



Diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos
 Pensar la escuela y la universidad en tiempos de desigualdad, contra-conducta y nuevas subjetividades



El estado de “crisis” que se ha venido inventado en los tiempos actuales, por diversas razones, en especial por la reactualización del capitalismo en el siglo XXI, los movimientos sociales y la emergencia de nuevas dinámicas en relación con los sujetos y sus posibilidades de constitución, hace que la educación y la pedagogía tengan un juego de acciones y responsabilidades como nunca en la historia. La educación y su forma moderna escuela-universidad se ven obligadas a salir de su espacio conservador y transmisor de la cultura y las modelaciones de la sociedad para pensar, recrear y comprender a los sujetos en dinámicas atravesadas por escenarios de transformación acelerada: tecnológicos, identitarios, emocionales, económicos y sociales. Pero a su vez, la educación y pedagogía requieren volver a sus orígenes y raíces centradas en la formación y las posibilidades de multitudes de personas que no encajan en los circuitos mundiales del capital y son marginados, olvidados, excluidos y vulnerabilizados.

Estas consideraciones anteriores nos lleva como Área Disciplinar de Posgrados en Educación constituida por la proyección del Doctorado en Pedagogía y Didáctica DPD la Maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas a convocar a investigadores, profesores, estudiantes, grupos de investigación, encargados de la orientación y diseño de políticas públicas en educación, redes académicas, al VII congreso de Investigación y Pedagogía con los ejes de discusión diversidad, diferencia y sujetos contemporáneos.

Como ha sido costumbre en las seis versiones anteriores del congreso los grupos que sostienen las líneas de investigación relacionadas con el área disciplinar de posgrados en educación coordinan las mesas temáticas ofertadas para la presentación de ponencias, conferencias, talleres, paneles y mini cursos (conferencistas invitados).

NO ES LA CUCHARA LO QUE SE DOBLA, SINO TÚ MISMO

Autor:

Osuna Barriga, Juan Gabriel

Pontificia Universidad Javeriana

Correo electrónico: jgosuna@javeriana.edu.co

Hnas. Wachowski (1999) *The Matrix*,

Village Roadshow Pictures & Silver Pictures

https://www.youtube.com/watch?v=xj6602aZCdw&ab_channel=PintaX724

Eje temático: Educación Superior: diversidad y desafíos

Resumen: Esta ponencia expone la experiencia de inclusión de personas con capacidades diversas en la Carrera de Estudios Musicales (CEM) de la Pontificia Universidad Javeriana, a través del análisis de tres procesos de acompañamiento a estudiantes con diferentes condiciones; dos de ellos diagnosticados: uno con Síndrome de Asperger, otro con Trastorno límite de personalidad; y el tercero sin diagnosticar y con brotes esquizoides. Uno de ellos terminó exitosamente su proceso de formación, otro se encuentra actualmente cursando el programa y el otro no terminó, cambió de carrera y de universidad para terminar finalmente su proceso de formación.

La mirada abarca, de manera sucinta, una caracterización de las condiciones de estos estudiantes, y las características de sus procesos de acompañamiento a la luz de los Principios Pedagógicos Ignacianos, que guían las acciones formativas en la Javeriana, la "Convención sobre los derechos de las personas con

discapacidad” (ONU, 2006), el “Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” (MEN, 2017), entre otros muchos textos que han acompañado esta experiencia durante más de 15 años.

Aborda el contexto en el que estas experiencias se han llevado a cabo; a partir de una breve descripción de la Pedagogía Ignaciana, en la que se ponen en juego los principios del *Magis*, la *Cura Personalis*, el respeto por el otro, la relación pedagógica y la formación integral, enmarcadas en la normativa y los compromisos institucionales con la realidad nacional y global actual. Pasa luego a enfocarse de manera general en los estudiantes en este contexto, considerando situaciones, sueños, aspiraciones, propósitos, estilos de aprendizaje, etc.

Se trata luego el problema de la inclusión, en cada una de las tres experiencias, desde la toma de contacto, a partir de las dudas que predominan en la comunidad académica en que tienen lugar estas experiencias, como:

¿Puede cursar una carrera universitaria?

¿Estamos preparados para atender a las necesidades de un estudiante en su condición? ¿Cómo podemos establecer una comunicación clara y eficaz?

¿Debe aprender en un espacio diferente al del aula regular?

¿Debe realizar las mismas tareas y actividades que los demás?

¿Debe evaluarse con los mismos parámetros?

¿Están dispuestos él y su familia a que el proceso tome más tiempo que el de un alumno regular?

¿A buscar eventualmente apoyos externos para algún aprendizaje específico?
(etc.)

Pasando por los retos, derivados del compromiso de garantizar procesos formativos en igualdad de oportunidades, a partir del reconocimiento de las características de cada estudiante, y considerando aquello que, por su condición, no puede cambiar y realizando los ajustes pertinentes, para que, apoyado en aquello que sí puede, logre encontrar su propio camino. Se analizarán luego las estrategias utilizadas para derribar las barreras, principalmente institucionales, y actitudinales, para enfocarse en aquello que fue exitoso y aquello que no funcionó.

A partir de esto, se señalan beneficios, entre los que cabe destacar la remoción efectiva de dichas barreras, la superación de temores, la creación de consciencia en torno a la incorporación de la diversidad, la ventaja de proponerse desde el principio la formación de profesionales con perfiles diversos. Descubrimientos como que el modelo pedagógico existente es muy excluyente; que es posible la formación respetando la diferencia; que los ajustes son en su mayoría fáciles y no cuestan mucho y que algunos, más complejos, son posibles con la actitud apropiada. Que el proceso de aprendizaje y su acompañamiento no se pueden hacer en solitario, por lo que es necesario construir redes de apoyo, tanto para cada estudiante como para el acompañante.

Finalmente, se recogen aprendizajes entre los que se destacan algunos como que no existe el "estudiante normal", el entorno de cada estudiante es esencial, es necesario cambiar el modelo pedagógico, y hay que hacerlo ahora, sin esperar que otros lo hagan. debemos construir centrándonos en lo que cada uno puede; tratar de hacerlo desde lo que no puede conduce al fracaso. Y, por último, que es necesario cambiar la pregunta: ¿estamos preparados? por ¿estamos dispuestos?

Palabras clave: diversidad, inclusión, ajustes, TEA, TLP, TEP.

Introducción

La inclusión ha tenido en nuestra cultura un largo y difícil trayecto, y aunque muchas batallas se han ganado y se han alcanzado muchos logros (algunos a muy alto costo), aún persisten ideas profundamente arraigadas que sustentan prejuicios y conllevan actos de discriminación, que socavan los derechos de personas, comunidades y pueblos enteros, privando además a la sociedad de la increíble riqueza que se deriva de la incorporación de la diversidad de pensamiento, perspectivas, maneras de hacer, y específicamente en el tema en el que se enfoca esta ponencia, formas de construir conocimiento, desde lo cognitivo, lo social y lo pedagógico.

El modelo en el que se enmarcan la mayoría de los sistemas educativos del mundo es homogeneizante y, por tanto, altamente excluyente. Al proponerse masificar la educación en una lógica de eficiencia económica, definida en términos de costo – beneficio, impone a todos los estudiantes los mismos contenidos, transmitidos del mismo modo, asimilados de la misma forma, con los mismos ritmos y tiempos. Los resultados y los procesos (cuando estos últimos son tomados en consideración) son evaluados y medidos de la misma manera y con el mismo racero. No toma pues en consideración los diversos estilos ni ritmos de aprendizaje, lo que favorece a algunos y perjudica a otros; ni tiene en cuenta las habilidades particulares, los intereses, pasiones, inquietudes, sueños, historias, ni las diversas realidades culturales y sociales.

Aunque para afrontar en profundidad esta problemática habría que replantear el modelo educativo, lo que se constituye en una labor titánica e implica un largo proceso (como en cualquier cambio de fondo), algo se ha avanzado en términos de inclusión. En el año 2006, en una de las acciones con mayor alcance, a través

de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, la ONU realizó un importante esfuerzo para que en muchos de los estados que hacen parte de la organización se haga consciencia y se adopten medidas para proteger los derechos de todos los grupos excluidos y los de la población que hoy nos ocupa. Entre estos derechos, cabe destacar el del acceso a la educación.

Sin embargo, como reporta la ONU 15 años después, en el ámbito de la educación formal, particularmente en el de la formación universitaria, “los estudiantes, académicos e investigadores con discapacidad [...] siguen estando infrarrepresentados, además se encuentran entre los grupos más marginados, vulnerables y excluidos del campus.” (ONU, 2021); y esto pese a que, en el texto de la Convención, se establece que los estados firmantes garantizarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la enseñanza superior y la formación profesional, sin discriminación y “en igualdad de condiciones que los demás” (ONU, 2006, Art. 24, 5).

Pero hacer esto posible no se limita a que los estados exijan o faciliten el ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo en los niveles de formación superior y profesional; las instituciones deberán realizar los ajustes razonables para que estas personas tengan acceso a la formación en igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de sus capacidades, en un sentido cercano a lo planteado por Martha Nussbaum (2012). Las instituciones de educación superior tienen pues una clara responsabilidad frente a las personas con discapacidad, en cuanto a la garantía de la accesibilidad y el disfrute pleno de sus derechos (ONU, 2022).

En su largo y tortuoso recorrido, el concepto de discapacidad ha evolucionado profundamente, desde un enfoque clínico, centrado en el sujeto, quien resulta definido por los déficits que presenta en términos de funcionalidad, en comparación con sujetos concebidos como “normales”, hasta la concepción

dominante hoy, que ubica la discapacidad en el entorno social y cultural, que no es capaz de adaptarse para que cada individuo, sin importar sus particularidades, esté en capacidad de acceder al goce pleno de sus derechos en igualdad de oportunidades. (Padilla-Muñoz, 2010)

Este enfoque permite ahora abordar la discapacidad sin exigirle a la persona que se adapte mediante heroicos actos de “superación personal”, soportando toda la carga de la nivelación; lo que casi siempre resulta en logros parciales, mucha frustración y actitudes de condescendencia y lástima que atentan contra la dignidad humana. Sitúa la dinámica en la tensión entre dos polos: las barreras (físicas, actitudinales e institucionales) y los ajustes razonables, que la Convención define como

“modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales”, (ONU, 2006, p. 5)

dejando abierta la determinación de los alcances de éstos, lo que, como se verá más adelante, genera nuevas tensiones y no pocos problemas.

Cada institución de educación superior determina como hacer el acompañamiento a sus estudiantes y en general a toda su comunidad, y la Pontificia Universidad Javeriana, como institución confiada a los Jesuitas, lleva a cabo su actividad académica en el contexto de una relación pedagógica enmarcada en los principios de la Pedagogía Ignaciana. En ella, el estudiante y el profesor se entienden de manera integral, en todas las dimensiones de su existencia, como personas que construyen juntos un conocimiento a la vez que

recorren un camino conjunto de formación en el que ambos aprenden, transforman y se transforman.

Con esta perspectiva, educar es acompañar; y este acompañamiento reconoce e incorpora (o debería) las particularidades de cada uno, su contexto familiar y social, sus sueños, historia, habilidades y dificultades, sin etiquetar ni estigmatizar, buscando sacar lo mejor de cada uno. Es pues en este marco que se llevan a cabo las experiencias de ingreso y vivencia de la formación superior y profesional de las personas con discapacidad, o con una mirada más amplia, con capacidades diversas en la Universidad Javeriana.

Se cuenta en la actualidad con dos importantes espacios para acompañar esta población: el que atiende de forma más amplia e inmediata las necesidades de estos estudiantes es la Consejería Académica, realizada por profesores de los Departamentos, coordinada por los Programas y la Vicerrectoría Académica, en la Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAE) y el Programa de Inclusión y Diversidad, de la Vicerrectoría del Medio Universitario, que atiende de forma directa algunos de los casos más complejos, y en coordinación con la DAE y el Centro de Asesoría Psicológica y Salud (CAPS), ofrece a los Consejeros y otros actores del ámbito, talleres, foros y conversatorios sobre temas relacionados con la educación inclusiva, entre los que destaca, por su larga trayectoria en la institución, el de la inclusión de personas en condición de discapacidad.

En el curso de esta ponencia, se reflexionará acerca del problema de la inclusión educativa de esta población en el ámbito universitario, siguiendo tres casos reales de estudiantes de la Carrera de Estudios Musicales, que configuraron situaciones muy diferentes; las maneras en que ellos, los directivos, la institución (reglamentos y políticas), sus profesores, y sus familias, enfrentaron su paso por la universidad, pusieron en evidencia diferentes barreras, con diversos pesos, y motivaron estrategias y acciones muy particulares para lograr (o no) los ajustes

necesarios. La experiencia expuso también concepciones, culturalmente arraigadas sobre la equidad y la justicia, y desnudó ciertas falencias y falacias del modelo educativo.

Antes de comenzar a describir los tres casos a los que aquí se hará referencia, cabe señalar que, en aras de proteger sus identidades para evitar posibles señalamientos, etiquetados y estigmatizaciones – prácticas tristemente vigentes –, los rasgos particulares que permiten su identificación, como nombres, edades, género, fechas en las que estuvieron activos en el programa, así como el énfasis en sus estudios, serán cambiados u omitidos; tomaré nombres de mi propio árbol genealógico (entre mis abuelos y abuelas) y me referiré a ellos como Tulio, Vicenta y Enrique.

Comenzaré a referir a cada uno, centrándome en las características de su situación de discapacidad y su entorno familiar y social dentro y fuera de la Universidad, y la forma en que tuvo lugar la toma de contacto. Dado que en este espacio se compartirá mi experiencia como Consejero Académico en el acompañamiento de personas con discapacidad en la CEM, a partir de aquí haré la narración en primera persona, modo que abandonaré al final, al abordar las conclusiones.

Es importante señalar que soy un profesor de música, y que mi acompañamiento es esencialmente pedagógico. En ningún momento he asumido el rol de terapeuta; es decir, no diagnostico, no doy tratamientos, no hago terapia, ni recomiendo medicación alguna. Mi intervención, más allá de propiciar los ajustes que estos estudiantes necesitaron, se limitó a estar allí para escuchar, aconsejar (en decisiones académicas, o en la búsqueda de ayuda profesional) y, cuando fue necesario, realizar contención emocional.

El encuentro con Tulio

Tulio es una persona con Síndrome de Asperger (SA), trastorno del espectro autista (TEA), quien, durante su infancia, como parte del manejo que se dio a su condición, se lo puso en clases de piano. Desarrolló entonces una fuerte relación con la música, y encontró en ella un medio para expresar y comunicar aquello que no lograba en su entorno social, por los medios comunicativos habituales. Tras haber cursado su educación básica y secundaria, obtuvo su grado de bachiller y aplicó a la CEM, obteniendo muy buenos resultados en las áreas de desarrollo auditivo, comprensión básica de la gramática musical y manejo hábil del solfeo; sin embargo, no logró aprobar el examen específico del énfasis al que aplicó.

Como ocurre con frecuencia, debido a que en los demás exámenes obtuvo altos puntajes, se lo admitió en cursos libres y se me pidió que, como Consejero Académico, le ayudara a encontrar un énfasis de su interés, para que pudiera avanzar en su formación. Acordé entonces una reunión con él, en la que le expliqué las razones por las que no fue admitido en el énfasis al que había aplicado. Hablamos acerca de sus intereses en la música, hasta que encontramos una especialidad que lo apasionaba y en la que, de manera autodidacta, leyendo libros y mirando videos, había avanzado ya. Decidí entonces ponerlo en contacto con un profesor de esa especialidad, que lo prepararía para presentar de las pruebas específicas para este nuevo énfasis.

Dejé también en claro que nosotros no sabíamos cómo trabajar con alguien en su condición, ni él cómo cursar con éxito el programa, por lo que debíamos estar dispuestos a equivocarnos, replantear, e incluso tardar algo más en su proceso que lo que establece el plan de estudios. Hablé luego con sus padres, para ponerlos en conocimiento de lo que habíamos acordado, conocer más acerca de él, de su condición, su entorno familiar y su historia, y dejar un canal de

comunicación abierto, de modo que pudiéramos trabajar conjuntamente en el acompañamiento del proceso formativo de Tulio.

A esto siguió el inicio de mi aprendizaje en torno al TEA, en el que acudí a lecturas y charlas con expertos, que me permitió dimensionar, aún con un conocimiento incipiente del tema, las posibilidades del proceso de formación de Tulio en la CEM y el tipo de barreras que deberíamos enfrentar. Con este conocimiento procedí a estructurar, junto con las directivas de la Facultad, una estrategia inicial para incorporar a Tulio, que incluía un acompañamiento cercano con varias horas por semana en sesiones de Consejería, y tomar las clases de Fundamentos de la Música conmigo. Establecimos también una actitud abierta a la contingencia que atravesó todo su proceso y que nos permitió realizar cambios y ajustes cuando fue necesario, y aprender permanentemente en el camino.

El desencuentro con Enrique

Debido a los logros del acompañamiento de Tulio, aún en curso, la Dirección de la Carrera me citó para solicitarme acompañar otro estudiante que atravesaba una situación muy particular; Enrique llevaba en ese entonces seis semestres en la Carrera y no había hecho amistad con nadie, siempre estaba solo y parecía totalmente refractario a cualquier intento de acercamiento desde la institución. A diferencia de Tulio, no tenía ningún diagnóstico y, aunque su rendimiento académico estaba en el promedio del resto de sus compañeros, no se lo veía motivado, y en cambio mostraba cierta apatía y parecía soportar con estoicismo su proceso de formación.

Me reuní con él semanalmente durante un año, tiempo en el que, con ayuda de una psicóloga de la Universidad, logró afianzar su autonomía, comprenderse mejor y expresar de manera más controlada sus emociones e ideas. Sin embargo, en los tres primeros encuentros, no habló, limitándose a llorar. Mi intervención

se redujo a estar presente y hacerle sentir que estaba dispuesto a escucharlo sin juzgarlo, para que juntos pudiésemos entender su problemática y él pudiera caminar acompañado hacia su solución.

Una vez que logró comunicarse, empecé a buscar puntos de contacto con él a través de intereses comunes y después de varios intentos infructuosos encontré que, sorpresivamente, no estaban en el área de la música o de las artes sino en el de las ciencias ocultas y la filosofía hermética. Tras encontrar este punto de confluencia en nuestros intereses, se hizo posible tender puentes, ganar su simpatía y su confianza, y abordar entonces su historia personal y su experiencia en la CEM. Esto hizo posible trazar una ruta de exploración que le permitiera estructurar mejor su personalidad y tomar decisiones autónomas para su vida. Sin embargo, su personalidad estaba visiblemente desestructurada y su autonomía era casi nula, por lo que busqué rápidamente el apoyo de una psicóloga del Centro de Asesoría Psicológica de la Universidad (CAPS), para recibir la ayuda profesional necesaria y recomponer en lo posible su tejido social

El acercamiento a Vicenta

En esta ocasión, tras una larga trayectoria acompañando estudiantes con discapacidad psicosocial (depresión mayor, bipolaridad, ansiedad social, etc.), la Dirección de Carrera me informó que Vicenta se encontraba hospitalizada tras un intento de suicidio, y que su madre había buscado ayuda para que no se perjudicara académicamente. Su promedio era bastante alto y para ambas era muy importante el éxito académico. Me solicitó entonces ponerme en contacto con la madre e iniciar, en cuanto fuera dada de alta, un proceso de acompañamiento a Vicenta desde la Consejería Académica.

Su intento de suicidio y consecuente hospitalización se dieron tras una crisis depresiva y de ansiedad. La condición que se le diagnosticó tras la hospitalización

fue bipolaridad, e inició un tratamiento para esta condición clínica, con seguimiento y medicación psiquiátrica, y sesiones regulares de psicoterapia. El tratamiento, sin embargo, no producía los resultados esperados, fue hospitalizada varias veces en los semestres siguientes, cambió frecuentemente de médicos y psicoterapeutas, y finalmente fue diagnosticada con trastorno límite de personalidad (TLP). A partir de entonces, su tratamiento comenzó a funcionar mejor; sus períodos de estabilidad emocional se hicieron un poco más extensos, aunque no dejó de sufrir agudas crisis depresivas en cada semestre.

Mi primera acción consistió en hablar con la madre para tranquilizarla en cuanto a la disposición de la Universidad para hacer los ajustes necesarios en las fechas de entregas y exámenes, de modo que no se perjudicara académicamente; enterarme de la forma más precisa posible de la condición y necesidades de Vicenta, y ponerme a su disposición para lo que, desde mi relación como consejero, estuviese en mis manos en términos de su cuidado y acompañamiento. Acto seguido, me comuniqué con los profesores y gestioné los ajustes necesarios para que ella pudiera, una vez que estuviese en condiciones, retomar sus estudios sin perjudicarse. Tan pronto como fue dada de alta, me reuní con Vicenta y hablamos largamente acerca de su estado anímico actual, su condición, la discapacidad, y el tipo de acompañamiento que recibiría de mi parte. Me solicitó programar una reunión con todos sus profesores, pues quería contarles personalmente lo que había sucedido y cuál era su condición y necesidades; procedí entonces a convocar y realizar esta reunión.

La toma de contacto con cada uno de ellos, pese a ser muy diferente dadas sus personalidades y condiciones, puso en juego en cada caso una actitud empática y una disposición a escuchar sin juzgar, a fin de entender la situación del estudiante y lo que enfrentaría en el contexto de su proceso de formación en este programa en particular. Se dejó en claro, con cada uno de ellos, que yo no tenía las respuestas ni las soluciones; que se requeriría del apoyo de su familia,

de profesionales de la salud, así como de la comunidad académica; y sobre todo, que el camino tendrían que recorrerlo ellos mismos. Mi papel sería entonces el de un acompañante que, desde la comprensión de sus respectivas condiciones, del entorno y las dinámicas de la institución, así como del ecosistema musical para el que se formaban, está siempre dispuesto a escuchar y a colaborar en la construcción de actitudes y estrategias por su parte, y guiar a profesores y directivos en la toma de decisiones acerca de los ajustes razonables que fuesen pertinentes. A partir de aquí, se hacía necesario identificar las barreras, algunas presentes ya, y otras potenciales, que afectarían el ejercicio de su derecho a formarse en igualdad de oportunidades.

Las barreras

Identificar las barreras pasa necesariamente por una comprensión profunda de las condiciones actuales de estos estudiantes, de sus derechos, de los conceptos de discapacidad, diversidad, equidad y justicia, fuertemente arraigados en nuestra sociedad, así como de las características del entorno académico en el que se vive la experiencia. Desde el comienzo, estos estudiantes tuvieron que enfrentar barreras de tipo actitudinal, que se manifestaban ocasionalmente en profesores que consideraban que una persona en condición de discapacidad no debería estar allí, o que su metodología de clase no tenía por qué modificarse para adaptarse a las necesidades de los estudiantes, sino todo lo contrario: ellos debían adaptarse.

Aparecían entonces actitudes y acciones que reflejaban falta de disposición para acoger e incluir a estas personas, a menudo expresadas en comentarios del tipo: ¿en serio tenemos que recibir estas personas? o "si está enferma, que se retire, resuelva su problema y vuelva cuando esté en condiciones". Con frecuencia también se asumía que, con integrar estos estudiantes a las dinámicas regulares de las clases, sin hacer ningún tipo de modificación, ya se los estaba incluyendo,

sin comprender que así se los ponía en clara desventaja, además de transferirles la carga de la solución de la problemática. Comenzaré pues con la identificación de las barreras que cada uno enfrentó, a partir de una caracterización de su condición.

Tulio

El Síndrome de Asperger que, como ya mencioné antes, es la condición de Tulio, está clasificado hoy por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un umbral de Autismo de alta funcionalidad. Esta es una condición cínica que implica, principalmente, una discapacidad social. Entre los rasgos característicos de la condición, se destacaban en Tulio la dificultad para comprender tanto lenguajes figurados como no verbales (tono de voz, actitud corporal, expresión facial, etc.), y códigos sociales (tipos de relación, pertinencia de ciertos comportamientos, distancia corporal, etc.), lo que dificulta enormemente la interacción con personas neurotípicas. Estas limitaciones se constituirían en la fuente de los principales tropiezos que deberíamos enfrentar conjuntamente para lograr una experiencia sana y plena en el curso de su formación profesional; y al mismo tiempo, en la brújula que nos orientaría en la búsqueda de los ajustes que se lo hicieran posible.

Aparecieron las preguntas obvias en torno a tenerlo en el programa: ¿está en capacidad de cursar un programa universitario?, y de estarlo ¿estamos preparados y somos capaces de formarlo? Ambas son comprensibles pues se trataba del primer estudiante con SA que se presentaba al programa y nadie en la Facultad tenía información acerca de la condición, ni experiencia en el trabajo con personas con ese tipo de discapacidad. Esto se constituye entonces en la principal barrera: la ignorancia acerca de las características de su condición ¿Qué es y cómo se manifiesta el Síndrome de Asperger?

Muchos de los tropiezos que tuvo que superar se desprendieron de esta ignorancia: algunos profesores cuestionaban la validez de tener una persona con una condición especial en el programa y consideraban que debía estar en una escuela especial, o pensaban que era discapacitado mental porque no comprendía instrucciones, preguntas o explicaciones "simples", del tipo "aquí viene la recapitulación", "las cuerdas bajan ahora" o "la música va más rápido", frecuentes en la enseñanza de la música (Johnson & Larson, 2003, p. 69), y que, por tratarse de metáforas, generalmente espaciales o temporales, estaban totalmente fuera de su alcance; ¿cómo que la recapitulación viene? Ella no se está moviendo, sonará después del desarrollo, pero no viene; ¿Las cuerdas bajan? Expresar esos conceptos de forma literal no resulta fácil, y el trabajo adicional que representaba para los profesores constituía una carga que no todos estaban dispuestos a asumir.

Otras barreras provenían de características típicas de personas con SA: su conducta disruptiva en las clases, su comunicación verbal unidireccional, su comprensión extremadamente baja de las dinámicas y los códigos de comportamiento social, así como su dificultad para identificar las ideas centrales, y separarlas de las secundarias, hacía muy difícil para los profesores su participación en clases grupales, pues interrumpía con preguntas salidas de contexto, o se retiraba del salón y volvía a voluntad, generando distracción y llevando las temáticas por derroteros imprevistos. Notamos además que en ese contexto no aprovechaba mucho la instrucción, se confundía, aburría y tensionaba.

Su nivel de abstracción era muy bajo lo que, en un programa como el de la Javeriana, caracterizado por un contenido teórico muy exigente y extenso, terminaba haciéndole imposible la ejecución de ciertas tareas, así como su tránsito exitoso por procesos como los ejercicios de contrapunto de especies, o los cursos de dicción a través del alfabeto fonético internacional, que pasan por

fases de abstracción para adquirir un dominio específico descontextualizado, que debe incorporarse luego a la práctica musical. La realización de inferencias le resultaba igualmente difícil; por ejemplo, indagar acerca de las intenciones estéticas de un compositor a partir del análisis formal y armónico de sus obras, actividad que resulta central en las clases de teoría de la música en la CEM.

Como cualquier joven, se enamoraba ocasionalmente de alguien, casi siempre alguna compañera que intentaba ser su amiga. Sin embargo, su naturaleza obsesiva, su incapacidad para comprender el lenguaje corporal y los códigos de comportamiento social, lo llevaban a invadir sus espacios, saturar sus redes sociales, y llamarlas constantemente, lo que se convertía en un acoso que afectaba enormemente la tranquilidad de sus compañeras. Como consecuencia, nadie quería formar grupo con él, ni ser su amigo. Sufrió entonces fuertes crisis de ansiedad y depresión que lo llevaron al retiro del semestre en dos ocasiones, una de ellas asociada también a un abuso del ejercicio físico y mala alimentación.

Enrique

Su condición, sin diagnosticar, se asemeja mucho a un Trastorno Esquizoide de la Personalidad (TEP). Es decir, prefería estar solo y le resultaba muy difícil construir y mantener lazos sociales; era indiferente a lo que se pensara de él; tenía poco interés por las actividades que realizaba y, sin duda, no le generaban placer. Además, manifestaba algunos rasgos del Trastorno Esquizotípico, como pensamiento mágico y comportamiento excéntrico, además de un alto grado de retraimiento social.

La primera barrera, y quizás la más importante, era su invisibilidad. Tratándose de alguien que hacía lo que se le pidiera, con un nivel medio de logro, no destacaba desde lo académico, ni para bien ni para mal. El modelo pedagógico en el que se enmarca en su mayoría la educación universitaria, hace que alguien

así no entre en el foco de atención. De hecho, pasaron tres años (seis períodos académicos) antes de que las directivas del programa notaran que algo no iba bien con Enrique.

Otra barrera se derivaba de su pensamiento mágico, que hacía difícil para otras personas acercársele, pues sólo admitía a quienes compartieran sus creencias. De esto no hablaba en la Universidad, pues no le interesaba entrar en discusiones, ni compartir sus ideas, ni convencer a nadie; de hecho, consideraba ignorantes a los demás pues, o bien desconocían, o no daban crédito a los principios fantásticos que estructuraban su pensamiento. Sólo hasta que logramos encontrarnos en torno a la filosofía hermética, desde mi interés auténtico en la alquimia y el suyo en la astrología, y sintió que yo no ponía en duda sus ideas ni lo juzgaba por ellas, pudimos acercarnos lo suficiente para que yo me hiciera una imagen clara de su condición.

Aunque no había afectación notoria en su rendimiento académico, era claro que no estaba estudiando lo que le apasionaba; sin embargo, su apatía y poca valoración de lo que hacía lo llevaban por un camino estéril de mediocridad, pudiendo desempeñarse mejor en algún otro campo. Abordarlo supuso entonces una estrategia de persistencia y actitud abierta, hasta romper esa sólida barrera, interpuesta por él. Las barreras aquí, derivadas de sus actitudes y su condición, no se oponían a la obtención de logros académicos, sino al disfrute de la experiencia formadora durante su paso por la institución; a la construcción de sentido de dicha experiencia.

Vicenta

La condición de Vicenta, al igual que la de Enrique (ambos con diferentes trastornos de personalidad), es frecuentemente invisibilizada e incomprendida. La manifestación más notoria suele ser la depresión, que además está presente

en muchos de trastornos de personalidad. Entre ellos, resulta particularmente complejo el Trastorno Límite de Personalidad; suele ser muy difícil de diagnosticar, pues sus manifestaciones coinciden, parcialmente y de manera variable, con los de otros trastornos.

Diagnosticarlo suele ser, parafraseando una psicóloga amiga, como abrir una muñeca rusa: su primer diagnóstico fue Depresión Mayor; inició su tratamiento con medicación y terapia, pero no funcionaba y en muchas ocasiones le generaba nuevos problemas. Más adelante, fue diagnosticada con Bipolaridad, con similares resultados: crisis depresivas agudas, picos de ansiedad, episodios de pánico, malestar físico, etc. Finalmente fue diagnosticada y tratada para TLP, y obtuvo mejores resultados. Aunque haber dado con un diagnóstico más acertado fue bueno, se trata de un trastorno muy destructivo y complejo; muy difícil de llevar para quien lo padece y sus allegados.

La persona con TLP se caracteriza, entre otras cosas, por implicarse en situaciones riesgosas; Vicenta establecía relaciones de pareja bajo un patrón de maltrato físico y psicológico y, en medio de esto, realizó un intento de suicidio. Había también temor crónico al abandono, crisis frecuentes de ansiedad, cambios repentinos de humor, sentimientos de vacío, aburrimiento y carencia de sentido frente a lo que hacía, y un trastorno de identidad persistente, que afectaba su autoimagen, sus objetivos y su identidad sexual.

En términos de su funcionalidad académica, la afectación pasaba por inscripción de cargas académicas muy altas en el momento de la matrícula, con una mezcla de optimismo por su capacidad, y de ansiedad frente a la perspectiva de atrasarse y demorar el curso de sus estudios. Esto resultaba con frecuencia en fatiga y estrés durante el semestre, que detonaba crisis de ansiedad y depresión. Atravesaba luego periodos en los que no podía estudiar, lo que la deprimía aún más, creando círculos viciosos muy peligrosos. Enfrentarse luego a profesores

que consideraban que ya le habían dado muchas oportunidades, que con ella siempre era lo mismo, o que injusto con los demás hacer excepciones con ella, se convertía en una barrera que ponía nuevamente la carga y la responsabilidad sobre sus hombros, devolviéndola al ciclo de depresión y ansiedad.

La depresión suele estar acompañada además de sentimiento de culpa, derivado en parte de la carencia de voluntad. Las personas, durante una crisis depresiva, no quieren hacer nada porque no pueden querer. Esta carencia, además de la sensación de culpa en quien se deprime, suele provocar desaprobación en las demás personas, que frecuentemente consideran que todo se soluciona con voluntad, sin comprender que es precisamente eso lo que no funciona. Esta combinación genera grandes dificultades para conseguir apoyo de sus profesores o sus pares, en el ámbito académico, ya que la persona no considera que esté en posición de solicitar la ayuda, pues se siente responsable, y los demás no creen que la merezca, pues "no pone de su parte".

Encontramos entonces barreras que se erigen desde la institucionalidad, con la inflexibilidad en los tiempos, metodologías, reglamentos, e incluso, el modelo pedagógico que desconoce al individuo, y lo niega o invisibiliza. Otras que se manifiestan en el campo de lo actitudinal, provenientes del desconocimiento de la naturaleza de la discapacidad, así como de la normativa y los derechos; éstas se asientan con frecuencia en prejuicios y concepciones profundamente arraigadas en el imaginario colectivo, justificando actos de discriminación, profunda inequidad y, no pocas veces, violencia.

Ajustes y estrategias

Una vez identificadas las barreras existentes y potenciales, a partir del conocimiento de sus condiciones y situaciones, producto de los encuentros, desencuentros y acercamientos, así como el del contexto institucional, social y

político, el acompañamiento parte de la elaboración de una estrategia basada en los ajustes que se consideran necesarios, pero siempre abierta a la contingencia. Cada persona es un universo y cada situación es única, de modo que no hay fórmulas universales.

Siguiendo a Tulio

Quizás por su condición de persona con Asperger, o por su carácter, Tulio siempre tomaba la iniciativa. Por la complejidad de las exigencias de adaptación del entorno, no sólo en lo académico sino en lo social y lo afectivo, era necesario un acompañamiento muy cercano, que llegaba hasta su propia casa, la mía y su entorno familiar. Requirió entonces de una dedicación cercana a las 10 horas semanales distribuidas entre el apoyo académico, las reuniones y charlas con él, con su familia, sus compañeros y profesores, con los profesionales de apoyo de la Universidad (en psicología y neuropsicología), y la preparación de materiales, revisión de contenidos, metodologías y planes de estudio. Este acompañamiento se mantuvo durante todo su proceso de formación, hasta que se graduó con un promedio sobresaliente.

Fueron necesarios ajustes metodológicos como: clases individuales de teoría de la música, con ejercicios y materiales diferentes, para alcanzar los objetivos del programa en cada curso; partir los contenidos de una de las clases del énfasis en asignaturas otros departamentos en combinación con una selección de repertorios más específicos que los establecidos en el programa; cambiar los trabajos escritos por exposiciones orales pues tenía una gran dificultad para escribir, y ayudarle a estructurar las exposiciones dado que le costaba mucho jerarquizar las ideas; aprovechar su capacidad para realizar análisis descriptivo de las obras con gran nivel de detalle, para apoyar decisiones de interpretación, en lugar de forzarlo a hacer inferencias desde el análisis como se pide en estas clases.

En lo social, se trabajó en dos frentes: habilidades comunicativas y comprensión de los códigos de comportamiento social. Con el apoyo de una experta de la Facultad de Educación, avanzó en la comprensión de los lenguajes figurados. En nuestros encuentros con frecuencia observábamos los comportamientos de las otras personas en las cafeterías y espacios de la Universidad y, a través de la descripción de sus comportamientos (tipos de contacto físico, distancia física, actitud corporal -relajada, tensa, cómoda, incómoda, etc.-) intentábamos establecer si eran sólo compañeros, si había alguna relación jerárquica laboral, si existía una cercanía o familiaridad, etc.

Uno de los problemas más agudos en su socialización surgió a raíz de sus enamoramientos que, como mencioné antes, resultaban altamente invasivos al punto de constituirse en cuadros de acoso. Muchas veces sus amigas lo bloquearon en redes y celulares, negándole el acceso a sus grupos sociales dentro de la Universidad, lo que invariablemente le causaba un gran dolor, pues no solo perdía a su compañera, sino a toda su red de apoyo. Finalmente, con una de ellas en crisis, pensé que podría funcionar la elaboración de un documento que contuviese, de manera literal una serie de acuerdos acerca de los límites de su amistad. Este acuerdo escrito, le permitió mantener una relación de amistad con esta joven, por más de cinco años.

Acompañando a Enrique

El trastorno de Enrique en cambio, se manifestaba en actitudes apáticas; pero como no afectaba peligrosamente su rendimiento académico (promedio ponderado de 3,6), no se requerían ajustes en lo académico. Fue necesario en cambio, acompañarlo en un proceso de fortalecimiento de su estructura personal tras dirigirlo a un apoyo en Asesoría Psicológica. El tipo de soporte que le presté, consistió más en un ajuste en el modelo de relación pedagógica, en el que profesor y alumno, explorando libremente temas de su interés, leyendo y

discutiendo textos serios y profundos de filosofía e historia, relacionados con sus intereses, construyeron juntos una base conceptual seria, desde la cual pudo tomar posición frente a sus creencias y decidir finalmente redirigir su formación académica hacia la antropología, carrera de la que se graduó recientemente.

De la mano con Vicenta

El rendimiento académico de Vicenta siempre fue muy alto; aún en los semestres en los que entró en crisis, siempre logró salir buenos resultados académicos. Sin embargo, el costo para su salud era con frecuencia demasiado alto. Los ajustes en el campo académico se limitaron en términos generales a modificaciones en fechas de entregas y exámenes, lo que ocasionalmente llevaba a solicitar a los profesores alterar sus cronogramas para poder evaluarla fuera de los tiempos establecidos, y gestionar la reapertura de los sistemas de la Universidad para registrar las calificaciones.

El acompañamiento, más allá de esto, se concentró en hacer un trabajo de contención, basado en una escucha empática y activa, especialmente en momentos de crisis. Habiendo establecido una relación de acompañante con ese rol, en momentos de crisis, el contacto estaba abierto a cualquier hora cualquier día. Eso fue fundamental para combatir su sensación de abandono y ayudarle a ver con otros ojos su propio valor y el de sus proyectos y productos, lo que fue de gran ayuda para que, finalmente normalizara casi por completo su desempeño académico.

Aprendizajes

Enfrentar los retos de la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito universitario comienza por entender y hacer frente a los temores que, por ignorancia, prejuicio y preconcepciones, nos asaltan. Aparecen dudas en la comunidad académica que podemos visibilizar a través de preguntas como:

¿Puede cursar una carrera universitaria?

¿Estamos preparados para atender a las necesidades de un estudiante en su condición? ¿Cómo podemos establecer una comunicación clara y eficaz?

¿Debe aprender en un espacio diferente al del aula regular?

¿Debe realizar las mismas tareas y actividades que los demás?

¿Debe hacerlo en los mismos tiempos?

¿Debe evaluarse con los mismos parámetros?

¿Están dispuestos él y su familia a que el proceso tome más tiempo que el de un alumno regular?

¿A buscar eventualmente apoyos externos para algún aprendizaje específico?
(etc.)

Cada persona es única, por lo que cada caso de inclusión enfrenta problemas y dificultades diferentes, lo que reclama necesariamente la puesta en juego de diversos recursos y ajustes que permitan subsanar las desigualdades resultantes de someter a personas tan particulares a un sistema homogeneizante. No existe el alumno "normal"; en consecuencia, insistir en un modelo pensado para este constructo termina necesariamente excluyendo y vulnerando medida a la gran mayoría de los estudiantes. Cada vez que intentamos que un estudiante con discapacidad se adaptara a las formas y tiempos regulares, fracasamos.

No podemos pretender que una persona con discapacidad modifique su condición; resulta obvio que una persona cuadripléjica no puede levantarse de su silla de ruedas para subir una escalera, o que alguien ciego no puede ver una presentación en PowerPoint. No es tan evidente que una persona en una crisis

de depresión no puede querer hacer las cosas; su voluntad está enferma. Así mismo, condiciones como el Autismo requieren ajustes en las metodologías de clase como usar sólo lenguaje literal, acoger aportes densos y llenos de información aparentemente irrelevante en torno al tema que se está tratando y esforzarnos por conectarlos con la idea central, lo que enriquece la discusión.

En todos los casos resultó vital la realización de un acompañamiento que va más allá de la solución de problemas académicos o administrativos puntuales. El trabajo con las familias y los miembros de sus círculos sociales, permitió un acercamiento más efectivo a la persona y a la problemática de su inclusión. Si bien, cada persona al abordar el acompañamiento, decide hasta dónde puede vincularse, la empatía siempre será condición sin la cual no habrá una relación que permita realizar los ajustes necesarios.

Por último, no podemos pedirle a una persona con discapacidad que realice lo que no es capaz de realizar; debemos buscar con ella caminos diferentes para que, mediante lo que sí es capaz de hacer, logre alcanzar niveles de formación equivalentes a los de sus compañeros. Si insistimos en que la persona en condición de discapacidad haga todo igual que los demás, estamos condenándola al fracaso. La persona no puede modificar su discapacidad, nosotros sí podemos cambiar la forma en que enseñamos.

“No intentes doblar la cuchara, eso es imposible [...] no es la cuchara lo que se dobla, sino tú mismo”

Referencias

Belinchon, M. et al (2009) *Síndrome de Asperger: Una guía para los profesionales de la educación*, CPA-UAM, CAE, FESPAU, ONCE, Madrid.

Johnson & Larson (2003) *Metaphors of Musical Motion*.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*.
Barcelona: Paidós.

ONU (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*,
Sixty-first session of the General Assembly by resolution A/RES/61/106

ONU (2021) *Discapacidad y educación superior: Pero no pareces discapacitado: Legitimar las discapacidades invisibles*, recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://www.un.org/es/impacto-académico/discapacidad-y-educación-superior-“pero-no-pareces-discapacitado-legitimar-las>

ONU (2022) *Fomentar la inclusión de las personas con discapacidad desde el ámbito académico*, recuperado el 15 de julio de 2023, de <https://www.un.org/es/impacto-académico/fomentar-la-inclusión-de-las-personas-con-discapacidad-desde-el-ámbito-académico>

Padilla-Muñoz, A. (2010) Discapacidad: contexto, concepto y modelos, *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, núm. 16, enero-junio, pp. 381-41, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C.

Padilla-Muñoz, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 40, núm. 4, diciembre, 2011, pp. 670-699, Asociación Colombiana de Psiquiatría, Bogotá, D.C.