquilla porque yo sé un poco de todo, porque yo hago clases de Cálculo universitario, doy clases de piano, sé de Física, hago inventarios, me manejo con temas de programación, etc y eso me ha permitido también estar en trabajos que no son vinculados al arte sino que son... no sé... yo le hago licitaciones públicas a una empresa dental y eso lo aprendí porque de tanto leer bases de Fondart, por ejemplo, y de fondos de cultura, tiene la misma lógica, la plataforma de postulación es muy parecida, es hasta mucho más simple. Entonces, el tener los periodos de hiperfoco, de poder “ya, me interesa esta tontería”, me meto a estudiar como 20 horas al día. Siempre dicen que si tu agarras un conocimiento y lo estudias una hora diaria por 20 días como que lo dominas medianamente. Es como ese el rumor que hay mucho en el mundo de las Neurociencias. Y a mí me ha pasado que gracias a que yo me obsesiono con determinados tipos de cosas, aprendo muchas</p>	103

herramientas con gran facilidad. A mí me gusta mucho el estudio, soy una persona como muy nerd en ese aspecto, y eso me abrió muchas puertas. Inclusive en el mundo de la preservación digital... yo igual siento mucho que en el Arte y las Humanidades son un foco de gente neurodivergente, son espacios o nichos donde aparece mucha gente como uno. Pero el poder estar sentado aprendiendo, sentarte a aprender una herramienta solamente porque te interesa aprenderla yo creo que es algo que abre muchas puertas. Por lo menos el mundo del Patrimonio me ha permitido poder especializarme en distintas herramientas que mucha gente no maneja. Por ejemplo, en el mundo de la archivística, la mayor parte de las personas vienen del mundo de la Historia y de la Antropología. Entonces le tienen mucho miedo a las tecnologías, le tienen mucho miedo como a la Computación y a la Informática. Yo, por lo menos, con la formación que tuve en la U y además porque son temas que me gustan y me interesan, pasé del Patrimonio Audiovisual, de restaurar cintas de vinilo, análogas, y hacer digitalizaciones a poder meterme a armar bases de datos y repositorios. En este tiempo me puse a leer sobre Inteligencia Artificial para archivos, que es algo que mucha gente del mundo de la Archivística no conoce y no tienen esa base conceptual. Por ser un tipo profundamente nerd que le interesa de todo un poco, básicamente, me permitió abrir nichos. Me gusta un poco eso además que en los grupos de trabajo que tenido estos últimos años se nota que no vengo de la formación histórica académica, sino que vengo de las Artes que indagando, porque le interesó esto y después le interesó lo otro y le interesó lo otro y cayó acá. Entonces siento que son puertas que uno abre. Y no solo laboralmente, sino que el ser neurodivergente también te abre, cuando lo educas y cuando también

	<p>siento que cuando uno se reconcilia con su historia de vida, con la historia de vida que a las personas neurodivergentes nos ha tocado vivir, yo creo que el 90% de los neurodivergentes hemos vivido bullying, hemos vivido discriminación, hemos vivido segregación por ser como somos, por existir, básicamente. Y te reconcilas con esa parte de tu historia igual puedes compartir y puedes ayudar a que, no sé, ayudar a niños neurodivergentes. Hay personas de tercera edad que son neurodivergentes y que nunca fueron diagnosticadas. Yo creo que cuando uno agarra todo ese dolor y te enfocas en la comunidad, puedes ayudar a personas que jamás pueden recibir ayuda. Porque lamentablemente, las políticas públicas no tienen las herramientas suficientes para llegar a ellas, eso llena y abre otro tipo de puertas también.</p>	
Daniela	<p>La siguiente pregunta es: ¿conociste las políticas de inclusión de tu institución? Y si las conociste, ¿Cómo las evaluarías a partir de tu experiencia?</p>	104
Roberto	<p>Las conocí ya fuera de la universidad y no fue por el diagnóstico, las empecé a conocer de metiche, de puro metido. Fue como un día pelando a la Chile, fue como “esta universidad es una mierda”, “esta universidad ni siquiera tiene ascensor”, entonces me puse a evaluarla y efectivamente son muy generales, no tienen muchos evaluadores. Se traspapela mucho la discapacidad con la invalidez, por ejemplo. Yo creo que ahorita están un poco mejor, por lo que he escuchado. Pero eran bastante deficientes y llegaba a ser violento, siento yo. Llegaba a ser violento el poco interés que había por pensar qué pasa si una persona que no tiene movilidad, que está en silla de ruedas, por dar un ejemplo, qué pasa con una persona no vidente, qué pasa con una persona que no puede escuchar de forma plena. Entonces nos dimos cuenta, sobre todo en mi Facultad, que es una Facultad de muy pocos recursos, que era una situación que igual dolía. Era como, huéon, que pasa si una persona llega acá y no hay ascensor, por ejemplo, no hay una rampa</p>	105

	para que pueda movilizarse, le vas a hacer esa parte de su vida universitaria un martirio por el simple hecho de tratar de llegar al salón de clases. Entonces siento que en esa época por lo menos faltaba sentarse a discutir ese tema. Yo hablaba mucho con gente de la comunidad autista que hacen activismo y, claro, pasa que muchas personas no contemplan que su hijo pueda nacer con Síndrome de Down, que puede nacer con un problema a la vista, que puede nacer con un problema auditivo, que pueda ser TDAH...	
Daniela	¿Fuiste discriminado alguna vez por el hecho de ser una persona autista? Todo relacionado con tu experiencia en la Educación Superior...	106
Roberto	Claro, ahí se retoma un poco lo que hablábamos anteriormente, porque yo en ese momento no tenía el diagnóstico propiamente tal, pero muchas de las situaciones que se convirtió en conflicto o situaciones de discriminación propiamente tal, fueron por conductas del espectro, básicamente. Por ejemplo, de la vez que me sacaron de clase por estar haciendo <i>stimming</i> , por ejemplo. O las situaciones que uno vivía por el mutismo selectivo que te hacían más vulnerable a ser el chivo expiatorio de ejemplos como de “oye, mira como Roberto lo hace mal” o “mira como Roberto se queda paralizado”. Como que tiene que ver más con ese tipo de situación. Yo creo que esos fueron como los dos grandes hitos que tuve. Pero propiamente tal, así como discriminación está difícil definirlo por lo que te comento. En ese momento no tenía el diagnóstico, capaz que teniendo el diagnóstico y haciéndolo público capaz que la actitud hubiese sido distinta, capaz se pudo hacer toda la discriminación, capaz no. Yo creo que se podría haber aceptado en algunas áreas, en otras no tanto.	107
Daniela	Y la siguiente: ¿tú consideras que, de nuevo poniéndonos en la situación de que hubieses tenido el diagnóstico antes, mientras estabas estudiando, más o menos sabes si tus compañeros conocían las características de una persona autista? ¿estaban un poco familiarizados con de qué se trata el ser neurodivergente, el estar dentro del espectro? ¿qué crees tú sobre eso?	108

Roberto	Yo eso estoy seguro que no lo conocían. Yo dese que hice público el diagnóstico... yo en general igual uso mucho las redes sociales para compartir información con respecto al tema y también me gusta mucho jugar con los posteos autobiográficos, con cosas que he vivido desde el espectro autista. Y muchos de mis ex compañeros de clase con quienes interactué en la universidad, me han escrito para preguntarme cosas, saber como de especialistas o de dónde pueden conseguir información porque hay mucho desconocimiento con respecto al tema. No solamente no dudo de que no supieran, yo estoy seguro que no sabían, completamente seguro. Es una información que está mucho más en boga ahora. Está mucho más en boga porque hay muchas personas que están accediendo al diagnóstico, hay más facilidades también, hay más cultura también de la Salud Mental que ha permitido que la gente pueda acercarse un poco más a estas herramientas, de cierta manera.	109
Daniela	¿Qué debería hacer la institución de Educación Superior en la que estudiaste para favorecer la inclusión de personas autistas?	110
Roberto	Yo creo que, en primer lugar, tienen que haber... bueno, los departamentos que trabajan con, sobre todo lo que son, no sé, las asistentes sociales, las personas que trabajan en los departamentos de Salud Mental, yo creo que deberían especializarse o traer especialistas. Deberían traer gente que capacite primero a esas áreas, creo que es lo importante. Y en función de eso poder diseñar las políticas necesarias para que las personas autistas o las personas neurodivergentes tengan un proceso de educación mucho más pacífico, más amigable. Porque va a existir una cadena. Porque si quien tienes en la cabeza puede armarse de esa información para luego derivarla y poder capacitar un poco también a los profesores. También tiene que ver con un cambio de paradigma de cómo se tiene que ejercer la educación. Todavía hay mucha cultura del tirano, de que nadie le pase el ramo, y que su ramo solo lo pasan 5 personas, cuando en realidad los paradigmas en la educación han cambiado. Entonces es un proceso que se va a hacer de un día para el otro. Y, sobre todo, que en sus	111

	<p>propios consejos de decisiones hagan que participen personas del espectro autista o personas neurodivergentes para poder tomar mejor esas decisiones. Creo que ese sería un buen punto de partida, siento yo. Y, sobre todo, una mayor fiscalización, una mayor supervisión de cómo los profesores están ejerciendo en la academia la docencia. Yo creo que ha sido algo... sobre todo en la Chile ha sido algo super polémico de las últimas semanas para acá, sobre todo por el tema de las tesis, por ejemplo. Es algo que no solamente pasa en esa área, es algo que se extrapola a todas la Facultades y ese tipo de violencia pasa, se anuncia, se encubre, queda en el olvido en los sumarios... Entonces es como un todo, finalmente. Porque no solamente porque es abordarlo desde la neurodivergencia, sino es abordarlo en todos sus aspectos. Entonces desde el punto de vista... con perspectiva de género, con perspectiva racial, con perspectiva un poco... este... un poco más desde la mirada de los Pueblos Originarios también. Porque, en el fondo, en la Chile existe igual mucha segregación, que está muy camuflada, está muy muy sutilmente, pero existe. Viéndolo desde el punto de vista de la clase, también.</p>	
Daniela	<p>Tú, dentro de tus respuestas, mencionaste una frase que me llamó la atención, lo llamaste “proceso amigable”. ¿Cómo crees tú o qué elementos crees tú que debió haber tenido tu formación académica para que hubiese sido un proceso amigable para ti? Además de esto ya me mencionaste, como más puntualmente, ¿qué elementos crees que faltaron? ¿qué facilitadores pudo haber tenido la institución?</p>	112
Roberto	<p>Creo que tiene que ver con una cultura que todavía veo, que sé que existe... sé que se han tomado medidas, pero sé que existe, con la sobreexplotación académica. Conozco el caso de muchos (ininteligible) que da Facultad de Ingeniería y Ciencias de la universidad... ellos tienen una semana de prevención del suicidio, donde ellos, derechamente dejan de dar clases. ¿Por qué? Porque esas Facultades son donde más suicidios hubo en toda la universidad. Y eso tiene que ver con la sobrecarga académica. Entonces la sobrecarga académica, en el fondo, yo siento que está</p>	113

	<p>pensada para solamente un tipo de persona le vaya bien, que son personas que pudieron tener una muy buena base escolar y eso responde a temas que van desde lo económico, que van desde lo neurológico, que va desde si esta persona vive o no con sus papás, por ejemplo, si esta persona tiene donde trabajar, si está persona ha pasado por procesos de discriminación o no. Entonces, finalmente, claro, como respuesta que vas a tener (ininteligible) un estudiante que está profundamente estresado. Una de las cosas que investigó una colega, cuando estaba en la universidad, uno de sus proyectos de investigación fue sobre el índice de deserción de mujeres en la carrera de Sonido. Y en la carrera de Sonido era, estamos hablando del año 2018, 2019, era aproximadamente la carrera con el mayor índice de deserción de mujeres de toda la Universidad. Y eso por qué, porque responde a muchas, responde a muchas formas de discriminación que hay internamente en la carrera. Cuando una carrera tiene pocas profesoras mujeres, que tiene pocos referentes y tiene muchos profesores hombres de la misma línea también. Entonces falta un poco más de esa diversidad para poder precisamente enriquecer la mirada en la que se está ejerciendo el Pregrado, finalmente.</p>	
Daniela	Durante el desarrollo de tus estudios, ¿en algún momento quisiste abandonar tu carrera?	114
Roberto	Sí quise abandonarla, pero es porque tuve una crisis vocacional. Estuve a punto de cambiarme a Pedagogía.	115
Daniela	Ah, ya. ¿En ningún momento se relaciona con estas dificultades que de repente podrías tener o que pudiste haber tenido?	116
Roberto	No, particularmente. Como que las dificultades pasaban, pero yo sabía que iban a pasar. Como que lo vi como: sé que las dificultades existen, pero que eventualmente uno va a poder hacer otras cosas. En un momento sí quise dejar la carrera, pero fue al final de la carrera. Porque me entró el bichito de ser docente, porque pasó en una época en la que yo estaba haciendo muchas ayudantías, estaba haciendo muchas clases, que son cosas que hasta el día de hoy sigo haciendo. Tuve mucho ese bichito dando vuelta,	117

	pero al final decidí terminar mi carrera, porque era un proceso en el que ya había avanzado mucho y quise terminarlo.	
Daniela	Mira, esas eran todas las preguntas, pero la última en realidad es si es que tú quieres agregar algo más con respecto a todo lo que hemos conversado	118
Roberto	No sabría qué agregar, realmente, para complementar. No sé si tú quieres preguntar algo más en base a lo que hemos conversado...	119
Daniela	No, de hecho, me quedó todo super clarito. Y te agradezco hartito la elocuencia que tuviste también para responder todas las preguntas. Entregaste mucha información valiosa, así que –de verdad- te lo agradezco un montón.	120

Entrevista a Dalma

Persona	Texto	Párrafo
Daniela	¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?	121
Dalma	Básicamente porque es lo que toda mi vida vi y me decían que era buena, entonces junté las dos cosas: enseñar y también el inglés, siempre me han gustado mucho los idiomas.	122
Daniela	¿Y sentías al comenzar tu carrera que ya tenías clara tu vocación?	123
Dalma	Eehm, al principio no. Fue algo que se construyó a medida que pasó el tiempo.	124
Daniela	¿Qué diferencia percibiste entre tu experiencia escolar y la que tienes ahora en la Educación Superior?	125
Dalma	En Media, por ejemplo, yo me sentía muy presionada por el tema de las notas. Y siempre me destacué mucho por ser el primer puesto y esas cosas. Y en la Universidad fue todo lo contrario, me empezó a ir mal. Entonces fue súper chocante en ese sentido para mí,	126

	porque no era a lo que estaba acostumbrada. Fue diferente.	
Daniela	¿Y cómo manejaste un poco esa diferencia?	127
Dalma	Me costó mucho. De hecho, no pude manejarlo en los primeros años, fue horrible, terminé muy mal (ininteligible) después con el tema de la pandemia, fue bajando un poco. Porque igual la carga académica fue bajando también... porque la situación del mundo fue diferente igual.	128
Daniela	Claro. ¿Y cómo ha sido la relación con tus compañeros y con tus pares?	129
Dalma	Eeehm... no me manejo mucho con todo mi curso, con el grupo de gente, porque no soy muy buena para el tema de socializar, me cuesta mucho. Con el grupo de amigas que tengo desde el primer día que entré a la Universidad todo bien, pero con el resto me ha costado un poco igual llegar. Puedo hablarles y todo, pero mantener una conversación mucho tiempo, mucho rato con ellos por un largo período de tiempo, no...	130
Daniela	Te cuesta...	131
Dalma	Mucho, sí.	132
Daniela	Ya, ¿y con las y los docentes?	133
Dalma	Creo que con ellos ha sido mucho más fácil porque en toda mi vida ha sido más fácil llegar a la gente adulta antes que a la gente como mis pares. Siempre he tenido más relación con ellos.	134
Daniela	¿Y con los funcionarios de la institución y las autoridades?	135
Dalma	He tenido poco contacto con ellos, la verdad. Si te soy sincera, poca comunicación he tenido con ellos, en realidad.	136
Daniela	Y tú, en estos momentos, ¿tienes diagnóstico de autismo o de algún tipo de neurodivergencia?	137
Dalma	El de mi psicóloga ya lo tengo el diagnóstico, sí.	138
Daniela	¿Y cuál es tu diagnóstico?	139

Dalma	Tengo Trastorno del Espectro Autista con comorbilidad de este tema de la ansiedad, Trastorno de Ansiedad Generalizada.	140
Daniela	¿Y tú le has dado a conocer tu condición de autista a tus compañeros, al grupo con el que te desenvuelves?	141
Dalma	Sí, o sea con mi grupo más cercano sí, porque mi diagnóstico lo conocí hace muy poco tiempo, hace un par de meses. Era algo que yo sospechaba, pero que nunca me habían dicho así como “tú eres autista”. Entonces con mis amigas sí, con mis compañeras más cercanas sí. Y a veces como que tiré el comentario con algunos de mis compañeros en clases respecto a clases de educación inclusiva que tuve, pero fue como muy así como... muy chiquito lo que pude	142
Daniela	Ya, ¿y cómo fue para ti esa experiencia? ¿Podrías contarme cómo te sentiste en ese momento, si fue difícil o si fue fácil para ti comentarlo?	143
Dalma	Creo que fue fácil para mí, pero como te dije es algo que mucha me lo había dicho. Mi hermana es Educadora Diferencial y siempre me dijo que puede que yo esté dentro del Espectro. Es algo que yo me imaginaba. Entonces cuando mi psicóloga me lo dijo ella igual me preguntaba “¿ahora cómo te sientes ahora que lo sabes?”. Y es como, pucha, era algo que yo sabía, que me imaginaba. Entonces no fue algo muy chocante para mí. No fue algo como que se me cayera el mundo, que es algo que a mucha gente le pasa. Como que no puede, que no imagina la vida después del diagnóstico. Yo no, po. Entonces con mis amigas fue lo mismo, siempre como que hablamos de eso, entonces fue como pucha, qué bueno que ya lo sabemos, que bueno que ahora ya lo tienes claro. Para mí no fue un proceso tan difícil porque yo me lo imaginaba.	144
Daniela	Algunas personas a mí me han comentado que para ellos fue “liberador”. ¿Sentiste en algún momento que	145

	contar tu condición, ya tener la certeza también, tal vez fue en cierto grado algo liberador?	
Dalma	Sí. Y yo creo que sí porque finalmente sabes que no es que estás loca, sino que eres diferente nada más.	146
Daniela	Ya. La siguiente pregunta, el hecho de ser una persona autista, ¿en qué sentidos sentiste que te pudo haber perjudicado en tus estudios?	147
Dalma	Como te dije, en la socialización para mí fue súper como complicado cuando era más chica. Ahora ya no porque ya crecí, ya me puedo desenvolver con la gente con la que siento confianza. Cuando más chica no porque nunca encontré el grupo, ahora lo tengo. En ese sentido me pudo haber perjudicado, sobre todo en lo emocional, pero cuando era más chica, no tanto en la Educación Superior.	148
Daniela	Ya. Y el hecho de ser una persona autista ¿en qué sentidos sentiste que te pudo haber beneficiado en tus estudios?	149
Dalma	Yo creo que este tema de tener ciertos intereses que son como muy específicos, creo yo. Que cuando algo me gustaba mucho era muy de investigarlo hasta el final. Eso me pasó más sí en la Educación Superior. Cuando tenía ramos que eran muy interesantes para mí era como que yo no dejaba, entonces siento que no me esforzaba tanto por lograr una nota, sino que me gustaba en realidad ese ramo. Creo que en ese sentido me benefició mucho.	150
Daniela	¿Tú conociste las políticas de inclusión de tu institución?	151
Dalma	No.	152
Daniela	No las has conocido ¿y sabes si existen o no?	153
Dalma	No sé si existen. Yo solamente sé que hay programas de inclusión en la Universidad. Es que yo trabajo en un programa que es taller de término de Universidad, pero si soy sincera, no creo que se enfoque mucho en el tema de inclusión con respecto a Necesidades	154

	<p>Educativas Especiales. Creo que es muy complicado en ese sentido llevar más al enfoque de inclusión. Por ejemplo, con el tema socioeconómico, todo eso... entonces creo que, a mi juicio, hace mucha falta. Porque yo, a medida que fui conociendo gente en la Universidad durante los años que estuve vi mucha gente con diagnósticos que, para los profesores, era como “no me importa”. Entonces era igual medio complicado.</p>	
Daniela	¿Y cómo evalúas tú esas políticas de inclusión o la ausencia de inclusión dentro de tu institución?	155
Dalma	<p>Para mí, por ejemplo, en primer año yo tuve un compañero que no era neurodivergente, pero tenía sus necesidades. Entonces pasó que una profesora lo humilló al frente de todos los compañeros de primer año y él se fue llorando de la sala. Y desde ese día nunca más volvió a la Universidad. Entonces para mí fue súper chocante porque no volvió más y no sé qué pasó con él después. Yo creo se salió por la vivencia que tuvo. Yo creo que hace mucha falta para que los profesores como esta profesora no hagan lo que ellos quieran en la sala. Porque para mí fue súper chocante lo que pasó, en realidad, porque la profesora fue de muy mala manera con él. Ella se fue después sí, pero creo que hacía falta en ese momento una ayuda para él. Y fue horrible, como que todo te da miedo después. A mí igual me pasó que después de esa experiencia (inaudible) me daba miedo, si yo decía algo, entonces fue horrible. Como tener esa ausencia ahí en la Universidad fue súper complicado, porque mi carrera no es tan exigente, creo yo, en comparación a otras carreras de la Universidad (audio ininteligible)</p>	156
Daniela	¿Y tú has sido discriminada en algún momento por ser una persona autista?	157
Dalma	No	158

Daniela	Ya. ¿Tus compañeros conocían las características de una persona autista, tus compañeros o tu grupo cercano?	159
Dalma	No. Creo que a mis amistades como que pudimos conversar el tema del autismo desde que comenzaron a hablar conmigo, generalmente, porque yo tenía la evidencia más directa con mi hermano. Pero, por ejemplo, para algunos compañeros míos que van a ser profesores, sigue siendo gente enferma la gente adulta. Esos comentarios se han tirado en clases, que ellos tienen casi que sanarse... muchas cosas así, entonces, para mí es preocupante, porque son puros profesores. Eso, igual en mi carrera -Pedagogía- hace mucha falta el tema de enseñar características adecuadas no solamente del autismo. Yo creo que del autismo se está hablando más, pero falta mucho aún...	160
Daniela	Sí po... ¿tú en qué año estás?	161
Dalma	En quinto, pasé a quinto ahora.	162
Daniela	Ah, ya... ¿no has tenido algún ramo dentro de tu malla curricular que aborde las Necesidades Educativas Especiales?	163
Dalma	No. Uno el semestre pasado, pero fue solamente porque la profesora tuvo interés en enseñarnos eso. Entonces fue "el" ramo que tuvimos de educación inclusiva.	164
Daniela	Qué complejo... yo igual estudié Pedagogía. Estudié dos años. Y nosotros sí tuvimos ramos. Uno era de adaptación de la planificación curricular, era adaptarlas a las Necesidades Educativas Especiales y tuvimos como tres ramos de Psicología. Entonces sí o sí es necesario que los futuros profesores se formen en estos temas. Ya, la siguiente pregunta: ¿qué debería hacer la institución de Educación Superior en la que estudiaste para favorecer la plena inclusión de personas autistas?	165

Dalma	Yo creo que, principalmente, que se agregue un protocolo o algo así y que se nos entregue a nosotros, que se dé a conocer. Porque, si existe en mi Universidad, de verdad que yo no tengo idea. Nunca he oído hablar nada, nadie me preguntó si tenía un diagnóstico cuando yo entré, nada... Aparte que el tema de Salud Mental en mi Universidad porque hay como dos psicólogas, tres psicólogas para el universo que hay de gente, que no tienen nunca horas más encima. Creo que, principalmente, si hay esos protocolos o lo que sea que haya, se dé a conocer. Y si no hay, que exista, porque igual es súper complicado para la gente. Mi psicóloga me ha dicho que yo soy de alto funcionamiento, que tengo muchas cosas, Yo nunca había ido a terapia a terapia, empecé a ir el año pasado no más, pero hay gente que entra a la Universidad, que quiere entrar y no puede, porque esas psicólogas no existen en las universidades, no hay ayuda, no hay nada. Lo principal es que se cree y se dé a conocer.	166
Daniela	Y de hecho eso es lo que precisamente a mí me motivó. Yo iba a investigar otra cosa, pero trabajo en una institución de Educación Superior, trabajo en el DUOC, y claro, hay me empecé a dar cuenta de que existe mucha falta de información, falta de planes específicos... porque lo que se tiende a hacer es tratar de “adaptar” a las personas neurodivergentes como a un funcionamiento neurotípico. Y eso no va a ser jamás, porque somos distintos, simplemente eso. Es complicado y las instituciones están bastante al debe, la mayoría...	167
Dalma	Claro.	168
Daniela	Y la otra pregunta: en el desarrollo de tus estudios ¿has querido en algún momento abandonar tu carrera?	169
Dalma	Sí... mi primer año.	170
Daniela	¿Y por qué motivo fue?	171

Dalma	Por el tema ese de socializar. Fue muy complicado llegar a un universo de gente que a mí no me conocía, no conocía como mi forma. Entonces (audio ininteligible) yo creo que ahí fue un tema muy muy complicado para mí. Y como te dije antes el tema que estaba muy acostumbrada a yo siempre ser... estar arriba y aquí me fui muy abajo. Fue muy complicado para mí ahí. Yo pensé: pucha, no soy para esto. Pero después llegó la pandemia, el estallido social y fue como un respiro.	172
Daniela	Sí... ¿qué fue lo que te motivó finalmente a seguir?	173
Dalma	Yo diría que, principalmente, porque eso fue en un período donde mi grupo no estaba en mi misma sección. Entonces yo estaba como obligada a convivir con otra gente con la que yo no tenía confianza. Ya en segundo semestre empecé a estar con mi grupo de verdad, como el grupo de amigas que yo me había hecho el primer día. Entonces ahí yo creo que fue uno de los pilares para seguir finalmente y lo otro fue igual la carga empezó a bajar por el tema del estallido social, empezó a bajar de a poquito la carga académica. En mi caso, que teníamos todo online en la Universidad y al otro año ya fue la pandemia, entonces fue como que bajó mucho el tema de las cargas. Pude subir más mis notas, entonces tuve mucha más motivación para seguir por eso.	174
Daniela	Ah, ya. ¿Cuáles han sido... si es que puedes mencionar algunos de los facilitadores que has podido encontrar en tu contexto educativo, que te han ayudado un poco a continuar, pese a estas dificultades que puedes presentar? Uno ya mencionaste, que era tu grupo de amigas, ¿qué otro facilitador has encontrado en tu contexto educativo?	175
Dalma	Yo creo que algunos profesores han sido muy considerados, como con respecto a los que teníamos como más dificultades en la Universidad. Eso por una	176

	<p>parte... los profesores en un punto se pusieron como a pensar en nosotros. Entonces igual nos ayudaron más en las pruebas a veces. Eso es lo que yo pude identificar, en realidad. Hubo un punto en que todos estábamos tan mal que nos empezaron a ayudar igual. Me acuerdo igual de un par de profesores que hicieron eso. Por ejemplo, en el tema del estallido social. Entonces creo que de ahí para adelante yo dije, pucha, igual puedo confiar en los profes a veces.</p>	
Daniela	¿Y los profesores conocen tu diagnóstico?	177
Dalma	No. O sea, hablo solamente con una de ellas de mi diagnóstico, pero los demás no.	178
Daniela	¿Y por qué motivo hablaste con ella? ¿Fue por algo en particular?	179
Dalma	Sí. Fue la profesora de este ramo de educación inclusiva, con ella pude hablar un poco más de eso.	180
Daniela	¿Hay algo que tú quieras agregar, que no se haya mencionado, y que es importante igual comentarlo?	181
Dalma	Yo creo que el tema de que las universidades tienen pocos protocolos con respecto a la gente neurodivergente. En todo sentido, no solamente –como te digo yo- los TEA o los autistas. Creo que hace mucha mucha falta. Porque, como te dije, tengo esa historia triste con mi compañero que se fue y ha sido súper complicado. Yo pensar ahora en la gente que entra y como que llega a nada, se tiran a la nada. Yo siento que está esa mentalidad muy fuerte en la Universidad de que uno sale del colegio y es como estai sano, nada pasa contigo. Igual, cuando mi hermana me comentó de esta tesis y te dio mi número, y yo igual dije qué bacán, porque es algo que igual pensé estudiar en la Universidad y como que mi carrera no me permitía mucho estudiar este tema. Pero me dije súper bacán lo que están haciendo. Me gustó mucho.	182

Daniela	Sí po y ojalá yo pueda implementar algún proyecto, ya que trabajo en Educación Superior. Ese, en el fondo, es mi objetivo.	183
Dalma	Es necesario, creo yo. Me gustó, me gustó mucho.	184

Entrevista a Gabriela

Persona	Texto	Párrafo
Daniela	¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?	185
Gabriela	La respuesta a esto es súper curiosa. Porque yo hace muy poco supe que era autista, pero en ese tiempo cuando elegí la carrera, justamente lo hice porque en el colegio tuve un compañero que en ese tiempo era diagnosticado como Asperger. Era como el único niño de toda la escuela, de todo el colegio que tenía un diagnóstico así. Entonces era como el “bicho raro” de todo el colegio. Y, por supuesto, sufrió <i>bullying</i> , pero yo ahí me metía, lo defendía porque yo no lo encontraba malo. Decía como ya, él tiene algunos comportamientos extraños, pero merece respeto. Entonces yo me fui haciendo amiga de este chico y no entendía por qué el resto no lo podía ver como yo lo veía, por qué el resto no empatizaba. Entonces siempre he tenido esa característica como que... hiperempatía. Y ese fue uno de los motivos por los que quise estudiar esta carrera. También me interesaba mucho porque siempre una visión súper crítica. O sea, yo encontraba que mi colegio y la educación en general tenían muchas fallas, daban mucho que desear. Entonces dije ya, quizás con la Pedagogía me voy a sentir realizada de alguna manera en hacer algún cambio. En tratar a los estudiantes de una mejor manera de cómo me trataron a mí. Porque igual lo pasé muy mal en mis doce años	186

	<p>de educación escolar. Y también otro motivo importante fue que la carrera tenía que ver mucho con el lenguaje y a mí siempre me llamó mucho la atención lenguaje. Era como en lo que mejor me iba porque justamente a mí con mi mente autista el lenguaje me regula mucho, configura mi pensamiento y me ayuda a entender el mundo. Entonces siempre fui muy literal y por eso todavía amo mucho expresarme con un lenguaje preciso. Y la carrera tenía que ver con eso, con dar buenas instrucciones para proporcionar un aprendizaje óptimo.</p>	
Daniela	<p>¿Sentías, al comenzar tu carrera, que tenías clara cuál era tu vocación?</p>	187
Gabriela	<p>La verdad es que no, porque siempre he tenido como estos rasgos de alexitimia, que tiene que ver con que no reconozco muy bien las cosas internas mías. Como emociones, como qué me gusta o no me gusta. Ese tipo de cosas siempre me han costado. Entonces yo en el Preuniversitario me acuerdo que una vez un profesor nos decía que “vocación” viene de un término en latín que es como el llamado, o algo así. Y yo decía que no sentía ningún llamado, en realidad. Y más que yo tener una súper vocación, era elegir algo. Porque igual estaban las presiones. A mí igual mi familia en Cuarto Medio me pagó un Preuniversitario para que, cuando mientras iba al colegio, en las tardes fuera al Preuniversitario y me fuera bien y pudiera ingresar a una buena carrera. Entonces a partir de eso fui eligiendo y viendo qué me gustaba, qué era lo mejor, pensando en el campo laboral incluso. Pero no era así como que tuviera una tremenda vocación y que fuera como lo que más me llamaba la atención, porque igual mi mente es súper dispersa y tengo muchos intereses específicos en áreas muy distintas. Entonces la Pedagogía no era lo único que me apasionaba, sino que igual tengo hartas otras ideas. Y, de hecho, ahora</p>	188

	igual me gustaría estudiar otras cosas... si tuviera tiempo y dinero estudiaría toda la vida.	
Daniela	¿Qué diferencias percibiste entre tu experiencia escolar y la que tuviste en la Educación Superior?	189
Gabriela	<p>Esta diferencia fue muy muy abismal para mí. Porque yo en el colegio me sentía muy presionada. Porque era un colegio súper academicista, donde no se hablaban de temas importantes como, por ejemplo, las emociones. Educación Sexual nunca tuve. Entonces muchos temas que vi en la Universidad me sorprendieron y fueron increíbles para mí. O sea, fue una experiencia demasiado distinta porque en los doce años de educación escolar la pasé muy muy mal. Prácticamente lloraba todos los días. En cambio, en la Universidad, yo llegué y era un ambiente extremadamente diverso. Había gente de todo Santiago, de todo Chile incluso, de distintos niveles socioeconómicos, distintos tipos de familia, distintas orientaciones sexuales, expresiones, etc. Entonces para mí fue muy impresionante eso, pero me encantó. De verdad me sentí libre por fin. Mi Salud Mental mejoró tremendamente porque además me iba súper bien en la Universidad. En el colegio siempre fui categorizada como una persona mediocre. Pasaba con un 5,5 la mayoría de las veces, una nota no tan buena, por así decirlo. En cambio, en la Universidad siempre pasé sobre 6,5. Me iba muy bien porque me gustaba, porque las profesoras tenían como conciencia de muchas cosas. Había respeto. Las evaluaciones eran conversadas, en general. Entonces fue abisma abismal esta diferencia, de verdad. Fue genial, porque sobre todo la carrera se trata igual de Educación Diferencial, entonces igual había mucha apertura de mente, se consideraban las diferencias de las estudiantes. Y todo lo que se aprendía en clases básicamente se aplicaba hacia nosotras, las estudiantes. Ahí también pude</p>	190

	<p>conocer un grupo de amigas y fue como la primera vez que tuve un vínculo así, importante. Porque en el colegio sólo estuve así como cerca de este compañero que era autista. Sólo con él y ni siquiera tanto, porque igual teníamos hartas diferencias. Nos caíamos bien, pero no éramos amigos íntimos. Con este grupo de compañeras de la Universidad igual pude compartir muchas más cosas y también hablar sobre Salud Mental, todos esos temas que no se podían hablar en el colegio. Entonces yo igual pude ir aprendiendo a sociabilizar, básicamente. Y fui aceptada, eso igual es súper relevante, porque en mi Universidad era muy diversa y nada era extraño. También, desde la perspectiva del feminismo, pude desarrollarme mucho, pude aprender sobre temas de respeto hacia una misma, temas de reconocer abusos. Entonces todo eso fue genial para mí. La verdad fui muy muy feliz en los cinco años de Universidad.</p>	
Daniela	<p>¿Cómo ha sido la relación con tus compañeras y compañeros, con los docentes y con los funcionarios de tu institución de Educación Superior?</p>	191
Gabriela	<p>Mi relación con mis compañeros y compañeras era súper buena en realidad. Porque todos tenían como cierto enfoque, como una perspectiva muy interna, de respeto hacia los demás, respeto hacia la diversidad, entender las diferencias. Entonces era un espacio súper dialógico, donde se podían repartir las misiones en los trabajos de grupo. Igual al principio, primer y segundo año, era más complejo porque todos y todas veníamos desde la lógica súper académica, competitiva, de los colegios tradicionales. Entonces a comienzos de la carrera no era tan sencillo, porque costaba, había roces. Pero a lo largo de la carrera todas y todos fuimos puliéndonos. Al final la relación era súper buena, se podía conversar, tomar acuerdos. Igual en ese sentido me facilitó mucho el tema de</p>	192

	<p>sobrevivir en la Universidad, y que además me fuera bien académicamente. Igual es relevante para mantener becas y todo ese tipo de cosas. Después con los docentes, en general, era buena, pero como yo soy bastante crítica igual les salía como a expresar que de repente no eran tan consistentes con sus evaluaciones, con sus clases. Que de repente los encontraba como hipócrita que hablaban mucho sobre diversidad e inclusión y no siempre lo aplicaban a todas y todos los estudiantes. Porque conmigo, en general, fue súper buena la relación, súper bien. Pero tenía compañeras con las que no eran tan amables, por así decirlo. Igual se cometían errores en su pedagogía. Entonces igual en ese sentido tan poco era como que estuviera enamorada de las y los profes, siempre tenía como ese límite. En cuanto a los funcionarios y autoridades, en realidad, esa relación era bastante distante, porque era como saludar y tener que despedirse, básicamente. Yo tampoco le di tanta importancia a eso, porque yo iba enfocada a estar en las clases, estudiar y de repente compartir con mis compañeras, pero no más que eso.</p>	
Daniela	<p>Diste a conocer tu condición de autista a tus compañeros/as? Si lo hiciste, ¿cómo fue para ti esa experiencia?</p>	193
Gabriela	<p>Yo supe que era autista en mi primer año laboral. Entonces no pude estar en esa instancia con mis compañeros... o sea, excompañeros, excompañeras, porque ya nos habíamos salido de la Universidad. Pero sí les pude contar a mis compañeras que sí eran de mi grupo, como las que eran más amigas. Y con ellas igual fue un poco complejo, pero se lo tomaron súper bien porque ellas saben mucho sobre el tema, trabajan con niños y jóvenes autistas, entonces no era algo como sorprendente tampoco. Durante la carrera sí tuve que contarles en algún momento que yo tenía diagnosticada depresión y ansiedad. Entonces esas instancias sí</p>	194

	<p>fueron más complejas porque era igual, básicamente, revelarles una condición. En ese momento era... no tenía el enfoque de saber qué era autismo, pero sí sabía que había algo en mí y les tuve que comentar así como de repente no me da la concentración porque estoy muy mal emocionalmente. Pero eso básicamente tenía que ver con la disfunción ejecutiva, con temas del autismo en realidad. Así que esas experiencias fueron complejas en el sentido de tener que mostrarme más vulnerable, pero como era un contexto súper respetuoso sobre el autismo no fue complejo en realidad.</p>	
Daniela	<p>¿Sientes que te pudo haber perjudicado en tus estudios el ser una persona autista? Si así fue, ¿en qué sentido te perjudicó?</p>	195
Gabriela	<p>Creo que, básicamente, lo que me perjudicaba eran los altos niveles de ansiedad. Por ejemplo, si los profesores académicos no cumplían con la planificación semestral, como que esta semana vamos a tener esta evaluación, en esta otra va a pasar esto... si no se cumplían, yo igual me ponía súper mal. Y en general todo lo que tiene que ver como con esa anticipación que necesito. Por ejemplo, si no nos poníamos de acuerdo con mis compañeras trabajar cierto día en cierto horario y no se cumplían, yo me sentía muy mal y llegaba con crisis a mi casa. Entonces en diversas ocasiones pasó eso, que no se cumplían ciertas cosas y yo no entendía por qué me desregulaba tanto. Luego, después del diagnóstico, entendí todo eso. Pero, básicamente, tiene que ver con eso, con los grandes niveles de ansiedad. Yo igual en su momento tenía que andar siempre con medicamentos en caso de sentirme mal. Lo otro que igual me afectó bastante tiene que ver con la función ejecutiva. Porque de repente tenía prácticas en las que tenía que hacer muchos informes, muchos proyectos, muchas cosas. Y me costaba</p>	196

	<p>bastante como organizarme para comenzar con eso. Entonces era mucha la presión y, en general, lo que hacía yo era dejar todo para el último día. Y el último día, como en la noche, pasaba de largo y hacía todo. Y sólo con esa estrategia he logrado cumplir con todo. Pero, en general, era mucho el estrés. Sufría en ese sentido y no entendía por qué me costaba tanto. Porque yo sabía qué tenía que hacer, pero el hecho de tener que comenzar, de saber que era lo prioritario, me costaba demasiado. Otra cosa que me pudo haber afectado es el tema sensorial, que si bien las salas de la Universidad eran bastante cómodas, yo cuando tenía que hacer las prácticas y tenía que ir a escuelas, a colegios enormes y con ruido y con un montón de luces, por ejemplo, y todas esas cosas, al final del día, me agotaban demasiado. Tenía que llegar a mi casa a acostarme y a pasar de largo durmiendo hasta el otro día. Porque era demasiado, llegaba muy muy agotada y no entendía por qué. El transporte en Metro, por ejemplo, también es ultra ruidoso, también eso me afectaba mucho. De hecho, después, en la pandemia, cuando fui terminando la carrera, igual el estrés se redujo tremendamente, porque el hecho de no tener que usar el Metro ya era un tremendo alivio para mí. Porque el tema del transporte para las personas autistas igual es complejo. La mayoría prefiere andar en auto particular, porque andar en Metro o micro es exponerse a ruidos, a luces, a frenazos, a un montón de estímulos que al final nos hacen daño, nos agotan mucho.</p>	
Daniela	¿Sientes que te pudo haber beneficiado en tus estudios el ser una persona autista? Si así fue, ¿en qué sentido te benefició?	197
Gabriela	Creo que lo que más me beneficiaba en el sentido de ser una persona autista era el tener un hiperfoco en la carrera. Entonces estaba súper interesada en la	198

	<p>mayoría de los ramos, me gustaba mucho estudiarlos. Leía aparte, iba a cursos y seminarios aparte, porque me interesaban mucho. Entonces igual me iba súper bien académicamente. No tenía problemas en ese sentido. Y también el tema de la memoria, sobre todo memoria visual, yo igual siempre tuve facilidades en ese sentido. Yo era más de poner atención en clases y después hacer un resumen, más que quedarme muchas horas estudiando y haciendo otras cosas, no, era poner atención en clases y hacer un resumen. Y con eso me fue súper bien, fui una de las mejores de la generación. Entonces no tuve ningún problema... por lo menos académico. Y otro punto importante en cuanto a los beneficios que trae, es que yo siempre tengo ideas como muy distintas, demasiado distintas a las de la mayoría. Entonces siempre me destacaron eso. Incluso en mis primeras experiencias laborales me decían “oh, tremenda idea, nunca se me hubiera ocurrido”. Por eso, porque mi cabeza funciona de otra manera y veo cosas que el resto no ve. O que la mayoría no ve. Entonces siempre tenía ideas interesantes, no necesariamente mejores, pero sí interesantes. Como que salían de lo esperable. Entonces siempre se destacó eso en mí, tanto en trabajos como en prácticas. Entonces siempre tuve esa creatividad distinta,</p>	
Daniela	¿Conociste las políticas de inclusión de tu institución de Educación Superior? Si las conociste, ¿cómo las evalúas a partir de tu experiencia?	199
Gabriela	Específicamente en mi carrera se veía mucho ese tema de la inclusión, porque mi carrera era sobre audición. Y allá podían ingresar de una manera especial las personas sordas. Entonces yo siempre compartí con compañeras sordas y vi que la experiencia era genial. Que ellas podían tener apoyo, acceder a un montón de beneficios dentro de eso. Pero yo, al no saber que era autista nunca lo supe. Eso sí, tuve en primer año una	200

	<p>compañera que sí comentó que era autista, pero ella no recibió ningún tipo de apoyo. Y, de hecho, básicamente por lo mismo, porque igual se estresó mucho en la carrera se salió, como al primer o segundo semestre. O quizás se dio cuenta de que no era para ella, realmente no la recuerdo y no la conocí tanto. Pero en realidad yo nunca supe de inclusión de personas autistas, porque yo ingresé a la universidad diciendo, por ejemplo, que yo tenía depresión y que era un tema crónico, que ya me habían dicho los médicos que iba a ser un tema que iba a estar por años con medicamentos. Y no se me hizo ninguna adecuación en ese sentido. De repente las personas que tienen algún trastorno mental, como estos temas afectivos, de repente sí se les pueden hacer adecuaciones, pero a mí nunca se me hizo. Y tampoco era que lo publicaran en todas partes. Era un tema del Centro Médico y que lo sabía la Directora de carrera o algo así, no lo recuerdo... pero no tuve adecuaciones en ese sentido.</p>	
Daniela	¿Fuiste discriminada alguna vez por el hecho de ser una persona autista?	201
Gabriela	<p>No sabría decirlo, en realidad. Pero sí recuerdo de que en algún momento una profesora de un centro de práctica empezó a compararme con una compañera de mi misma Universidad. Y decía que yo tenía que cambiar mi personalidad y que no podía ser profesora si yo tenía timidez, algo así me dijo. Pero igual yo no me sentí así como mal porque siempre he sabido que soy una persona introvertida. Entonces no me afectaba y tampoco es que sólo por un comentario vaya yo y me haga algo en la cabeza para sacar un rasgo de mi personalidad. Porque la personalidad no se puede quitar, no es como una conducta. Entonces lo encontré como un comentario ignorante, no me afectó en mayor medida. Además, otro punto importante en ese sentido, es que yo igual durante toda la carrera hice mucho</p>	202

	<p><i>masking</i>, que significa ocultar ciertas características que yo sabía que iban a verse como extrañas. Entonces sólo con mi grupo de amigas podía ser un poquito más honesta, pero cuando estaba con el resto solía ser más introvertida y hacer como si nada, fingir ciertas cosas, andar sonriendo, saludando... Pero todo eso era al final lo que me agotaba. Porque a final de año yo igual terminaba súper cansada, al final de cada semestre terminaba agotadísima y por eso tampoco podía superar temas como de depresión y ansiedad porque terminaba quemada, básicamente... era demasiada la presión de tener que hacer <i>masking</i> todos los días.</p>	
Daniela	¿Tus compañeros/as conocían las características de una persona autista?	203
Gabriela	En el comienzo de la carrera no, pero en la medida que comenzó la carrera, así como –no sé- segundo o tercer año, sí tuvimos un curso sobre autismo que no era tan profundo, en general. Era sobre neurodiversidades, pero no era tan a profundidad, por lo mismo yo tampoco me identifiqué tanto en ese curso sobre este tema. Tampoco dije como “me voy a evaluar de inmediato”. Porque se veían como pinceladas, en general, más como las conductas de niños, temas de lenguaje, de la comunicación... pero, por ejemplo, no se enfocaba tanto en los temas sensoriales y cómo es el autismo en adultos, por ejemplo. Entonces tampoco se sabía tanto sobre eso. Ninguna de la generación salió experta en ese tema.	204
Daniela	¿Qué debería hacer la institución de Educación Superior en la que estudiaste para favorecer la plena inclusión de personas autistas?	205
Gabriela	Y junto al tema de pesquisar mi diagnóstico de autismo, también hubiera sido genial que pudieran haber hecho un acompañamiento. O sea, pesquisar mi perfil sensorial, saber qué cosas me incomodaban. Porque	206

	<p>igual, por ejemplo, me costaba mucho concentrarme cuando estaba en ciertas salas donde afuera había gente, no sé, conversando, eso, me costaba concentrarme en la clase. Y así con todos mis temas sensoriales, porque eran diversos y nadie se dio cuenta. Y es necesario el acompañamiento, porque se da mucho en niños, adolescentes, pero no se toma en consideración que después esos niños crecen y son adultos. Y eso mismo deberían ir dirigido como al tema del comienzo y la inducción al mundo laboral. O sea, que la Universidad proporcionara quizás en los primeros años de trabajo, cierto apoyo. Para que la persona se adapte a ese mundo, entienda el montón de trámites que hay que hacer, temas de contratos, etc. Son muchas las cosas en que podrían ser ayudadas las personas autistas.</p>	
Daniela	<p>En el desarrollo de tus estudios has querido o quisiste abandonar tu carrera?</p>	207
Gabriela	<p>Sí. Yo, en diversas ocasiones, quise abandonar la carrera y era, básicamente, por crisis que tenía, que tenían que ver con interacciones sociales. Básicamente por eso empecé a sospechar sobre mi autismo. Porque todas mis crisis, todos los momentos donde quería terminar con todo, tenían que ver con alguna discusión que tuve, con algo que no entendí y siempre tenían que ver con un factor social, con algo que no me calzaba en mi lógica autista. Entonces en diversos momentos tuve esas dudas y tuve que, por mí misma, buscarle soluciones. Nunca tuve el apoyo universitario que me ayudara a guiarme en ese sentido. Creo que, afortunadamente, mi carrera me brindó mucho apoyo en el sentido de desarrollar habilidades sociales y eso me ha favorecido en todo, igual hubo muchas carencias en lo que te estaba diciendo, cuando tuve esos momentos de crisis vocacionales tuve que ver por mí misma qué hacía. Siempre estuvo esa sensación de</p>	208

	<p>soledad, de que yo misma tenía que hacer algo. Por no siquiera el Centro Médico se hacía cargo. Entonces en otro tipo de situaciones de discapacidad, por ejemplo, la sordera, sí estaban con constante apoyo, tanto... de todo tipo, incluso psicológico. En cambio yo, a pesar de no tener el diagnóstico claro, nunca tuve ese apoyo. Entonces siento que en general en las universidades se da apoyo a ciertos tipos de situaciones de discapacidad que son más visibles. Por ejemplo, la sordera, que en general las personas andan con algún audífono, las personas ciegas que andan con su bastón, la gente con movilidad reducida... entonces en todos esos casos sí hay posibilidad de acceso y de apoyo y se busca que la persona se mantenga en la carrera. Pero en mi caso no, nunca. Nunca tuve ese tipo de apoyo ninguno. En realidad era como que gracias a mis compañeras pude sobrellevar bien el proceso. Siempre me he sentido afortunada, porque fue como... sólo por suerte logré llevarme bien y, claro, esforzarme por mantener la relación social, pero si no hubiera sido por mis compañeras yo creo que mi caso sería muy distinto. Probablemente no hubiera logrado terminar la carrera o me hubiera cambiado, hubieran pasado un montón de cosas. Pero, afortunadamente, mis compañeras siempre me apoyaron, en el sentido de que ellas sabían que yo tenía temas como de que era súper ansiosa, que me gustaba todo estructurado... incluso ellas lo veían como algo positivo. Siempre me dijeron: nos gusta tu entusiasmo, tu liderazgo, cachai. Ellas lo ponían desde otra perspectiva y el resto del mundo no siempre lo ve así, o sea, cualquiera me podría decir que soy una maníaca controladora. Pero, afortunadamente mis compañeras no, lo veían de una forma muy positiva y eso favoreció totalmente todo lo que tiene que ver con mi vida universitaria.</p>	
Daniela	Finalmente, ¿hay algo más que te gustaría agregar?	209

Gabriela	Creo que esto lo debí haber dicho al comienzo, pero me acabo de acordar e igual es importante contextualizarles. Yo terminé la carrera, empecé a trabajar y a mitad de semestre, más o menos, de mi primer trabajo tu ve un montón de crisis. Me fue muy mal así como psicológicamente, estaba extremadamente estresada. Y a partir de eso quise evaluarme, para descartar algunas cosas, porque yo sentía que cuando leía <i>papers</i> , por ejemplo, sobre depresión crónica, depresión recurrente, nada de eso me hacía tanto sentido. Nada de eso cerraba todo lo que yo sentía. Por eso comencé a ir descartando diagnósticos, era fanática de leer el DSM-V. Y a partir de eso fui indagando y viendo qué otra cosa podía ser. Entonces yo apenas salí de la universidad e ingresé al mundo laboral, me di cuenta de eso y evalúe mi autismo y ahí, claramente los resultados fueron correctos.	210
----------	--	-----

Entrevista a Noemí

Daniela	¿Por qué elegiste estudiar tu carrera?	211
Noemí	Porque es mi interés especial.	212
Daniela	¿Sentías, al comenzar tu carrera, que tenías clara cuál era tu vocación?	213
Noemí	Siempre me ha gustado el tema de la psicología, desde mucho antes de estudiar la otra carrera, pero por temas de que no me alcanzaba el puntaje no pude estudiarla. En esa época... yo recién supe mi diagnóstico el año pasado, y en esa época siempre me sentía mal haciendo las pruebas. Cuando tuve que hacer la PSU me costó mucho porque no me podía concentrar, me sentía como agobiada, entonces me fue mal y nunca me alcanzó el puntaje para poder	214

	<p>entrar a lo que yo quería. Y como hice una carrera previamente en la UDLA me convalidaron el egreso y por eso pude estudiar lo que siempre había querido. Siempre había investigado por mí misma qué era la psicología y todo y siempre había querido estudiarlo, porque me interesa mucho la mente del ser humano, el cómo trabaja.</p>	
Daniela	<p>Y este interés ¿podrá tener relación con tu propia experiencia, con tu propio diagnóstico?</p>	215
Noemí	<p>Sí, también. Me diagnosticaron muchas cosas antes de tener autismo, o sea, antes de diagnosticarme el autismo. Primero me diagnosticaron depresión por psicóloga y psiquiatra y luego Trastorno de Angustia y Ansiedad Generalizada.</p>	216
Daniela	<p>¿Qué diferencias percibiste entre tu experiencia escolar y la que tienes en la Educación Superior?</p>	217
Noemí	<p>Son más empáticos. En el colegio me tuve que enmascarar mucho para que no me trataran mal, porque en la Básica me molestaron mucho por cómo yo era. Entonces, tuve que empezar a esconderme a mí misma y ahí me empezaron a tratar mejor. Pero en la Universidad soy como... bueno, me ha costado igual, pero soy como soy y no me han tratado mal. No me han molestado ni nada, entonces lo siento como más empático. Yo creo que igual depende de la carrera en la que estoy estudiando.</p>	218
Daniela	<p>¿Sientes que fue similar la experiencia que tuviste en la carrera anterior?</p>	219
Noemí	<p>Igual hay diferencias, porque cuando estaba en Administración y Turismo, eran como más alocados en sus formas de celebrar y relacionarse. Y yo no soy así, pero igual lo respetaban. Respetaban el hecho de si yo quería salir o no. Igual eran respetuosos, pero siento que acá en Psicología son más, porque igual, no sé, están más relacionados con el tema de la empatía hacia la otra persona cuando es diferente.</p>	220
Daniela	<p>¿Cómo ha sido la relación con tus compañeros?</p>	221

Noemí	En la carrera anterior, como eran más alocados y les gustaba mucho celebrar, eran enfocadas en eso las conversaciones. Incluso tengo una anécdota con eso que hicieron la fiesta de bienvenida en la carrera, se fueron de paseo y yo no fui porque no me sentía cómoda en otra casa. Se irían todos a un hostel y yo no me sentiría cómoda. En ese momento nadie sabía cómo yo me sentía, entonces después de eso, en lo que quedó de la carrera, era siempre comentar la experiencia de esa instancia. Entonces, después de eso me sentí siempre como alejada del grupo. Incluso, con los de esa carrera, hablo como con dos personas de todas las personas que conocí y con las que me relacionaba, que eran un grupo como de diez... ahora sólo hablo con dos, si es que hablo. Y ahora es distinto, las que considero mis amigas o muy cercanas a mí, tienen gustos parecidos, tampoco salen mucho y sus formas de celebrar son como... por ejemplo yo no celebro mi cumpleaños, pero lo que hicieron fue acompañarme a tomar once y después se fueron y ese fue mi panorama perfecto. Siento que son más acogedoras que antes, respetan mucho lo que otra persona quiere y escuchan mucho más que antes, porque en la anterior carrera no me sentía muy escuchada.	222
Daniela	¿Y cómo es tu relación con los docentes y los funcionarios no docentes?	223
Noemí	Me llevo bien con varios profes. Como este año mis vacaciones fueron estar solo en la casa, me sentí muy sobreestimulada al volver a clases, la primera semana de clases que fue la semana pasada. Entonces se lo comenté a mi coordinador de carrera, que es un profe y me ayudó bastante porque me consiguieron una sala, que es la sala espejo, que casi siempre está desocupada. Es una sala que está oscura y en silencio, entonces puedo ir cada vez que me sienta mal dentro de la universidad. Mis profes ya conocen como es el tema del autismo. Tengo dos compañeras más que son autistas, pero tenemos diferentes diagnósticos, entonces yo soy mucho más sensible al	224

	<p>ruido que ellas. Entonces, mis profes igual comprenden mucho más... igual tuve un problema con una profe el año pasado por el tema de su desorganización, no me gusta cuando algo está desorganizado, pero igual lo pudimos solucionar. Ese es el único problema que he tenido con ella, los demás han sido super comprensivos con todo.</p>	
Daniela	<p>¿Diste a conocer tu condición de autista a tus compañeros? Si lo hiciste, ¿cómo fue para ti esa experiencia?</p>	225
Noemí	<p>Solo a los que tengo más cerca y antes igual había publicado algo en Instagram y ahí se me acercaron mis otras dos compañeras que también son autistas. Ellas me indicaron cuál era más mi hipersensibilidad, porque a ellas es sólo que no las toquen, pero a mí es que no me toquen, que no hablen fuerte, los colores fuertes los detesto. Al principio no se los conté apenas tuve el diagnóstico, porque entré como en una etapa de negación, al principio. Después de que hice el test (ADOS), la terapeuta igual me había dicho que tenía muchos rasgos y que me encontraba en el primer nivel, ellos lo identifican así. Al principio fue como "aah ya". Después igual me dio pena, porque lo pasé bastante mal antes, muy mal, tomaba muchos medicamentos, pasaba dopada casi la mayor parte del día, entonces sentía que todo ese sufrimiento pude habérmelos evitado si es que me hubiera conocido yo mejor o hubiera conocido mejor mis síntomas.</p>	226
Daniela	<p>El hecho de ser una persona autista, ¿en qué sentiste que te pudo haber perjudicado en tus estudios?</p>	227
Noemí	<p>En el hecho de tener que sociabilizar. Porque no quedé en todos los ramos con mis amigas y el hecho de tener que hablar con otras personas con las que no suelo hablar mucho no me gusta, porque me empiezo a enmascarar automáticamente y eso tampoco me gusta. El tener que enmascararme me agota, mucho, hace que duerma más de lo normal, hace que sobrepiense más de lo normal, entonces quedo muy agotada y también sobre estimulada. Antes yo</p>	228

	<p>pensaba que eran crisis de ansiedad y me venían muy seguido y el psiquiatra también pensaba que era eso. Entonces me medicaban, pero ahora descubrí que no son crisis de ansiedad sino que estoy como sobre estimulada.</p>	
Daniela	<p>El hecho de ser una persona autista, ¿en qué te pudo haber beneficiado en tus estudios?</p>	229
Noemí	<p>En el hiperfoco. Cuando empiezo a hacer mis trabajos y todo eso, me pongo a estudiar y me concentro mucho. Incluso, por culpa de eso, tuve que empezar a poner alarmas para poder comer e ir al baño, porque se me estaba olvidando. Había días en que no tomaba once y pasaba del almuerzo al desayuno del otro día, despertaba muy mareada y ahí recién me acordaba que no había comido la tarde anterior. Y era porque estaba muy concentrada.</p>	230
Daniela	<p>¿Conociste las políticas de inclusión de tu institución de Educación Superior? Si las conociste, ¿cómo las evalúas a partir de tu experiencia?</p>	231
Noemí	<p>No, nunca he averiguado. Y en el sentido más social, no veo mucha inclusión la verdad. Sólo veo inclusión hacia las discapacidades físicas. Pero las que no se ven, no veo mucho interés, porque igual... o sea, obviamente si yo no le hubiera avisado a mis profes, me habría costado mucho más que yo me adecuara, porque no hay lugares en donde uno pueda estar... tranquila, por decirlo de alguna forma. Me tuvieron que adecuar un lado. Pero igual hacen el intento, más los profes y los coordinadores de carrera que quienes están arriba de ellos, ellos no hacen mucho por preocuparse de esas cosas.</p>	232
Daniela	<p>¿Fuiste discriminada alguna vez por el hecho de ser una persona autista?</p>	233
Noemí	<p>En el colegio sí me molestaron mucho, no por ser autista sino porque mi mamá, cuando yo era más pequeña, mi mamá siempre notó que yo era muy distinta y en el colegio, la psicóloga del colegio dijo que yo tenía déficit de atención. Entonces, muchos niños me molestaban, porque cuando los profes contaban</p>	234

	algún cuento en clases, yo agarraba mis lápices y empezaba a imaginarme las historias con mis cosas en las manos, y se reían mucho de mí porque yo hacía eso. O también, cuando yo me iba de la sala, porque ya estaba aburrida de lo que estaban pasando, también se reían mucho de mí, también me molestaban mucho. Mi mamá siempre pensó que era por mi déficit atencional que yo no prestaba atención, pero después notaron que yo igual me sacaba buenas notas. Entonces no entendían el hecho de por qué me iba tan bien y no se me olvidaban las cosas si la psicóloga había dicho que yo tenía este déficit. Pero sí, me molestaron mucho en el colegio. Ahora en Educación Superior no, no he sentido lo mismo.	
Daniela	¿Tus compañeros conocían las características de una persona autista?	235
Noemí	No, no mucho. El año pasado tuvimos un ramo que se llamaba Neuropsicología y ahí pasamos muy brevemente sobre neurodivergencias. Yo presté mucha atención, porque ahí empecé a sospechar lo mío, pero mis compañeros no prestaron la misma atención. Porque yo ahora cuando le cuento algunas cosas me dicen “pero ¿eso es normal?” y yo respondo: “en ti no sería normal, pero en mí sí, es muy normal, dentro de mi espectro es normal”. Entonces igual para ser un tema del que igual se ha hablado, no tienen mucha información.	236
Daniela	¿Cómo evalúas tu propia malla curricular en relación a este tema, considerando que estudias Psicología?	237
Noemí	No hay casi nada relacionado a neurodivergencias. Recién en mi segundo año pudimos hablar sobre dos neurodivergencias, que son el TDAH y el TEA, en Neuropsicología. Fue en la única clase en que tocamos como una o dos clases de esa materia y según mis compañeros, en el ramo de Psiquiatría volveremos a hablar del autismo y del Déficit Atencional. Pero no es lo único que existe en neurodiversidad. Acá sí imparten talleres y diplomados sobre autismo, pero más allá de	238

	profundizarlo en la carrera, nada. Hay que buscar información por otros lados.	
Daniela	¿Qué debería hacer la institución de Educación Superior en la que estudias para favorecer la plena inclusión de personas autistas?	239
Noemí	<p>Informarse más, primero que todo. Tengo profes que están muy atrasados sobre el tema del autismo, lo consideran como un retraso en el desarrollo cognitivo, se quedaron en eso. Yo siento que a la universidad le falta mucha más información sobre que el autismo es un espectro y es distinto en cada persona. Y en base a eso elaborar programas de inclusión. Este año ha habido profes que han dicho que serán más inclusivos en el desarrollo de sus pruebas, como en el tiempo o de las salas que son muy estrictos. Porque ellos conocían el tema y las complicaciones para algunos alumnos. Yo con una profesora conversé y le comenté que me sentía muy nerviosa en las pruebas no porque no supiera nada, sino que porque necesito silencio para poder concentrarme y mis compañeros son muy ruidosos, no se callan. El semestre pasado tuve muchos problemas por esto y en una clase me tuve que retirar de la sala después de que terminé mi examen. Por suerte me fue bien, pero me puse a llorar afuera de la sala porque mis compañeros no se callaban nunca, estaban todo el rato preguntándole a los profes y eso a mí me incomoda mucho. Este semestre van a comenzar a tomar más medidas de si un alumno decide hacer su evaluación en otra sala, bajo supervisión, puede hacerlo. No sé si lo van a implementar al tiro o no, esa es mi duda porque nunca dijeron.</p>	240
Daniela	En el desarrollo de tus estudios, ¿has querido abandonar tu carrera?	241
Noemí	No, me gusta mucho.	242
Daniela	Sobre la recientemente publicada ley sobre el autismo ¿la has podido leer? ¿cuál es tu opinión al respecto y que significa para ti esta ley?	243

Noemí	<p>Sí, la he podido leer y el otro día me sentí muy... me sentí bien. Porque yo sufro mucho yendo al supermercado y el otro día fui con mi papá y una tía y estaba lleno, pero las filas para discapacitados no. Yo tengo una credencial de discapacidad que indica que soy neurodivergente y voy con ella a todos lados; entonces fui al supermercado con ella y me puse en la fila de discapacitados. Antes, cuando yo hacía lo mismo, me sacaban de esa fila a pesar de tener la credencial, porque me decían que esa fila era para discapacitados y yo les decía "ya, pero yo tengo autismo" y me sacaban igual... entonces ahora nadie me echó ni me puso un pero para yo poder estar ahí, para salir más rápido. Gracias a algunas partes de la ley, ya no pondrán tantos peros cuando uno dice "soy autista y este es un tipo de discapacidad, por favor, respétame". La promulgación de la ley me hizo sentir... no sé si decir "felicidad", no sé si decirlo así pero pienso más en las niñas, que ahora van a tener mayores posibilidades de poder acceder a un diagnóstico, más que las que muchas mujeres no tuvimos. Sé que muchas personas sufren y el otro día también había visto a una niña que decía que las personas con autismo tienen una alta tasa de suicidios por lo mismo, porque no sabían sobre su diagnóstico y después de tanto diagnóstico erróneo se rendían básicamente. Eso es lo que me daba más felicidad, que ahora una niña que se sienta distinta, va a poder tener acceso a su diagnóstico sin necesidad de que la mediquen o que termine en cualquier otro lado por una mala información por parte de los profesionales.</p>	244
-------	--	-----