**Reformas e inclusión educativa de personas de grupos vulnerables**

Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano

Profesor-Investigador del Instituto de Gestión del Conocimiento y Aprendizaje

en Ambientes Virtuales de la Universidad de Guadalajara

e-mail: tonatiuh\_lay@suv.udg.mx

**Resumen**

En el año 2011 se dio un paso más en la política pública de inclusión educativa cuando se promulgó la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad, la cual tuvo el objetivo de actualizar la legislación en la materia y cumplir con el compromiso adquirido tras la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, no se tuvo una evaluación del modelo educativo anterior, ni se capacitó a la comunidad escolar que se habría de encargar de llevar a cabo este proceso, pero mucho menos se pensó en cuáles serían las ventajas de una verdadera inclusión educativa, quiénes deberían de involucrarse y cuáles serían los aportes no sólo para los grupos en cuestión sino para la sociedad misma. Este texto tiene el objetivo de hacer un recuento y análisis de ese proceso, poniendo énfasis en la inclusión de los niños con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel de educación básica, ya que hipotéticamente y desde una postura analítica, el ejercicio de la inclusión educativa ampliada del aula a la comunidad implica, implícitamente, el retomar algunos de los elementos y conceptos *freirianos*, y decimos “implícitamente” porque desde la práctica de aquellos profesores o planteles educativos que han iniciado en este proceso, el objetivo es salir adelante con estos niños, sin detenerse a pensar un momento en los aportes que pueden realizarse a un modelo de pensamiento.

**Palabras clave**: Políticas públicas, discapacidad, inclusión educativa, Condición del espectro autista.

**¿Qué es la Condición del Espectro Autista?**

El autismo es un término con el que hemos tenido contacto desde hace al menos dos décadas gracias al cine y a la televisión, pero ello ha propiciado que conozcamos más su interpretación mítica que clínica y todavía menos su concepción desde las ciencias sociales. De acuerdo con el manual de la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), publicado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su décima versión (CIE-10) en 2001, es un grupo de desórdenes del neurodesarrollo, definido dentro de los Trastornos del Desarrollo Psicológico, del tipo Trastornos Generalizados del Desarrollo que incluye las siguientes categorías diagnósticas: Autismo Infantil, Autismo atípico, *Síndrome Rett*, Otro trastorno desintegrativo de la infancia, *Síndrome Asperger*, Otros Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastorno Generalizado del Desarrollo sin Especificación.

Por su parte, en el manual de la Asociación de Psiquiatría Americana (APA), el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, en su quinta edición (DSM-V, 2013), lo clasifica como un Trastorno del Neurodesarrollo, del tipo Trastorno del Espectro Autista (TEA) que comprende las anteriores categorías diagnósticas del *Trastorno Autista* y *Trastorno Asperger*, descritas y diferenciadas en el DSM-IV, ahora en un *continuum*.

Desde esta perspectiva médico-clínica de la CIE-10 y del DSM-V, el autismo es una discapacidad, sin embargo, desde las líneas de investigación de diversos académicos se ha conceptualizado como una condición. Entre ellos Simon Baron-Cohen, Gunila Gerland, Temple Grandin, Theo Peeters y Jim Sinclair. Sin embargo, el uso del concepto de “condición” en nuestro contexto nacional puede resultar un poco confuso desde diferentes puntos de vista. Mencionemos tres ejemplos.

En primer lugar, se puede afirmar que la discapacidad es también una condición, pero epistemológicamente la diferencia con el autismo se basaría, principalmente, en la lógica de concebir el mundo por ello se utilizará el concepto de *neurodiversidad*, en el sentido de definir una diferencia en la estructura de pensamiento de las personas con la Condición del Espectro Autista (CEA) del resto, para quienes utilizaremos el concepto de *neurotípico*.

En segundo lugar, la definición de *espectro autista*, en el DSM-V, alude al *continuum* donde hoy se alinean las anteriores características diagnósticas, sin embargo, pareciera que el grupo interdisciplinario de expertos consultores y redactores de la versión de este manual sólo tomaron en cuenta los aspectos cuantitativos de “mayor o menor afectación” sin redefinir los indicadores y categorías cualitativas que estaban contenidas implícitamente en las definiciones que aportaba el DSM-IV. Lo anterior ha propiciado no sólo un debate a nivel mundial y el rechazo de quinta edición, sino que también complica su separación del concepto discapacidad. En este caso, la condición *Asperger* queda “atrapada” en la perspectiva de discapacidad del propio *continuum*.

En tercer lugar, y lo que pareciera ser la contradicción más visible de nuestra postura, es que las personas con CEA se beneficiaron de una ley concebida para las personas con discapacidad: la Ley General de Inclusión para las Personas con Discapacidad (LGIPD). La justificación jurídica que permite tal aprovechamiento es la propia definición clínica del autismo, pero como veremos más adelante, la visibilización de las personas con CEA que se logró gracias a esta ley trascendió para alcanzar una legislación propia, la cual trata, al menos en su redacción, de subsanar todas aquellas que tiene la LGIPD en el tema del autismo. Hoy esta ley, a pesar de las críticas de grupos del propio sector de la discapacidad, ha sido avalada en la mayor parte de su redacción por la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) de nuestro país.

 Para cerrar este primer acercamiento al concepto del autismo, debemos señalar que en México no existen estadísticas oficiales ni exactas sobre esta condición, aunque la Clínica Mexicana de Autismo (CLIMA) señala que ha tenido un incremento del 17 por ciento desde 1980, y que el porcentaje podría ser de uno por cada 150 nacidos vivos (Clima, 2013). Si tomamos en cuenta esta cifra la prevalencia es más alta que el de discapacidades como la visual, motriz, mental, etc.

**Obstáculos y potencialidades**

En mayo de 2011 se publicó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, que no sólo fue una actualización de la Ley Federal de las Personas con Discapacidad de 2005, sino que cumplió con el compromiso del Estado mexicano con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que entró en vigor en 2008, para armonizar toda la legislación en la materia. En el tema educativo, la LGIPD abrió la puerta de la escuela regular a las personas con autismo al convertirla, por decreto, en inclusiva de un día para otro. Si la apertura que señalamos fue una de sus virtudes, la incertidumbre entre los docentes y administrativos de los planteles educativos y la falta de evaluación del modelo educativo de integración y del aprovechamiento de sus logros y aciertos fueron sus defectos.

A grandes rasgos, el modelo de integración, tuvo el objetivo de permitir la estancia de personas con discapacidad en las aulas de escuelas regulares, pero sin que su presencia motivara a un tipo de convivencia diversa o a la adaptación de una currícula flexible, así mismo, uno de sus objetivos tendía a la “normalización” de estas personas, en otras palabras, que fueran éstas las que se adaptaran a la enseñanza y a la vida en general del resto de las personas sin discapacidad.

Por su parte, el modelo de inclusión, en su doctrina, tiende a que el aula sea un espacio de socialización en el más extenso sentido de la palabra. La comprensión de necesidades educativas especiales para una atención a la diversidad se pone en primer plano, y de ello se desprenden las estrategias de atención que no tienden hacia la homogenización, sino que precisamente da cuenta de la diferencia. Es en este objetivo donde se observa que los postulados del enfoque *freiriano* tienen impacto.

La falta de la evaluación del modelo de integración así como las reformas requeridas a la estructura educativa han propiciado que este modelo hubiera sido descontinuado sólo en el papel pero no en la realidad, donde permanece en una suerte de sincretismo con el de inclusión. Por otra parte, se debe aceptar que, a la fecha, no se tiene claridad en los objetivos y potencialidades del modelo de inclusión. Tanto los encargados del diseño de políticas públicas como los expertos académicos simplemente le han dado prioridad a otras temáticas.

Epistemológicamente, para Ernesto Reaño (2014), el concepto de discapacidad conlleva una carga ideológica, y es a partir de ello que se exigen cuotas y derechos. Por esta razón, para este especialista, el modelo de integración propiciaba que las personas con discapacidad, y en este caso con CEA, pudieran aprender con iguales, lo que sin duda ha sido un motor en la educación para personas con discapacidad visual o auditiva, sin embargo, desde otras experiencias, al menos los Asperger y los autistas de alto funcionamiento aprenden mejor por imitación y por la relación con los diferentes.

A pesar de la falta de un debate en la materia y las carencias en las opciones metodológicas reales, la inclusión educativa de niños con CEA en las aulas regulares marca, desde nuestra perspectiva, la oportunidad más allá de los sectores y actores incluidos en esta etapa (niños, padres y profesores), no sólo porque puede dar pie a un mejor modelo de inclusión en el nivel educativo medio y superior, sino porque el proceso de concientización social puede comenzar desde la educación básica.

A partir de lo anterior se busca plantear la hipótesis que las personas con autismo propiciarían un diálogo plural que aunque no entre ellos, sí para que los demás puedan llevarlo a cabo, pues como señala Armando Alcántara, “la perspectiva *freiriana* ha aportado un horizonte más amplio y una perspectiva optimista desde la cual la educación puede ser recuperada como instrumento de liberación; es decir, como un medio para cuestionar las formas establecidas de poder.” (Alcántara, 1994:3), pero ello requiere, primeramente, de la adecuada visión del educador, en palabras de Freire “progresista coherente” ya que para éste

la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. No sólo la enseñanza de los contenidos en sí o casi en sí, como si el contexto escolar en el que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertado” desligado de la enseñanza de los contenidos. (Freire, 1997:35).

Pero ¿Cómo se puede lograr tal criticismo si la formación docente contemporánea está atada a las consideraciones de un modelo neoliberal y las posturas parecen reducirse a una dicotomía a favor o en contra de tales? ¿Podría este objetivo potencializarse si desde la educación básica los alumnos interiorizan valores democráticos, de inclusión y de solidaridad? ¿Cómo podrían ampliarse estos valores ante una forma de pensamiento más o menos uniforme, también podría potencializarse si convivimos con otras formas de pensamiento no sólo ideológico sino *neurodiverso*?

Es precisamente a través de este tipo de pensamiento *neurodiverso* que puede lograrse el proceso dialógico en dos sentidos: En primer lugar, entre pares, es necesario reconocer que hay una forma diferente de ver y entender la vida y que este reconocimiento implica, en quienes se clasifican como “normales” o *neurotípicos*, practicar una verdadera pluralidad y tolerancia ante la diferencia real. En segundo lugar, la práctica docente debe, al menos, ser receptiva a las metodologías y estrategias para su labor, aunque lo ideal es lograr la asunción como educador progresista.

La falta de criticidad y de sensibilidad en el tema de la inclusión educativa de niños con CEA, malentendiendo el modelo o confundiéndolo con una extensión o continuación del de integración conlleva dos riesgos, el primero, el que ya mencionamos que busca la “normalización” del estudiante coartando toda potencialidad personal y colectiva de la experiencia de la diversidad, lo que es comparable, en palabras de Leonardo Farfán[[1]](#footnote-1), a un genocidio.

En segundo lugar, en los últimos años se ha observado una mayor tendencia hacia la patologización de la infancia, como señala la especialista Gisela Untoiglich (2009), quien discute acerca de etiquetamiento de los niños en el ámbito escolar y la posterior canalización a ser atendidos por un especialista médico, generalmente neurólogo, paidopsiquiatría o psicólogo, con la intención de que el niño reciba atención médica y terapéutica. De tal manera que tenemos una especie de correspondencia entre la institución educativa y la institución médica. Debido a que se ha presupuesto medicar a los niños con diagnosticados dentro del espectro autista “mejora” su estancia y desempeño en el aula regular.

Ahora bien, aunque no se tienen estadísticas u otros informes que lo confirmen explícitamente, tenemos la seguridad de que hoy en día hay estudiantes con la condición Asperger en todos los niveles educativos, un ejemplo bastante sencillo es el conocimiento de la escolaridad de los niños y jóvenes que asisten a diversas organizaciones para recibir terapias. En este sentido, los niños cursan desde el preescolar hasta la primaria y los jóvenes desde la secundaria hasta el bachillerato, tanto en escuelas públicas como privadas.

La cercanía a estos niños y jóvenes, a algunos directamente y a otros sobre el conocimiento que se genera en las distintas comunidades tanto reales como virtuales, también nos permiten afirmar que por la interpretación errónea y conformista de los acuerdos y las reformas educativas, ellos han sido sobrevivientes del sistema escolar. Si tomamos en cuenta de que la LGIPD data de 2011, tendríamos apenas sólo cuatro años con pleno conocimiento en la admisión de personas con CEA en las escuelas regulares. Lo anterior no significa que antes de 2011 las autoridades educativas no supieran o no admitieran a personas con esta condición, aunque de seguro sí se hacía en un porcentaje mínimo, su seguimiento, la capacitación docente y la utilización de estrategias, quedaba a la voluntad de los propios directivos y profesores. En papel se supone que esto ha cambiado.

Por otra parte, idealmente aunque la ley tiene menos de un lustro, se hubiera esperado la incorporación “oficial” de estas personas en todos los niveles educativos, pero en el nivel medio-superior y superior no hay una política clara más allá de la intención y del discurso, en el sentido de que en el nivel básico, sobre todo en preescolar y primaria sí se han habilitado formatos de inscripción, de seguimiento, de reporte docente y de apoyo para los profesores, lo cual no ha sido explotado de la mejor manera, sin embargo, los ejemplos al respecto han tenido un impacto positivo en la práctica docente, el grupo y la comunidad escolar. Se esperaría que a mediano y largo plazo impacte en la comunidad y en la formación de ciudadanía.

Ahora bien, cabe destacar que los procesos de inclusión a nivel empírico han tenido diferentes resultados de acuerdo a las personas incluidas, a las actitudes de los docentes y directivos escolares, sobre todo. La principal barrera continúa siendo, hasta hoy, el rechazo de los niños y niñas con CEA en planteles tanto públicos y privados no porque carezcan de las herramientas para iniciar con este proceso, sino porque es mucho más fácil pasarle la estafeta a otro plantel que ingresar en un proceso de capacitación, debido principalmente a que muchos docentes están a poco tiempo de jubilarse y prefieren no entrar a nuevas etapas, pues no lo consideran redituable desde ninguna postura.

Aunque la LGIPD señala una prohibición al rechazo de la matrícula o condicionamiento de la permanencia, es una práctica que continúa siendo común. Si bien existen los mecanismos para exigir la incorporación de los niños a estos planteles, también debemos tomar en cuenta que la seguridad del menor debe prevalecer. Un niño que fue rechazado en un primer intento de ingreso y posteriormente logra este objetivo a través de una indicación de las autoridades educativas, corre el riesgo de sufrir una discriminación mayor.

Esta es uno de los principales problemas con los que tienen que lidiar los padres de familia, y quizás sea el que pueda eliminarse más fácilmente, pues en 2015 se publicó la Ley General para la Atención y Protección de las personas con la Condición del Espectro Autista, la cual después de atravesar un proceso de acción de inconstitucionalidad ante la SCJN, ésta la ha declarado válida en su mayor porcentaje. Uno de sus artículos sanciona el rechazo o condicionamiento de la matrícula o permanencia en planteles educativos tanto públicos como privados, imponiendo sanciones, que si bien todavía debe armonizarse con la propia ley de educación, su existencia permitirá una mayor vigilancia en este tema.

Cuando existe la consciencia por parte de las autoridades del plantel así como de las y los profesores de que la admisión del niño o niña es un derecho, entonces se hacen presentes las características que menciona Manuel Moreno (2011): la actitud, la emoción, la intuición, pero sobre todo la sensibilidad social y la consciencia de sí y la misión educativa. En este sentido, destacan las competencias docentes, que también señala Moreno, y que tienden a propiciar ambientes y procesos de aprendizaje a través del desarrollo de estrategias didácticas. En este sentido, se conoce de diversos ejemplos donde las adecuaciones curriculares y sus consecuentes estrategias son aprovechadas por todo el grupo y no sólo por el alumno con CEA. Estos ejemplos han sido evidenciados por algunas educadoras, profesores y profesoras, como la que citamos a continuación.

Desglosando lo anterior, las actitudes del docente le permiten entender el contexto social, el contexto del menor con CEA y su lugar como docente. En los formatos de reporte de actividades con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), una educadora (nivel preescolar) reportó, en el ciclo escolar 2012-2013, lo siguiente sobre un alumno *Asperger*:

“*El niño* tiene un lugar al frente del pizarrón y cerca de la educadora para lograr captar mejor su atención. Siempre se le dicen las consignas mirándolo directamente a los ojos y cuestionándolo a cerca de lo que vamos a realizar, en ocasiones se le asigna a el una actividad y se le complace dejándolo que se sienta importante dentro del grupo. Fue necesario siempre reforzar y elogiar sus aciertos y sus errores, llevarlo a la reflexión, porque es muy fácil que se distraiga o que se tarde en concretizar las ideas. Por otro lado es una niño que tiene mucha disposición por aprender y le gusta mucho la escuela.” (G. Plascencia, comunicación personal, 02/11/2013).

Lo anterior le permitió poder realizar las adecuaciones consideradas para el mejor aprendizaje del menor, así mismo, como podemos ver en el siguiente reporte, ello no sólo tenía un objetivo pedagógico, sino de inclusión:

**Ejemplo de una adecuación curricular**

|  |  |
| --- | --- |
| Actividad | Adecuación |
| Repartir objetos dentro de su equipo, en partes iguales así como agregar o quitar. | Cerciorarse de que quedó comprendida la indicación para todos los alumnos y observar más detenidamente el equipo de trabajo del *Niño* para detectar la comunicación entre los compañeros en cuanto cómo se dirigen a él y como el *Niño* participa en el equipo. |
| Cuestionar al grupo a cerca de un tema, problema que surja en el grupo así coma la recuperación de una lectura. | Incluir siempre al *Niño* en el tema y cuestionarle directamente a él, ubicándolo en el tema y retroalimentando su respuesta hasta que sea lo más atinada posible. |
| En actividades de relacionar, copiar, o hacer un ejercicio. | Cerciorarse que el resto del grupo comprendió la actividad, para apoyarlo de manera individual sobre todo en la resolución de problemas. |
| A la hora de contestar un examen | Repetirle la indicación hasta que *solito* lo haga, y ayudarle a reflexionar para que se sienta seguro ya que si se le presiona se bloquea y aunque sí sabe ya no dará la respuesta correcta. |
| Manejo del Calendario | Brindarle confianza y pedirle que pase al pizarrón a señalar la fecha en alguna ocasión, así como preguntarle qué hizo el fin de semana, o que día será alguna festividad o su cumpleaños y señalarlo con algún dibujo representativo. |

Fuente: (G. Plascencia, comunicación personal, 02/11/2013).

Todo lo anterior no es una actividad sencilla o sin importancia, ya que la labor de la educadora propició no sólo avances en el ámbito educativo del menor, sino que logró que sus compañeros de aula interiorizaran que su “diferencia” no impedía su desarrollo ni su relación social. En este ejemplo, los niños de ese grupo se apoyaban mutuamente e incluso, de acuerdo con la educadora, el *Niño* también apoyaba a algunos compañeros que tenían otro tipo de carencias. ¿Podríamos considerar esta relación escolar en edades tempranas como parte de ese diálogo *freiriano*?

Para el *Niño*, que hoy cursa el tercer año en una escuela primaria pública y regular en una zona popular, el esquema se ha replicado desde el primer grado, logrando resultados similares: adecuaciones curriculares que sirven para el mejor entendimiento del resto del grupo, el reconocimiento a la diversidad y un ambiente de respeto y apoyo mutuo. Para el jardín de niños donde cursó la educación preescolar quedó el antecedente de haber trabajado con niños con CEA y aunque explícitamente no se “oferta” como un plantel con experiencia en la materia, hoy asisten otros niños con esa condición.

Desde una visión empírica y coloquial, las políticas públicas de inclusión educativa se han podido materializar en estos ejemplos y muchos otros similares. Estos planteles pueden jactarse de ser realmente inclusivos y de tener docentes que, si bien todavía falta, conocen la condición y saben qué hacer y trabajar ante ella. En un nivel teórico, contribuye a esta observación e hipótesis de la sensibilización, sobre todo de los mismos alumnos, de las cuestiones de diversidad, tolerancia y respeto, lo que creemos que ante una situación grave de desgaste del tejido social, la interiorización y la experiencia de vivir estos valores es la semilla de una ciudadanía más consciente.

Sin adentrarnos sobre el cabal cumplimiento de la política de inclusión educativa podemos afirmar, hasta el momento, que al menos la educación básica ha avanzado paulatinamente en el tema. La generación de estadísticas sobre el ingreso y permanencia de niños con NEE, entre ellas la CEA, con información recabada a través del *Formato 911 de Educación primaria* (inicio del ciclo escolar) y del *Cuestionario de integración educativa 911* (final del ciclo escolar), con el objetivo de dar un seguimiento (sin discutir aquí si ha sido bueno o malo hasta hoy); los cursos de actualización y formación continua para el docente, tales como cursos o diplomados de lo que alguna vez fue el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap), y que hoy se llama Formación Continua, han tenido cierta continuidad.

Sin embargo, esta política de inclusión educativa parece diluirse abruptamente en el nivel de educación superior, pues al menos en el caso de la Universidad de Guadalajara no se contempla explícitamente una más allá de la flexibilización de los tiempos y los espacios de estudio pero no para la discapacidad y mucho menos para la CEA o la *neurodiversidad*. El primer obstáculo es el examen de admisión, estandarizado, sin tomar en cuenta otras formas de pensamiento y lecturas de la realidad.

En otras palabras, si bien la Universidad no excluye a ninguna persona por razones de discapacidad, su modelo se encargan de ello. Esto no significa que no haya alumnos con NEE o con CEA en el bachillerato, licenciaturas o posgrados, pero si han llegado a ellos no ha sido por una política de inclusión sino por méritos propios y sobrevivencia. A lo más, alumnos con discapacidades visuales, auditivas o motrices, han tenido ciertas atenciones aunque sólo gracias a la voluntad y esfuerzo de los docentes pero sin el seguimiento o apoyo institucional ¿No significaría esta situación un primer obstáculo al ideal *freiriano*, en el sentido de no incluir a todos en la construcción de esa educación emancipadora?

En este sentido, la Universidad estaría perdiendo la oportunidad de fortalecer esa práctica *freiriana* de diálogo al no incluir un pensamiento *neurodiverso* y de intervenir en la construcción de la ciudadanía y de la sociedad civil desde esta postura, lo que no quiere decir que no se construyan desde la formación de profesionistas críticos, pero la o las ideologías transmitidas, en su sentido de visión de mundo y no de política partidaria, de los docentes a los alumnos no tiene el mismo objetivo que el diálogo y la emancipación al cual se refiere Freire.

**Consideraciones finales ¿Y en los modelos de educación virtual?**

Presumiblemente una de las varias habilidades de las personas con CEA es la facilidad con la que entienden las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC’s), por lo que también se cree que un modelo educativo virtual podría ser apropiado, pero consideramos que antes de poder formular alguna propuesta en este sentido, tendríamos que reflexionar sobre este modelo y cuál ha sido su papel no sólo en el contexto educativo sino social, en otras palabras ¿Qué se pretendía cuando hacia comienzos del siglo XXI las universidades aprobaron la virtualización? ¿Sólo cambiarían el método de la educación a distancia vía correo convencional o la modalidad abierta por la digitalización del medio? ¿Cuáles debían ser las competencias tanto de la propia modalidad como las de formación en el alumno?

Sin duda en ambos casos la competencias principales tendrían que ser *ciberculturales*, sin embargo, el desarrollo de éstas no ha sido del todo satisfactorio ya que desde las barreras administrativas escolares hasta la incapacidad de comunicar el objetivo de este modelo han sido los tropiezos en la mayoría de alumnos neurotípicos, frustrando así el potencial libertador *freiriano* que tiene. Por experiencia propia, algunos alumnos del sistema virtual confunden la flexibilidad espacio-temporal con las competencias *ciberculturales* necesarias no sólo para entender el modelo sino para desarrollarse con él. Dicho de otra manera, estos alumnos confunden la modalidad virtual con la abierta y el uso de dispositivos electrónicos con la cibercultura. Curiosamente la disciplina y la autogestión son competencias que, en este caso, el alumno ya no posee y que son fundamentales en la visión de Freire.

Pero la responsabilidad no es exclusiva de estos alumnos. Por una parte, también son copartícipes los docentes de esta modalidad, quienes no hemos logrado comunicar los objetivos de un sistema virtual, y también se ha fracasado en “tener algo” diferente a una clase áulica por Internet, en otras palabras, se ha sido incapaz de facilitar las competencias *ciberculturales* que no sólo consisten en la apropiación de la tecnología, sino en el trabajo en red y en la conformación de comunidades emergentes de aprendizaje y conocimiento. Por la otra parte se encuentra nuestro propio contexto y entorno: Las TIC que podrían ser un instrumento potenciador de la creación de ciudadanía y democracia, parecen ser capturadas por la visión del uso para el entretenimiento. El modelo *freiriano* dialógico y revolucionario no puede sostenerse en este contexto, por lo que se requieren estrategias precisas para hacerlo posible.

En este sentido, si el actual modelo de educación virtual prefiere seguir jugando a la “escuelita” por Internet y dejar de lado el cultivo de las competencias *ciberculturales*, definitivamente éste no podría ser un modelo adecuado para las personas con la Condición del Espectro Autista o con Necesidades Educativas Especiales.

Por todo lo anterior, no se puede proponer todavía un esquema de educación virtual pertinente para las personas con CEA mientras que no podamos subsanar los sesgos mencionados en el modelo para las personas *neurotípicas*. Primero se debe lograr la verdadera inclusión educativa, que como lo hemos mencionado aquí, se ha logrado dar pasos significativos en este tema, pero todavía falta el esfuerzo concordante en los niveles medio superior y superior.

Hoy en día es evidente la falta de un diálogo y un entendimiento de las políticas públicas de inclusión educativa en los diferentes niveles de gobierno y en los niveles educativos. Es hora de terminar con los prejuicios y críticas infundadas entre los docentes de los niveles básico (preescolar, primaria y secundaria) y medio y superior (Bachillerato y educación superior) y lograr un *continuum* en la atención de las necesidades educativas de las personas con CEA.

**Fuentes:**

Alcántara, A. (1994). Paulo Freire on higher Education: A Dialogue at the National University of Mexico. Consultado en <http://www.redalyc.org/pdf/132/13207807.pdf>, 28 de enero de 2016.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fourth Edition (DSM-4). Washington: American Psychiatric Publishing.

Baron-Cohen, S. (2000) Is Asperger Syndrome/high functioning autism necessarily a disability? En Development and Psychopathology, 12, 489-500.

### CLIMA. (2013). ¿Qué son los Trastornos del Espectro Autista? Consultado en: [www.clima.org.mx](http://www.clima.org.mx), 18 de febrero de 2014.

### Diario Oficial de la Federación. (2005). Ley Federal de las Personas con Discapacidad. 10 de junio de 2005, México, D.F.

### \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.

### \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2011). Ley General de Inclusión de las Personas con Discapacidad. 30 de mayo de 2011, México, D.F.

### \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2015). Ley General para la Atención y Protección de las personas con la Condición del Espectro Autista. 30 de abril de 2015, México, D.F.

EITA (2013/24/8/) Entrevista a Gunila Gerland, mujer con Asperger y estudiosa del tema. [Actualización de Facebook] Recuperado de <https://www.facebook.com/eitaperu/posts/10151559712296401>

Espectroautista.info (s/f). Entrevista con Temple Grandin, consultado en <http://espectroautista.info/textos/temple-grandin/entrevista>, 25 de febrero de 2016.

Freire, P. (1997). Educación en la Ciudad. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_\_\_ (1996). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica docente. México: Siglo XXI.

Gómez, M. (2012). Visión de la educación en red más allá de la distancia. En: Moreno Castañeda, M. Veinte visiones de la educación a distancia. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Guntoiglich. G. & Wettengel. L. (2009). Patologías actuales en la infancia. Bordes y desbordes en la clínica y educación. Noveduc: Buenos Aires.

Moreno, M. (2011). Por una docencia significativa. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Organización Mundial de la Salud (2001). Clasificación Estadística de Enfermedades y Problemas Relacionados con Salud. Ginebra.

Peeters, T. (s/f). Sobre el autor. Consultado en <http://es.theopeeters.be/?page_id=27>, 25 de febrero de 2016.

### Reaño. E. (2014). Entrevista de trabajo con el Dr. Ernesto Reaño. 12 de agosto de 2014, Lima, Perú.

Sinclair, J. (2002). No sufran por nosotros. Consultado en <http://www.autreat.com/no_sufran.html>, 25 de febrero de 2016.

### United Nations. (2006). ¿Por qué una convención?, consultado en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>, 29 de julio de 2014.

Villaseñor. P. (2014). Iniciativa de Ley General para la Atención y Protección a Personas con Trastornos del Espectro Autista. Gaceta Parlamentaria. Año XVII. Número 3984-III. 19 de marzo de 2014.

1. Leonardo Farfán en Presidente de la Asociación Civil Amasperger, Chile, y está diagnosticado con Síndrome de Asperger. [↑](#footnote-ref-1)