



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**

DEPARTAMENTO
DE ANTROPOLOGÍA
FACULTAD DE CIENCIAS
SOCIALES Y HUMANIDADES

Una aproximación a las agencias neurodivergentes: Trayectorias educativas de estudiantes autistas de la Universidad Católica de Temuco

Tesis para optar al Grado de Licenciada en Antropología

Presentada por Sitara Espinoza Figueroa

Profesor director Marcelo Berho Castillo

Profesor informante Jorge Troncoso

Profesora informante Sandra Garai

Temuco, 2025

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero extender mis agradecimientos al grupo de participantes que colaboró para que este trabajo de tesis pudiese existir. Gracias por confiarme sus historias y por recordar a la luz de la resignificación. Nada de nosotrxs sin nosotrxs.

También agradezco infinitamente a mi familia que sin importar la distancia geográfica han estado presentes en todo este recorrido académico. Con calma y buena letra, nadie nació sabiendo.

Junto a eso, agradezco a mis amistades, amores humanos y no humanos repartidas por distintos territorios, que compartieron su escucha atenta, dándome ánimos y confianza cuando el camino se hizo complejo, gracias por no soltar mi mano en las tormentosas avenidas.

Agradezco al cuerpo docente que me instruyó en esta disciplina. Principalmente a las y los docentes que estuvieron más presentes durante este último proceso. Sin duda, la luz de sus guías y sus sabias palabras permitieron que creciera como persona y como futura antropóloga.

Finalmente, dedico esta tesis a las personas autistas, a quienes, día a día, navegamos un mundo que insiste en hacernos encajar en estructuras que no fueron pensadas para nuestras existencias. Espero que podamos avanzar sin máscaras, con orgullo de nuestra fortaleza y con la certeza de que existimos, resistimos y no estamos solxs.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I: Antecedentes socio-institucionales de la investigación	9
1.1 Problematización	15
1.2 Justificación	18
1.2.1 Justificación personal: reflexionando desde dentro	21
1.3 Objetivos	22
1.4 Marco teórico	23
CAPÍTULO II: Metodología de la investigación	42
CAPÍTULO III: Comienzos narrativos: relatos del ciclo básico	51
3.1 Tejiendo recuerdos: análisis de las experiencias del ciclo básico	57
CAPÍTULO IV: Trayectorias en expansión: desafíos y aprendizajes en el ciclo medio	70
4.1 Entre tejidos y nudos: explorando las experiencias del ciclo medio	73
CAPÍTULO V: Puentes hacia el futuro: transición hacia la vida universitaria	89
5.1 Desenredando el camino: hallando autoconocimiento en la universidad	95
5.2 Conociendo experiencias diversas: identificando lo común	116
CAPÍTULO VI: Dinámicas del entorno familiar: narrativas desde la perspectiva de estudiantes autistas	118
6.1 Hilvanando vivencias: dinámicas familiares en la mirada autista	132
CONCLUSIONES	136
BIBLIOGRAFÍA	142

INTRODUCCIÓN

La construcción de la *anormalidad* puede entenderse como un proceso acumulativo de diversos elementos sociopolíticos e históricos que varían entre las distintas culturas que arranca de la oposición binaria entre lo proclamado normal y su contrario, lo anormal. Esta oposición dialéctica construye a lo anormal como una expresión negativa, ausente y carente del valor otorgado a la *normalidad*. Así, la caracterización de lo normal se posiciona como un estándar de lo aceptable, esperable y valioso, provocando que la producción de sujetos por medio de esta lógica genere relaciones desiguales y asimétricas entre identidades. Por tanto, la construcción de la *anormalidad* se inscribe según los desencuentros que emergen en relación con la -verdad- establecida por la *normalidad*, cumpliendo una función demarcatoria que clasifica a las personas dentro del orden social, donde aquellas que no se ajusten a estas expectativas son consideradas menos valiosas al desviarse de lo estipulado como norma. Este dispositivo ideológico estructura la posición de las distintas identidades sociales de forma múltiple y plural, ya que abarca aspectos tanto de la salud, estética, capacidades y de la dimensión de lo comportamental.

Siguiendo a Rosato et al. (2009), la ideología de la *normalidad* genera un discurso que no es estable ni reducible a un conjunto de características fijas, sino más bien, se trata de una construcción flexible que responde a las exigencias de la *normalidad* contextualizadas en contextos políticos particulares. En el caso de nuestra sociedad moderna debemos contemplar el ideario liberal que promueve los valores de responsabilidad individual, competencia y productividad laboral como máxima social, estableciendo así una norma -naturalizada- de lo que se valora como capacidades típicas, éxito personal y contribuyente al desarrollo socioeconómico.

El eje crítico de esta discusión radica en que estas delimitaciones conceptuales son respaldadas y legitimadas desde el centro hegemónico de conocimiento científico, particularmente del campo biomédico y de la pedagogía (Manghi et al., 2020; Rosato et

al., 2009), ya que desde sus intervenciones se realiza un rol diagnóstico y correctivo que gracias a su desarrollo conceptual e instrumental formulan criterios que definen y miden la funcionalidad, lo sano, lo apto, o, dicho en otras palabras, estandarizan la capacidad que deben tener las personas para ser productivas dentro del modelo socioeconómico.

Para abordar esta cuestión, es fundamental considerar cómo se ha construido la noción de discapacidad desde el modelo biomédico y pedagógico. Inicialmente, y a grandes rasgos, desde el modelo biomédico desarrollado con posterioridad a la Primera Guerra Mundial, se ha esbozado la categoría de discapacidad como un problema individual y observable en aspectos evidentes, como el cuerpo y el comportamiento. Este influjo da lugar al modelo patológico individual, que establece una relación entre déficit y enfermedad, considerado la discapacidad como un estado indeseable que la persona debe esforzarse por corregir u ocultar.

En contraste, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2018), consolidado desde los años setenta de la mano con el creciente activismo de movimientos civiles de personas con discapacidad, especialmente en el norte global, crítica ampliamente el modelo médico-rehabilitador. Este cuestionamiento se centra en el desplazamiento de la responsabilidad individual hacia una responsabilidad social y estructural, estableciendo que las barreras enfrentadas por las personas con discapacidad son producto de factores sociales, materiales y simbólicos. Anclado en las ciencias sociales y enmarcado en el materialismo histórico, este modelo señala la directa relación entre la organización social capitalista y los procesos de estigmatización que se manifiestan en el lenguaje y en la socialización de los significados asociados a la discapacidad, los cuales, desde el sentido común impuesto ampliamente por el modelo médico, son percibidas como una tragedia individual, lo que refuerza la segregación social y limita la capacidad de agencia de estos colectivos.

En este sentido, los profesionales de la ciencia de la salud y de la educación desempeñan un papel crucial en los procesos de integración social de quienes se desvían de la *normalidad* material establecida por el régimen normo-céntrico (Ocampo, 2021). Las

designaciones diagnósticas de “condición atípica”, “déficit”, “trastorno” impactan todas las dimensiones de la vida de las personas, siendo las trayectorias educativas un proceso fundamental dentro de estas dinámicas.

En las aulas chilenas, la certificación médica o la sospecha de alguna condición atípica, se utiliza para identificar y/o evaluar a estudiantes que presentan dificultades significativas para acceder a los aprendizajes correspondientes a cada nivel, lo que se clasifica como Necesidades Educativas Especiales (NEE). Estas clasificaciones han generado, en distintos grados, procesos de integración educativa hacia grupos de estudiantes con necesidades específicas de apoyo, siendo algunos diagnósticos asociados a NEE¹ trastornos específicos del lenguaje y del aprendizaje, déficit atencional, disfasia, discapacidad intelectual, discapacidades múltiples y el espectro autista. A partir de esta clasificación, el Programa de Integración Escolar (PIE) interviene mediante la asignación de subvenciones estatales de educación especial a establecimientos que lo adscriben dentro de sus sellos educativos.

No obstante, resulta pertinente contrastar este enfoque con el propuesto por el Índice de inclusión (Ainscow y Booth, 2002, p.23), el cual sugiere reemplazar el concepto de NEE por el de “barreras para el aprendizaje y la participación”. Desde esta perspectiva, las dificultades no se sitúan exclusivamente en el individuo, sino que se entienden como el resultado de interacciones entre el individuo y contextos institucionales, sociales y culturales que obstaculizan su inclusión. Esta concepción implica un desplazamiento desde un paradigma centrado en el déficit hacia un enfoque relacional y estructural de las problemáticas educativas.

¹ Algunos diagnósticos vinculados a NEE son los trastornos específicos del lenguaje se refieren a dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje, afectando la comprensión y/o expresión sin causas evidentes. Los trastornos del aprendizaje incluyen dificultades en habilidades académicas fundamentales, como la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía) y las matemáticas (discalculia). El déficit atencional es una condición caracterizada por inatención, hiperactividad y/o impulsividad que interfieren en el funcionamiento diario. La disfasia es una alteración severa en la estructuración del lenguaje oral, afectando la comunicación y el desarrollo del habla. La discapacidad intelectual implica limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en habilidades adaptativas en la vida cotidiana. Las discapacidades múltiples se refieren a la presencia de dos o más discapacidades simultáneas, lo que requiere apoyos educativos más especializados. Finalmente, el autismo es una condición del neurodesarrollo caracterizada por diferencias en la comunicación, interacción social e intereses restringidos y profundos.

Algunos de los diagnósticos asociados corresponden a condiciones de neurodesarrollo atípicos, las cuales el movimiento de la neurodiversidad reconoce como expresiones de los múltiples modos existenciales presentes en las sociedades (Ocampo, 2024, p.138). Desde esta perspectiva, estos grupos sociales que se apartan de la *normalidad* son denominados como neurodivergentes². En esta investigación, el foco se centrará en las personas autistas y sus trayectorias educativas.

Hasta la fecha, no existen datos censales oficiales sobre cuántas personas autistas hay en Chile. Sin embargo, un reciente estudio de la Red de Monitoreo de Autismo y Discapacidades del Desarrollo de los Centros (ADDM) para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de Estados Unidos, estimó que 1 de cada 36 niños es identificado dentro del espectro autista (CDC, 2023). En general, los países con mayores niveles de desarrollo económico cuentan con sistemas de monitoreo más sistemáticos y frecuentes, lo que facilita la obtención de estimaciones de prevalencia más actualizadas, en contraste con regiones donde el acceso a diagnósticos tempranos es limitado. Además, es importante señalar que la investigación clínica sobre autismo se ha centrado históricamente en varones, sesgando los criterios diagnósticos y dificultando la identificación de presentaciones más comunes en mujeres, fenómeno conocido como “fenotipo autista femenino” (Hull et al., 2020). Este sesgo de género también afecta las cifras de prevalencia disponibles, las cuales podrían no reflejar con precisión la presencia del espectro en toda su diversidad.

En el país destacan dos investigaciones sobre prevalencia clínica del autismo, las cuales son fundamentales para contextualizar los avances y el creciente interés en el espectro autista como objeto de estudio en diversas disciplinas. Por una parte, la investigación de la Sociedad Chilena de Pediatría (Andes pediatr, 2021), se trabajó con una muestra de 272 infantes entre 18 y 30 meses de vida de la ciudad de Santiago. La prevalencia obtenida en este estudio fue que 1 de cada 51 infantes, es autista, siendo un 1,96% a razón de la

² La neurodivergencia es un concepto que reconoce las diferencias neurológicas (como el autismo, TDAH, dislexia, Síndrome de Tourette, etc) como variaciones naturales de la cognición humana, en contraste con la idea de déficit o trastorno. Estos colectivos han impulsado el reconocimiento de la neurodiversidad como un marco de derechos y aceptación de la diversidad cognitiva.

población total. Un último estudio se publicó en junio de este año (Román-Urrestarazu, 2024), en el cual se realizó un análisis combinado por medio del método bayesiano entre los registros escolares proporcionados por el Ministerio de Educación y los registros electrónicos clínicos proporcionados por el Ministerio de Salud de veintinueve servicios de salud de la mayoría de las regiones del país. Mayormente se utilizaron los registros electrónicos provenientes del Servicio de Salud Araucanía Sur, por ser uno de los servicios de salud más grandes del país. La muestra fue de 3.056.306 personas de entre 6 y 18 años, considerando categorías como sexo, etnia, migración, asistencia escolar, participación en el PIE, ruralidad. En el análisis se observa una prevalencia del 1,31% a nivel nacional y se exponen varios elementos relacionados con el sistema educacional chileno y el contexto contemporáneo pluridiverso que vivimos.

En este contexto, es fundamental destacar que las trayectorias educativas de personas autistas no sólo son moldeadas por los sistemas de clasificación y etiquetado presentes en la educación escolar, sino también enfrentan nuevas dinámicas al transitar hacia la educación superior. Mientras que en los niveles de educación parvularia, básica y media existen estrategias como el PIE para brindar apoyos específicos, en el escenario universitario no existen estrategias subvencionadas, por lo que la responsabilidad de la inclusión recae en cada casa de estudio.

Esta diferencia evidencia contrastes en la comprensión y el abordaje de la neurodiversidad dentro del sistema educativo, destacando la necesidad de analizar los antecedentes socio-institucionales que configuran estas dinámicas. Por ello, es necesario comprender las trayectorias educativas de estudiantes autistas desde una perspectiva que integre los marcos estructurales, normativos y vivenciales, lo que permite también explorar cómo estos factores influyen en la capacidad de agencia neurodivergente a lo largo de los distintos niveles educativos.

CAPÍTULO I: Antecedentes socio-institucionales de la investigación

Contexto educativo en Chile

El sistema educativo chileno ha experimentado diversas transformaciones a lo largo de los cambios sociopolíticos que ha experimentado el país. Desde la Dictadura cívico-militar, se ha promovido un modelo de educación con fuerte presencia de lo privado, con políticas de libertad de elección y rendición de cuentas (Villalobos & Quaresma, 2015). Actualmente, el sistema es de carácter mixto, compuesto por establecimientos municipales, de administración delegada, particular-subvencionados y privados. La educación se estructura en cuatro niveles: parvulario, básico, media y superior, con obligatoriedad de 13 años, desde la educación prebásica hasta la media. Además, posee tres modalidades: educación regular, especial y para adultos. El sistema educativo está regulado por la Constitución Política de 1980, junto con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley N° 18.962) y la Ley General de Educación (Ley N° 20.370) (MINEDUC, 2017).

En materia de inclusión en el ámbito legal, destacan el Decreto 201/2008, que promulga la Convención de Las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo; el Decreto 170/2009, que fija la normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial mediante el PIE; la Ley 20.422/2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, cuyo Artículo N°3 establece Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); el Decreto 83/2015 que, aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, promoviendo la flexibilidad curricular del DUA; la Ley 20.845/2015, conocida como la Ley de Inclusión Escolar, que establece normas para la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en instituciones educativas que reciben fondos del Estado (Iturra, 2019; Cornejo-Espejo, 2023); y la Ley 21.545/2023, más conocida como la Ley de Autismo, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas autistas en el ámbito social, de salud y educación.

Integración e inclusión: prácticas en contradicción

En el sistema educativo chileno, coexisten dos enfoques que abordan la educación de estudiantes con NEE: el modelo de integración y el de inclusión. Mientras que la integración se centra en la adaptación del estudiante a un sistema educativo preestablecido, la inclusión promueve la transformación del entorno para responder a la diversidad. Sin embargo, en la práctica, ambos modelos conviven con tensiones y contradicciones.

Por un lado, el Decreto 170/2009 sigue una lógica medicalizadora al definir a los estudiantes con NEE a partir de diagnósticos clínicos y asignar financiamiento estatal a las instituciones que voluntariamente implementan el PIE. Este programa permite la incorporación de un máximo de siete estudiantes con NEE por curso, otorgando subvenciones destinadas a recursos materiales y contratación de profesionales especializados en áreas como fonoaudiología, psicología, educación diferencial y terapia ocupacional.

El funcionamiento del PIE se basa en adecuaciones curriculares, acompañamiento en sala y talleres de refuerzo de aprendizaje y habilidades. Sin embargo, estas intervenciones suelen desarrollarse en horario de clase, lo que implica que los estudiantes sean retirados del aula para recibir apoyo en espacios diferenciados, conocidos como “Salas PIE” (Salvos, 2022). Este enfoque, si bien proporciona recursos, logística y apoyo especializado, refuerza dinámicas segregadoras al separar a los estudiantes de sus pares en el aula común.

En contraposición, el Decreto 83/2015 promueve un enfoque más inclusivo, basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este decreto enfatiza la necesidad de flexibilizar la enseñanza para responder a la diversidad del estudiantado, sin que la existencia de un diagnóstico sea requisito para recibir apoyo. Desde esta perspectiva, la educación debe ser accesible para todos y todas, sin depender de la implementación del PIE, fomentando espacios de participación equitativa y progresión en los contenidos del currículo nacional (Iturra González, 2019) en cualquier establecimiento educativo,

independiente de su carácter público o privado. No obstante, este decreto sólo está centrado en la adecuación para la educación parvulario y básica.

Estos dos decretos reflejan el tránsito desde un modelo de integración educativa basado en el modelo patológico individual, hacia un modelo de inclusión educativa que busca transformar las condiciones del sistema para responder a la diversidad. Sin embargo, esta transición se ve obstaculizada por la mantención de prácticas de financiamiento basadas en diagnósticos médicos, las cuales perpetúan la lógica de rendición de cuentas en lugar de fomentar cambios estructurales en las instituciones educativas (Alfaro, 2022; Manghi et al, 2020; Sagredo et al, 2019; Iturra, 2019).

Por otro lado, es relevante considerar que el Decreto 170/2009 asigna un mayor monto de subvención a diagnósticos categorizados como permanente, como el espectro autista. Esta lógica de financiamiento, basada en el diagnóstico, refuerza la medicalización de la diversidad y condiciona el acceso a recursos al etiquetamiento clínico de estudiantes.

Asimismo, las adecuaciones curriculares que se aplican cuando no se logra implementar lo establecido por el Decreto 83/2015 –como los Planes de Adecuación Curricular Individual (PACI) – tienden a generar vacíos formativos importantes. Estos planes pueden reducir los objetivos de aprendizaje, lo que en algunos casos produce trayectorias educativas discontinuas y con rezagos acumulativos en cuanto a contenidos y competencias, que luego dificultan la permanencia en la educación superior, especialmente cuando no hay articulación real entre los niveles educativos.

Además, es importante comprender que la inclusión no debe reducirse exclusivamente a estudiantes con NEE, discapacidad o neurodivergencias, sino que debe considerar la diversidad en un sentido más amplio, abarcando factores materiales, sociales y subjetivos que influyen en la trayectoria educativa de cada estudiante. En este sentido, la inclusión implica la creación de un entorno que valore y respete las diferencias individuales, promoviendo la equidad en el acceso y participación significativa del estudiantado. Como señala Ocampo (2021, p.122): *“El poder de la inclusión reside en su praxis de la*

relacionalidad, en ella camina y se hace carne la transformación o la creación de otros mundos”.

Movimiento activista y reconocimiento de la neurodiversidad

Aproximadamente en los últimos cinco años, el contexto social chileno ha sido influenciado por el activismo autista, el cual ha cobrado fuerza a través de redes sociales virtuales, especialmente durante el confinamiento por COVID-19 en 2020. La difusión de información sobre autismo, diagnóstico en adultos, sesgo de género y las políticas de inclusión educativa han permitido que sean las propias personas autistas quienes tomen protagonismo en la divulgación científica, la construcción de discursos identitarios y la denuncia de las barreras estructurales que viven en sus cotidianos. Esto ha dado lugar a la conformación de grupos de apoyo mutuos, espacios de autorrepresentación política y una creciente incidencia en la agenda pública y académica.

Una expresión de este cambio de paradigma –de uno exclusivamente médico y pedagógico a uno que incorpora la identidad y derecho a la convivencia inclusiva- es el reconocimiento de la neurodiversidad en la rechazada Propuesta de Nueva Constitución del 2022. En ella se establecía que *“el Estado reconoce la neurodiversidad y garantiza a las personas neurodivergentes su derecho a una vida autónoma, a desarrollar libremente su personalidad e identidad, a ejercer su capacidad jurídica y los derechos reconocidos en esta Constitución y los tratados e instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados y vigentes en Chile”* (Art.29, 2022).

En este contexto cultural, donde convergen y se tensionan distintos esfuerzos sociales para desestigmatizar las neurodivergencias, se hace imprescindible hablar de autismo en clave identitaria y resulta fundamental escuchar las voces autistas, las cuales han sido silenciadas por la autoridad del modelo médico-pedagógico que no sólo define lo que se considera *normal* o *anormal*, sino que también regula las formas de integración en espacios educativos y sociales.

Contexto de la investigación

Las casas de estudio a nivel superior no cuentan con los mismos mecanismos estandarizados para garantizar la integración o inclusión de estudiantes con discapacidad y/o neurodivergentes. En ese sentido, cada universidad es responsable de contemplar en su oferta institucional los servicios de apoyo en función de los designios nacionales e internacionales, así como de las demandas de la comunidad universitaria.

Desde el año 2007, la Universidad Católica de Temuco (UCT) forma parte de la Red Interuniversitaria para Personas con Discapacidad vinculada al Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS). A través de esta red, la UCT asume el compromiso de articular acciones colaborativas entre distintas casas de estudio del país para promover la integración y el desarrollo académico, laboral y social de estudiantes con discapacidad. En el marco de esta alianza, en 2013 se materializa el proyecto del Centro de Recursos Tecnológicos Inclusivos (CERETI), financiado por SENADIS. Su objetivo central es “favorecer la igualdad de oportunidad de los estudiantes en situación de discapacidad, contribuyendo a suprimir o disminuir las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje”, mediante redacción y seguimiento de aplicación de ajustes razonables³, acompañamiento en áreas como fonoaudiología, psicología, pedagogía, terapia ocupacional y social, Además, CERETI cumple con la labor de extender capacitaciones docentes y la concientización sobre la diversidad de discapacidades y neurodivergencias presentes en la comunidad educativa.

En 2022, ante la creciente preocupación de jefes de carrera sobre la existencia de diagnósticos no declarados dentro del estudiantado, la UCT firmó un convenio con el Centro de Apoyo Integral para el Neurodesarrollo AGAPE. Este acuerdo permite la aplicación gratuita de baterías de entrevistas diagnósticas a estudiantes con sospecha de encontrarse dentro del espectro autista. Con esta iniciativa, la universidad reafirma su

³ Los ajustes razonables son adaptaciones en entornos educativos, laborales o sociales para garantizar la igualdad de oportunidades y accesibilidad de personas con discapacidad o necesidades específicas. No modifican los contenidos ni los estándares de exigencia, sino que ajustan recursos, medios y condiciones para facilitar la participación. En educación, incluyen la adaptación de materiales, el uso de tecnología, mayor tiempo en evaluaciones y adecuaciones en el entorno (Cisternas et al., 2022, pp. 9-10).

compromiso institucional con la equidad en la trayectoria académica y el desarrollo profesional de estudiantes autistas.

Sin embargo, hasta la fecha no existen datos concretos sobre la cantidad de estudiantes autistas en la UCT. La recopilación de esta información presenta dificultades debido a que los diagnósticos médicos están protegidos por el derecho a la privacidad y el consentimiento informado para el uso de estos datos. Dado que obtener esta posible cifra a través de CERETI implicaría restricciones legales y éticas relacionadas con el manejo de información clínica, se optó por realizar una encuesta. A través de este instrumento, el estudiantado, de manera informada y anónima, pudo representarse dentro del espectro autista y compartir información relevante sobre su diagnóstico, identidad y experiencias educativas.

Resultados de la encuesta

La encuesta realizada durante el segundo semestre del 2023, recopiló 34 respuestas de estudiantes de la UCT. En términos de identidad de género, el 48% de los participantes se identifican como femeninos, el 28% como masculinos y el 24% corresponde a personas de género no binario, queer, bigénero y xenogénero⁴. En cuanto a la edad, la mayoría de los encuestados se encuentra en el rango de 18 a 22 años (60%), seguido por 23 a 27 años (25%) y 28 a 32 años (15%).

En relación con las carreras cursadas, las más comunes son Traducción Inglés-español (12%), Derecho (10%), Nutrición y Dietética (8%), Medicina Veterinaria (8%) y Terapia

⁴ El género no binario se refiere a aquellas identidades de género que no se inscriben dentro del sistema binario tradicional de masculinidad/varón y feminidad/mujer, reconociendo diversidades de experiencias y formar de vivencias el género más allá de esta dicotomía. Dentro de este espectro, el término bigénero alude a las personas que se identifican con dos géneros, ya sea de manera simultánea o alternante. La noción de queer, originalmente usada como insulto en la lengua anglosajona, ha sido apropiado políticamente por colectivos disidentes para nombrar identidades sexuales y de género que cuestionan la norma hetero-cis-normativa, en contextos académicos y activistas, también se utiliza como categoría crítica para cuestionar las normas de género y sexualidad impuestas, operando como herramienta de análisis y resistencia política. Finalmente, el término xenogénero refiere a identidades de género que se describen mediante marcos conceptuales no convencionales, tal como elementos de la naturaleza, sensaciones abstractas o imaginarios, desafiando la idea de que el género debe estar anclado en lo humano.

Ocupacional (8%), mientras que el 54% restante se distribuye en diversas disciplinas como Sociología, Filosofía, Antropología, Arquitectura, entre otras.

Respecto a la certificación diagnóstica, el 52,6% cuenta con un diagnóstico médico, el 31,6% se autoidentifica dentro del espectro autista sin un diagnóstico médico y el 15,8% está en proceso de obtenerlo. La edad de la recepción del diagnóstico varía, con el 40% recibéndolo entre los 16 y 20 años, el 15% entre los 21 y 25 años, el 12% entre los 6 y 10 años, el 8% entre los 1 y 5 años, el 8% entre los 11 y 15 años, y el 7% después de los 25 años.

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta permiten visibilizar la diversidad de las y los estudiantes contestantes, proporcionando información relevante sobre su identidad, diagnóstico y experiencias del ámbito educativo. Estos datos sirven como punto de partida para comprender mejor la presencia de estudiantes neurodivergentes en la universidad. A partir de esta recopilación, es posible avanzar a un análisis más profundo sobre condiciones y desafíos que pueden enfrentar en sus trayectorias educativas.

1.1 Problematicación

Las políticas educativas han buscado avanzar en el acceso, equidad e inclusión de grupos históricamente marginados en el sistema escolar. Sin embargo, en la práctica, persisten tensiones entre los enfoques e intervenciones de integración e inclusión (Iturra, 2019; Sagredo et al. 2020; Manghi et al. 2020; Alfaro, 2022; Cornejo-Espejo, 2023), generando brechas estructurales que impactan de manera diferenciada a estudiantes neurodivergentes, particularmente a aquellos del espectro autista.

La integración, entendida como una etapa inicial dentro del tránsito hacia la inclusión, plantea que los grupos minoritarios y diferenciados –ya sea por capacidades físicas y/o cognitivas, origen étnico, nacionalidad, orientación sexual, identidad de género, entre otros– deben esforzarse por adaptarse a las normales escolares para poder participar. En este enfoque, se implementan intervenciones que buscan subsanar las diferencias en lugar de reconocerlas y aceptarlas como parte de la diversidad (Cornejo-Espejo, 2023).

En cambio, la inclusión propone un proceso transformador de las prácticas y principios institucionales con el objetivo de educar a toda la población, sin importar sus características personales. Este enfoque promueve el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, al mismo tiempo que busca generar valores y significados compartidos que permitan una participación equitativa (Cornejo-Espejo, 2023).

Estas tensiones se evidencian en el diseño de estrategias pedagógicas centradas en programas de intervención y subvenciones basado en diagnósticos, en la percepción social del autismo que lo sigue asociando a categorías deficitarias y en la estructura misma del sistema educativo, que continúa exigiendo la adaptación del estudiantado autista sin modificar principios normativos. De este modo, las normativas vigentes parecen mantenerse ancladas en un paradigma de integración, donde se espera que las personas neurodivergentes se ajusten a estándares preexistentes, mientras que la inclusión, entendida como un proceso de transformación estructural y de reconocimiento de la diversidad, queda incompleta o relegada.

A lo largo del tiempo, las concepciones sobre el autismo han evolucionado, pasando de un modelo centrado en la patologización individual a un enfoque basado en la neurodiversidad⁵. Sin embargo, este cambio no se ha traducido de manera instantánea en la sociedad, y menos aún en el ámbito educativo. Existe una asimetría entre los avances en la comprensión teórica del autismo y la implementación de políticas que efectivamente favorezcan la aceptación y la participación de estudiantes autistas en sus trayectorias educativas. En este contexto, la falta de protagonismo de las propias personas autistas en la construcción de discursos sobre su educación contribuye a la perpetuación de un enfoque que no siempre responde a sus necesidades, expectativas y capacidades agenciales (Ortner, 2016).

Desde una perspectiva social y educativa, el régimen normo-céntrico determina las oportunidades de plena participación de personas autistas dentro del sistema educativo y universitario. En muchos casos, la escolarización se da en entornos que no están diseñados

⁵ Un ejemplo de esto a nivel normativo, es la promulgación de la Ley N° 21.545 (Ley de Autismo).

para acoger y aceptar la diversidad, sino que exigen del estudiantado estrategias de camuflaje⁶, enmascaramiento o adaptación para poder integrarse al campo social (Ruggieri, 2024). Este fenómeno tiene implicaciones en la construcción identitaria y el sentido de pertenencia, lo que a su vez impacta en el desempeño académico y el bienestar emocional. La estigmatización y la percepción negativa de la diferencia pueden generar procesos de autoaislamiento, problemas de salud mental o abandono, limitando el desarrollo pleno de trayectorias educativas satisfactorias (Goffman, 2006).

En este marco, resulta fundamental indagar en las condiciones de subjetivación de estudiantes autistas, considerando cómo sus experiencias formativas se ven atravesadas por las dinámicas de integración, exclusión y agencia. La trayectoria educativa no sólo implica la progresión académica en término de logros y aprendizaje de competencias, sino también la manera en que estudiantes autistas viven y significan su paso por los niveles del sistema educativo. Desde esta cuestión surge la necesidad de analizar las características de las trayectorias educativas de estudiantes neurodivergentes, considerando testimonios, biografías y experiencias agenciales en torno a los diversos elementos heterogéneos y contingentes que componen las trayectorias educativas de cada persona (Terigi, 2008).

A propósito de esto, y con el fin de contribuir al desarrollo investigativo sobre trayectorias educativas de estudiantes autistas, se plantean las siguientes preguntas: ¿Qué experiencias comparten los estudiantes universitarios autistas a lo largo de su educación? ¿Cuáles han sido los hitos más significativos en su paso por el sistema escolar y universitario? Estas interrogantes nos acercan a comprender la diversidad de recorridos educativos y los factores socio-institucionales que los han moldeado.

En cuanto a la influencia del régimen normo-céntrico en la educación, es central entender cómo afecta tanto las oportunidades como el sentido de pertenencia dentro de las

⁶ Entendemos el camuflaje como “una combinación de enmascaramiento (ejemplo: ocultar comportamientos autistas que se destacan socialmente) y compensación (compensar los déficits comunicativos sociales). Estas actitudes se reclutan, consciente o inconscientemente en un repertorio combinado, con el fin de mejorar su ajuste dentro de un entorno particular. En definitiva, el camuflaje no es más que una estrategia de afrontamiento utilizada por individuos vulnerables para mejorar su ajuste social (Ruggieri, 2024, p.38).

comunidades educativas. ¿La estigmatización impacta las trayectorias educativas de estudiantes autistas? ¿De qué manera conviven o combaten el estigma en su vida académica?

Finalmente, desde una dimensión subjetiva, resulta crucial explorar el impacto del diagnóstico de autismo en la identidad de estudiantes autistas. ¿Qué significado tiene el autismo y cómo esto influye en sus trayectorias educativas? Esta pregunta aborda cómo el diagnóstico contribuye a la construcción identitaria y de la agencia de estudiantes autistas en función a sus vivencias en el sistema escolar y universitario.

Explorar estas dimensiones permite entender cómo el diagnóstico influye en la identidad y también ayuda a identificar los retos específicos que las personas autistas enfrentan en sus trayectorias educativas. En este sentido, resulta clave indagar cómo sus vivencias interactúan con las políticas de inclusión y las dinámicas de integración dentro del sistema educativo. Al analizar estas dimensiones, esta investigación busca contribuir al desarrollo de conocimiento sobre las trayectorias educativas de estudiantes autistas desde sus propias narrativas, visibilizando los factores que impactan en su experiencia académica y las estrategias que emplean para desenvolverse dentro del sistema educativo.

1.2 Justificación

La creciente visibilidad del autismo en Chile se refleja en la base legal que se ha consolidado con el fin de promover la inclusión, atención y protección de los derechos de las personas autistas en diversas áreas, como la social, la salud y de la educación. Desde una perspectiva antropológica es fundamental aproximarse a estas transformaciones considerando las experiencias y la agencia de personas autistas. La antropología, al centrarse en la perspectiva de los sujetos y en la descripción etnográfica, permite problematizar los modos normo-céntricos con los que usualmente se concibe el autismo. A través de la etnografía, es posible visibilizar cómo estudiantes autistas experimentan y significan su trayectoria educativa en un contexto de cambios legislativos y de mayor concienciación social en los últimos años. De esta manera, la interpretación antropológica se presenta como un móvil fundamental para conocer la realidad social de este grupo de

estudiantes, trascendiendo miradas esencialistas, contribuyendo a complejizar la comprensión de la inclusión, no sólo desde su dimensión normativa e institucional, sino también desde la experiencia subjetiva de los actores.

El incremento de interés académico e incipiente consolidación teórica en torno a la neurodiversidad refuerzan la necesidad de la producción de conocimiento antropológico situado, que sea capaz de desencializar las formas en que se construye y produce la *normalidad*, comprometiéndose a ser una herramienta para la transformación social a partir del diálogo con los actores involucrados. Por otro lado, el movimiento de la neurodiversidad, desde su premisa principal sobre el reconocimiento y valorización de la diversidad neurológica, permite cuestionar de manera interdisciplinar las categorías establecidas de lo que significa aprender, comunicarse e interactuar en los espacios educativos. En este marco, la investigación antropológica puede aportar a desestabilizar lo rígido de los significados de esas categorías, evidenciando cómo las prácticas educativas y sociales configuran las experiencias educativas de estudiantes autistas y sus posibilidades de participación plena.

Es crucial reconocer que los procesos de exclusión e integración social son intrínsecamente complejos y situados. Durante las prácticas de integración, pueden ocurrir episodios de exclusión social que reflejan dinámicas de poder mucho más sutiles y significativas. Comprender esta micropolítica es esencial para abordar las distintas agencias en la educación. Las relaciones que se dan entre agentes normalizadores en espacios educativos y agencias neurodivergentes revelan cuestiones de poder que resultan fundamentales para comprender de manera integral y longitudinal las distintas trayectorias educativas. A raíz del vacío en el conocimiento sociocultural sobre esta temática, especialmente en lo que respecta a la relación entre las categorías de agencias neurodivergentes y trayectorias educativas, esta investigación busca contribuir desde una perspectiva antropológica que, mediante la descripción narrativa y etnográfica, visibilice las cuestiones culturales, identitarias y relacionales que configuran los tránsitos educativos de estudiantes autistas.

La presente investigación es de carácter exploratorio y descriptivo, ya que no se han identificado estudios previos que analicen la conexión entre estas variables. En general, los estudios sobre autismo que incluyen a personas autistas como participantes activos en la investigación, son escasos, especialmente en Chile. Si bien existen aproximaciones relevantes, como entrevistas a familiares de estudiantes autistas y análisis de macrodatos municipales en Campinas, Brasil (Talarico & Laplane, 2016), así como estudios sobre admisión y continuidad de matrícula en Chile desde una perspectiva legal (Astudillo Meza & Mondaca Miranda, 2022), aún persiste un vacío respecto a investigaciones que den cuenta de las narrativas de trayectorias educativas de estudiantes autista que cursan estudios superiores. Este estudio busca abordar ese vacío, contextualizando la problemática en la región y específicamente en la realidad universitaria de la UCT, con el propósito de generar conocimiento situado que sirva de base para futuras indagaciones.

En ese sentido, esta investigación aporta a la antropología en Chile y La Araucanía al visibilizar las trayectorias educativas de estudiantes autistas desde sus propias vivencias y nociones, ofreciendo un análisis situado de las tensiones entre inclusión, integración y normo-centrismo en el sistema educativo. Asimismo, el estudio dialoga con los debates contemporáneos sobre la construcción social de la *normalidad*, autismo, educación inclusiva y neurodiversidad, promoviendo una comprensión de estos procesos como un campo de disputa simbólica y política. En el contexto regional, esta investigación contribuye al conocimiento sobre las dinámicas de agencias en la educación, atravesadas por contextos sociales específicos, ampliando el campo de estudio de la antropología de la educación en Chile y proporcionando un corpus analítico para repensar las prácticas inclusivas desde una perspectiva situada.

Este enfoque se articula con las líneas temáticas que configuran el campo de la antropología de la educación latinoamericana, especialmente aquellas orientadas a la comprensión de educación como una práctica cultural y la escuela como un espacio en el que se tensionan procesos de reproducción y transformación sociocultural. En este marco, adquieren relevancia los estudios que abordan la educación como una práctica situada,

históricamente condicionada y políticamente disputada, con especial atención a las trayectorias de sujetos subalternizados y a las formas de exclusión que emergen desde las estructuras institucionales. Desde una perspectiva crítica, la antropología de la educación ha desarrollado enfoques comprometidos con la liberación y concientización, reconociendo la dimensión política de la pedagogía y su potencial transformador (Hernández Romero, 2010). Paralelamente, los aportes de la educación intercultural han puesto en evidencia el carácter homogeneizante del currículum nacional, señalando su función normativa en la exclusión de saberes, prácticas e identidades culturales diversas (Poblete Melis, 2005). Si bien estas no son la totalidad de corrientes en el campo, permiten situar esta investigación dentro de una tradición que problematiza y discute las lógicas de homogeneización y reproducción de desigualdad en el sistema educativo. En este sentido, el marco de referencia proporcionado por estas líneas investigativas resulta clave para comprender la pertinencia de esta investigación, al situar las experiencias educativas de personas autistas dentro de un entramado de mecanismos de integración y estigmatización presentes en el sistema educativo. Al mismo tiempo, permite problematizar las nociones normo-céntricas y de inclusión, orientando la reflexión hacia perspectivas críticas y situadas.

1.2.1 Justificación personal: reflexionando desde dentro

Mi interés por el estudio del autismo y la neurodiversidad surge de la experiencia personal de identificación diagnóstica en la adultez, tras un proceso de psicoterapia que me permitió resignificar mi historia, especialmente en relación con mi trayectoria educativa. Desde la infancia, enfrenté dificultades sensoriales y sociales que impactaron mi desarrollo académico y personal, atravesando múltiples diagnósticos que, si bien intentaban explicar mis experiencias, no arribaron al nivel de comprensión y alivio que significó reconocermelo dentro del espectro autista y aceptar mi identidad desde la neurodivergencia.

Aparte de este proceso de autoconocimiento, mi interés en el autismo creció en los ámbitos teórico, académico y político, lo que me llevó a involucrarme en diversos espacios de formación y apoyo mutuo. He participado en iniciativas como “Autigirls Chile”, “Asamblea Autista” y “Somos EA UCT” (GAM), así como en cursos y seminarios, entre ellos

“Autismo: Desde la mirada de la inclusión y el derecho a la neurodivergencia” (ADIPA, 2022), “Un viaje por el mundo autista” (Franja de Integración UCT, 2022), “Orgullo disidente: Autismo, Discapacidad e Identidad” (Núcleo Milenio DISCA, 2024) y “Autismo en mujeres, una mirada interdisciplinar en las distintas etapas de vida” (FEPP, 2024). Estas experiencias coincidieron con la etapa final de mi formación en antropología, cuando estaba realizando mi Práctica Profesional en la Dirección de Género de la UCT. En este espacio, apoyé el análisis interseccional entre género y discapacidad dentro del *Primer Diagnóstico sobre Brechas y Desigualdades de Género al Interior de la UC Temuco*, lo que consolidó mi emergente interés por estas temáticas.

En este contexto, decidí materializar el sentido de urgencia de investigar sobre autismo en el ámbito educativo, en sintonía con la consigna “Nada de nosotros sin nosotros” de distintos movimientos de autorrepresentación. Desde la antropología, con su énfasis en la subjetividad y la intersubjetividad, es posible visibilizar las experiencias educativas de estudiantes autistas, destacando las tensiones entre agencias, inclusión y normo-centrismo. Existen demandas sociopolíticas y teóricas que interpelan este quehacer, tales como la necesidad de dar rostro y voz al autismo desde lo singular y heterogéneo de las vivencias sociales y educativas, comprendiéndonos como una minoría en el juego social del régimen normo-céntrico.

1.3 Objetivos

La investigación tuvo como objetivo analizar las trayectorias de estudiantes autistas de la Universidad Católica de Temuco, con el propósito de comprender los factores significativos de su desarrollo académico, así como las formas en que se expresó la agencia en distintos momentos del recorrido educativo.

Objetivos específicos

1. Distinguir los factores que facilitaron y obstaculizaron las trayectorias educativas de las y los estudiantes autistas participantes, desde la educación escolar hasta la educación superior.

2. Identificar a los actores y relaciones sociales establecidas a lo largo de su trayectoria, tanto en instituciones escolares como durante la vida universitaria.
3. Evidenciar las perspectivas de las y los estudiantes participantes respecto del rol que desempeñaron sus familias en el desarrollo de sus trayectorias educativas y en la configuración de su agencia.

1.4 Marco teórico

Autismo

El autismo se conceptualiza desde el punto de vista biomédico, como una condición del neurodesarrollo, con origen multifactorial que incluye aspectos neuroanatómicos, genéticos y ambientales. Desde una mirada epigenética, se reconoce que las estructuras anatómicas de los cerebros autistas presentan variaciones heterogéneas, lo que desafía concepciones reduccionistas que buscan una única causa estructural⁷.

De acuerdo con los criterios diagnósticos del DSM-5 (APA, 2013), el diagnóstico se fundamenta en dos dimensiones centrales: 1) deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social, y 2) patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento. Estas características pueden presentarse con distintos grados de discapacidad, dependiendo de la existencia de coocurrencias psíquicas, sensoriales, intelectuales o físicas (Artigas-Pallarés, 2013; Quijada, 2008).

A lo largo del tiempo, las conceptualizaciones del espectro autista han sido notablemente heterogéneas, moldeadas por el contexto histórico, los avances en la investigación clínica y un creciente reconocimiento en los ámbitos sociopolíticos. Esto ha llevado a un

⁷ Diversos mecanismos epigenéticos como la metilación del ADN, la modificación de histonas, la remodelación cromosómica y la regulación por ARN no codificantes han sido implicados en la etiología del autismo, modulando la expresión génica sin alterar la secuencia del ADN. Estas alteraciones afectan funciones esenciales neurodesarrollo como la migración neuronal, la plasticidad sináptica y la consolidación de la memoria, particularmente en regiones como la corteza cerebral y el hipocampo (Ruggieri & Arberas, 2022, pp.49.50).

entendimiento más amplio y matizado del autismo, considerando tanto sus desafíos como las particularidades de cada individuo dentro del espectro.

En 1926, la psiquiatra ucraniana Grunia Sukhareva introdujo por primera vez el término "psicopatía autista" para describir síntomas psiquiátricos, cognitivos y de funcionamiento motor observados en niños en la escuela terapéutica infantil que fundó en Moscú. Posteriormente, en 1943, el psiquiatra austriaco Leo Kanner llevó a cabo una investigación clínica que involucró a once niños, quienes presentaban dificultades en la interacción social, el lenguaje y una significativa habilidad memorística (Gutiérrez-González, 2020). Al año siguiente, Hans Asperger, también psiquiatra austriaco e interesado en la neurología atípica, realizó una descripción similar a la de Kanner, añadiendo características como el aislamiento social y la falta de empatía, lo que llevó a considerar esta condición como una forma de psicopatía infantil. La definición de Asperger fue particularmente influyente, ya que el término "síndrome de Asperger" se utilizó durante mucho tiempo para referirse a un conjunto específico de características asociadas al autismo, aunque hoy día este término ha transitado al desuso.

La psiquiatra británica Lorna Wing (1998) propuso que el autismo se caracteriza por tres áreas principales de dificultades: 1) la interacción social, 2) la comunicación y 3) la imaginación, lo que se conoce como la Tríada de Wing (Wing, 1998, pp. 111-122). Esta triada proporciona un marco más detallado y moderno para comprender cómo se manifiesta el autismo en la vida cotidiana de las personas, ayudando a establecer la visión del autismo como un espectro. De manera concisa, plantea que las dificultades en la interacción social se manifiestan en problemas para identificar e interpretar señales o normas sociales, como el lenguaje corporal y las expresiones faciales. Estas dificultades también se extienden a la capacidad de iniciar y mantener conversaciones fluidas, lo que afecta la formación de relaciones. Esta dimensión coincide con el criterio de deficiencias en la comunicación e interacción social descritas en el DSM-5.

En cuanto a la comunicación, señala que puede variar desde la ausencia de habilidades verbales o comunicativas hasta patrones de habla inusuales, como ecolalia, lenguaje

estereotipado, uso de frases idiosincrásicas o dificultades para mantener un diálogo. Además, una comprensión literal del lenguaje puede dificultar la interpretación de metáforas, abstracciones o humor, aspectos considerados evidentes en la comunicación social típica, exacerbando los desafíos en la interacción social. Por último, la dimensión de imaginación se refiere a la capacidad limitada para comprender conceptos abstractos, participar en juegos simbólicos o imaginar escenarios alternativos. Esto se traduce en una preferencia por la rutina y la repetición de actividades, alineándose con los patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento descritos en la última actualización del DSM-5.

La triada de Wing, por lo tanto, enriquece las observaciones previas sobre el autismo al destacar la interacción compleja entre tres dimensiones fundamentales: la comunicación, la socialización y los patrones de comportamiento restringidos y repetitivos. Este enfoque integral permite apreciar su diversidad, evidenciando cómo estas características pueden manifestarse de manera única en cada individuo.

A pesar de los avances en la sensibilización sobre el autismo en las últimas décadas, persisten estigmas y concepciones erróneas. Muchos siguen abordando el autismo desde una perspectiva médica centrada en la "enfermedad" y la búsqueda de una "cura", ignorando su naturaleza como una variación del neurodesarrollo y, por ende, una forma de neurodivergencia que exige aceptación y respeto. La evolución en la comprensión del autismo, desde sus primeras conceptualizaciones hasta la triada de Wing, evidencia un progreso hacia un enfoque más complejo, integral y centrado en la experiencia vivida de las personas autistas. Según la antropóloga sevillana Angélica Gutiérrez-González (2020), la construcción del autismo en su historia clínica está atravesada por tensiones derivadas de cambios paradigmáticos, como el movimiento de la neurodiversidad.

El movimiento de la neurodiversidad, impulsado inicialmente por personas autistas en el norte global y posteriormente expandido a nuestro continente, ha promovido una necesaria redefinición del autismo, integrando aspectos identitarios y de derechos humanos. De esta forma, el espectro autista es un neurotipo divergente del desarrollo,

que engloba las características sistematizadas por el DSM-5, desde una postura afirmativa, alejándose del lenguaje del déficit.

Esta redefinición responde a la necesidad de contrarrestar los prejuicios y estereotipos históricos que han rodeado y construido al autismo, promoviendo una visión que no separe ontológicamente a la persona de su condición. En este sentido, la investigación se nutre teóricamente del valor que tienen las narrativas propias de los actores históricamente *anormalizados* y marginalizados, destacando que dichas construcciones forman parte de un enfoque que releva las agencias neurodivergentes. En palabras de Gutiérrez-González:

Los discursos dentro de la comunidad autista son una contranarrativa frente a discursos medicalizados, y contribuyen de manera directa a la superación de las identidades negativas y a la conformación de identidades colectivas basadas en aspectos positivos de las personas con autismo. Con ello se muestra con claridad que el autismo es una construcción en cambio constante, informado de la sociedad que lo produce. (Gutiérrez-González, 2020, p.194).

En este trabajo de investigación, se toma distancia de la terminología médica tradicional asociada al "trastorno" y sus siglas "TEA". En su lugar, se emplean los términos: autismo, autista, espectro autista y neurodivergente.

Neurodiversidad y neurodivergencia

El término fue acuñado teórica y políticamente por primera vez por Judy Singer (1998), socióloga autista australiana. Singer planteó que los distintos funcionamientos cerebrales constituyen una característica social y relacional única, que debe ser respetada y valorada como parte de la variabilidad inherente a las estructuras mentales y cognitivas de la especie humana. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad se entiende como una característica ontológica de las sociedades, de la misma manera que la diversidad de organismos es un atributo esencial de los ecosistemas.

Actualmente, este término se discute teóricamente (Cascio, 2015; Sánchez Sosa, 2020; Gutiérrez, 2020a, 2020b; Moreno, 2021; Ocampo, 2022) como una categoría social que fractura la dicotomía binaria entre *normalidad/anormalidad* y cuestiona el sistema de binarios ontológicos rectores de Occidente (Ocampo, 2024). Desde este reto explícito, propone una vía de escape para repensar estrategias éticas, intelectuales y políticas orientadas a transformar o abandonar esta relación binaria, que históricamente ha generado desigualdad e injusticia simbólica, política, cultural y epistémica a distintos grupos.

La neurodiversidad se entiende 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 en Amador Fierros et al., 2022). Según Singer (1999), la neurodiversidad debe entenderse como un concepto con dimensión política ya que implica que las diferencias neurológicas no deben ser vistas únicamente desde una perspectiva médica o patológica, sino desde una óptica social y de derechos. Al equipar con categorías de diferenciación como la etnicidad, el género o la clase social, resalta que las personas neurodivergentes han sido históricamente marginadas, estigmatizadas y forzadas a adaptarse a la *normalidad*, de la misma manera en que otros grupos han experimentado opresión y exclusión estructural.

Esto implica visibilizar cómo las dinámicas de poder operan en la intersección de estas categorías, afectando la forma en que las personas neurodivergentes han sido y son percibidas, tratadas y representadas en la sociedad. Aunque todavía se encuentra en una etapa temprana de desarrollo teórico, tanto como paradigma y como enfoque, la neurodiversidad ha demostrado ser un concepto complejo en su despliegue ontológico, epistemológico, político e identitario.

El filósofo chileno y fundador de Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Aldo Ocampo (2020), nos menciona que es importante tener presente que la neurodiversidad es un término en constante construcción, cuyo alcance es amplio

debido a su capacidad para englobar diversos grupos humanos para articular su representación, resistencias e intereses particulares que surgen en función de las realidades político-contextuales específicas donde están situadas. Esta naturaleza dinámica refleja no sólo su carácter inclusivo, sino también su potencial para cuestionar y transformar paradigmas dominantes que han patologizado las diferencias neurológicas, promoviendo en su lugar una perspectiva que reconoce el valor intrínseco de los múltiples modos de diferencia.

En el ámbito educativo, la neurodiversidad se presenta como un contexto que esencialmente propone la aceptación de la diversidad neurológica en las aulas. Reconoce la variabilidad natural del cerebro humano y busca desestabilizar la idea de una única *normalidad*, lo que implica repensar la estructura de los sistemas educativos que tienden a la homogeneización en beneficio de la idea de lo común (Terigi, 2008). Desde esta perspectiva, la neurodiversidad aboga por sistemas educativos inclusivos y flexibles que respondan a las singularidades de cada individuo, en lugar de perpetuar estándares únicos que excluyen en distintos grados a quienes no encajan en ellos y buscan integrar a estos marcos preestablecidos.

En este sentido, la construcción del término está profundamente influida y motivada por los movimientos sociales y las demandas de las comunidades neurodivergentes (Gutierrez-González, 2020), quienes buscan visibilizar sus experiencias, derechos y demandar transformaciones en los discursos del paradigma biomédico y sus distintas implicaciones en áreas educativas y sociales. Esto resalta su dimensión política, ya que la neurodiversidad no sólo desafía las categorías médicas tradicionales, sino que también sirve como una herramienta para reconfigurar las relaciones de poder al exhibir el axioma construido por el régimen normo-céntrico. Así, abre espacio para nuevas narrativas basadas en la aceptación y en la configuración de nociones en positivo sobre las identidades neurodivergentes, promoviendo un cambio cultural tanto en el ámbito educativo como en otros contextos clave. Como concepto en evolución, su aplicabilidad y rigurosidad continúa enriqueciéndose a medida que se adapta a los contextos culturales, históricos y sociales en los que se inscribe y transpone. Por tanto, se puede entender como

un proyecto de conocimiento en resistencia que agrupa múltiples preocupaciones intelectuales de diversas disciplinas y procesos sociopolíticos que conglomeran distintos grupos humanos (Ocampo, 2024).

Desde estos cuestionamientos, resulta el término: neurodivergencia, que se configura como una unidad antagónica a lo neurotípico y describe una posición dentro del campo social. Mientras lo típico se alinea con lo establecido como *normal*, la neurodivergencia abarca aquellas condiciones que se apartan significativamente de estas expectativas.

Parafraseando a la activista Nick Walker (2014), quien ha difundido y ampliado reflexiones de Judy Singer en el ámbito de la psicología, el concepto de neurodivergencia nace de la comunidad autista y se extiende a diversas manifestaciones neurológicas (ver nota al pie n°2). Además, posee un carácter interseccional, al vincularse con otros movimientos como el LGBTQ+, feminismo y la lucha antirracista.

La dimensión política de este término radica en su carácter relacional y en la reivindicación de la autonomía, desafiando las estructuras normativas que históricamente han definido y limitado las experiencias neurodivergentes. En este sentido, la neurodivergencia plantea una categoría descriptiva y una crítica a los mecanismos de exclusión e integración que perpetúan la desigualdad en el acceso a derechos, oportunidades, participación y reconocimiento social, teniendo especial relevancia en sociedades diseñadas en base a las expectativas normo-céntricas que están configuradas para favorecer ciertas formas de pensamiento, comportamiento y características identitarias, excluyendo y marginando otras formas de agencias.

Agencia, agencia neurodivergente y prácticas intencionadas en la vida social

La agencia es una categoría central en esta investigación, ya que permite analizar la micropolítica de los múltiples y simultáneos entramados de relaciones sociales y sus características en cuanto a interacciones. Se opta por este concepto debido a su capacidad para entrelazar el análisis de las estructuras culturales con la comprensión de las capacidades individuales para reproducir o transformar la cultura que las configura.

Sherry Ortner (2016) ofrece una aproximación clave para entender la agencia, situándose en la complejidad de las relaciones de poder y los procesos de estructuración de las formaciones socioculturales. Ortner advierte sobre el conocido debate entre determinismo y relativismo cultural en ciencias sociales, señalando que la agencia no debe entenderse como un fenómeno aislado, sino en constante interacción con las estructuras sociopolíticas y dinámicas económicas. La agencia no es un atributo fijo, sino que *“se forma, nutre y disminuye de modos diferenciales dependiendo de los distintos regímenes de poder”* (p.159). Esto implica que la agencia es un proceso continuo que se adapta a las condiciones sociopolíticas de los sujetos y sus contextos. En este sentido, la agencia involucra la capacidad de los sujetos de realizar acciones intencionadas y la posibilidad de transformar la realidad mediante proyectos colectivos o individuales que desafían las estructuras de poder.

La autora introduce el término ‘juegos serios’ para describir cómo los individuos dentro de una estructura social reproducen normas y actúan estratégicamente para avanzar en sus intereses, modificar su posición social o transformar las mismas estructuras, dando cuenta cómo las personas no son agentes pasivos de la cultura. Aunque las estructuras socioculturales influyen en las posibilidades de acción, los individuos negocian, resisten e reinterpretan esas estructuras a través de sus acciones.

En este sentido, los juegos serios constituyen la dinámica social donde se produce y manifiesta la dialéctica de dominación y resistencia entre individuos y grupos sociales. Participar en el juego implica estar interconectado con proyectos, objetivos y deseos contruidos por diversos agentes sociales, al tiempo que se contribuye a la formación de proyectos de solidaridad, competencia, resistencia y/o transformación. En este contexto, la agencia, según Ortner, concierne a la capacidad de desear, formular intenciones y actuar de manera creativa, ya sea individualmente o en coordinación con otros, orientados a objetivos, prácticas y rutinas intencionadas. Un aspecto fundamental de esta definición es la intencionalidad, la cual resuelve como:

El significado de 'intencionalidad' incluye un amplio rango de estados cognitivos y emocionales, en varios niveles de la conciencia, que se dirigen a un fin determinado. Así, la intencionalidad en la agencia puede contener planes, tramas y programas altamente conscientes; objetivos, fines e ideales algo más nebulosos y, finalmente, deseos, exigencias y necesidades que pueden estar enterrados en la profundidad o percibirse en un plano bastante consciente. (Ortner, 2016, p.156).

Por otro lado, para Anthony Giddens (1987), la agencia se manifiesta en cada interacción social, donde los individuos aplican medios para alcanzar resultados específicos. Sostiene que *“la acción implica de modo intrínseco la aplicación de ‘medios’ para conseguir resultados, producidos mediante la intervención directa de un actor en el curso de los eventos”* (p. 111). Esta perspectiva resalta que la acción es un proceso dinámico y reflexivo, donde los agentes sociales responden a estructuras preexistentes y también las producen y transforman a través de sus prácticas. Comprender la agencia como acción reflexiva se alinea con la visión del autor sobre la interacción social, donde cada encuentro social es una oportunidad para que los individuos apliquen sus conocimientos y recursos, influenciando y siendo influenciados por las estructuras en las que participan (p. 122), contribuyendo así a la evolución y cambio de las dinámicas sociales.

La convergencia entre Ortner y Giddens permite comprender la agencia como un proceso dinámico, relacional y contextual, donde las relaciones de poder siempre están presentes en los marcos culturales. Mientras Giddens enfatiza que la agencia se expresa en cada interacción social, Ortner destaca como la agencia se desarrolla en proyectos, moldeados diferencialmente por los regímenes de poder. Así, la agencia implica la capacidad de actuar, de resistir, negociar y resignificar las estructuras socioculturales que configuran las posibilidades individuales y colectivas.

La distribución desigual de agencia entre personas neurodivergentes y neurotípicas es en parte, el resultado de características individuales y de las condiciones estructurales de poder que configuran las oportunidades de cada grupo, como también de los recursos materiales y subjetivos disponibles de cada persona. El movimiento de la neurodiversidad

introduce un proceso de cambio que cuestiona estas normas, coordinando mayor agencia para sujetos neurodivergentes, movilizando recursos (información, redes de apoyo, activismo) para desafiar las estructuras normativas y transformar su lugar en la sociedad.

Siguiendo a los autores, podemos entender que la agencia neurodivergente se expresa en proyectos de cambio que busca transformar las actuales condiciones del juego, proponiendo nuevas formas de reconocimiento (por ejemplo, optar por lenguaje afirmativo en primera persona en vez de la terminología médica) y participación social en espacios que consideren sus necesidades particulares, como derechos. En este sentido, la agencia neurodivergente puede definirse como la capacidad de las personas autistas para movilizar recursos para modificar y/o resistir normas sociales y redefinir el significado de la participación en el mundo social, ejercicio que implica un replanteamiento de las estructuras hegemónicas, donde el autismo deja de ser visto como una deficiencia para ser comprendido como una forma legítima de ser y actuar en el mundo. Este análisis de la relación entre agencia, poder y *normalidad* se conecta de forma directa con la construcción identitaria dentro de las dinámicas sociales.

En este marco, es relevante considerar que el movimiento de la neurodiversidad –donde la agencia neurodivergente ha encontrado un espacio de mayor articulación– tuvo su origen en el Norte Global, en el contexto de sociedades donde los procesos de globalización facilitaron la circulación de discursos alternativos y el surgimiento de comunidades virtuales. Caracterizada por la intensificación de flujos de información, la globalización ha permitido que las ideas y demandas del movimiento de la neurodiversidad traspasen fronteras, alcanzando progresivamente la región latinoamericana. Aunque todavía emergente en estos territorios, el movimiento ha logrado sembrar iniciativas de organización, tanto virtuales como presenciales, que reúnen a personas neurodivergentes en torno a proyectos de reconocimiento, apoyo mutuo y activismo. Estos espacios, sostenidos en gran medida por las dinámicas de interconexión digital, han posibilitado mayores grados de agencia colectiva, adaptando y resignificando los discursos globales en contextos locales, y contribuyendo a la transformación de las formas de participación

social y de los modos en que se construyen las identidades neurodivergentes. Así, las relaciones que las personas autistas tejen dentro y fuera del movimiento de la neurodiversidad configuran entramados dinámicos que, a pesar de las desigualdades estructurales, habilitan prácticas intencionadas de resistencia a favor del cambio sociocultural. De manera hipotética y en diálogo con los autores, podría plantearse que mientras quienes se vinculan con el movimiento de la neurodiversidad tienden a construir identidades afirmativas y prácticas transformadoras, aquellos autistas no influenciados por el movimiento podrían verse más expuestos a la reproducción de la narrativa biomédica hegemónica, configurando procesos identitarios más marcados por la internalización del estigma y por la búsqueda de normalización.

Identidad, representaciones sociales y estigma

Cuando hablamos de identidad, es común pensar en nociones que nos permiten definirnos y diferenciarnos de los demás, buscando así obtener reconocimiento por nuestra singularidad. Quizás nos planteemos preguntas en términos territoriales: ¿De dónde soy? ¿De dónde vengo? ¿Qué relación tengo con el lugar que habito? Tal vez también pensemos en términos familiares: ¿Cuál es mi rol dentro del núcleo familiar? ¿Qué responsabilidades conlleva ese rol? ¿Qué lugar ocupo en la historia de mi familia? O bien, podríamos considerar nociones relacionadas con intereses afines, preferencias ideológicas y políticas, desempeño laboral o calidad relacional: ¿Cuáles son las actividades que disfruto realizar? ¿Qué valores son fundamentales para mí? ¿Con quiénes quiero relacionarme para pensar proyectos de vida? ¿En qué trabajo? ¿Cómo me relaciono con la gente que me rodea? ¿Con quiénes me relaciono afectivamente o con quiénes no? Y, quizás, la pregunta más profunda: ¿somos siempre lo mismo? ¿Cómo es la narrativa de quién estoy siendo en cada momento?

No somos iguales en todos los contextos, ya que son esos mismos contextos y las dinámicas sociales que lo configuran los que nos informan y moldean nuestro actuar. Reconocer la complejidad de este fenómeno es comprender la identidad como el resultado de un proceso interior de autorreflexión y de las atribuciones sociales que otros

hacen sobre nosotros. Es un proceso de despliegue dinámico y relacional, que se negocia, redefine y adapta según las circunstancias y los entornos institucionales que enmarcan las posibilidades de ser.

María Isabel Toledo (2012), nos aproxima a entender la identidad desde los procesos de subjetividad que atravesamos en tanto sujetos sociales en la interacción que tenemos con los demás, en diversas y continuas tramas sociales. Las condiciones necesarias para que los sujetos sociales construyan identidades dependen de la reflexividad que ejercen sobre sus experiencias en los juegos serios (Ortner, 2016). Esta reflexividad la entiende como procesos de agenciamiento, donde el sujeto construye identificaciones sobre sí mismo, los demás y el entorno, generando diferenciaciones cruciales que le permiten cimentar narraciones de su propia existencia. En este proceso, la autora menciona que la identidad es una construcción permanente, cuyo sentido radica en la representación que le damos a nuestra condición de sujeto social en relación con los contextos diversos. Así, la identidad no es un hecho estático, sino un continuo proceso de interpretación y reconfiguración de cómo nos situamos y entendemos la relación con el mundo social.

Es un constructo que da cuenta de una manera de existir en el mundo y de la conciencia de esa existencia. La identidad se refleja en lo que está siendo el sujeto, es decir, la resultante de lo que ha sido y de lo que desea ser. Por ello, más que definirla, se adjetiva, se le connota y denota. La identidad corresponde al resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria vital. Este proceso es vivenciado por el sujeto en tanto actor singular de una situación social determinada. (Toledo, 2012, p.47).

De igual modo, Gilberto Giménez (2002) plantea que la identidad es un concepto profundamente arraigado a la cultura, emergiendo de ésta, como una construcción social y simbólica. Giménez analiza cómo su exaltación teórica, investigativa y social se intensificó durante los años '60, un periodo marcado por el fenómeno de la diferencia, los conflictos derivados de las sociedades multiculturales y las políticas de reconocimiento. Estos procesos responden a tensiones crecientes entre la homogeneización cultural impulsada

por los metarrelatos nacionales y las demandas de grupos históricamente subalternizados, como las comunidades indígenas, poblaciones marginalizadas y minorías sexuales, nacionales y raciales. En este contexto, el autor resalta que una de las principales características de la identidad es su plasticidad, es decir, su capacidad de adaptación y reacomodo frente a las dinámicas del cambio social y los desafíos de la globalización. Giménez también resalta que las identidades no son estructuras fijas y que se encuentran en constante transformación, incluso que funcionan como mecanismos de resistencia frente a las imposiciones culturales hegemónicas que intentan homogeneizar o invisibilizar las diferencias.

Por tanto, las identidades se configuran y redefinen dentro del tejido de las relaciones sociales (Toledo, 2012), en un proceso dinámico que combina lo individual y lo colectivo. Giménez nos aporta de manera similar elementos fundamentales para comprender cómo los procesos de subjetivación constituyen la antesala de la construcción identitaria. Estos procesos forman parte y son el resultado de complejas negociaciones con las representaciones sociales heredadas históricamente. La construcción de una historia identitaria propia requiere tomar conciencia tanto de los contenidos como de las formas simbólicas proporcionadas por la estructura social, así como de las huellas de las memorias colectivas que influyen y limitan las posibilidades disponibles para configurar la identidad personal (Toledo, 2012; Jelin, 2002). Tanto el sujeto como la construcción identitaria están siempre situadas, es decir, historizadas.

La identidad es el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurada. (Giménez, 2002, p.38).

A partir de comprender los juegos serios, la distribución desigual de la agencia y los procesos de construcción identitaria como una interacción cambiante entre sujetos y el mundo social, podemos analizar marcadores que, a través del estigma, se infiltran y

moldean la identidad atribuida a personas neurodivergentes. De este estrecho vínculo, entre las representaciones sociales impuestas desde el régimen normo-céntrico y la manera en que una persona se percibe a sí misma y es percibida por los demás, es donde confluye la agencia para que los sujetos establezcan de manera autorreflexiva quiénes son.

Como señala Erving Goffman (2006), el estigma no es un atributo inherente a un individuo, sino un proceso relacional que devalúa ciertas identidades dentro de contextos sociales determinados. Reforzando que la identidad se construye en la autoidentificación y a su vez, es el resultado de categorización social externa, donde algunos sujetos son reducidos a etiquetas que invisibilizan su complejidad. La representación del autismo ilustra este fenómeno con claridad: al asociarlo con estereotipos deshumanizantes, como la idea de que las personas autistas “viven en su mundo” o son ajenas a la interacción social, se refuerzan mecanismos de exclusión que afectan tanto su reconocimiento social como su propia autoimagen. Como lo menciona Giménez (2002), la internalización de estas representaciones puede generar sentimiento de frustración y crisis identitaria, ya que las personas estigmatizadas pueden verse atrapadas en una identidad deteriorada que limita sus posibilidades de agencia, perdiendo otras dimensiones de su identidad que podrían ser consideradas como más positivas. En este sentido, el estigma puede comprenderse como un marcador social negativo que se encarna en la memoria, en las narraciones sociales y sus huellas se mantienen en la elaboración identitaria de manera sustancial, como algo que se vive, se recuerda, se busca ocultar u olvidar.

Si bien la identidad atribuida puede limitar la agencia a través de procesos de estigmatización, el movimiento de la neurodiversidad ha generado una transformación significativa al impulsar procesos agentivos que buscan resignificar los significados lingüísticos y simbólicos sobre el autismo. Un marcador identitario clave en la resignificación del autismo es el uso de un lenguaje afirmativo e identitario, alejándose de términos como ‘trastorno’ y ‘déficit’ en favor a conceptualizaciones que enfatizan la neurodivergencia como una variación cognitiva. Este cambio lingüístico, acompañado de la posibilidad de narrar sus propias experiencias educativas, permite a estudiantes autistas

disputar las representaciones impuestas y reconocer su singularidad. Este proceso ha permitido equilibrar, al menos en parte, la tensión entre identidad personal y atribuida, proporcionando recursos para disputar los discursos que han moldeado su reconocimiento social.

Memoria

En este sentido, la memoria juega un papel clave en la reconfiguración de identidades neurodivergentes, ya que permite recuperar y articular experiencias que han sido históricamente silenciadas o interpretadas desde perspectivas externas. Así, al analizar la memoria como un recurso agencial, especialmente en espacios educativos, se abre la posibilidad de construir relación situados y representaciones de las experiencias autistas en educación.

En este sentido, Elizabeth Jelin (2002), nos guía hacia una comprensión profunda de la relación entre memoria e identidad destacando cómo, a través de la memoria, se otorga consistencia y significado a la narrativa identitaria. Este proceso permite resaltar ciertos atributos, seleccionados de manera activa, que facilitan tanto la identificación con algunos grupos como la diferenciación respecto a otros.

Esta relación de mutua constitución implica un vaivén: para fijar ciertos parámetros de identidad (nacional, de género, política o de otro tipo) el sujeto selecciona ciertos hitos, ciertas memorias que lo ponen en relación con «otros». Estos parámetros, que implican al mismo tiempo resaltar algunos rasgos de identificación grupal con algunos y de diferenciación con «otros» para definir los límites de la identidad, se convierten en marcos sociales para encuadrar las memorias. (Jelin, 2002, p.25).

Siguiendo a la autora, podemos mencionar que el rasgo fundamental de la memoria para con la identidad, es el acto de recordar (se). Sin embargo, el acceso a las memorias no es lineal, sino que dinámico y complejo. Los recuerdos son reconstrucciones influenciadas por procesos de significación que se orientan, se pierden, se encuentran y se

desencuentran en interacción con los demás. Los procesos históricos, los cambios sociales, la emergencia de nuevos paradigmas generan también nuevos marcos interpretativos para comprender las memorias personales y colectivas. *“La experiencia es vivida subjetivamente y es culturalmente compartida y compartible. Es la agencia humana la que activa el pasado corporalizando los contenidos culturales”* (2002, p.37).

Desde esta aproximación teórica, las memorias de estudiantes autistas, exploradas desde un marco interpretativo que reconozca y articule las agencias neurodivergentes, pueden ofrecer una perspectiva profundamente situada para analizar sus trayectorias educativas. Desde una perspectiva crítica, las memorias narrativas (Jelin, 2002) como elaboración activa en la construcción identitaria permiten comprender los códigos culturales compartidos que subyacen en las experiencias subjetivas de cada persona y a su vez, abre una potente posibilidad de cuestionar, generar fisuras y fugas respecto de los discursos hegemónicos que suelen representar a colectivos, excluyendo las voces y vivencias de las personas a quienes pretenden "representar", imponiendo versiones únicas tanto del pasado como de colectivos.

Para los colectivos marginalizados, acceder a la memoria narrativa se convierte en una herramienta crucial para disputar las versiones dominantes, especialmente aquellas impuestas desde enfoques médicos que han dejado en segundo plano sus historias en las distintas áreas de la vida social. Compartir estas memorias narrativas, particularmente de las trayectorias educativas, permite que la experiencia individual construya comunidad. Como señala Jelin, *“la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar”* (2002, p.37). Este proceso ofrece una vía para identificar las trayectorias educativas desde una perspectiva colectiva, promoviendo el reconocimiento de elementos en común y distintivos, lo que dota de historia colectiva a las identidades neurodivergentes.

Las historias individuales, al ser compartidas, permiten reconocer patrones comunes y rupturas dentro de los recorridos educativos, lo que posibilita una lectura más amplia de las dinámicas de inclusión, integración y exclusión en el ámbito educativo. En este sentido,

el estudio de las trayectorias educativas ofrece una herramienta clave para comprender cómo las instituciones y los marcos normativos inciden en la experiencia estudiantil, y de qué manera estas estructuras pueden ser resignificadas desde las vivencias neurodivergentes.

Trayectoria educativa

El concepto de trayectorias educativas comprende el recorrido estructural que los estudiantes deben seguir dentro de las instituciones educativas, integrando tanto la propuesta curricular específica de cada establecimiento como las experiencias subjetivas y sociales que el estudiantado vive en esos contextos.

Este enfoque nos invita a reflexionar sobre cómo se entrelazan estas dimensiones en los procesos educativos, considerando también los cambios legales que han transformado estas dinámicas en las últimas décadas. Flavia Terigi (2007) ha explorado este concepto en profundidad, distinguiendo entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Las trayectorias teóricas corresponden a los recorridos que el sistema educativo prevé mediante su organización estructural, basada en niveles, gradualidad del currículo y temporalización de los grados de instrucción (Terigi, 2007). Funcionan como un conjunto de reglas que norman la institucionalidad escolar, articuladas de manera correlacional. Este diseño se refleja en aspectos como la repetición de un nivel académico cuando un estudiante no logra los objetivos dentro del margen del año escolar. La estructura se fundamenta en políticas de masificación y obligatoriedad, y se configura desde el supuesto de una biografía lineal y estandarizada, basada en un tiempo monocrónico de aprendizaje y enseñanza.

Por otro lado, las trayectorias reales son mucho más diversas, marcadas por las experiencias biográficas y las condiciones de vida de cada estudiante. Factores sociales como las condiciones socioeconómicas, familiares y culturales influyen de manera significativa en los recorridos educativos. Por ejemplo, un estudiante puede repetir un nivel debido a razones que van más allá de su rendimiento académico, como problemas

médicos, familiares, económicos y de otras índoles. Estas trayectorias ponen en evidencia que el desempeño escolar no puede entenderse únicamente desde la óptica de los logros intelectuales o académicos, sino que debe considerarse dentro de un marco más amplio que abarque las condiciones de vida, las experiencias previas y las identidades del estudiantado. En este sentido, las trayectorias reales integran tanto el tiempo monocrónico que rige el sistema educativo, como otras nociones de tiempo, multicrónicas si se quiere, que reflejan los ritmos contextuales situados de cada estudiante.

Desde una perspectiva más amplia, las trayectorias reales pueden comprenderse como una trama social en la que se evidencian las relaciones entre los sistemas educativos y la construcción de la subjetividad de los estudiantes. Este enfoque es trabajado por Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2012), quienes subrayan que las trayectorias no son homogéneas ni estrictamente individuales, sino que están mediadas por las narrativas subjetivas de los estudiantes. Estas narrativas permiten entender las trayectorias como un proceso colectivo e histórico, más que como un recorrido estrictamente personal. El recorrido educativo del estudiante se construye en la interacción entre el sujeto, el colectivo y las instituciones, en particular la familia y la escuela, lo que le otorga un significado arraigado en la historicidad de los vínculos. En este sentido, la educación no es un proceso aislado ni mecánico que se cumple según las normativas curriculares, sino una trama compleja donde convergen experiencias personales, contextos históricos y relaciones sociales.

El trabajo de las trayectorias educativas acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola. Cada trayectoria abre a un recorrido que es situado, particular, artesanalmente construido y que remite al mismo tiempo a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. En ese territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega. (Nicastro y Greco, 2012, p.58).

La aproximación que nos ofrecen las autoras es de carácter narrativo y pone en el centro el valor de los procesos de subjetividad que se despliegan en los itinerarios educativos, desde la perspectiva del estudiantado y de todas las personas que interactúan en los centros, márgenes y dinámicas de la escuela. La trayectoria es concebida como un recorrido que se configura como una trama compleja, tanto subjetiva como institucionalmente, que emerge en espacios intersubjetivos e intergeneracionales. Estas tramas se articulan *“en el lazo que arma lo social y lo individual a la vez, lo colectivo y lo íntimo, en la transmisión de una herencia, de una cultura y de una posibilidad de constituirse en ella como ser diferenciado”* (p. 58).

A partir de esta perspectiva, se destaca la tensión que tienen las trayectorias reales y las trayectorias teóricas (Terigi, 2007). Sin embargo, no deben ser interpretadas como una dicotomía que debe resolverse a favor de una sobre la otra. En lugar de otorgar jerarquías de valor, esta tensión debe comprenderse como una relación dialéctica, donde ninguna de las dimensiones puede definirse de forma aislada o como un reflejo estático de la otra. La trayectoria real no es simplemente una desviación o fracaso de la trayectoria teórica, ni esta última es un ideal que nadie alcanza. Ambas se constituyen mutuamente, y su análisis conjunto permite una comprensión más amplia, vivencial y compleja de los recorridos educativos, así como de los procesos agenciales que en ellos se configuran. Esta perspectiva no sólo aborda las estructuras formales del sistema educativo, sino que también ilumina las experiencias particulares, los significados construidos y las tensiones que emergen en la intersección entre lo individual y lo colectivo. En este marco, la investigación pondrá el foco en las trayectorias reales de estudiantes autistas, explorando con mayor profundidad aspectos relacionados con su interacción con las condiciones estructurales e institucionales, programas de integración, sus percepciones de las memorias construidas en torno a sus años de escolarización, las vivencias asociadas al diagnóstico y experiencia en la educación superior. Esto permite no sólo visibilizar las particularidades de sus experiencias sino también ver cuestiones vinculantes a la percepción de la estructura organizativa del sistema escolar y los mecanismos de integración e inclusión que se desarrollan en las instituciones educativas.

CAPÍTULO II: Metodología de la investigación

La presente investigación se centra en el análisis de las trayectorias educativas de estudiantes autistas, integrando un enfoque narrativo y etnográfico. Este enfoque resultó pertinente para comprender las experiencias singulares de los participantes en relación con su escolaridad, diagnóstico de autismo e identidad. A su vez, permitió una aproximación profunda y contextualizada a las vivencias individuales, reconociendo que las narrativas que ofrecen los actores reflejan hechos y la resignificación que han generado a través del tiempo (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015). Por su parte, el enfoque etnográfico complementa este acercamiento al situar las experiencias en su contexto sociocultural, ofreciendo una mirada integral de los factores influyentes en las trayectorias, lo que permitió captar los significados que el grupo participante atribuye a sus vivencias, reconociendo que este conocimiento se construye de manera dialógica (Guber, 2013). El enfoque descriptivo a su vez permitió examinar transiciones, desafíos y logros dentro del marco formativo formal (educación básica, media y superior), proporcionando una visión integral de las experiencias educativas del grupo participante.

La metodología se estructuró en tres actos, cada uno con técnicas específicas de recolección de información. Primero, por medio de una encuesta, se realizó una caracterización inicial que permitió definir los criterios de selección de participantes. En el segundo acto, se realizaron entrevistas y finalmente en el tercer acto, se llevó a cabo un grupo focal para profundizar en los hallazgos.

Primer acto de investigación

Se utilizó una encuesta que se tituló “Catastro de estudiantes autistas UCT”, desarrollada con Google Forms, como herramienta inicial para obtener un primer acercamiento exploratorio a las trayectorias educativas de los estudiantes autistas en la UCT. Este instrumento permitió recopilar datos cuantitativos y cualitativos, facilitando una caracterización sociodemográfica y la identificación preliminar de algunos patrones y tendencias. Según Arias (2012), la encuesta es una técnica que pretende la recolección de información de un grupo de individuos acerca de sí mismos o en relación con un

acontecimiento, hecho o experiencia en particular, permitiendo establecer antecedentes situados para la investigación.

La divulgación de la encuesta se facilitó a través de los canales oficiales de la universidad, gracias al apoyo de la Dirección de Comunicaciones y la Dirección de Planificación y Estudios Estratégicos, además de la instalación de afiches con un código QR en diferentes puntos de los campus de la UCT para aumentar su visibilidad. La convocatoria estuvo abierta entre el 9 de agosto al 9 de septiembre del año 2023, recibiendo un total de treinta y cuatro respuestas.

Cabe señalar que este procedimiento no pretendió abarcar a la totalidad de estudiantes autistas de la universidad, sino más bien generar un muestreo exploratorio que sirviera de base para la selección de participantes. Por tanto, el alcance de este estudio corresponde a una muestra intencional y acotada, que no busca representar exhaustivamente la totalidad de experiencia autistas universitarias, sino aproximarse en profundidad a ciertos relatos y trayectorias específicas.

La encuesta incluyó 21 preguntas: 16 preguntas de selección múltiple unitaria, 4 de selección múltiple simultánea y 1 pregunta de respuesta abierta. Todos los participantes de la encuesta aceptaron la cláusula del consentimiento informado. La encuesta también sirvió para invitar a los participantes a unirse al grupo de apoyo mutuo virtual “Somos EA UCT” y para consultar su interés en participar en la fase cualitativa de la investigación.

A partir de las respuestas obtenidas, y en base a los siguientes criterios –haber sido diagnosticada/o en el Espectro Autista; tener calidad de estudiante regular en la Universidad Católica de Temuco; estar cursando entre el segundo y décimo semestre de una carrera técnica o profesional; tener más de 18 años– se seleccionó una muestra intencional de estudiantes. De las once personas que manifestaron interés en continuar en las siguientes fases de la investigación, siete cumplían con los criterios establecidos. Finalmente, el grupo participante quedó conformado por cinco estudiantes: tres mujeres y

dos varones, que cursan las carreras de Traducción inglés-español, Nutrición y dietética, Derecho, Arquitectura y Arqueología.

Con el propósito de resguardar la identidad y privacidad de las y los participantes, se decidió utilizar iniciales en la representación de sus testimonios, respondiendo a los principios éticos de la confidencialidad y anonimato que rigen la investigación social. El uso de iniciales permitió proteger la identidad sin recurrir a la creación de nombres ficticios, los cuales, al ser inventados, podrían generar el efecto de distanciamiento en el relato. Adicionalmente, se aclara que las iniciales utilizadas no corresponden necesariamente de forma estricta a nombre y apellido, sino que en algunos casos reflejan combinaciones que resguardan aún más la privacidad de las y los participantes.

A continuación se presentan algunas características del grupo participante:

Participante	Género	Edad	Proveniencia	Carrera	Acceso e ingreso	Financiamiento
M.J	Femenino	23 años	Loncoche	Traducción inglés-español	PACE/2022	Gratuidad
P.G	Femenino	21 años	Victoria	Nutrición y dietética	PTU/2023	Financiamiento propio
T.P	Femenino	24 años	Temuco	Derecho	PSU/2019	Crédito de educación superior
C.N	Masculino	31 años	Temuco	Arquitectura	PTU/2021	Gratuidad
J.P	Masculino	23 años	Curicó	Arqueología	PSU/2019	Gratuidad

Segundo acto de investigación

El segundo acto de investigación fue la realización de trece entrevistas semi-estructuradas individuales online y una entrevista grupal con dos estudiantes de manera presencial. Esta elección permitió identificar experiencias clave en los recorridos escolares y académicos de las y los estudiantes. Se buscó visibilizar la relación entre las agencias neurodivergentes

-como la capacidad de los estudiantes autistas para expresar decisiones, preferencias, estrategias y formas de narrar su subjetividad- y las vivencias en sus trayectorias educativas. El proceso fue esencial para captar las vivencias situadas desde sus propias voces. Las entrevistas se estructuraron en tres bloques temáticos: **Identidad y autismo**, donde se exploraron las características identitarias auto-percibidas, las atribuidas y la relación entre éstas y el diagnóstico de autismo. Este bloque abordó aspectos intrapersonales y las transformaciones identitarias asociadas al proceso diagnóstico.

En el segundo bloque temático de **Trayectoria educativa**, se exploró el recorrido escolar en los niveles básico, medio y la transición a la educación superior. Se indaga en aspectos como los establecimientos educativos, asignaturas cursadas, círculos sociales, transiciones, habilidades y dificultades experimentadas, y acontecimientos significativos que marcaron su desarrollo académico e identitario. Este ejercicio de memoria reflexiva permitió reconstruir narrativas temporales que revelan las particularidades de las trayectorias educativas reales (Terigi, 2008; Nicastro & Greco, 2012).

Y el último bloque temático que surgió en el proceso, dada la persistencia de aparición en los bloques anteriores y en la encuesta: **Relaciones familiares**, donde se exploraron las visiones individuales acerca de las dinámicas vinculares, las reacciones frente al diagnóstico y las posturas asumidas a lo largo del tiempo, evidenciando cómo estos elementos socioculturales influyen en las trayectorias educativas y en la agencia neurodivergente. En este bloque temático participaron cuatro estudiantes.

El conjunto de información fue aproximadamente de seis horas y treinta minutos de grabaciones de audio, complementadas por transcripciones textuales que facilitaron la categorización y codificación preestablecida (conceptos teóricos tales como agencia, identidad, estigmatización, expectativas sociales de *normalidad*, PIE, diagnóstico) y emergente en matrices de análisis. Además, se tomaron notas de campo que documentaron observaciones adicionales, como comentarios fuera de grabación y reflexiones que ayudaron a afinar los acercamientos. Los datos construidos se gestionaron

mediante hojas de cálculo y transcripciones codificadas en matrices de análisis alineadas con los objetivos específicos de investigación.

Posterior al análisis de transcripciones, se construyeron narrativas individuales (Montenegro, 2003; Biglia & Bonet-Martí, 2009) que se configuraron siguiendo un orden temporal (presentación básica del participante, trayectoria educativa por nivel, proceso del diagnóstico, relaciones familiares e identidad) lo que ayudó a organizar las experiencias compartidas por los participantes en los tres bloques temáticos. Parafraseando a Bernasconi (2011), una narrativa es una operación que organiza dos elementos claves presentes en los relatos de las personas: las experiencias narradas y la trama de significados que les atribuyen. En este sentido, configurar las diversas experiencias a través de las distintas líneas temáticas sirvió para organizar e identificar momentos claves, hitos y particularidades de cada historia. A su vez, sirvió para culminar este acto de investigación y ofrecer a las y los participantes leer sus historias. Estas narrativas fueron enlazadas durante toda la investigación con motivo de exponer las historias de cada participante de manera sintética y clara.

Tercer acto de investigación

Tras el análisis de las narrativas individuales obtenidas en las entrevistas, se llevó a cabo un grupo focal presencial que permitió contrastar las experiencias personales con dinámicas colectivas, identificando patrones comunes y diferencias significativas en las trayectorias educativas de los y las participantes. Este acto de investigación fue coordinado mediante correo electrónico con la asistente del Departamento de Antropología, quien facilitó la gestión del espacio para la realización del encuentro. La sesión se desarrolló de manera presencial en la Sala de Reuniones del edificio Clotario Blest, N° 14, ubicado en el Campus San Francisco de la UCT. El grupo focal tuvo una duración de 105 minutos y contó con la participación de tres de los cinco estudiantes que conformaban la muestra final. Fue registrado mediante notas de campo, fotografías y materiales producidos durante la sesión. La elección de la técnica se basó por su capacidad para producir discusión focalizada en una temática (Mella, 2000). Su objetivo principal fue identificar elementos

comunes y divergentes en las trayectorias educativas de los participantes, promoviendo la construcción de comunidad a través del intercambio narrativo. Inspirado en la idea de Jelin (2002) de que *“la experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar”* (p. 37), este ejercicio buscó articular lo individual y lo colectivo en las trayectorias educativas. La dinámica fue organizada en lectura, reflexión y puesta en común. Para esto se utilizaron tarjetas de colores diferenciadas con extractos de las narrativas individuales por ciclo educativo. La lectura de otras narrativas favoreció el reconocimiento de vivencias compartidas como un paso hacia la identificación de tendencias y divergencias singulares. A través de las reflexiones puestas en común, se les solicitó a los participantes que realizarán un mapa conceptual relevando aspectos que consideran significativos para evidenciar los aspectos en común que tienen las trayectorias educativas de estudiantes autistas. Posterior a esto, se les pidió que presentaran este mapa, lo que sirvió como validación de sus interpretaciones colectivas. El proceso concluyó con una breve presentación de resultados preliminares del análisis del segundo acto de investigación, lo que permitió vincular este acercamiento con las fases previas del estudio.

Durante esta instancia, se observó la participación activa de cada integrante en las dinámicas por ciclo educativo. Se destacó la capacidad reflexiva del grupo, al identificar puntos en común y reconocer experiencias diferentes en las narrativas de sus pares. Cada uno compartió más detalles sobre sus vivencias en las rondas de puesta en común. El ambiente silencioso del lugar favoreció la dinámica de lectura, y se mostró paciencia al esperar a quienes continuaban en esta actividad, respetando los turnos de habla a lo largo de toda la sesión.

Se identificaron patrones comunes en la percepción del diagnóstico como un proceso de autoconocimiento, las barreras académicas enfrentadas y la influencia del entorno familiar en procesos de agenciamiento. En la fase de construcción del mapa conceptual a partir de los resultados de la dinámica anterior, los roles de trabajo se distribuyeron de manera

espontánea y eficiente. Una participante se encargó de tomar notas en la pizarra, mientras que el resto colaboraba en la organización y exposición final.

La discusión se centró principalmente en la tarea a realizar, y se registraron momentos de consenso en torno a los elementos claves a incluir como resultados. Aunque no todos compartieron las mismas experiencias, se coincidió en la importancia de destacar aquellos aspectos significativos para el grupo. Finalmente, una de las reflexiones que surgió al concluir el grupo focal fue la relevancia del diagnóstico como garantía de bienestar presente y como dispositivo que puede ayudarle a afrontar sus futuros profesionales.

Estrategias de validación

Como parte del diseño metodológico, se llevó a cabo un proceso de validación del instrumento cuantitativo utilizado en la fase inicial del estudio. Este instrumento fue elaborado durante el curso de Taller de Titulación y ajustado progresivamente con el acompañamiento de la profesora responsable y el profesor guía de tesis, lo que fue considerado parte de la validación teórica. Con el fin de asegurar mayormente la precisión de contenido, se sometió a una evaluación por parte de una académica experta en la temática, quien revisó cada ítem del instrumento bajo tres criterios fundamentales: univocidad (claridad en la comprensión e interpretación), pertinencia (adecuación al contexto y población destinataria) e importancia (relevancia del ítem para las dimensiones consideradas).

La pauta de validación incorporó escalas diferenciadas para cada criterio, además de un espacio destinado a observaciones cualitativas, en las que se analizaron aspectos como ambigüedad, redacción confusa, omisiones temáticas, uso de conceptos complejos y posibles sesgos en los enunciados. A partir de esta retroalimentación, se realizaron las modificaciones necesarias para mejorar la precisión y adecuación del instrumento. Finalmente, se realizó una prueba piloto, cuyos resultados no fueron considerados en el análisis final, pero que permitieron afinar la estructura, fluidez y formulación de la encuesta antes de su divulgación y aplicación oficial.

Es importante destacar que, dada la naturaleza narrativa de la investigación realizada, se implementó un proceso de verificación de los registros de las transcripciones en cada grupo temático, permitiendo a los participantes intervenir en sus relatos, añadiendo, modificando o aclarando aspectos de sus historias. Este procedimiento garantizó una mayor fidelidad a sus experiencias y perspectivas, respetando la autenticidad y subjetividad de sus relatos. La validación con los participantes fue un proceso continuo durante todo el trabajo de construcción de datos y análisis, siguiendo los postulados del conocimiento situado de Donna Haraway (1991), que destaca la co-construcción del conocimiento y el posicionamiento político en la investigación. Este enfoque reconoce que la validación no es un proceso lineal ni objetivo, sino relacional y contextual, permitiendo a los participantes acceder activamente a los datos. En este caso, los participantes en el estudio tuvieron la oportunidad de leer, adaptar, modificar o eliminar lo que estimaron conveniente, garantizando que las transcripciones (validadas online) y narrativas (validadas presencialmente) reflejaran con precisión sus vivencias y perspectivas. En estos procesos de validación, los participantes realizaron correcciones superficiales, más que de contenido sustancial de sus relatos.

Los hallazgos del grupo focal, junto con las narrativas individuales, ofrecieron una visión integral de las trayectorias educativas, consolidando el análisis de las experiencias singulares y colectivas de los estudiantes autistas, lo que permitió reflexionar sobre los objetivos principales de la investigación.

Consideraciones finales

El enfoque narrativo y etnográfico empleado permitió captar las trayectorias educativas de estudiantes autistas desde sus propias voces, situándose en un marco social y cultural. La combinación de encuesta, entrevistas, grupo focal y procesos de validación garantizó la fidelidad y riqueza de las narrativas, explorando la agencia neurodivergente y las dinámicas contextuales en la configuración de estas experiencias.

Uno de los principales desafíos metodológicos fue la necesidad de ajustar las técnicas inicialmente planificadas. En un principio, se había considerado realizar grupos focales como segunda fase de la investigación, con el objetivo de abordar temáticas grupales y establecer confianzas. Sin embargo, debido a dificultades de acceso y coordinación con las y los participantes, se optó por entrevistas individuales. Estas se llevaron a cabo en modalidad presencial o virtual, siendo esta última la preferida por la mayoría de los participantes. Esta decisión estuvo influenciada por el contexto académico en el que se desarrolló la investigación, coincidiendo con el cierre de semestre y exámenes finales.

Otra limitación identificada se relaciona con el tercer grupo temático, correspondiente a las relaciones familiares, el cual surgió de manera inductiva durante el proceso de análisis. En este caso, las entrevistas se enfocaron exclusivamente en las percepciones de los participantes sobre sus experiencias familiares, sin extender la invitación a participar hacia sus familiares directos, lo que restringe la posibilidad de explorar las dinámicas familiares desde una perspectiva relacional. Asimismo, este apartado se construyó a partir de cuatro narrativas, dado que una de las participantes no logró concretar su participación en este bloque temático.

Cabe señalar que durante el proceso de validación de narrativas configuradas, algunos participantes manifestaron su interés en ser identificados con sus nombres reales, en un gesto de afirmación identitaria y de agencia. Sin embargo, considerando las posibles implicancias éticas y de exposición a futuro, se optó por mantener el acuerdo de identificar al grupo de participantes mediante iniciales. Esta medida buscó garantizar un criterio homogéneo de protección, respetando la autonomía de las y los participantes al momento de firmar el consentimiento informado y las responsabilidades éticas de la investigación

A pesar de estas limitaciones y de los ajustes metodológicos decididos durante el proceso, los tres momentos de investigación permitieron desarrollar un enfoque narrativo que produjo un corpus de datos amplio y rico. Este abordaje resultó ser adecuado para un

estudio exploratorio en este campo, logrando su propósito principal: escuchar y leer cómo las y los estudiantes autistas narran sus vivencias educativas.

CAPÍTULO III: Comienzos narrativos: relatos del ciclo básico

El punto de partida donde se inició el trabajo de memoria corresponde al orden cronológico establecido por el sistema educativo formal. Comprendiendo que el ciclo básico se inicia a una temprana edad (en las y los participantes fue entre los cuatro y cinco años), se abre el diálogo desde la interrogante sobre cómo recuerdan que fue el adentrarse a la rutina escolar y las relaciones que se forjaban con sus pares y profesores, como se recuerdan a sí mismas/os en este campo social. Posterior a esto se induce a hacer el esfuerzo por recordar cuáles eran las asignaturas que más disfrutaban y las que más les significaba dificultad y si las características de sus desempeños escolares se vio implicada o relacionada de alguna manera a rasgos que en el presente se pueden describir como propios del autismo, entendiendo el desempeño escolar no como algo limitado a una mera cuestión calificativa del avance curricular sino más bien como un perfil que integra la participación y el bienestar psicosocial de los estudiantes.

En este apartado, comenzaremos a adentrarnos en las memorias de los participantes, enfocándonos en sus vivencias durante la enseñanza básica. Indagaremos cómo fueron sus primeros años escolares y las experiencias que marcaron su interacción con el entorno educativo. Estas historias no sólo revelan el inicio de la escolaridad, sino también las huellas de su desarrollo personal y social en una etapa fundamental de la vida.

A continuación, conoceremos a las y los participantes desde las narrativas configuradas.

Habilidades tempranas en un ambiente de aislamiento

M.J es una mujer de 23 años, residente de la ciudad de Temuco, proveniente de Loncoche. Es hermana mayor de dos hermanos. Su madre es abogada y su padre es militar retirado. Vivió junto a sus padres hasta que se divorciaron cuando ella tenía 8 años. M.J reconoce el divorcio de sus padres como un hito importante en su vida, ya que, consigo vino el cambio

de custodia hacia su abuela materna y también de colegio. Inicialmente estuvo desde kínder hasta 3ro básico en el colegio católico Providencia del Sagrado Corazón de Jesús de Temuco, establecimiento de carácter privado. Luego se cambió a la escuela Alborada de Loncoche, donde cursó de 3ro a 8vo básico. Recuerda que cuando era pequeña se le sometió a una prueba de resolución de problemas para medir su cociente intelectual (IQ). El resultado fue por sobre el promedio, lo que generó que sus cuidadores la estimularan cognitivamente más de lo habitual, esforzándose para conseguir material de estudio y libros. A M.J le gustó mucho esta atención ya que, a sus dos años, su abuela materna le comenzó a enseñar a leer, a razón de que había vivido una situación médica; síndrome de la apnea del sueño pediátrico y su abuela con la intención de que no se retrasara en su desarrollo cognitivo y/o para prevenir posibles repercusiones, le enseñó a leer a esta edad. Esta habilidad desarrollada tempranamente, también se vio manifestada en su enseñanza básica, en donde M.J muchas veces se aburría y terminaba ignorando la clase para ir a sentarse en alguna parte a leer. Esto sucedía cuando tenía cinco o seis años, es decir, mientras cursaba kínder. Aunque la noticia del IQ y su habilidad temprana de lectura fue visto como algo positivo en su familia, reconoce que no era muy sociable y que esto le hizo aislarse mucho más de sus pares en el segundo colegio al que asistió. Este comportamiento, algunas veces fue motivo de alguna anotación negativa en el libro de conducta que administraban los profesores. Sin embargo, según M.J, esto no era algo que causara mayor preocupación por parte de sus cuidadores, ya que, cursó kínder dos veces. El cambio en su custodia también significó un debilitamiento en la socialización con sus pares, por lo que en su cambio de colegio también se vio reflejada esta dificultad, lo que llamó la atención de esta nueva comunidad educativa. De este ciclo escolar, recuerda que hubo profesores que le señalaron a sus tutores que la incitaran a socializar más y que tratara de hacer amigos. No hubo mayor insistencia en este punto por parte de sus tutores. Ligado a esto, hace memoria también en cómo los profesores expresaban su preocupación por el aislamiento que veían en ella respecto a sus pares, además, que muchas veces la encontraban hablando sola. Ellos a veces la llevaban donde estaban sus demás compañeros para que jugaran en conjunto, lo que para ella era raro, ya que no

quería sumarse a estas actividades. En este período también se dio de manera simultánea el que sus demás compañeros mantuvieran un trato diferencial con ella, muchas veces siendo la persona de la cual hacían chistes. Reconoce que era muy fácil de engañar para que dijera alguna tontería o para que hiciera algo tonto, lo que era objeto de risas de sus compañeros. Las instancias evaluativas también significaban una gran tensión, ya que estaba acostumbrada a realizar la mayoría de las cosas en solitario, pero cuando había que hacer algo en pareja o en grupo, podía percibir que el resto del curso le hacían el 'vacío'. No sabe si lo hacían a propósito o si no se daban cuenta que ella estaba allí. Fue la única de su curso que participó en el PIE, durante sexto o séptimo básico, recuerda ir de vez en cuando, más, no recuerda en detalles que hacía ni por qué asistía. Eventualmente dejaron de sacarle de la sala común para ir al PIE.

Entre el miedo y la adaptación

P.G es una mujer de 21 años, oriunda de Victoria y actualmente residente en Temuco. Sus padres son paramédicos. Asistió al Colegio Instituto desde kínder hasta segundo básico. Recuerda que tuvo una experiencia desagradable con una profesora de lenguaje, que le provocaba ansiedad y dolor de estómago. En clase, la docente llamaba a los estudiantes por números y, según P.G, algunos compañeros recibían golpes por parte de la profesora. En este contexto, perdió la habilidad de leer de manera fluida y comenzó a leer en monosílabos, lo que ella relaciona directamente con su experiencia negativa con esta docente. La situación fue tan grave que su madre tuvo que exponer el caso en el colegio, pero el establecimiento no tomó medidas. Debido a esta experiencia, su familia decidió cambiarla de colegio.

Así, llegó al Colegio Marcela Paz, donde continuó su educación básica hasta el final. Su adaptación al nuevo colegio fue difícil al principio, ya que el cambio significó una ruptura radical con su entorno previo, lo que le causó tristeza. P.G menciona que le resultaba más fácil relacionarse con personas mayores, como docentes, personal de aseo o inspectores, que con sus compañeros de la misma edad. Sin embargo, con el tiempo, comenzó a

establecer relaciones con algunos de sus compañeros. Poco a poco, fue adaptándose y, al conocer a más personas, se sintió más integrada en su comunidad escolar.

En cuanto a su rendimiento escolar, solía obtener notas de 6 en adelante. También percibió que sus profesores se esforzaban por integrarla con sus compañeros en las actividades de evaluación grupales. P.G asistió al PIE hasta terminar su educación básica. Recuerda que hubo comunicación directa con su madre sobre una evaluación para determinar su integración al programa. La experiencia de asistir al PIE fue mixta para P.G: por un lado, le ayudó a mejorar su dificultad en el área de lenguaje, pero, por otro lado, no le gustaba que la sacaran de clase, ya que a menudo se perdía los contenidos expuestos en el aula. P.G también menciona que, cuando se estresaba o se enojaba, solía presentar desregulaciones emocionales en clase. Estas reacciones eran conocidas tanto por sus compañeros como por los docentes, quienes se encargaban de informarle a su madre sobre las situaciones.

Entre la soledad, socializar y aprender

T.P es una mujer de 24 años, residente en la ciudad de Temuco, y es la tercera hija y menor de sus padres. Su madre tiene 56 años y ha trabajado como funcionaria pública en CONADI durante más de dos décadas. Su padre, de 59 años, se desempeña como carpintero. T.P cursó kínder, enseñanza básica y media en el Colegio Santa Cruz, un establecimiento particular subvencionado ubicado en el sector Fundo El Carmen. No repitió ningún año, pero admite que durante su escolarización experimentó dificultades académicas que se reflejaron principalmente en sus calificaciones. Reconoce que le costaba socializar y que, a pesar del esfuerzo que ponía para integrarse, su dificultad era evidente para sus compañeros, quienes ocasionalmente le señalaban que no tenía amigos. T.P considera esta experiencia como bullying.

En cuanto a su desempeño académico, T.P menciona que no tenía mucha conciencia sobre lo que significaba obtener una calificación alta o baja. Sin embargo, recuerda que en quinto básico, una profesora se acercó a explicarle la importancia de las evaluaciones, lo

que le permitió comprender mejor su situación en cuanto a la dimensión calificativa. Además, destaca que su contexto escolar era muy diverso, ya que tenía compañeros con síndrome de Down, neurodivergencias y discapacidades visibles.

T.P participó en el PIE durante un breve período de tiempo. No tiene recuerdos significativos de su paso por este programa ni detalles sobre su experiencia, aunque recuerda que pasó mucho tiempo en la sala del PIE, lo que ocasionó que llegara tarde a su clase regular, lo que a su vez provocó molestias a la profesora. Aunque no recuerda con exactitud por qué fue incorporada al PIE, se puede inferir que fue de manera diagnóstica, para determinar si tenía necesidades educativas especiales transitorias o permanentes. Durante esta etapa, estuvo vinculada a profesionales de la psicología educacional.

Entre el reconocimiento y el acoso escolar

C.N es un varón de 31 años, residente en la ciudad de Temuco. Es el hijo mayor de sus padres. Su madre, de 58 años, se desempeñó como secretaria, aunque actualmente está desempleada. Su padre, de 69 años, trabajó como mecánico y bombero, pero ahora está retirado. Durante su infancia, su familia vivió en la casa de sus abuelos maternos como allegados, hasta que él tenía aproximadamente tres años. En esa vivienda también residían tías, tíos, primos y primas, sumando un total de doce personas.

C.N cursó kínder y la enseñanza básica en la escuela Campos Deportivos, un establecimiento municipal de la ciudad. No repitió ningún año durante este ciclo escolar. Reconoce haber tenido un buen desempeño académico en cuanto a contenidos y calificaciones, e incluso menciona que fue identificado como alumno ejemplar por parte de sus profesores. Sin embargo, esta situación de buen rendimiento académico generó reacciones hostiles y de violencia física por parte de sus compañeros hacia él. Recuerda que estas reacciones ocurrieron principalmente durante los recreos y en las salidas de clases. A pesar de informar estas situaciones a sus padres, C.N percibió que, dado que desde el cuerpo docente sólo resaltaban aspectos positivos de su comportamiento y calificaciones, lo que él relataba sobre el bullying, parecía pasar a un segundo plano de

importancia. Con el tiempo, dejó de insistir en contarles estas experiencias de violencia. Sus relaciones más cercanas durante este periodo fueron con un grupo de compañeros que, al igual que él, también eran blanco de acoso escolar.

Ansiedad, dificultades sociales y miedo a ser diferente

J.P es un varón de 23 años, oriundo de Curicó y residente de Temuco desde hace 6 años. Es el segundo hijo de sus padres y el hermano del medio en su familia. Su madre, de 50 años, ha trabajado en el área de neonatología en el hospital de Curicó, mientras que su padre, de 53 años, se ha desempeñado en el rubro de ventas en tiendas de retail. Los padres de J.P se divorciaron cuando él tenía entre 7 y 8 años, lo que hizo que su núcleo familiar se centrara en su madre, su abuela materna y su hermano mayor.

J.P cursó toda su enseñanza básica y media en el mismo colegio, Alta Cumbre, un establecimiento particular subvencionado de Curicó. Durante el ciclo básico, reconoce que tuvo grandes dificultades para mantener interacciones sociales. Identifica que la emoción predominante en estas situaciones era de ansiedad, ya que era consciente de no saber cómo comunicarse de manera intencional con sus compañeros. Esta dificultad también se reflejaba en su desempeño escolar, ya que no se atrevía a hacer preguntas en clase cuando no entendía algún contenido, lo que lo hacía quedar con dudas y sin aprender adecuadamente ciertos temas.

A pesar de sus dificultades, J.P logró entablar relaciones cercanas con algunos compañeros de curso con los cuales se sentía cómodo al trabajar en equipo. Sin embargo, destaca que no sabe si podría calificarlas como amistades. Desde octavo básico, comenzó a tener problemas de visión, específicamente miopía y astigmatismo, lo que también afectó su rendimiento escolar. Aceptar y comunicar este problema a su familia le costó cuatro años, ya que en su curso había compañeros que usaban lentes ópticos, lo que a menudo los exponía a burlas. Debido a su tendencia a ser introvertido, J.P no quería llamar más la atención y temía ser objeto de ridículo por esta afección visual. Durante este periodo, experimentó situaciones en las que algunos compañeros lo interpelaba por su

comportamiento más retraído y su actitud más introvertida, lo que lo hacía más consciente de su diferencia respecto al resto de su curso.

3.1 Tejiendo recuerdos: análisis de las experiencias del ciclo básico

En este apartado, iniciamos el análisis orientado a responder los objetivos específicos: distinguir las experiencias que facilitan u obstaculizan las trayectorias y, simultáneamente, identificar a los actores y las relaciones sociales que configuran el entorno de estudiantes autistas.

El ciclo de enseñanza básica puede entenderse como un punto de acceso para conocer la alteridad. La percepción del otro es un proceso que fomenta la reflexión sobre las diferencias, enriqueciendo nuestra comprensión de la propia identidad y el lugar que ocupamos en el mundo social. Los relatos de estudiantes autistas revelan que la percepción de la alteridad estuvo estrechamente vinculada a dinámicas caracterizadas por discriminación y aislamiento. A partir del análisis de contenido, se levantaron seis categorías que agrupan relatos clave para comprender las singularidades múltiples (Ocampo, 2021) presentes en los distintos contextos educativos de cada protagonista en este ciclo. Estas categorías son: trato diferencial, relaciones conflictivas con docentes y violencia en el entorno escolar, estrategias docentes, relaciones intergeneracionales, formas de comportamiento social ligado a dinámicas escolares, experiencia en el PIE. A continuación, se profundizará en cada una de ellas

3.1.1 Trato diferencial

La totalidad de los relatos tiene relación directa con la construcción de la diferencia, lo que también permite aproximarnos a comprender cómo, en las dinámicas sociales escolares, se producían nociones de lo aceptable y de lo normal entre pares. Sobresalen varios aspectos que, de manera transversal, evidencian tratos diferenciales hacia estudiantes cuyas características desafían esas nociones de *normalidad* en el plano subjetivo. A continuación, se presentan testimonios que ilustran esta categoría y permite visibilizar

tensiones y contradicciones que enfrentan las y los participantes en sus experiencias dentro del contexto educativo.

“Constantemente me aislaban [sus compañeros de curso], era raro porque yo no me daba cuenta hasta que después alguien se preocupaba y me decía 'Oye, ¿no crees que está mal que te hagan esto?'. A menudo se reían de mí y yo no entendía por qué, y como que siempre yo era como la persona de la cual hacían un chiste los demás y yo no entendía, así que era muy fácil de engañarme para que dijera alguna tontera o para que hiciera algo tonto" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este testimonio introduce el elemento de la dificultad para comprender las dinámicas sociales hostiles y las burlas, lo que destaca cómo estas interacciones perpetúan la violencia simbólica en procesos de aislamiento y, a su vez, consolidan dinámicas de estigmatización (Goffman, 2006). La narrativa de M.J también evidencia la asimetría en las relaciones escolares, donde las burlas y "*chistes*" dirigidos hacia su persona refuerzan su posición de vulnerabilidad dentro del grupo curso. La percepción tardía de que estas actitudes son inapropiadas también apunta a cómo el entorno escolar normaliza estas dinámicas, dificultando que se identifiquen por lo que son. Este caso también abre la posibilidad de interpretar cómo la intervención de terceros ("*alguien se preocupaba*") puede funcionar como un punto de inflexión para la reflexión sobre estas experiencias y para el inicio de estrategias de afrontamiento, o al menos, de toma de consciencia.

“Me costaba en verdad socializar, tener que compartir con las personas, como que me aislaba más, pero igual intentaba interactuar, pero como que algunas personas no querían y a mí eso me hacía sentir mal. Yo quería encajar con las otras personas y como que no podía tampoco. De ninguna otra forma sentía aceptación de mis pares. Recuerdo que en algunos instantes como que igual me hicieron bullying porque me decían que no tenía amigos. Recuerdo que fue una muy mala experiencia porque yo no quería ir al colegio y mis papás me obligaban a ir al colegio y me tenían que sacar a la fuerza de mi casa y yo me ponía a llorar, para mí era un sufrimiento muy grande” (T.P, estudiante de derecho).

La protagonista destaca las profundas consecuencias emocionales y psicológicas derivadas del rechazo y de la dificultad para pertenecer socialmente. En este contexto, el autoaislamiento emerge no como una decisión deliberada de evitar la socialización, sino como una respuesta defensiva ante el rechazo percibido. Esta dinámica intensifica la tensión entre el deseo de formar parte del grupo y la imposibilidad de lograrlo, generando un malestar constante. Además, este relato destaca cómo las dinámicas escolares tienen un impacto en las dinámicas familiares. Los intentos de los padres de procurar la asistencia de T.P al colegio, aunque bien intencionados, exacerbaron su malestar y el rechazo al entorno escolar. Este testimonio subraya también la importancia de comprender cómo las estrategias familiares pueden influir, positiva o negativamente, en el afrontamiento de estas experiencias. Estas interacciones, aunque puedan ser percibidas como triviales o cotidianas, generan un impacto significativo en quienes las experimentan, moldeando el sentido de pertenencia, percepción del contexto escolar y sus relaciones con el entorno.

“Los compañeros que nunca hablaban conmigo y el único momento en el que se acercaban para hablarme era para decirme: ‘¿Oye, porque estás tan callado?’ o ‘habla alguna cosa’, ‘¿te comieron la lengua los ratones?’ o qué sé yo. La única interacción que tenía con la gente que no solía interactuar, era ese tipo de cosas, eran como los típicos comentarios que me llegaban a mí frecuentemente” (J.P, estudiante de arqueología)

Este testimonio destaca un aspecto particular del trato diferencial y procesos de estigmatización: las micro agresiones verbales que, aunque percibidas como pequeñas e irregulares, tienen un impacto significativo en la percepción de alteridad negativa. Las interacciones descritas por J.P se limitan a comentarios que subrayan su diferencia y refuerzan entender su carácter introvertido como un rasgo deficiente para la interacción, produciendo las fronteras entre lo normal y lo anormal. Además, estas microagresiones no sólo excluyen activamente, sino que también generan un ciclo de autoobservación y cuestionamiento interno sobre su conducta y su lugar dentro del grupo. En el contexto escolar, este tipo de interacciones puede normalizarse como parte del "humor" o "*comentarios típicos*", lo que dificulta aún más que las personas las identifiquen como hostiles. Al analizar en conjunto los relatos de T.P y J.P, se observa cómo las experiencias

de trato diferencial tienen consecuencias en diferentes niveles: desde el impacto emocional profundo que lleva al autoaislamiento y baja motivación para asistir al colegio, hasta las interacciones con los pares que refuerzan la percepción de alteridad negativa y dificultan la creación de vínculos sociales plenos en el contexto escolar. Estas narrativas resaltan la complejidad de las dinámicas de estigmatización que ocurren en el contexto escolar, principalmente entre pares.

3.1.2 Relaciones conflictivas con docentes y violencia en el entorno escolar

Continuando con la complejidad de las relaciones en el contexto escolar, destacan relatos que evidencian maltrato directo por parte de docentes hacia las y los participantes. Estos comportamientos reflejan cómo la violencia ejercida por figuras de autoridad puede tener un impacto emocional significativo, generando barreras tanto educativas como sociales en las trayectorias educativas.

“Tuve un problema grave con una profesora porque me daba miedo, como que me provocaba ansiedad, porque a todos mis compañeros nos llamaba por número o cosas así, había compañeros que hasta les pegaba y había un compañero que tenía pesadillas y todo. Yo, por ejemplo, olvidé leer, porque ella era profesora de lenguaje. Mi mamá fue a hablar y no le echaron, de hecho, está todavía. Yo me cambié de colegio por lo mismo” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

"Había una profesora que creo que la tuve como de tercero a cuarto básico, que igual me trataba muy mal. Esa profesora ejercía violencia psicológica porque a mi hermana igual la violentaba psicológicamente. Yo no quería ir al colegio" (T.P, estudiante de derecho).

Estos testimonios ilustran cómo las prácticas docentes abusivas pueden afectar profundamente tanto el bienestar emocional como el desarrollo educativo de los estudiantes. En el caso de P.G, la relación conflictiva con su profesora tuvo consecuencias directas en sus habilidades y en sus compañeros, quienes también fueron afectados emocionalmente. Además, estos relatos revelan patrones más amplios de abuso, como en el caso de T.P, cuya hermana también fue víctima de violencia psicológica por parte de la misma docente. La ansiedad y la normalización de estas dinámicas de poder basadas en la

violencia directa destacan la falta de acción por parte de las instituciones escolares, tal como se observa en la experiencia de P.G, donde, a pesar de la intervención de su madre, no hubo respuesta institucional.

"Por parte de los profes siempre fui un alumno como ejemplar, porque era súper tranquilo, súper buenas notas, pero por parte de mis compañeros, era de bullying, esa era la situación. Entonces me juntaba con un par que era como el grupo de los que le hacían bullying en el colegio y esas eran mis amistades. Mis gustos no eran los mismos que los de ellos, yo era un fanático de la historia, de la geografía, de los idiomas y mis compañeros simplemente pensaban en fútbol y yo era horrible jugándolo. Además, los profes me veían como ejemplo y ellos se metían en problemas, era como que les estaban comparando conmigo, el que le estaba generando el problema a ellos, soy yo" (C.N, estudiante de arquitectura)

Este relato ilustra lo mencionado previamente y aporta elementos clave para comprender los conflictos sociales que emergen en las interacciones escolares. Por un lado, pone en evidencia el factor micro político presente en las dinámicas sociales dentro de las instituciones educativas. En este contexto, las figuras de poder, representadas en este caso por los docentes, otorgan reconocimiento institucional que, paradójicamente, desencadenó dinámicas de violencia y tensión intergrupal en el conjunto del curso.

C.N, quien recibió reconocimiento por su carácter y rendimiento académico por parte de docentes, experimentó cómo este éxito, en lugar de facilitar su integración, intensificó un resentimiento dentro de su grupo curso. Su posición se convirtió en un eje de tensión, habitando la frontera entre el reconocimiento jerárquico y la falta de pertenencia al grupo de pares. Esta respuesta de rechazo hacia C.N, y hacia otros compañeros también víctimas de acoso escolar, se tradujo en actos de violencia simbólica y física que reforzaron su percepción de alteridad con marcas negativas (Goffman, 2006).

Por otro lado, este relato también pone de manifiesto cómo las diferencias individuales, tales como las preferencias personales de C.N, contribuyeron a construir límites identitarios que acentuaron la percepción de alteridad al ser comparadas con las preferencias mayoritarias del grupo. Estas diferencias, amplificadas por el reconocimiento

docente, consolidaron una identidad atribuida por las agencias del contexto educativo (Giménez, 2002). No obstante, esta misma percepción de atributos diferenciados permitió a C.N encontrar afinidad con otros estudiantes que también experimentaban hostilidad y comportamientos intimidatorios. Juntos, conformaron un grupo que compartía experiencias similares de acoso escolar, siendo un espacio de contención y refugio frente a las dinámicas de rechazo predominantes.

3.1.3 Estrategias docentes

En contraste con lo expuesto anteriormente, algunos relatos de este ciclo educativo destacan los esfuerzos realizados por parte de docentes para promover, de manera directa, la integración de las y los estudiantes autistas en sus comunidades escolares. Por ejemplo, P.G señala: “Los profesores, sin saber, trataban de que mis compañeros me integraran en los grupos y esas cosas” (P.G, estudiante de nutrición y dietética). Este testimonio alude a cómo, aun en ausencia de un diagnóstico formal de autismo, los docentes percibían cierta dificultad en la interacción social de la estudiante y actuaban en consecuencia, interviniendo en actividades grupales con el fin de reducir las barreras para la integración que se estaban manifestando.

“A veces, me llevaban donde había otros niños jugando y me decían que jugara con ellos o preguntaban a los niños si dejaban que yo jugara con ellos y era tan raro porque yo no quería jugar. Recuerdo que los profesores se preocupaban mucho por mí, porque yo siempre la pasaba sola. Se fijaban en mis comportamientos durante ese tiempo y recuerdo que durante ese tiempo yo hablaba mucho sola, como que pensaba en voz alta y eso los preocupaba” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este relato resalta una preocupación más profunda y delicada por parte de docentes sobre conductas que pueden leerse como atípicas dentro de un contexto de interacción social. Aunque las intervenciones suelen estar motivadas por buenas intenciones, también pueden expresar una comprensión limitada de las preferencias de quienes se busca integrar.

Estas intervenciones, aunque motivadas por el cuidado, pueden transformarse en formas de ‘integración forzada’ al no considerar las necesidades singulares de cada estudiante. En estos casos, se espera que la persona se adapte a las dinámicas sociales existentes y predominantes, sin reconocer sus formas particulares de querer convivir, lo que también puede contribuir a una cristalización de la percepción de alteridad negativa. Sin embargo, lo que se busca subrayar es la intervención *in situ* como un acto de agencia docente, que enmarca el contexto institucional de la escuela como un espacio intergeneracional valioso para comprender la construcción de diferencias y formas de agencias. En este sentido, ambos relatos evidencian tanto el potencial docente en la observación de barreras para la integración, como también, las limitaciones de estas intervenciones cuando no se reconocen las voces de las personas autistas en los procesos de decisión e interacción educativa.

3.1.4 Relaciones intergeneracionales

“Recuerdo que me era mucho más fácil llevarme con estudiantes que eran mayores que yo que con gente de mi edad. Era más fácil encontrarme hablando con gente de los cursos superiores o con gente del cuerpo docente que con otros estudiantes de mí mismo curso” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este testimonio refleja una preferencia de socialización, en la que la protagonista encuentra mayor afinidad con estudiantes mayores y docentes que con sus compañeros de curso. Al vincularse con personas fuera de su grupo inmediato, M.J escapa, al menos parcialmente, de las dinámicas sociales excluyentes anteriormente narradas. A pesar de que no se profundiza en la frecuencia, características y sostenibilidad de esos vínculos, se reconoce como un factor selectivo significativo dentro del espacio educativo de la estudiante.

"Al principio de clase como que conversaba con los profesores y así de repente con mis compañeros, pero en el recreo me quedaba sola. Me hacía amiga de la gente mayor. De los docentes y como de la gente que limpia y eso, me hacía bastante amiga de ellos” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

El relato de P.G refuerza esta idea, destacando cómo las relaciones intergeneracionales y los vínculos con actores periféricos en la estructura escolar también constituyen espacios de interacción significativos. Estos espacios trascienden las expectativas normativas que predominan en las relaciones entre pares del mismo grupo etario, permitiendo encontrar una forma de socialización más cómoda y validada en su experiencia personal.

Estas experiencias desafían las expectativas tradicionales de socialización escolar, mostrando cómo ambas estudiantes construyen redes que no siguen las lógicas del grupo de curso. Al hacerlo, expresan agencia neurodivergente, eligiendo conscientemente con quién y cómo relacionarse, generando espacios donde se sientan cómodas en sus necesidades emocionales y sociales. Este ejercicio de agencia no es simplemente una resistencia pasiva a las dinámicas de grupo, sino una acción intencionada de selección que apunta a redefinir su participación en el espacio educativo, creando un sentido de pertenencia fuera de las interacciones tradicionales de socialización.

3.1.5 Formas de comportamiento social ligado a dinámicas escolares

Las formas de comportamiento social ligado a dinámicas escolares constituyen un eje fundamental en la configuración de las experiencias educativas, especialmente cuando se analizan desde la perspectiva de estudiantes autistas. A través de los relatos, se hace evidente cómo ciertas prácticas pedagógicas presuponen expectativas de socialización homogéneas, donde se valora la participación activa en dinámicas grupales, la espontaneidad en la interacción y la adecuación a formas normativas de convivencia. Estas expectativas, frecuentemente implícitas o naturalizadas, pueden tensionar la trayectoria educativa de quienes se vinculan de manera distinta, generando escenarios de exclusión, ansiedad y/o invisibilización.

"Para empezar muchos trabajos eran en grupo o en pareja y yo estaba acostumbrada a hacer todo sola. Así que se me hizo complicado y recuerdo que había veces en las cuales yo me quedaba sola porque todo el resto del curso me hacía el vacío y no sé si lo hacían a propósito o si no se dan cuenta de que yo estaba a un lado" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este relato evidencia cómo las dinámicas escolares que presuponen interacción colaborativa se transforman en barreras cuando no consideran las diversidades en las formas de vinculación social. La exigencia de trabajar en grupo no solo afectó el proceso de aprendizaje, sino que también le expuso a formas de aislamiento que reforzó su sensación de marginalidad. La duda de M.J respecto a si fue excluida a propósito da cuenta de una vivencia marcada por la ambigüedad social y la falta de diversificación pedagógica que facilitara la inclusión. Así, el trabajo grupal deja de ser una herramienta de aprendizaje colaborativo para convertirse en un mecánico que reproduce desigualdades sociales y afectivas,

"Me acuerdo de lo que las profes hacían al principio de año, que nos dan un tiempo para hablar con los compañeros de al lado, a los que tenemos cerca, el presentarnos cuando recién nos conocemos y yo de verdad me ponía como muy nervioso porque sabía que no tenía la capacidad de hacerlo. Entonces, como que era raro, o sea, creo que el problema, si es que se puede decir problema, quizás, era que ese tipo de actividades no funciona para todas las personas, como en mi caso, por ejemplo" (J.P, estudiante de arqueología).

En este testimonio, se observa cómo las formas de comportamiento social esperadas al inicio del año escolar –como la auto presentación oral frente y con otros– no son neutrales ni universales. Para J.P, esta actividad, diseñada para fomentar la convivencia, se convirtió en una situación de estrés, precisamente porque se asume que todos los estudiantes comparten las mismas habilidades y disposiciones comunicativas. Este tipo de dinámicas no considera que la capacidad de socializar está construida por múltiples factores, incluyendo el procesamiento sensorial, la ansiedad social y la forma en que cada persona establece vínculos.

Estas narrativas revelan que las prácticas educativas estandarizadas pueden resultar excluyentes cuando no consideran la diversidad de formas en que los estudiantes procesan la interacción social y el trabajo colaborativo. Mientras que, para algunos, el aprendizaje y la socialización ocurren de manera simultánea, para otros, estas instancias pueden significar barreras que afectan tanto su desempeño académico como su bienestar emocional, en especial cuando no existe un margen para el reconocimiento de otras formas legítimas de participación.

3.1.6 Experiencia en el PIE

En los siguientes relatos se ilustra una dinámica compleja: si bien este programa tiene la intención de facilitar las trayectorias educativas de estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje, los relatos evidencian una implementación que genera ambigüedad y sentimientos encontrados, siendo una característica mayoritaria el no recordar grandes detalles de su participación, lo que se puede inferir como una experiencia que no generó un impacto significativo en sus vidas escolares.

“Pensaron que tal vez yo necesitaba el PIE, pero cuando yo estaba ahí en la sala, tal vez dijeron que no lo necesitaba y nunca más volví y como que nunca entendí eso, nunca me dieron ninguna instrucción ni ninguna explicación, fue como muy raro. Pero recuerdo haber ido como a dos psicólogas distintas, pero no recuerdo las sesiones o cosas así, como que tengo imágenes de que estaba yo como en una sala con una psicóloga y también de una vez fui al PIE, me llevaron a la sala, pero no me explicaron el por qué y yo estuve haciendo actividades en la sala del PIE, era bien didáctico, era como muy agradable estar ahí” (T.P, estudiante de derecho).

"Recuerdo que empecé a ir como por sexto o séptimo. Sólo recuerdo ir de vez en cuando, pero todo es muy borroso como que no me acuerdo mucho de ello. Nunca me dijeron por qué. Dejaron de sacarme de la sala eventualmente” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

En cambio, hay un relato que ofrece una perspectiva ligeramente distinta:

“Me acuerdo que hablaron algo con mi mamá y me dijeron que me iban a hacer una prueba y después de esas pruebas como que veían si te integraban o no. Y sí, me integraron. A mí me costaba leer, entonces igual me ayudaban. Y ya después, como que en media no quise porque sentía que me querían separar del otro grupo. Usualmente me sacaban en clase y eso tampoco me gustaba porque a veces estaba muy entretenida en clase y me sacaban. Entonces, me perdía de todo lo que sucedía después y no me ayudaba mucho eso. Lo que iba a hacer allá al PIE era como, ¿cómo se llama esto?, como que te hacían actividades, así como pruebas, juegos y esas cosas. Terminé de ir cuando terminé el colegio” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

Este relato introduce un aspecto adicional: la percepción de separación del grupo curso y el querer evitar esta situación a largo plazo. Aunque el PIE ofrecía actividades didácticas diseñadas para apoyar su aprendizaje, el hecho de la separación física y simbólica situaba a la estudiante en un espacio intermedio, fuera del núcleo del grupo curso como de una inclusión plena en las actividades colectivas.

Distinguiendo experiencias que facilitan y obstaculizan

Se puede afirmar que, dentro del primer grupo de experiencias, se destacan las relaciones sociales intergeneracionales, y en el grupo de experiencias que obstaculizan las trayectorias, se incluye al trato diferencial, las relaciones conflictivas con los docentes y la violencia en el entorno educativo y las formas de comportamiento social ligado a dinámicas escolares. Aunque el objetivo es el de distinguir entre experiencias que facilitan y obstaculizan, el análisis demuestra la complejidad y los matices multifacéticos de las realidades del grupo participante, por tanto, se levanta una categoría mixta. Esta complejidad se encuentra en las estrategias docentes, ya que por medio de estas se puede apoyar procesos de integración y de igual manera pueden ser obstaculizadoras para la emergencia de la agencia neurodivergente y sus preferencias de convivencia, si no promueven un cambio en las dinámicas de convivencia preestablecidas. De manera similar, la experiencia en el PIE presenta un carácter ambivalente, aunque se supone que facilita las trayectorias educativas, proporcionando un entorno agradable y didáctico que favorece el aprendizaje, los relatos revelan elementos como la falta de continuidad regular, la ausencia de claridad en los objetivos, la nula comunicación con los beneficiarios, las interrupciones en las clases principales y la percepción de separación, lo que limita su significancia en dimensiones subjetivas y de percepción de integración.

Aproximación a la agencia neurodivergente

Además, los hallazgos revelan que la agencia neurodivergente es clave en la manera en que los estudiantes reconfiguran sus interacciones y experiencias educativas. Más que una

simple resistencia ante obstáculos, esta agencia se manifiesta en decisiones estratégicas para construir pertenencia en entornos más afines a sus preferencias y necesidades. En el caso de las relaciones intergeneracionales, las estudiantes eligen vincularse con docentes, personal administrativo o compañeros mayores, generando espacios alternativos de pertenencia.

Sin embargo, en las experiencias que obstaculizan, la agencia neurodivergente se ve limitada por estrategias docentes y evaluativas que no consideran la diversidad en la socialización y el aprendizaje. Las dinámicas grupales obligatorias y la exigencia de interacción espontánea pueden restringir la autonomía de estudiantes autistas. Así, la agencia neurodivergente en este ciclo se expresa como reacción a un entorno poco inclusivo y en la construcción de autonomía que permite redefinir la experiencia educativa.

Actores y relaciones sociales

En relación al segundo objetivo de identificar los actores y las relaciones sociales establecidas, se evidencia el desarrollo de vínculos a lo largo de las distintas memorias. A partir de este contexto, se identificaron cuatro categorías para describir la naturaleza de esos vínculos: afectivos, asimétricos, normativos y circunstanciales. Los actores mencionados en los relatos incluyen compañeros de curso, compañeros de cursos superiores, docentes, personal de aseo, padres, psicólogos y otros profesionales vinculados al PIE.

En este ciclo, predominaron las relaciones asimétricas, normativas y circunstanciales marcadas principalmente por experiencias de trato diferencial y la intervención de profesionales del área de psicología y del PIE, tales como profesores diferenciales, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales. La asimetría se manifiesta tanto en las interacciones con compañeros, a través de violencia y dinámicas de estigmatización, como en actitudes hostiles por parte de algunos docentes.

En contraste, las relaciones afectivas tienen un peso menor en los relatos de esta etapa. Los vínculos afectivos basados en el respeto y afecto empático, aunque presentes, se limitan principalmente a las interacciones familiares o a relaciones ocasionales con docentes, personal y compañeros de cursos superiores que actuaron como figuras de apoyo. Sin embargo, estas relaciones no lograron contrarrestar la percepción de alteridad negativa ni las dinámicas de estigmatización generadas en las relaciones afectivas asimétricas. De manera general, los relatos del ciclo básico reflejan una carencia significativa de amistades y una mayor presencia de dinámicas sociales estructuradas por relaciones de poder y normativas escolares, lo que contribuye a una vivencia marcada por el aislamiento entre pares y el autoaislamiento.

Se elaboró un cuadro que permite identificar con mayor claridad y de manera amplia los distintos aspectos discutidos:

Tipo de experiencia	Categoría	Manifestación de agencia	Relaciones sociales	Actores implicados
Facilitadora	Relaciones intergeneracionales	Busqueda activa de vínculos seguros y de pertenencia fuera del grupo curso; creación de espacios alternativos de pertenencia.	Afectivas, normativas	Docentes, auxiliares de aseo, inspectores, compañera/os mayores de otros cursos.
Mixta	Estrategias docentes	Participación selectiva ligada a la evitación social, adaptación a espacios.	Normativas, circunstanciales	Docentes
Mixta	Experiencia en el PIE	Exploración de espacios didácticos, expectativas de normalización.	Asimétricas, circunstanciales	Profesionales del PIE, psicólogos educacionales
Obstaculizadora	Trato diferencial	Evitación, repliegue social, autoaislamiento como protección.	Asimétricas, circunstanciales	Compañera/os de curso

Obstaculizadora	Relaciones conflictivas con docentes y violencia en el entorno escolar	Evitación, repliegue social, autoaislamiento.	Asimétricas, normativas	Docentes, compañera/os de curso
Obstaculizadora	Formas de comportamiento social ligado a dinámicas escolares	Autoaislamiento, resistencia pasiva a dinámicas impuestas, desarrollo de autonomía en el margen.	Normativas, circunstanciales	Docentes, compañera/os de curso

CAPÍTULO IV: Trayectorias en expansión: desafíos y aprendizajes en el ciclo medio

Este ciclo se caracteriza por un incremento en la complejidad de los contenidos escolares, coincidiendo con una etapa de transformaciones significativas en la vida de los jóvenes, marcada por los desafíos propios de la adolescencia y las crecientes demandas sociales que esta conlleva. En el caso de algunos participantes, durante este periodo emerge un hito fundamental en sus trayectorias: la confirmación del diagnóstico de autismo. Este acontecimiento redefine su experiencia educativa y también mitiga parte de la complejidad de sus vivencias al ofrecer un marco explicativo que facilita la comprensión y el abordaje tanto de sus desafíos intrapersonales como de interacciones sociales, habilitando a su vez procesos de agencia vinculados a la resignificación de su identidad y trayectoria.

La presentación de las narrativas seguirá el mismo orden en que se abordaron las experiencias del grupo durante el ciclo anterior.

Una etapa difícil, marcada por la salud, el aislamiento y el diagnóstico

Al terminar la enseñanza básica, M.J ingresa al Liceo Padre Alberto Hurtado de Loncoche para continuar su enseñanza media. Este período estuvo acompañado por problemas de salud que tuvieron consecuencias también en sus calificaciones. A menudo se desmayaba en clases, pero nadie advertía estas situaciones. M.J no quería seguir yendo al liceo. Entre las afecciones de salud, problemas familiares, el aislamiento y el trato hostil que algunos compañeros y profesores mantenían con ella, su malestar se intensificaba, siendo esta una

etapa muy difícil de vivir. El psicopedagogo del liceo convenció a su madre y a sus abuelos a que la llevaran a un psiquiatra especializado en el espectro autista. Durante este proceso tenía 17 años, ya estaba por terminar su enseñanza media. Para ella fue liberador recibir la identificación diagnóstica de autismo, aprendió que había otros factores que afectaban su aprendizaje ya que también en este proceso le diagnosticaron depresión. El diagnóstico no fue una sorpresa para M.J, sino que fue una confirmación y alivio para dejar de pretender '*normalidad*'. Ella define el autismo como ver todo a través de un cristal que filtra cosas, hace algunas más llamativas y otras menos visibles. Este cristal es como si fueran lentes que uno no puede quitarse. M.J, comenta que el ciclo básico y medio, le hizo aprender lo poco que la gente se interesa por otros.

Un camino con altibajos, dificultades académicas y bienestar emocional

P.G cursó la enseñanza media en el Liceo Jorge Alessandri de Victoria, un establecimiento de carácter científico-humanista. Varios de sus compañeros de enseñanza básica también realizaron la transición a este liceo, lo que le permitió contar con un contexto social mayormente familiar. Sin embargo, el cambio más significativo para ella estuvo relacionado con la dificultad de los contenidos académicos y la introducción de nuevas asignaturas. Al igual que en el ciclo anterior, mantenía interacciones frecuentes con profesores, personal de aseo, inspectores y miembros de la dirección. No obstante, su desempeño académico se vio afectado por una inasistencia frecuente, derivada de un constante malestar anímico. Durante este periodo, fue diagnosticada con depresión, lo que añadió un nuevo desafío a su experiencia educativa. En el ámbito social, se identificaron tanto vínculos de amistad como una relación de pareja. Este vínculo se mantuvo a lo largo de toda la enseñanza media.

Entre la presión social y la ansiedad, el desafío de la enseñanza media

Para T.P esta transición fue habituarse a asistir al otro establecimiento que tenía su colegio destinado para la enseñanza media ubicado en el centro de la ciudad. Este cambio significó una nueva gestión de tiempo para asistir al colegio y también conocer una nueva infraestructura que era muy distinta a la que ya conocía. Este edificio era antiguo, de techo

muy alto, con poca entrada de luz natural y tan solo un patio. Describe que le generaba una emoción escalofriante. En este ciclo educativo, construye amistades, con quienes compartían la preferencia de estar en lugares con menos flujo de personas. Junto a estos cambios, y con la aparición de una mayor demanda social, emergen episodios de ansiedad y una época más deprimida en su vida. En este ciclo tuvo una mayor inasistencia escolar por sentirse cansada a causa de la dificultad que estaba experimentando para adaptarse a la nueva rutina de jornada escolar completa. El trayecto desde su casa al establecimiento lo compartía la mayoría de las veces con sus hermanos mayores. Sin embargo, T.P ante la posibilidad de llegar tarde, prefería faltar, no así su hermana mayor. En este ciclo no sintió un trato diferencial continuo por su personalidad y sus dificultades por parte de docentes, aun así, admite que siempre quiso retirarse del colegio. Asistir le causaba gran sufrimiento ya que el tener que socializar constantemente con las personas que le rodeaban le agotaba tremendamente. Sentía que estaba restringida respecto a su forma de ser.

Aprendiendo en solitario: dificultades y resiliencia

C.N ingresa a la enseñanza media al liceo Camilo Henríquez, en la ciudad de Temuco, establecimiento que en su momento era de carácter particular subvencionado. El cambio de establecimiento hizo que se diera cuenta significativamente que no sabía cómo interactuar cómodamente con las personas. Esta fue su mayor dificultad. En el curso que le tocó, destacaba por ser él más tranquilo del grupo, esto le diferenció como en el ciclo básico, pero, una diferencia significativa fue que en este ciclo no hubo vivencias de bullying. Respecto a su desempeño académico, bajó considerablemente. Las asignaturas de matemáticas y física fueron sus grandes desafíos. Por esta razón, estuvo en reforzamiento de matemáticas entre dos y tres años, lo que le ayudó a mantener sus notas y también a saber que no era el único que experimentaba estas dificultades de aprendizaje. C.N resume este ciclo de su trayectoria educativa como solitario.

El peso de las expectativas y un diagnóstico inesperado

J.P comenzó a sentir que se desenvolvía más cómodamente con sus compañeros de curso. En este ciclo, a sus compañeros más cercanos les comienza a identificar como sus

amistades. Por un lado, asumió que los demás le reconocieran como el ‘callado del curso’ y, por otro, también identificó que muchas veces sentía que las demás personas tenían expectativas sobre que él dejara de ser raro y que hablara más. Con estas expectativas sentía frustración y presión para lograr desarrollar el grado de extroversión que tenían los demás. Durante tercero y cuarto medio asiste al PIE. Identifica esto como una época difícil, ya que no estaba a gusto asistiendo ni recibiendo las acomodaciones evaluativas que este entregaba el PIE –mayor tiempo para realizar pruebas de contenidos y modificación de formas de evaluación–. Menciona que nunca supo ni le explicaron acerca de su participación en el programa, pero asumió que tuvo que ver con su desempeño escolar, cuestión que identifica como consecuencia de su problema a la vista. Durante cuarto medio, estuvo asistiendo al psicólogo del colegio. Tampoco sabe con claridad por qué comenzó a asistir. Sin embargo, destaca que su actitud muchas veces era hacer las cosas que le decían sin preguntar por qué las debía hacer. Desde este proceso psicológico, a sus 17 años, recibe el diagnóstico de autismo, que en ese tiempo lo presentan como Asperger. Resume su tránsito educativo como una etapa complicada, agobiante y solitaria.

4.1 Entre tejidos y nudos: explorando las experiencias del ciclo medio

La transición hacia la enseñanza media representa un cambio significativo en múltiples aspectos, tales como las dinámicas sociales, la complejidad de los contenidos académicos y, en ocasiones, los entornos escolares. Este ciclo se caracteriza por una intensificación de las demandas sociales, que exige a los estudiantes asumir mayores responsabilidades y enfrentar nuevos retos. Los relatos reflejan cómo esta etapa se caracteriza por mayores desafíos en interacciones con nuevas figuras educativas y en la mayoría de los casos, la necesidad de adaptarse a infraestructuras desconocidas.

Para abordar el análisis de este apartado se han establecido las siguientes categorías: ajustes a nuevos entornos y dinámicas escolares en transición, emergencia de vínculos afines, salud mental y desempeño escolar, trato diferencial, experiencia en el PIE, reforzamiento extraprogramático, diagnóstico como hito fundamental de autoconocimiento.

4.1.1 Ajustes a nuevos entornos y dinámicas escolares en transición

La transición hacia la enseñanza media representa un cambio múltiple y en diversos aspectos. Parafraseando a Terigi (2007) la transición entre enseñanza básica a media es de corta duración y la discontinuidad entre niveles de complejidad, ya sea en contenido, infraestructura y tejido social, es su característica principal. Esta discontinuidad, cuando es excesiva, puede vivenciarse con malestar y de manera dolorosa. En los siguientes relatos, nos acercaremos a indagar en las distintas variables de la transición que generaron impacto en el grupo participante.

“Fue un cambio, porque ya no tomaba la micro solamente 15 minutos, sino que ahora ya tenía que ir al centro, eso fue todo un cambio porque también la infraestructura del centro era algo muy antiguo, era como escalofriante, muy alto, de techo muy alto y oscuro, los pasillos muy oscuros y había solamente un patio, que era el patio del manzano” (P.G, estudiante de derecho).

Este testimonio refleja cómo el tránsito involucró adquirir nuevas rutinas de traslado y de gestión de tiempo, además de las nuevas características arquitectónicas del establecimiento que influyeron en su percepción del espacio y contribuyeron a sentimientos de incomodidad y ansiedad durante la transición hacia la enseñanza media. Además, la enseñanza media introduce nuevas dinámicas curriculares que tienen que ver con contenidos curriculares, por tanto, la necesidad de estrategias para afrontarlos:

“El primer año me costó un poco porque eran como materias nuevas y todo, porque en básica es como típico, como que te pasan lo mismo, pero en otro nivel. En media intercambiaban las materias y te pasaban cosas más avanzadas. Me seguía relacionando con personas mayores, como los profesores, las personas que limpiaban e igual conversaba hasta con los directores y los inspectores” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

Este relato pone de manifiesto cómo la mayor complejidad de contenidos en la enseñanza media exigió ajustes significativos en comparación con la enseñanza básica. Asimismo, resalta la continuidad en la decisión de establecer relaciones con personas fuera del grupo curso, una dinámica social que previamente se había identificado como una expresión de agencia neurodivergente. Esta dinámica o preferencia refleja cómo algunos estudiantes

adoptan estrategias propias para navegar los desafíos sociales y académicos, manteniendo redes de interacción que ofrecen seguridad y bienestar.

Sin embargo, este período no estuvo exento de desafíos adicionales, evidenciados en la evolución de ciertas situaciones, como las afecciones de salud y necesidades urgentes que marcaron profundamente las trayectorias educativas de algunos participantes.

“Empecé a tener problemas de la vista, tipo empecé a ver menos. Actualmente tengo miopía y astigmatismo, pero en ese tiempo no lo sabía y yo de chico siempre tuve buena vista, pero después como que me empezó a fallar y yo no quería asumirlo y después cuando ya lo asumí, como que no quería decirles a mis papás que no podía ver en clase. No veía la pizarra y eso siempre me terminaba complicando porque había una situación en un curso, que había un par de compañeros que los molestaban por usar lentes y yo no quería exponerme a eso, entonces como que estuve cuatro años casi sin poder ver la pizarra” (J.P, estudiante de arqueología).

La resistencia inicial para reconocer su dificultad visual y comunicarles a sus padres estuvo influenciada por el miedo al estigma relacionado al uso de lentes ópticos. Esta situación generó una barrera significativa para su aprendizaje, lo que pone en evidencia cómo las dinámicas sociales ligadas a procesos de estigmatización y la falta de intervenciones oportunas pueden amplificar las dificultades educativas.

“Fui al liceo Padre Alberto Hurtado, que estaba al lado de mi escuela, no fueron buenos años para mí porque empecé a tener muchos problemas. Empecé a desmayarme en clases y los profesores no se daban cuenta, así que terminaba sin entender nada y mis notas empezaron a decaer” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Esta memoria refleja cómo la experiencia escolar puede estar marcada por dificultades que exceden lo estrictamente académico, abarcando aspectos de salud y bienestar personal que afectan profundamente el desempeño escolar. Ambos relatos reflejan cómo, durante la enseñanza media, las exigencias académicas y las dinámicas sociales interactúan con las condiciones de salud y bienestar emocional de los estudiantes, configurando una transición marcada por retos significativos de distintas dimensiones.

“El rasgo más drástico que me di cuenta fue que no sabía socializar, eso fue lo primero que me pegó en la cara, no tanto que se burlaran, sino que me di cuenta que no sabía entablar conversaciones, no sabía meterme tampoco en la conversación de otras personas como para a lo mejor hacer amigos, cosas así. Esa fue tal vez la mayor dificultad que tuve en enseñanza media. Con el cambio de colegio, me miraban como una persona más rara por lo mismo, porque también era un curso de gente súper desordenada. Entonces, yo que no lo era, ya era extraño” (C.N, estudiante de arquitectura).

El cambio de colegio, en este caso, intensifica las dificultades preexistentes para socializar, haciendo evidente la falta de herramientas para entablar y mantener relaciones sociales. Esta transición supone adaptarse a un entorno físico diferente, así como a un tejido social nuevo, donde las normas implícitas de interacción pueden ser desconcertantes, especialmente para estudiantes autistas que en gran medida necesitan de anticipación.

La autopercepción de *"rareza"* que menciona C.N está relacionada tanto con su forma de interactuar, experiencias previas y con el contraste que su comportamiento generaba en un curso descrito como *"súper desordenado"*. Este contexto amplificó su sensación de aislamiento, ya que no sólo enfrentaba dificultades para interactuar y mantener relaciones sociales, sino que también se percibía como alguien distinto dentro de un grupo que parecía operar bajo códigos sociales distintos.

4.1.2 Emergencia de vínculos afines

Algunas participantes describen esta etapa como un periodo en el que lograron formar vínculos más profundos y significativos con sus pares, marcando una transformación crucial en sus experiencias sociales.

“Había solamente un patio, que era el patio del manzano y a veces ahí iba con mis amigas, pero otras veces nos quedamos adentro porque el patio del manzano se llenaba de mucha gente y preferíamos estar en lugares más cerrados o con menos flujo de personas. En esta etapa, hubo un cambio porque recién como que pude entablar un grupo de amigas, de amistades” (T.P, estudiante de derecho).

En el relato de T.P, la conformación de un grupo de amistades marca un punto de inflexión, donde compartir espacios tranquilos y menos concurridos no solo responde a una

necesidad sensorial, sino que también habilita una forma de estar con otras desde la afinidad y sintonía. La elección de lugares más cerrados o con menor flujo de personas refleja una sensibilidad compartida que facilita la creación de entornos sociales más seguros y habitables. Estas amistades no se presentan tanto como redes de apoyo estructuradas, sino como relaciones espontáneas y significativas que permiten sostener vínculos desde la compatibilidad y el respeto por los propios ritmos y necesidades.

Por su parte, J.P resalta el impacto de las relaciones de larga data con sus compañeros en su bienestar y confianza social: “Sentía que podía hablar más con ellos, me sentía mejor, igual era porque llevábamos casi 8 años juntos [toda la enseñanza básica]”.

Este relato subraya cómo la continuidad en las relaciones escolares puede favorecer la emergencia de vínculos afines que, con el tiempo, consolidan espacios de confianza. La experiencia de haber compartido un largo tramo de la trayectoria escolar con los mismos compañeros habilita una forma de vinculación que no depende de la exposición a nuevas dinámicas sociales, sino que se basa en el reconocimiento, la familiaridad y la estabilidad. En este sentido, la permanencia de ciertos lazos no sólo reduce el estrés asociado a adaptarse a nuevos entornos sociales, sino que permite que las interacciones se den en un marco predecible y seguro.

En conjunto, estos relatos reflejan la emergencia de vínculos afines como una dimensión significativa en las trayectorias. Aunque en muchos casos se manifiestan estrategias ligadas al autoaislamiento frente a entornos sociales abrumadores, esto no implica una ausencia de sociabilidad, sino más bien la configuración de formas singulares de vinculación. Estos lazos emergen como expresiones relacionales que privilegian la afinidad sensorial, reconocimiento mutuo y búsqueda compartida de espacios seguros. Su aparición progresiva y espontánea en el tiempo da cuenta de modos propios de estar con otros y contribuye al sostenimiento del sentido de pertenencia y de agencia en contextos escolares, muchas veces marcados por la incomodidad.

4.1.3 Salud mental y desempeño escolar

La enseñanza media representa un periodo de cambios significativos que pueden intensificar los desafíos relacionados con la salud mental en estudiantes autistas. Los relatos del grupo participante subrayan diagnósticos de depresión y ansiedad, así como su impacto en la asistencia y el desempeño académico, evidenciando una conexión directa entre las dinámicas escolares y el bienestar emocional. Estos testimonios a su vez ponen a la vista la necesidad de un enfoque integral por parte de las instituciones educativas para abordar estas problemáticas, promoviendo ambientes escolares que prioricen tanto el aprendizaje como el cuidado emocional.

M.J relata: “me habían encontrado depresión. De hecho, todavía tengo depresión y eso había preocupado al liceo. No sé cómo explicarlo, como que no me estaba dando cuenta de todo lo que estaba ocurriendo”. Este testimonio refleja cómo la falta de detección y respuesta adecuada en el ambiente escolar intensificó las dificultades emocionales y académicas, creando un ciclo de malestar y bajo rendimiento.

Por su parte, T.P menciona:

“Recuerdo que esa fue una época en donde me daba más ansiedad, eso no lo sentí cuando estaba en la básica, sino cuando estaba en la media. Creo que fue como una época, tal vez, más deprimida de mi vida, porque como que no iba mucho a clases, no me gustaba mucho asistir, como que ponía el mínimo de esfuerzo en todas las actividades para intentar aprobar. Yo prefería faltar en vez de llegar tarde, porque era una ansiedad muy grande el tener que pasar a retirar un papel para que te dejaran entrar y algunos profesores igual llamaban la atención. Entonces yo, para ahorrarme eso, prefería faltar” (T.P, estudiante de derecho).

El impacto de la ansiedad en este caso afectó su asistencia, motivación y participación activa en el ámbito académico (Edel Navarro, 2003). Además, T.P. menciona que prefería faltar a clases antes que llegar tarde, para evitar enfrentarse al protocolo de atrasos, lo que podría interpretarse como el deseo de no querer transgredir las normas establecidas. De manera similar, P.G describe: “En enseñanza media falté mucho a clase porque no andaba bien anímicamente. Me diagnosticaron depresión y todo eso y sigo siendo muy ansiosa. Igual me enfermaba bastante y cuando me daba ansiedad usualmente me dolía el

estómago” (P.G, estudiante de nutrición y dietética). Este relato subraya cómo la somatización de la ansiedad también influyó en su capacidad para participar regularmente en el espacio escolar, destacando la importancia de abordar la salud mental de manera integral, como una dimensión constante y significativa para comprender las trayectorias educativas, tanto teóricas, como las que informan las condiciones subjetivas y vitales del estudiantado (Terigi, 2007; Nicastro y Greco, 2012).

4.1.4 Trato diferencial

El trato diferencial hacia estudiantes autistas en la enseñanza media se refleja en los retratos que describen sus interacciones con docentes y compañeros de curso. Estas experiencias evidencian cómo las expectativas sociales de *normalidad* y las dinámicas escolares condicionan las relaciones, reforzando con frecuencia una percepción de alteridad negativa y estigmatización.

En este sentido, la enseñanza media se presenta como un espacio más cristalizado de contactos mixtos, es decir, un entorno donde las interacciones están marcadas por dinámicas de estigmatización previamente establecidas y de interacciones emergentes carentes de estigma. Estas dinámicas heredadas influyen en la construcción identitaria de las y los protagonistas, dejando marcas profundas en sus relatos. Esto no implica ignorar la variabilidad que puede darse en las experiencias individuales o en las relaciones interpersonales en distintos contextos, sino que busca situar las vivencias dentro de un marco temporal y cultural más amplio. Los códigos culturales, representaciones sociales y las expectativas sociales, que operan en este contexto dejan huellas significativas, las cuales se hacen evidentes en las narrativas de las y los participantes.

“Mis compañeros, me acuerdo que me hacían un comentario todos los años, me decían: ‘el próximo año tú vas a empezar a hablar más’, me daban a entender, que ellos asumían que yo entre comillas funcionaba igual que los demás y sólo estaba un poco retrasado. O sea, que no hablaba mucho porque me retrasé un poco, pero que tarde o temprano iba a empezar a hablar normal, como ellos, sólo que un poco más tarde. Me daban esa presión de que yo debía y tenía que llegar al grado de extroversión que tenían los demás y al mismo tiempo era frustrante porque yo veía

como pasaban los años, llegaban nuevos compañeros y a los meses ya andaban como si fueran uno más, como si llevaran toda la vida ahí y yo que llevaba años ahí, no podía ser como ellos. Entonces, era frustrante” (J.P, estudiante de arqueología).

En esta memoria, el protagonista comparte una reflexión sobre su lugar en el tejido social del curso. Su autoobservación y la identificación de las diferencias respecto a sus compañeros le generaba una tensión que se profundiza cada vez que se verbalizan las expectativas sociales de *normalidad*, las cuales imponían una presión constante para que J.P ajustara su conducta a los comportamientos extrovertidos que el entorno escolar consideraba deseables.

La narración ilustra cómo estas dinámicas generan un doble conflicto. Por un lado, la percepción de no encajar en un espacio que valora la uniformidad de ciertos atributos y, por otro, la frustración derivada de observar que los demás, incluidos los recién llegados, parecían integrarse al tejido social con facilidad. Este contraste refuerza el sentimiento de aislamiento y percepción de alteridad negativa de J.P y subraya, además, el impacto de las expectativas implícitas en la construcción de su identidad y autoestima. El relato también refleja cómo las expectativas de *normalidad* funcionan como un dispositivo de presión social que exige conformidad y adhesión a un modelo homogéneo de interacción. Este tipo de demandas ignoran las singularidades de las experiencias neurodivergentes e invalidan otras formas de ser y relacionarse, generando un entorno emocionalmente desgastante.

“Se hizo difícil hablar con docentes porque me empezaron a tratar raro, algunos de ellos me miraban en menos, por así decirlo, me trataban como una idiota y era tan raro porque los otros compañeros eran como: ‘Ah sí, el profesor tanto y tanto, es tan buena onda’, y conmigo eran como: ‘Te vi ir a buscar a tu hermano a la escuela básica, es bueno saber que tienes sentimientos’. Y era como ¿Por qué me dice esas cosas?” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este testimonio ilustra cómo el trato diferencial de los docentes impactó no solo la autoestima de M.J, sino también su relación con el entorno educativo en general. El hecho de que los profesores la trataran de manera condescendiente, utilizando comentarios que despersonalizan y minimizan su capacidad, como "*es bueno saber que tienes*

sentimientos", refleja una dinámica de estigmatización y reduccionista hacia la estudiante. Este tipo de actitudes, pueden haber reforzado una imagen negativa de sí misma, al invalidar sus capacidades intelectuales y emocionales, lo que genera una brecha entre ella y el entorno educativo. Además, el contraste que M.J percibe entre el trato hacia ella y el que tenían sus compañeros hacia los docentes, resalta cómo las diferencias en el trato pueden generar sentimientos de alienación. Esta disparidad refuerza el sentido de aislamiento, haciendo que M.J se sienta como una figura "ajena" a la dinámica social y académica que experimentan otros estudiantes.

4.1.5 Experiencia en el PIE

La experiencia en el PIE presente en este ciclo educativo aparece como un elemento ambiguo y desde una posición de resistencia hacia su forma de operar y ofreciendo un cuestionamiento hacia la falta de claridad y eficacia.

“En tercero y cuarto medio estuve ahí. Tengo malos recuerdos de eso la verdad, me acuerdo que yo nunca quise entrar ahí, pero era porque sabía que me iban a molestar y obviamente yo no quería eso. Y una vez que ya estuve adentro, lo único que buscaba era la manera de salirme de ahí. Porque no me gustaba estar ahí, por todo lo que provocaba y porque, en términos quizás más objetivos, no sé si fuera tan efectivo ese método. Y ahora que lo pienso es que lo peor, es que nunca, en realidad nunca explicaron realmente qué era ese programa, para qué servía, ni qué función iba a tener, entonces como que se prestaba a la libre interpretación de los compañeros. En mi curso, estar en el PIE, por así decirlo, era como igual a que te hagan bullying. La imagen que se tenía de la gente... voy a usar las palabras que se usaban... era como tontita la gente que entraba al PIE, porque la manera de funcionar que había en mi colegio, era que hacían las pruebas más fáciles, tenían menos preguntas, menos alternativas, creo que también era por eso que la gente lo asociaba a eso. Esas pruebas fáciles eran para gente que era menos inteligente que los demás, o sea, yo y los otros compañeros que estaban ahí también” (J.P, estudiante de arqueología).

Esta memoria ilustra cómo la falta de información y comunicación efectiva sobre el PIE generó, desde el inicio, sentimientos de rechazo y desconfianza hacia el programa. Para el protagonista, el PIE no fue leído como un espacio de apoyo y mejora, según la visión

institucional, sino como un dispositivo condicionante en la producción y transmisión de estigma. La ausencia de explicaciones claras sobre los objetivos, funciones y beneficios del programa permitió que tanto él como sus compañeros construyeran interpretaciones negativas, vinculando la participación en el PIE a una percepción de inferioridad intelectual indeseable.

Esta percepción impactó directamente la experiencia de J.P, quien manifestó resistencia activa hacia el programa en forma de crítica y desánimo al momento de asistir, lo que puede leerse como una expresión de agencia resistente y evitadora. El modo en que el PIE opera, con adaptaciones visibles como pruebas más fáciles o menores exigencias académicas, reforzó estas asociaciones estigmatizantes al configurar el programa como un espacio segregado en su ambigüedad, que marcaba aún más la diferencia entre los estudiantes participantes y el resto del curso, haciendo que su participación en el programa se convirtiera en una fuente de tensión y rechazo.

Este análisis subraya cómo la implementación del PIE, cuando no está acompañada de estrategias comunicativas claras ni de esfuerzos por integrar sus prácticas al contexto escolar de manera inclusiva, puede perpetuar las barreras sociales y simbólicas que busca eliminar.

4.1.6 Reforzamiento extraprogramático

En contraste con la experiencia en el PIE presente en este ciclo, el reforzamiento escolar aparece como una práctica que generó beneficios concretos para un estudiante. C.N comparte: “Estuve en reforzamiento de matemáticas, dos a tres años estuve en el reforzamiento y claro, eso ayuda, también ayuda saber que no eres el único que le pasa” (C.N, estudiante de arquitectura). Este testimonio evidencia que, además de contribuir al desarrollo de habilidades académicas específicas, el reforzamiento ofreció un espacio compartido que favoreció la construcción de una sensación de pertenencia. En un contexto escolar donde los desafíos interpersonales eran significativos, este tipo de apoyo

se percibe como una estrategia positiva que ayudó a contrarrestar el aislamiento y a generar vínculos más solidarios y de compañerismo.

La diferencia fundamental entre esta experiencia y la anterior en el PIE, radica en la percepción social, la claridad en el acceso y el impacto subjetivo que ambos espacios generaron en los estudiantes. Así, el reforzamiento escolar, como lo describe C.N, se percibe como un apoyo académico legítimo y no como una intervención segregadora. A diferencia del PIE, el reforzamiento es una estrategia de nivelación extraprogramática que no conlleva una instancia estigmatizadora, sino que se entiende como un recurso accesible para cualquier estudiante que lo necesite. Esto genera un sentido de comunidad, ya que el estudiante reconoce que otros también requieren ese apoyo, promoviendo una experiencia menos solitaria y negativa.

4.1.7 Diagnóstico como hito fundamental de autoconocimiento

El momento del diagnóstico emerge en los relatos como un punto de inflexión significativo, que marca un antes y un después en la comprensión, construcción y consolidación de una identidad personal y también colectiva. Para los protagonistas, el diagnóstico representó un alivio y a su vez, una oportunidad perdida, dado que la identificación tardía impidió intervenciones oportunas que podrían haber transformado sus trayectorias de vida y, por tanto, su camino educativo.

“Recuerdo que hubo un tiempo en cuarto medio que estuve yendo al psicólogo del mismo colegio. Yo supongo que ellos quizás lo sabían o lo sospechaban de antes de que me hayan informado a mí y que por eso quizás me metieron [al PIE], pero yo lo supe antes de salir del colegio. En ese momento me dijeron que yo tenía Asperger. Yo después de eso cuando llegué a la casa, me puse a investigar qué era el Asperger porque era primera vez que lo había escuchado y como que todo lo que leía, absolutamente todo, coincidía con lo que era yo y como que me dio una especie de alivio saber que, al fin, después de toda mi vida, podía saber o entender al menos que era lo que yo tenía y que no simplemente había sido porque era excesivamente tímido o introvertido, raro o diferente a los demás. No es como que me hubiera cambiado algo, pero al menos sabía que era lo que tenía” (J.P, estudiante de arqueología).

En este testimonio, el diagnóstico se percibe como un hito liberador que le permitió a J.P reinterpretar su historia y sus diferencias desde un lugar de aceptación. Al descubrir que sus características personales no eran defectos, sino parte de una neurodivergencia, pudo desmarcarse o comenzar a cuestionar las etiquetas de "tímido" o "rarito" que habían condicionado su autopercepción durante años de manera negativa.

Por otro lado, M.J describe una experiencia igualmente transformadora, pero teñida de sentimientos encontrados:

“Fue cuando cumplí 17, ahí lograron llevarme a un especialista. Fue en tercero medio y pucha fue liberador porque yo sabía que algo no andaba bien conmigo, que como que no calzaba, pero igual me dio pena de que no fuera más temprano” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este relato resalta el alivio que trae consigo la transmisión del diagnóstico y también el lamento por su tardanza. Para la protagonista recibir el diagnóstico tardío significó la ausencia de acompañamiento estratégicos durante momentos cruciales de su desarrollo, lo que significó desafíos sostenidos en el tiempo que podrían haberse gestionado de forma informada con una identificación diagnóstica temprana. Este contraste entre la sensación de alivio y la frustración evidencia cómo el diagnóstico tardío impacta la experiencia educativa y emocional de estudiantes autistas.

Ambos testimonios, en su conjunto, destacan la relevancia del diagnóstico como un hito de inflexión fundamental para el autoconocimiento y la construcción identitaria. Desde una perspectiva biográfica, este hecho permite reinterpretar, con una nueva claridad, los períodos de incertidumbre y discriminación vividos anteriormente, marcados por la percepción negativa de sus diferencias. Al transformar estas experiencias de alteridad en negativo en elementos comprensibles, el diagnóstico se convierte en una herramienta clave para reconciliarse con la historia personal, enfrentar el futuro con mayor aceptación y entendimiento.

El diagnóstico opera simultáneamente como una herramienta de autoconocimiento, de emergencia de subjetividad en proceso de desvincularse de marcas negativas y como un

dispositivo que refuerza la autoridad del modelo biomédico en la construcción de identidad neurodivergente. Por un lado, permite a los protagonistas reconstruir sus narrativas desde un lugar de reinterpretación de sus experiencias previas de percepción de alteridad negativa y exclusión bajo una nueva luz. La identificación diagnóstica se convierte en un recurso agentivo que valida sus vivencias y puede ser garante para recibir futuros apoyos. Sin embargo, este mismo proceso refuerza la legitimidad del discurso médico como autoridad para otorgar significado y reconocimiento a estas diferencias. En este sentido, la certificación diagnóstica posee un carácter ambivalente. La validación de la identidad neurodivergente no surge únicamente de la experiencia vivida, sino de su confirmación dentro de un sistema epistemológico regido por el régimen normo-céntrico. Así, aunque el diagnóstico habilita procesos liberadores y reconciliadores, también perpetúa la tensión entre identidad atribuida y personal o la dependencia de un saber externo para la construcción de una identidad legitimada socialmente.

Distinguiendo experiencias que facilitan y obstaculizan

A modo de conclusión del análisis, se distinguen como experiencias facilitadoras la emergencia de vínculos afines, que juegan un papel crucial en el sentido de pertenencia y la construcción de la identidad social de las y los estudiantes. Además, el diagnóstico de autismo se presenta como un hito fundamental para el autoconocimiento, permitiendo una mayor comprensión de sí mismos. Junto a esto, el reforzamiento extraprogramático emerge como una experiencia positiva, proporcionando apoyo académico adicional.

En contraste, las experiencias que obstaculizan las trayectorias educativas de las y los estudiantes autistas incluyen cuestiones de salud mental y desempeño escolar, trato diferencial y experiencia en el PIE. Estas vivencias dificultan la plena participación de los estudiantes en el entorno escolar y afectan su bienestar emocional. En un análisis más crítico, se destaca la complejidad de las experiencias de ajuste a nuevos entornos y las dinámicas de transición, las cuales, aunque desafiantes, también contienen matices importantes sobre el proceso de adaptación.

Como se ha evidenciado, la transición de la enseñanza básica a la enseñanza media fue, en la mayoría de los casos, un proceso de toma de conciencia sobre preferencias, dificultades, estrategias y patrones de interacción social. Este proceso de autoconocimiento se articula como un ejercicio de agenciamiento (Toledo, 2012), ya que permitió la adaptación y la búsqueda de condiciones que favorecieron la emergencia de la subjetividad positiva de los estudiantes, incrementando su autonomía y asumiendo nuevas responsabilidades.

Aproximación a la agencia neurodivergente

En este ciclo se manifiesta, la agencia neurodivergente se manifiesta en la resistencia frente a entornos estigmatizadores, reflejando una capacidad crítica y autonomía para cuestionar una estrategia que no se adapta a las necesidades del estudiantado. La agencia también se observa en la adaptación a nuevos entornos académicos, donde los estudiantes ajustan sus rutinas y relaciones sociales, tal como la preferencia y selección de espacios tranquilos para evitar la sobrecarga sensorial.

El diagnóstico se convierte en un punto de inflexión, permitiendo la reinterpretación de las experiencias pasadas y la construcción de una identidad más clara y auto-aceptada. Este hito otorga a los estudiantes herramientas para navegar con mayor seguridad en su entorno educativo y asumir un rol más activo en su autocuidado, ya que el diagnóstico no sólo ofrece comprensión, sino que también deriva en un proceso de reconstrucción del yo y de las relaciones, abriendo posibilidades para nuevas formas de agencia. Además, la salud mental juega un papel crucial en la manifestación de la agencia neurodivergente. La ansiedad y la depresión influyen directamente en la forma en que los estudiantes se relacionan con el entorno escolar. Con este contexto, se manifiestan estrategias para enfrentar las demandas emocionales, como la elección de evitar situaciones que les genera estrés o ansiedad, lo que muestra una agencia activa en la gestión de su salud mental dentro de un sistema que no siempre está preparado para brindar el apoyo necesario.

La agencia neurodivergente, entonces, se expresó en la resistencia a instancias estigmatizadoras que no favorecen la inclusión y también en la capacidad de reinterpretar la propia experiencia y asumir un rol más activo en la construcción de la identidad personal. Mientras la resistencia surge de la necesidad para protegerse del estigma, la capacidad autorreflexiva que proporcionó la recepción del diagnóstico, impulsó procesos desestigmatizadores en una nueva narrativa de construcción positiva de subjetividad. En conjunto, durante este ciclo, la agencia neurodivergente implicó cuestionar, reinterpretar, adaptarse y resistir activamente un sistema educativo que no siempre favorece la inclusión, transformando de manera autónoma la trayectoria educativa.

Actores y relaciones sociales

A partir de los relatos sobre enseñanza media, se identificaron los siguientes actores clave: compañeros de curso, amistades, pareja, docentes, inspectores, personal de aseo, directores, padres, psicólogos, profesionales del PIE. En este ciclo educativo, se observa un aumento en la frecuencia y sostenibilidad de las relaciones afectivas, incluyendo amistades dentro y fuera del grupo de curso, así como la presencia de un vínculo romántico. Este cambio refleja una etapa del desarrollo en la que las conexiones sociales tienden a profundizar emocionalmente.

Las relaciones normativas, como las establecidas a través del reforzamiento extraprogramático, el PIE y la terapia psicológica, se presentan con una intención de apoyo, pero a menudo se perciben como relaciones circunstanciales. Por otro lado, las relaciones asimétricas continúan la tendencia observada en el ciclo básico, pero se intensifican en su visibilidad y efectos a largo plazo. La hostilidad escolar por parte de compañeros y profesores se manifiesta de manera más explícita a través del aislamiento y la recepción de burlas y discriminación. Estas experiencias refuerzan la percepción de alteridad negativa y aislamiento, afectando significativamente el bienestar emocional y la participación activa de los estudiantes en su entorno escolar.

Finalmente, en los relatos se destaca cómo la asistencia a terapia psicológica fue impulsada por el colegio. Esto sugiere un componente de relación circunstancial y normativa como respuesta institucional, dado lo situado en la experiencia vital de las protagonistas.

Al igual que en el análisis del ciclo básico, se presenta un cuadro que visualiza el ensamblaje de las experiencias:

Tipo de experiencia	Categoría	Manifestación de agencia	Relaciones sociales	Actores implicados
Facilitadora	Emergencia de vínculos afines	Sostenimiento activo de vínculos significativos, distinción de identidad personal	Afectivas	Compañera/os, amistades, pareja, docentes
Facilitadora	Diagnóstico como hito fundamental de autoconocimiento	Reinterpretación de la experiencia vital, construcción de identidad positiva, mayor autoconocimiento	Autoreflexivas	Psicólogos educacionales, psiquiatras, profesionales , familia
Facilitadora	Reforzamiento extraprogramático	Uso de apoyos académicos, incremento de autonomía	Normativas, de apoyo	Docentes
Mixta	Ajustes a nuevos entornos y dinámicas escolares en transición	Adaptación de rutinas, selección de espacios afines, exploración de preferencias	Circunstanciales	Compañera/os nuevos, docentes, personal del colegio
Obstaculizadora	Salud mental y desempeño escolar	Evitación de situaciones estresantes, autoaislamiento, gestión emocional individualizada	Circunstanciales, normativa	Psicólogos educacionales, psiquiatra, docentes, entorno escolar, familia
Obstaculizadora	Trato diferencial	Resistencia crítica, repliegue social	Asimétricas, hostiles	Compañera/os, docentes

Obstaculizadora	Experiencia en el PIE	Estrategia de evitación, distanciamiento de apoyos no efectivos y/o pertinentes, resistencia pasiva	Normativas, circunstanciales	Profesionales PIE, psicólogos, compañera/os, docentes
-----------------	-----------------------	---	------------------------------	---

CAPÍTULO V: Puentes hacia el futuro: transición hacia la vida universitaria

A diferencia de la escolarización, la enseñanza superior se configura como un espacio de especialización voluntaria, en el que las y los estudiantes pueden elegir sus carreras y moldear sus trayectorias educativas ligándose a sus proyectos de vida. Este ciclo representa una etapa en la que la decisión de ingresar a la vida universitaria adquiere un carácter más comprometido, ya que implica la adaptación a un entorno educativo distinto a lo que ofrece la escolaridad y también un compromiso a largo plazo con su propio desarrollo académico, humano y de proyecto de vida.

Los relatos en esta etapa reflejan tanto los desafíos como las oportunidades de este proceso, mostrando cómo las decisiones tomadas en este ciclo son, en muchos casos, un hito en su trayectoria educativa:

Nuevas oportunidades y nuevos desafíos en la educación superior

M.J leyó la decisión de ingresar a la universidad como una oportunidad para distanciarse de la localidad que la vio crecer, por lo cual, postuló a la Universidad de Concepción en Pedagogía en inglés, pero esto por temas económicos, no se concretó. Sin embargo, ingresó a la Universidad Católica de Temuco por admisión especial por medio del PACE. Entró a Bachiller inicialmente y luego el año 2022, ingresó a la carrera de Traducción inglés-español. Las representaciones que tenía sobre la universidad eran de que iba a ser una experiencia muy difícil, pero, que, a su vez, era un espacio donde iba poder estudiar lo que quería. Para ella, el ingreso significó *“un cambio algo adverso, comparado a mi experiencia en el liceo, pero logré soportarlo”* (M.J, estudiante de traducción). M.J no sabe

con seguridad si puede afirmar que la universidad ha sido un espacio más amable en su trayectoria educativa. Sin embargo, en este ciclo formativo, cuenta con el acompañamiento de CERETI y considera que el cuerpo docente cuenta con competencia para trabajar con estudiantes autistas. La elección de la carrera guarda relación con sus gustos y la necesidad de poder comunicarse con otros sobre estos, además de la relación que forjó con un profesor de inglés durante el liceo. El compartió varias de sus experiencias como traductor y sus vivencias personales en Chicago, lo que fue algo significativo y cercano para ella, ya que tiene que ver con su interés en el idioma y la esperanza de comprenderse con otros. Le gustaría retomar contacto con este profesor para mencionarle que está estudiando la carrera de traducción inglés-español. Algo que la desafía en el ciclo formativo, son las formas evaluativas, el autoaislamiento, la tendencia frecuente a enmascarar, la alta exigencia académica y la falta de espacio libre de estímulos dentro de la infraestructura universitaria.

El reto de aprender a aprender y descubrirse en la universidad

Para P.G el decidir entrar a la universidad estaba construida desde una noción previa de tener que hacerlo. Comenta que desde séptimo básico ya estaba pensando que le gustaría estudiar. En un principio quiso estudiar medicina, pero desistió porque hacerlo involucraba estar muchos años cursando una carrera y eso a ella no le gustaba. También le interesaba estudiar gastronomía, pero al considerar la posibilidad de mudarse a otra ciudad o país para hacerlo en una buena universidad, decidió dejar de lado esa idea. Ingresó a estudiar Nutrición y Dietética en la UCT. Se muda sola a Temuco, lo cual no representó un gran cambio para ella, ya que sus padres por estar trabajando, estaban ausentes la mayor parte del tiempo y le enseñaron a ser autosuficiente en las tareas diarias. Las representaciones que tenía sobre la universidad eran de que iba a ser una experiencia muy difícil, pero, que, a su vez, era un espacio donde iba poder estudiar lo que quería y que podía lograr lo que se propusiera. Para ella, el ingreso significó *“un desafío, por enfrentar nuevos estímulos, entre otras cosas”* (P.G, estudiante de nutrición). En primer año, durante la semana de integración que ofrece la universidad a las y los novatos,

menciona que hubo profesores que le preguntaron si es que ella estaba diagnosticada dentro del espectro autista, ya que habían observado que tenía dificultad para socializar con los demás. Ella reconoce que tiende frecuentemente a enmascarar. Esto lo comentó con su psicólogo, quien le dio el dato de un psiquiatra para que hiciera las consultas correspondientes. Realizó la batería de entrevistas, test y finalmente con un neurólogo, concluyen que es autista y obtiene la certificación diagnóstica a sus 19 años. Comienza a asistir al acompañamiento en CERETI y sus profesores son notificados con sus ajustes razonables. P.G percibe que aún es un desafío que sus profesores cuenten con competencias para trabajar con estudiantes autistas. P.G comenta que la educación superior, en comparación con los ciclos educativos anteriores, representó un cambio complicado en sus hábitos de estudio. Durante la enseñanza básica y media, no necesitaba estudiar, ya que le bastaba con prestar atención en clases para obtener buenos resultados. Sin embargo, al cursar una carrera universitaria, se vio obligada a aprender a estudiar. Gracias al acompañamiento de un terapeuta ocupacional proporcionado por CERETI, está aprendiendo a estudiar de una manera adecuada a su estilo de aprendizaje. Percibe que a la infraestructura universitaria le faltan lugares libres de estímulos sensoriales.

Redescubrirse en la universidad: crisis, diagnóstico y crecimiento personal

T.P en el año 2019 entra a estudiar Derecho en la Universidad Católica de Temuco en un contexto socio político complejo. Las representaciones que tenía sobre la universidad eran de que iba a ser una experiencia muy difícil, pero, que, a su vez, era un espacio donde iba poder estudiar lo que quería y que podía lograr lo que se propusiera. Para ella, el ingreso significó *“un constante proceso para adecuarme a las normas impuestas por neurotípicos”* (T.P, estudiante de derecho). Termina su segundo semestre de primer año de manera virtual. Se sentía incapaz, por lo que decide congelar todo el año 2020 de confinamiento. Comienza a tener cada vez más seguido episodios de ansiedad respecto a su desempeño como estudiante. Retoma el año 2021 en modalidad virtual. El año 2022, con el retorno a la presencialidad, realiza su tercer año de derecho con nuevos compañeros, en un contexto que se iba haciendo sobre la marcha para toda la comunidad universitaria. Por

sus dificultades sociales, reconoce que tiende al autoaislamiento y al enmascaramiento, pero cuando hay instancias evaluativas grupales, asume un rol colaborativo que le permite trabajar en equipo. Durante este periodo, admite que comienza a compararse con sus compañeros, lo que incrementa el malestar con ella misma respecto a su desempeño académico. Deja de asistir regularmente, reprueba varios ramos y con esto finalmente abandona la universidad. Experimenta una crisis vocacional e intrapersonal importante. Comienza a acudir a psicoterapia y con el desarrollo de este proceso, vuelve a la universidad, asumiendo que deberá dar todos los ramos que reprobó anteriormente. También durante el 2023, recibe el diagnóstico de espectro autista por parte de una psiquiatra y un neurólogo. Además, la psiquiatra le diagnosticó trastorno de ansiedad generalizada. Tras comprender el diagnóstico, una nueva relación con ella comienza a emerger, lo que le permite entender sus dificultades desde un espacio de auto aceptación, logrando así una mirada más compasiva de sí misma. Destaca que antes del diagnóstico era una persona fatalista, catastrófica y que se frustraba porque se forzaba a realizar cosas que le hacían daño psíquico y emocional. Recibir el diagnóstico significó un alivio y comprensión de ella misma desde una percepción más positiva. T.P comenta que en este ciclo universitario ha hecho amistades, con las que no siente la necesidad de enmascarar. Destaca que se apoyan mucho y que colaboran para que les vaya bien en la universidad. Reconoce que aún tiende de la misma manera al autoaislamiento. Sin embargo, comprende esto como un mecanismo de defensa que fue aprendido para evitar sentirse humillada o avergonzada socialmente. En el presente cuenta con credencial de discapacidad y se encuentra cursando el final de su carrera en conjunto con los cursos que le quedaron del año 2023. Actualmente recibe acompañamiento por parte de CERETI. A su vez, percibe que aún es un desafío que el cuerpo docente presente competencias para trabajar con personas autistas y que a la infraestructura universitaria le faltan espacios libres de estímulos.

Buscar un nuevo comienzo: crisis, diagnóstico y adaptación

C.N tras terminar la enseñanza media, rinde la PSU y le va muy bien en este proceso, postuló y quedó seleccionado en la carrera de Arquitectura en la Universidad Federico Santa María y también queda en la lista de espera de la Universidad de Chile. Sin embargo, por motivos económicos no pudo concretar la primera opción e ir a estudiar a otra región. Él pensaba ir a estudiar a otra ciudad como una posibilidad de poder reconstruirse desde cero, en un lugar donde nadie le conociera, por lo que fue un deseo frustrado no poder concretarlo. Finalmente, entra a cursar Arquitectura en la Universidad Mayor, donde permanece aproximadamente durante seis años. Ingresar a la universidad significó una etapa *“extraña, porque recién se me diagnosticó a los 30 años, comenzando mi último año de carrera”* (C.N, estudiante de arquitectura). Desde su ingreso, estrechó vínculos con algunos de sus compañeros, pero el paso del tiempo y por los distintos desempeños académicos no coincidían siempre en los mismos ramos y horarios. Esos vínculos cercanos fueron desapareciendo. Admite que las situaciones evaluativas que más le dificultan son las de trabajar en grupo, ya que siente que no puede expresar sus ideas porque percibe que no serán tomadas en cuenta, por lo que tiende al autoaislamiento. Por tanto, asume el rol de realizar partes del trabajo que sean más técnicas, ya que es el área donde más puede aportar sin tener que interactuar constantemente. Su avance curricular estaba en el orden de lo establecido, participaba en exposiciones de proyectos de su carrera cuando había oportunidad, siendo más de una vez seleccionados como los mejores. Cuando estaba cursando el último año de la carrera, vive un episodio de depresión muy fuerte, lo que provocó que dejara de asistir regularmente hasta que abandonó por completo la universidad. Hubo un profesor que intentó contactarlo para saber de él y su ausencia, pero él no logró responder. Tras la insistencia y el apoyo que le daban sus primas, acude a una neuropsicóloga para aclarar su panorama de malestar psíquico y emocional. A sus 30 años recibe la certificación diagnóstica de autismo, lo que para él significó obtener una nueva plataforma para trabajar en su autoconocimiento y lograr adecuarse a los sentimientos de extrañeza y angustia que le provocan las interacciones sociales.

El año 2020, realiza la PTU y se cambia de universidad, convalidando cursos y entrando directo a realizar su trabajo de título junto a otros cursos en la UCT. Cursa trabajo de título

y lo reprueba por sobrecarga laboral, además, admite que había elegido una temática electiva que era un área de conocimiento incompatible a su manera de procesar la información. Sostiene que los contenidos subjetivos no son lo suyo. En otro semestre, vuelve a cursar trabajo de título. Esta vez elige una temática afín: Construcción en altura. Cuando se contactó con su profesor guía, decide exponer inmediatamente que él es autista, llevando su diagnóstico para que pueda leerlo. El profesor recibió comprensivamente esta información. De manera simultánea, sus primas le insistieron que buscará el organismo encargado de la inclusión de la universidad. Es así que acude a CERETI, donde le dieron una acogida informativa y diagnosticaron sus necesidades para que pudiera tener un buen desempeño académico. Tras esto, la jefatura de su carrera fue informada, lo que se ha visto reflejado en que su profesor de título esté al tanto de sus posibles necesidades desde el centro. En el primer semestre de 2024, rindió la defensa de su proceso de título, aprobó y ahora se encuentra buscando trabajo.

Nuevos comienzos: la universidad como espacio de aceptación auténtica

J.P tras terminar su enseñanza media, realiza la PSU y el año 2019 ingresa a Arqueología en la Universidad Católica de Temuco. La decisión de irse de su ciudad natal para radicarse por un tiempo en una ciudad donde no tenía contactos familiares ni de conocidos, fue algo sorpresivo para su familia. Sin embargo, no intervinieron para que pensara en otra opción. Le apoyaron y confiaron en que iba a lograr afrontar la vida universitaria. J.P eligió continuar sus estudios superiores, principalmente por su pasión por la arqueología. Otro motivo importante fue la ilusión de poder comenzar de cero: presentarse tal como es y, a partir de allí, encontrar personas afines. Esta posibilidad reducía la presión de las expectativas sociales que identificaba como arraigadas en su ciudad natal. Las representaciones que tenía sobre la universidad eran de que iba a ser una experiencia muy difícil, pero, que, a su vez, era un espacio donde iba poder estudiar lo que quería, que podía lograr lo que se propusiera y que la universidad es una comunidad inclusiva. El ingreso a la universidad significó *“un proceso muy complicado. Como persona con demasiadas dificultades para las interacciones sociales, el ingresar completamente solo a*

un nuevo lugar donde no conoces a nadie, es bastante complicado” (J.P, estudiante de arqueología). Actualmente, cursa su último año curricular y cuenta con una red de amistades que valora mucho. Además, se ha atrevido a explorar intereses que antes no se animaba a desarrollar, como su participación en el taller de bailes latinos ofrecido por la Franja de Integración de la UCT. Reconoce que esta etapa ha sido notablemente mejor que el colegio. Por un lado, estudia algo que le apasiona; por otro, resalta que la madurez de las personas ha sido una característica clave para evitar situaciones de burla o acoso por ser diferente. Asimismo, la aceptación de la diversidad ha potenciado su desempeño universitario, acompañado del apoyo constante de su familia. Le gusta vivir en Temuco, ya que reconoce que ha logrado desarrollar plenamente su vida social en esta ciudad. No obstante, reconoce que hay situaciones que aún le desafían, tal como que el cuerpo docente no cuenta con competencias para trabajar con personas autistas, su tendencia al autoaislamiento y que no existan lugares libres de estímulos en la universidad.

5.1 Desenredando el camino: hallando autoconocimiento en la universidad

La transición a la educación superior representa un momento crucial en las trayectorias educativas de estudiantes autistas, marcada por decisiones motivadas tanto por intereses personales como por condicionantes externas. Este ciclo formativo se caracteriza por desafíos y oportunidades únicos, donde convergen el impacto del diagnóstico, la necesidad de ajustes razonables y el desarrollo de redes de apoyo significativas. En este contexto, los ajustes razonables –entendido como *“las medidas de adecuación del ambiente físico, social y de actitud a las carencias específicas de las personas con discapacidad que, de forma eficaz y práctica y sin que suponga una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos”* (art. 8°, Ley 20.422, 2010) – se vuelven fundamentales para garantizar una participación plena y equitativa.

Para comprender esta etapa, el análisis se organiza en torno a seis categorías principales: ingreso a la educación superior, formas de evaluación, salud mental y decisiones

académicas, diagnóstico como catalizador de autoconocimiento, reconfiguración del entorno social y su impacto en la identidad, dinámicas institucionales tras el diagnóstico.

5.1.1 Ingreso a la educación superior

La decisión de ingresar a la educación superior es el resultado de una confluencia de motivaciones subjetivas, expectativas sociales y condiciones materiales. Los relatos muestran cómo los intereses individuales, las referencias significativas y las circunstancias externas influyen en las elecciones académicas y finalmente en la concreción de sus proyectos de vida.

"Fue cuando conocí a mi profesor de inglés en el liceo. Él estaba allí para tomar uno de los puestos de profesores porque no teníamos profesor de inglés. Él no era profesor, él era traductor y había vivido en Chicago así que a menudo nos contaba cosas sobre sus experiencias fuera de Chile, sus experiencias laborales, como eran las cosas allí, nos enseñaba la forma en como el inglés era hablado por los hablantes nativos más que como era enseñado en el libro de texto. Yo siempre he sido cercana a la gente que me ha enseñado inglés, porque siempre me ha interesado mucho. Siempre me ha gustado la idea de poderme comunicar con gente de afuera, no sé exactamente por qué, pero es como si tuviera la esperanza de ver si allá afuera me puedan comprender un que sea un poco mejor que acá. Postulé después de cuarto medio y lo veía como una oportunidad para escapar y por eso yo me había inscrito en una universidad que estaba bien lejos de aquí de donde vivía. Pero no funcionó" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

En esta memoria se da a conocer que la conexión emocional con una asignatura y la influencia de un profesor que compartía experiencias cercanas al interés de la estudiante por la lengua inglesa, definieron su inclinación hacia la traducción. Además, entrelazado con su deseo de encontrar un lugar donde pudiera ser mejor comprendida, se cristalizó con la esperanza de reconstruirse lejos de su entorno local. Sin embargo, tuvo que afrontar

la realidad de quedarse en la región y postular a una universidad local, lo que hizo que su trayectoria educativa estuviera moldeada por condiciones objetivas.

"Yo sabía que tenía que entrar en la universidad. Entonces, yo siempre desde pequeña, como ya desde séptimo, empecé a ver como qué cosas me gustaría estudiar. A mí siempre me gustó el área de salud. De hecho, primero quería estudiar medicina, pero no me gusta estar como muchos años en algo. Entonces, dije no" (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

Este relato muestra una motivación más pragmática, construida desde la infancia bajo la premisa de *"tener que"* estudiar en la universidad, lo que se puede interpretar como una respuesta a la expectativa social de continuar estudios superiores. Además, el hecho de que sus padres sean paramédicos podría haber sido una condición determinante en la consolidación de su proyecto de vida. Su afinidad y cercanía por el área de la salud fue clave en su decisión, aunque ajustó su elección en función de la duración de las carreras, optando finalmente por nutrición.

"Recuerdo que cuando era niña como que quería ser jueza, una cosa así. Pero, yo no sabía lo que quería estudiar, como que quería estudiar arqueología, tenía muchas ganas de estudiar eso, pero después no sé por qué puse derecho, porque igual en ese entonces yo estaba saliendo con una persona y esa persona estudiaba derecho y me decía 'tú puedes estudiar derecho, te puede ir bien' y fue como 'ah, ya, igual estudio eso', pero tampoco era como que estuviera tan convencida" (T.P, estudiante de derecho).

En contraste, T.P refleja un proceso de decisión más incierto, influenciado por las expectativas de una relación personal, lo que la llevó a estudiar derecho sin una convicción inicial clara, pero con una memoria temprana relacionada a dicha elección y proyecto de vida.

"Lo que era la interpretación de idiomas y la arquitectura, eran tal vez carreras soñadas para mí desde chico. Entonces, para mí se veía como la forma de poder cumplir algún sueño en sí. Entré al tiro, di la prueba y me fue súper bien, demasiado bien, incluso yo no estaba apuntando ir a La Mayor, sino que fue más bien por un

tema de necesidad, porque no daba la plata para poder irme a otra ciudad. Yo quería eso. Estaba entre otras dos, había quedado en la Federico Santa María, igual para arquitectura y había quedado en la lista de espera de la Universidad de Chile también para arquitectura. Y tal vez la carrera que más me llama la atención, ni siquiera era arquitectura, sino traducción e interpretación de idiomas y había quedado en la U de Conce, pero no había forma económica de poder ir, de pagar una pensión y cosas así. Entonces, tuve que quedarme y lo único que tuve fue eso. Yo sabía que tenía la capacidad para aprender más idiomas a la vez, pero claro también eso de comenzar de nuevo, en otra ciudad me llamaba la atención, básicamente era poder reconstruirme desde cero. En un lugar donde nadie me conociera" (C.N, estudiante de arquitectura).

Lo anterior ilustra cómo las limitaciones económicas condicionaron la concreción de sus aspiraciones académicas que cultivaba desde pequeño. Este entusiasmo inicial lo llevó a postularse con éxito a diversas instituciones prestigiosas, opciones que reflejan tanto su talento como su esfuerzo. Sin embargo, las dificultades económicas transformaron sus logros en un dilema: aunque calificado para ingresar a estas instituciones, no pudo afrontar los costos asociados con trasladarse y mantenerse en otra ciudad. Esta condicionante también frustró el deseo personal de *"reconstruirse desde cero"*, en un espacio donde pudiera reinventarse lejos de los tejidos sociales previos y los recuerdos de su escolarización. El caso de C.N y también el de M.J no solo evidencian cómo las condiciones económicas influyen directamente en las decisiones académicas de estudiantes, sino también cómo estas decisiones impactan sus proyectos de vida y sus aspiraciones de identidad personal.

"En tercero medio fue recién que me enteré de la existencia de arqueología, una vez que la conocí, fue como 'es esto y no hay otra opción'. Entré altiro y ahora que lo pienso, está como un poco relacionado en parte, por la presión de la gente, quizás por un poco de miedo de que la gente te moleste. Porque estaba de moda entre comillas hablar en ese momento que todos habíamos salido de cuarto recién, había que entrar al tiro a la U, y que, si no, si te tomabas un año sabático era porque erai' flojo, porque erai' tontito, porque no te alcanzó el puntaje y yo como

buena persona influenciable, pues me vi como influenciado por eso y entré" (J.P, estudiante de arqueología).

De manera similar, J.P relaciona su elección con el deseo de profundizar su conocimiento en arqueología, aunque reconoce que las presiones sociales de su entorno también influyeron en su decisión de ingresar inmediatamente a la universidad. No obstante, a pesar de la tensión entre estas influencias externas e internas, J.P logró experimentar lo que M.J y C.N percibían como una oportunidad para fortalecer su identidad personal. Su decisión de migrar desde su ciudad natal para cursar estudios universitarios refuerza su agencia y compromiso por su elección de proyecto de vida.

En este punto del análisis, nos acercamos a un momento cada vez más presente en las trayectorias educativas del grupo participante, donde los elementos explorados previamente —en el ciclo básico y medio— nos ayudan a comprender y profundizar en las condiciones diversas y complejas que han configurado cada recorrido. Estos relatos muestran que, aunque las motivaciones personales para ingresar a la educación superior son variadas, comparten un trasfondo común de expectativas, intencionalidades y limitaciones que influyeron en sus decisiones y en el curso de sus experiencias educativas.

Así, la decisión de ingresar a la universidad no sólo responde a una planificación racional o a un deseo vocacional claro, sino que también se inscribe en un anhelo profundo de transformación personal. Para J.P, C.N y M.J, la universidad representaba la posibilidad de ‘partir de cero’, de alejarse de contextos marcados por experiencias de violencia, estigmatización o trato diferencial en sus ciclos educativos previos. Más allá de la elección de una carrera, sus relatos revelan la búsqueda de un espacio donde puedan redefinirse, encontrar redes de apoyo y reconstruir su identidad en condiciones más favorables. También se ve moldeada por dinámicas afectivas, externas y restricciones materiales que configuran un entramado de oportunidades y limitaciones. Por tanto, más que un camino lineal o predecible, las experiencias compartidas revelan que la educación superior es un espacio donde se negocian deseos y condiciones materiales, reflejando la complejidad inherente del ensamblaje de estas dimensiones, pero también como un espacio de

agencia en el que, a pesar de las limitaciones, los y las estudiantes continúan ejerciendo su derecho a proyectarse y construir nuevas posibilidades de vida desde lo académico y profesional-

5.1.2 Formas de evaluación

Esta categoría aborda cómo las formas de evaluación presentes en los espacios educativos impactan de manera específica a estudiantes autistas, al requerir habilidades que no siempre están alineadas con modos de procesamiento, comunicación o expresión afines a la neurodivergencia. Los testimonios recogen experiencias en las que las evaluaciones tradicionales –como exposiciones orales, pruebas estructuradas y trabajos grupales– suponen un desafío académico y también emocional, afectando el rendimiento y desempeño académico (Edel Navarro, 2003). Estas formas de evaluación, al estar diseñadas bajo criterios estandarizados, tienden a invisibilizar la diversidad de formas de aprender y demostrar conocimientos, generando situaciones de estrés, crisis o exclusión.

“Las exposiciones, a menos que sea un tema que me interese mucho, son muy complicadas para mí. Me pongo muy nerviosa. Y también me ha pasado en algunos exámenes, en algunas pruebas, que ya sea por la forma en la cual están compuestas las preguntas o por alguna cosa en la materia, tengo problemas para poder expresarme en la respuesta y eso me ha terminado dando crisis durante las pruebas” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

El testimonio pone en evidencia cómo las crisis emocionales pueden surgir en situaciones de evaluación que requieren habilidades comunicativas tal como la oratoria o la capacidad de gestión de tiempo para resolver una prueba. Destacando la necesidad de ajustes razonables y/o también nuevas propuestas evaluativas, como también, espacios o talleres que ofrecen enseñanza sobre habilidades comunicativas y otras cuestiones que ayuden en estas instancias a estudiantes autistas.

“Se me ha dificultado mucho estar acá en la universidad y han sido por distintos motivos, por ejemplo, tuve una prueba oral y son con cédulas [documento para

comunicar una resolución judicial]. Entonces, yo respondí a la pregunta, pero el profesor quería que le respondiera otra cosa... Se me dificulta bastante, como que, si no es algo concreto, yo no lo voy a entender. Yo en mi cabeza decía como '¿qué es lo que quiere que le diga? ya respondí todo, no estoy dejando nada afuera, abarqué todo el contenido, ¿qué es lo que quiere que le responda?'. Pero igual ese profesor se dio el tiempo de guiarme y finalmente le entendí y pude responder como él quería que le respondieran" (T.P, estudiante de derecho).

Lo descrito por T.P señala la importancia de una comunicación más explícita y/o literal por parte de los docentes para prevenir dificultades en pruebas orales. Su experiencia refleja cómo la abstracción en las expectativas académicas puede generar confusión y frustración en estudiantes autistas, quienes tienden a interpretar la información de manera concreta y directa. Este caso evidencia que, aunque el contenido requerido pueda estar correctamente abordado, la forma en que se espera que sea presentado puede no estar alineada con las formas de procesamiento neurodivergente. Sin embargo, la disposición del profesor para guiar a T.P fue crucial, ya que permitió construir una solución en el momento y superar la barrera inicial.

"Me ha pasado, cuando estaba en la Mayor, [que] me quedaba sin grupo, pero era [de] los que tenía mejor nota y yo decía 'me quedé sin grupo' y me decían '¿cómo te quedaste sin grupo? si supe de tres que querían hacer grupo contigo, pero pensaron que tú ya tenías grupo'. Realmente no sabía cómo mostrarlo mejor, en decir 'estoy disponible, puedo ayudar'. No sabía" (C.N, estudiante de arquitectura).

Este relato evidencia cómo las dinámicas de trabajo grupal pueden convertirse en un desafío significativo para estudiantes autistas, tal como C.N quién a menudo enfrenta dificultades para comunicar su disposición o intención de participar en estas actividades. C.N describe una situación en la que, a pesar de tener un buen desempeño académico, quedó sin grupos debido a malentendidos sociales y una falta de habilidades comunicativas y sociales para expresar su disponibilidad de manera efectiva. Esta categoría y su persistencia, demuestra características del autismo y cómo se articula en espacios educativos y sus maneras de evaluar el conocimiento adquirido.

5.1.3 Salud mental y decisiones académicas

Esta categoría aborda las complejas interacciones entre los desafíos emocionales y psicológicos en este ciclo educativo. Se vislumbra la salud mental como un factor decisivo que afecta el desempeño académico y las decisiones relacionadas con este quehacer. Los siguientes relatos demuestran cómo las crisis emocionales son causa y muchas veces consecuencia de sobrecarga emocional y académica, como también falta de herramientas en estas dos áreas.

"El primer año del 2019 no asimilaba muy bien lo que estaba estudiando, como que no entendía mucho y también hubo un paro muy fuerte ese año. Hubo un día que yo tenía dos pruebas de dos ramos distintos y también el examen de esas pruebas y como que yo no aguanté eso, no pude ir y no pude enfrentarme a esa situación y me eché dos ramos que después los di el siguiente año online y los pasé. El año 2020 cuando estaba la pandemia y yo me había matriculado, pero empecé a tener las clases, a tener las evaluaciones y me da otro episodio ansioso y digo 'no soy capaz de hacer esto' y como que mi mamá me había dado la oportunidad de poder congelar. Entonces, yo lo hice, pero mi mamá me da la oportunidad para poder congelar porque estábamos en contexto de pandemia, estamos en la casa 'no sabemos lo que va a pasar, esto es mucha incertidumbre, si tú quieres, congela', pero yo en verdad lo hice porque yo me sentía muy incapaz y congelé todo el año. El año pasado cuando volvimos a la presencialidad fue muy distinto porque yo en primero estaba con otra generación y después vuelvo en tercero con compañeros distintos. Pensaba que yo no era capaz de terminar una carrera universitaria y el año pasado después de haber pasado por esta crisis vocacional y de haber abandonado prácticamente un semestre y haberme echado hartos ramos, yo decido plantearme el objetivo de terminar esta carrera universitaria. Y ahora ya en cuarto, estoy mucho más tranquila, la psicoterapia me ayudó bastante, el primer semestre me fue súper bien, pasé todos mis ramos" (T.P, estudiante de derecho).

En este relato podemos observar cómo diversos eventos relacionados con la salud mental de la estudiante fueron configurando y articulando su trayectoria educativa. Esto resalta el carácter no lineal de las trayectorias reales, en las que se experimentan continuidades, fugas, retiradas y reinserciones, lo que hace significativo considerar los diferentes eventos que influyen en estas decisiones. T.P atravesó una sobrecarga académica que puede

comprenderse a partir de las exigencias del entorno educativo y las herramientas de estudio que la estudiante tenía para enfrentar esas situaciones, sumado al contexto de incertidumbre nacional e internacional vivido durante esos años. Al retomar sus estudios universitarios tras recibir acompañamiento psicológico, T.P logró reorientar su camino, estableciendo el objetivo de terminar su carrera. Este proceso demuestra cómo la agencia de la estudiante le permitió la búsqueda de apoyo profesional y el establecimiento de metas claras pueden ser fundamentales para superar crisis vocacionales y emocionales.

“Cuando estaba cursando lo último de la malla curricular, vive un episodio de depresión muy profundo, lo que provocó que dejara de asistir regularmente hasta que abandona por completo la universidad. Hubo un profesor que intentó contactarlo para saber de él y su ausencia, él no logra contestar por estos motivos de salud mental” (Narrativa configurada de C.N).

El extracto de la narrativa de C.N, refleja cómo una profunda depresión provocó desde una progresiva inasistencia hasta el abandono total de sus estudios en su primera universidad, esto destaca la gravedad del impacto que las crisis emocionales pueden tener sobre la capacidad de respuesta y motivación personal, afectando transversalmente todas las dimensiones de la vida. El intento de contacto por parte de un profesor muestra una actitud comprensiva y un esfuerzo por atender la situación, lo que refleja la importancia del acompañamiento y la preocupación por el bienestar de los estudiantes en el ámbito educativo. Sin embargo, el hecho de que C.N no haya podido responder a pesar de la intervención del profesor sugiere que la depresión fue tan severa que incluso las acciones de apoyo fueron insuficientes para mitigar el impacto de esta situación crítica.

Ambos relatos muestran que la salud mental no sólo es un componente esencial del bienestar general del estudiantado, sino que también es determinante en sus decisiones académicas. La ansiedad, la depresión y las crisis emocionales afectan la capacidad para cumplir con los requisitos académicos y pueden generar cambios drásticos en la relación intrapersonal y con la educación, llegando a decisiones como el abandono de estudios y la toma de pausas prolongadas para recuperar el bienestar psicológico.

5.1.4 Diagnóstico como catalizador de autoconocimiento

En contraste con lo anterior, los testimonios de esta categoría revelan cómo la obtención de un diagnóstico formal de autismo marca un hito significativo en sentido reflexivo y constructivo en sus trayectorias de vida. Este proceso no solo les brindó un marco explicativo para entender comportamientos y desafíos que anteriormente les resultaban desconcertantes y abrumadores, sino que también habilita el desplegar estrategias concretas para enfrentar sus realidades desde una perspectiva más informada y autocompasiva, poniendo fin a un ciclo de malestar retroactivo.

“Las personas que se dieron cuenta de que yo podría ser autista, fueron mis primas y fue como hace diez o doce años. Ellas me conocen desde chico, son como mis hermanas mayores, una se recibió de psicóloga y trabaja con niños autistas en una escuela en Río Bueno. La otra es educadora diferencial y también trabaja con niños autista. Ellas empezaron a unir los cables de que yo podía ser autista. Yo empecé a ir con psicólogos y psiquiatras y solamente me decían que tenía temas de depresión y ansiedad. Por varios psicólogos pasé, a veces tenía cosas que me duraban mucho tiempo y muy fuertes y tenía que tomar demasiados antidepresivos. Hasta que ellas me dijeron que fuera a un neuropsicólogo o un fonoaudiólogo o alguien especializado en diagnosticar autismo, para que ‘te saquen la duda de una vez por todas y que eso te sirva’. [El diagnóstico] Me respondió como el 80% de mis problemas de la vida y lo primero que sentí fue... creo que le afectó más a mi mamá, estuve con ella cuando me dieron el diagnóstico, pero para mí, personalmente lo sentí como una nueva plataforma para trabajar sobre mí mismo, para poder adecuar me a todas estas cosas, porque a veces en una simple reunión social con compañeros de trabajo, ya me sentía extraño, por lo menos ahora ya sé por qué me siento extraño, por qué actuó así, y como a lo mejor debería de abordar la comunicación con el resto, antes no sabía nada de eso, estaba perdido” (C.N, estudiante de arquitectura).

El diagnóstico de C.N se da después del episodio de depresión que provocó que abandonara su primera casa de estudios universitarios. Siguiendo la recomendación de sus primas, el diagnóstico llega después de años de búsqueda infructuosa en el ámbito de la salud mental, donde únicamente se tratan síntomas de depresión y ansiedad sin considerar una condición subyacente, como el ser neurodivergente. Es significativo cómo sus primas, profesionales del área de la psicología y la educación diferencial, desempeñan

un rol clave al reconocer patrones que los especialistas no habían considerado. Para C.N, el diagnóstico respondió a las dudas acumuladas durante años, a la vez que redefinió su percepción de sí mismo: *“Me respondió como el 80% de mis problemas de la vida”*. Esta frase revela lo significativo de esta información en la vida del protagonista. El diagnóstico se convierte en una *"nueva plataforma"* desde la cual reconstruir su relación consigo mismo y con el mundo; un deseo constante en su vida.

“Mi motivo de consulta era porque la gente me empezaba a hablar y yo me desconectaba y no me daba cuenta y de un momento a otro volvía y yo decía como '¿de qué tanto me está hablando esta persona?'. No retenía nada de lo que me está diciendo, me sentía egoísta por no poner atención a la persona y al final, claro, terminó siendo un rasgo del espectro autista. Y ahí me dieron el diagnóstico, fui al neurólogo y psiquiatra y con este diagnóstico me sentí mucho más aliviada y mucho más capaz, porque ahora ya estoy constantemente aprendiendo herramientas y cosas como para poder ser una persona funcional. Este último año ha sido muy bueno para mí, comparado con los otros, donde me sentía muy mal conmigo misma comparándome con las demás personas. Este año justo me dan el diagnóstico de una condición de un cerebro autista, como que hace que me sienta mucho mejor conmigo misma, me doy cuenta en verdad cómo funciona mi cerebro y que a veces me va a costar hacer algunas cosas y que tengo que ir a un ritmo y tampoco tener que estar frustrándome ni mucho menos, que eso era lo que me pasaba antes, que si no podía, me frustraba y no lo intentaba más y ahora igual, intento ser más perseverante para poder tener en la mira mis objetivos” (T.P, estudiante de derecho).

El diagnóstico de T.P, también se da en el contexto abordado en la categoría anterior. En medio de una crisis personal y vocacional, decide buscar ayuda en psicoterapia, llegando al proceso de identificación diagnóstica de autismo y de ansiedad generalizada. Su experiencia previa estuvo marcada por sentimientos de frustración, comparación constante con otros y autocrítica por dificultades percibidas como fallas personales. Este autoconocimiento impulsa un cambio hacia la autoaceptación y la perseverancia, ya que ahora reconoce sus propios ritmos y límites sin caer en la frustración que solía paralizarla. La sensación de alivio también está vinculada con su capacidad para adquirir herramientas que le ayuden a ser funcional y alcanzar sus metas, reflejando cómo el diagnóstico se

articula como una fuente de alivio y también como un mecanismo que alinea su trayectoria con expectativas normativas de desempeño.

A diferencia de los relatos anteriores, P.G de manera más temprana en su trayectoria en la educación superior y motivada desde la interpelación directa de otros actores, se introduce al proceso diagnóstico.

“Los profesores en la semana de integración de la universidad me preguntaban si que tenía un diagnóstico autista u otra cosa, porque no se me daba bien socializar. Entonces ellos me preguntaron eso y yo quedé como 'puede ser, no lo sé' y después le fui a decir eso a mí psicólogo y mi psicólogo habló con un psiquiatra y me hicieron todos los exámenes, pruebas y después igual hablé con un neurólogo y todos me decían que tenía un cierto porcentaje de autismo” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

Este empuje externo le lleva a buscar una evaluación formal que, aunque no parece generar el mismo grado de transformación interna y de disminución de complejidad narrado en los casos de C.N y T.P, sí establece un marco explicativo que se articula con su proceso educativo y social. Al mismo tiempo, a través del testimonio podemos evidenciar como la interpelación por parte docentes revela como rasgos que no encajan dentro de la norma esperada, despliega modos de clasificar y gestionar la diferencia. Su relato sugiere un reconocimiento progresivo de las implicancias del diagnóstico, tanto como una herramienta de acceso a recursos y como un hallazgo que complementa la información previa sobre diagnósticos de depresión y ansiedad en los ciclos educativos anteriores.

Estos testimonios subrayan cómo la recepción del diagnóstico opera como un catalizador de autoconocimiento al proporcionar un marco que da sentido a experiencias previamente fragmentadas o incomprendidas. En todos los casos, el diagnóstico trasciende el acto médico al convertirse en un recurso para resignificar el pasado, entender el presente y proyectar estrategias para el futuro. Empero, es crucial no perder de vista, que, aunque trasciende lo biomédico en su sentido más reduccionista, no se desvincula de su autoridad epistemológica, la cual está plasmada en el eje del régimen normo-céntrico. Por tanto, este proceso implica una negociación constante con los límites impuestos por el modelo

biomédico, que si bien otorga legitimidad a ciertas experiencias también las posiciona dentro de una lógica que reduce la complejidad de la diversidad. Desde esta perspectiva, el movimiento de la neurodiversidad se apropia del dispositivo médico para validar socialmente la identidad neurodivergente, disputando su significado, transformando el diagnóstico en un recurso de validación social y lingüística. Así, la funcionalidad se configura como un concepto atravesado por tensiones implícitas y explícitas, aunque brinda a los protagonistas herramientas para interpretar, adaptar y manejar su realidad, también refuerza la autoridad de un sistema que clasifica y delimita las experiencias humanas dentro de los parámetros de la *normalidad* y *anormalidad*.

Este proceso, aunque está ligado a una búsqueda individual, se entrelaza con las interacciones sociales e institucionales que lo posibilitan, ya sea a través de figuras familiares, especialistas o incluso docentes. El diagnóstico se articula como un garante de mejora de autoestima y autonomía, como una plataforma donde finalmente se puede arribar para determinar con más autoridad cuestiones identitarias, generando comprensión donde antes había sentimiento de incertidumbre e incompreensión.

A medida que avanzamos en el análisis de estas trayectorias, se hace evidente que el diagnóstico no sólo es una herramienta de conocimiento personal, sino también un punto de encuentro entre las dimensiones subjetivas, familiares e institucionales que influyen en la construcción identitaria del grupo protagonista, en los apoyos que reciben y pueden visualizar mantener en sus futuros laborales.

5.1.5 Reconfiguración del entorno social y su impacto en la identidad

“Pensándolo desde mi punto de vista autista, ha sido considerablemente mejor que en el colegio. O sea, como que no me tratan como si fuera diferente al resto, como si me costará más entender las cosas, porque no considero que sea así, sino, que me enseñan nomás. Se nota el cambio, es grande diría yo, en cuanto a madurez de los chiquillos, no es como que anden molestando por cualquier cosa ni nada, ni te anden preguntando a cada rato de por qué tú eri' así, ni nada de eso, sino que te tratan como uno más” (J.P, estudiante de arqueología).

El protagonista describe el entorno universitario como un espacio más inclusivo y maduro en comparación con su experiencia en el colegio. La ausencia de diferencias de trato y la aceptación de sus pares le han permitido sentirse como "uno más", lo que contribuye a su bienestar emocional y académico. La madurez de sus compañeros reduce posibles situaciones de acoso y también fomenta un ambiente de respeto que le permite centrarse en sus estudios sin la carga de ser cuestionado por su manera de ser o actuar, como lo vivió durante su escolarización.

Este testimonio refleja una forma del proceso de reconfiguración del entorno social y su impacto en su identidad, donde el paso a la universidad implicó un cambio en las dinámicas de interacción y también en la forma en que el protagonista se percibe a sí mismo dentro de este nuevo espacio. Tal como también señala la narrativa configurada, J.P. menciona que *"la aceptación de la diversidad ha potenciado su desempeño universitario, acompañado del apoyo constante de su familia. Le gusta vivir en Temuco, ya que reconoce que ha logrado desarrollar plenamente su vida social"* (Narrativa configurada de J.P). Lo que también nos permite conocer cómo las condiciones actuales del protagonista lo han favorecido al punto de afirmar que su vida social en Temuco se ha desarrollado plenamente, lo que, sin duda, está vinculado a una construcción identitaria que ha logrado resignificar las marcas negativas que la identidad atribuida y las dinámicas de estigmatización le dejaron.

"T.P comenta que en este ciclo universitario ha hecho amistades, con las que no siente la necesidad de enmascarar. Destaca que se apoyan mucho y que se colaboran para que les vaya bien en la universidad. Reconoce que aún tiende de la misma manera al autoaislamiento. Sin embargo, comprende esto como un mecanismo de defensa que fue aprendido para evitar volver a sentirse humillada o avergonzada a causa de dinámicas sociales." (Narrativa configurada de T.P)

Por otro lado, T.P comenta que en este ciclo educativo ha hecho amistades con las que no siente la necesidad de enmascarar. Destaca el apoyo mutuo y colaboración entre ellos, como un factor clave para enfrentar los desafíos académicos. Sin embargo, menciona que

aún tiende al autoaislamiento, entendiendo esto como un mecanismo de defensa aprendido para evitar volver a sentirse humillada o avergonzada en dinámicas sociales. En este caso la reconfiguración del entorno social se manifiesta en la posibilidad de establecer vínculos donde puede mostrarse auténticamente, sin la presión de encajar mediante estrategias de camuflaje.

Ambos testimonios muestran cómo las redes de apoyo en el contexto universitario, combinadas con un entorno social más maduro, pueden transformar la experiencia educativa al proporcionar espacios de aceptación, comprensión y colaboración. La transición a la universidad representa un cambio de escenario y tejidos sociales y posibilita que estudiantes neurodivergentes puedan alejarse de las marcas del estigma y consolidar nuevas formas de interacción social más alineadas con su bienestar y autenticidad.

5.1.6 Dinámicas institucionales tras el diagnóstico

Esta categoría revela como instituciones educativas, como CERETI, han configurado un espacio que promueve la inclusión de estudiantes neurodivergentes a través de un enfoque que va más allá de la integración. El centro se distingue por compromiso con la inclusión, ya que se enfoca en la realización de ajustes razonables como un derecho fundamental para estudiantes con discapacidad y/o neurodivergentes, lo que garantiza una adaptación flexible a las condiciones académicas. A diferencia del modelo del PIE, que suele realizar adecuaciones curriculares profundas, CERETI no separa a los estudiantes de sus aulas comunes, sino que ofrece acompañamiento en el acceso a contenidos y materiales, adaptando el entorno académico a las necesidades particulares de estudiantes usuarios. Estos ajustes son facilitados mediante una comunicación constante entre el centro y el cuerpo docente, lo que permite una implementación de estrategias pedagógicas personalizadas.

“Teniendo el diagnóstico y ya hablándolo con el CERETI, y que el CERETI también hable con tu carrera, crea inclusión porque por lo que yo he visto con mi profe de título, es que le da otra visión de por qué tengo ciertos problemas y por qué no tengo otro y ayuda a que tome otra estrategia. Lo he notado y me ha ayudado bastante” (C.N, estudiante de arquitectura).

C.N ingresa a la UCT ya con su diagnóstico y destaca cómo el diálogo entre el CERETI y su carrera ha facilitado una mayor comprensión por parte de su profesor guía en su proceso de título. Este intercambio de información ha permitido ajustar las estrategias pedagógicas, mejorando su experiencia académica de manera significativa. Su testimonio subraya que la inclusión efectiva depende de un entendimiento profundo por parte del cuerpo docente, lo que refuerza la importancia de la mediación institucional.

“El CERETI es como una cuestión de apoyo emocional y sensorial. Entrega informes a los profesores para que lo sepan, tú firmas si quieres esos ajustes necesarios razonables. Los profesores, a veces como que no les prestan mucha atención a los ajustes razonables, no funciona mucho la verdad. Hay algunos profesores que sí y otros que no, algunos captan solamente la idea de qué es y como que nada más. Pero hay otros que sí, entienden y todo, usualmente son los profes que llevan más tiempo o igual profesores nuevos que captaron mejor. Los profesores antiguos, algunos, captaban porque ellos investigaban por su propia manera o que ya tuvieron algún estudiante así” (P.G, estudiante de nutrición y dietética).

Este testimonio aborda las limitaciones en la implementación de ajustes razonables. Aunque valora los esfuerzos del CERETI, señala que la respuesta de los profesores es desigual: algunos se involucran activamente mientras que otros apenas comprenden la relevancia de las adaptaciones en el diario vivir universitario de quienes ejercen este derecho.

"ENT: ¿tú estás en CERETI cierto? ¿de qué manera ha cambiado el ambiente educativo en tus clases por esto? M.J: Sí. A veces es como si yo no estuviera, pero hay otras veces de las cuales se sabe que ha cambiado un poco, ya sea porque los horarios son más flexibles o porque los profesores se toman más tiempo en explicar cómo hacer las cosas bien. Pero podrían empezar a preguntarle a los estudiantes que requerimos estas medidas sobre qué cosas nos afectan y qué cosas nos hacen la vida un poco más fácil, aunque sea, porque la mayor parte del tiempo cuando actúan lo hacen desde la perspectiva de alguien que no necesita estas cosas" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

La respuesta de M.J aporta una perspectiva crítica, subrayando que, si bien las medidas como horarios flexibles o explicaciones detalladas han mejorado ciertos aspectos. Estas

suelen diseñarse desde una perspectiva normativa que no siempre responde a las necesidades reales de las y los estudiantes. Su sugerencia de involucrar más activamente a estudiantes en la planificación de estas medidas resalta un enfoque centrado en las personas que podría transformar las dinámicas institucionales, aportando a la movilización *in situ* de agencias neurodivergentes.

“T.P pasó por una situación desafortunada con una funcionaria de su carrera y terminó experimentando una crisis autista. Situación que fue de conocimiento para una profesora de su carrera, quién le indicó, apoyó y acompañó para ir a CERETI. Este proceso fue expedito ya que contaba con la credencial de discapacidad, lo que la posiciona como una usuaria prioritaria. Ella quería ayuda psicológica. Sin embargo, tras la entrevista de ingreso, termina recibiendo acompañamiento fonoaudiológico ya que la educadora diferencial del centro le indica que este acompañamiento es una necesidad para su desempeño como estudiante de derecho” (Narrativa configurada de T.P).

El caso de T.P evidencia dos dimensiones fundamentales en las dinámicas institucionales tras el diagnóstico: la importancia del acompañamiento docente en momentos críticos y la capacidad de las instituciones para ofrecer recursos ajustados a las necesidades del estudiante. Aunque T.P buscaba un tipo de apoyo específico, el diagnóstico desde CERETI permitió priorizar una intervención que apunta directamente a las exigencias académicas de su carrera, lo que también puede servir de alguna forma a dinamizar una red de apoyos no centralizada en una institución.

Distinguiendo experiencias que facilitan y obstaculizan

El análisis desarrollado en este ciclo educativo permite identificar que las experiencias que facilitan las trayectorias de estudiantes autistas son el diagnóstico como catalizador de autoconocimiento, las dinámicas institucionales tras el diagnóstico y la reconfiguración del entorno social y su impacto en la identidad. En síntesis, el espacio universitario ha emergido como un lugar de encuentro y generación de un tejido social más maduro. La búsqueda y recepción del diagnóstico ha favorecido una nueva relación intrapersonal, permitiendo que estudiantes redefinan su manera de relacionarse con el entorno social.

Esto se ha traducido en relaciones institucionales valiosas, como aquellas desarrolladas con el CERETI, que ofrece apoyo práctico a través de ajustes razonables y acompañamiento especializado, facilitando la superación de desafíos académicos.

Por otro lado, las formas de evaluación, la salud mental y decisiones académicas han sido identificadas como experiencias que obstaculizan el pleno desarrollo de sus trayectorias educativas y limitan la expresión de agencia. Ambas categorías reflejan barreras estructurales, institucionales y subjetivas que, al persistir en el tiempo, continúan impactando negativamente a estudiantes autistas, incluso en este nivel educativo. Además, en las narrativas configuradas, se presenta la falta de espacios libres de estímulos como una problemática importante (aunque no es una categoría de análisis, se establece dentro del análisis).

Desde una perspectiva más compleja, el ingreso a la educación superior presenta una naturaleza mixta. Si bien la pasión por sus áreas de estudio y el apoyo familiar son motores importantes que impulsan al grupo participante, también las expectativas sociales y condiciones materiales han condicionado estas decisiones, generando una tensión entre las aspiraciones personales y las limitaciones externas. Esta ambivalencia subraya la necesidad de considerar las interacciones entre factores internos y externos que moldean las trayectorias educativas y de agencia.

Aproximación a la agencia neurodivergente

En este ciclo educativo se observa un despliegue más autónomo y empoderado de la agencia neurodivergente en comparación con las dinámicas de resistencia y evitación prevalentes en los ciclos de escolarización. La transición a la universidad, un momento clave de madurez y desarrollo personal, favorece una mayor autodefinición y una relación más consciente con el entorno académico y social. A medida que transitan por el espacio universitario, se observa una disminución significativa de las presiones impuestas por las normativas y estructuras de los ciclos anteriores, donde los requisitos de homogeneización prevalecían. El diagnóstico como proceso, actúa como una herramienta de comprensión

personal y como un medio para acceder a apoyos específicos como los ajustes razonables proporcionados por la intervención de CERETI, que actúa como un facilitador de la agencia neurodivergente, permitiendo que se enfrenten a los desafíos universitarios con una mayor capacidad de autogestión y apoyo social.

Esta etapa educativa, marcada por la transición hacia la adultez y la toma de decisiones más autónomas, refleja un cambio significativo en cómo estudiantes neurodivergentes expresa su agencia, pasando de una actitud reactiva y de resistencia a una más proactiva, facilitada por el apoyo institucional y el contexto social. La interacción con diversos actores, como familiares, amistades, docentes y profesionales de CERETI, ofrece un espacio para negociar y adaptar las condiciones del entorno sin dislocar su identidad personal de manera constante y de expresión agencial.

Actores y relaciones sociales

En los relatos correspondientes a este ciclo educativo, se observa un incremento significativo en la frecuencia y diversidad de actores presentes en las experiencias de estudiantes autistas. Entre estos actores destacan: familia (padres, primas), grupo de amistades, compañeros de carrera, docentes, profesionales especializados (psicólogos, psiquiatras, neurólogo, neuropsicóloga), profesionales (de las áreas de la pedagogía diferencial, terapia ocupacional y psicología) de CERETI.

En el contexto universitario se identifica una mayor equidad en las relaciones afectivas, normativas y circunstanciales, con una ausencia notable de relatos sobre relaciones asimétricas, un cambio significativo en comparación con las experiencias descritas en la escolarización básica y secundaria. Si bien no se descarta la existencia de relaciones asimétricas en este nivel educativo, la ausencia de referencias en los relatos sugiere una diferencia en las dinámicas sociales y educativas entre ambos contextos. Esto plantea interrogantes relevantes: ¿es esta percepción, resultado de la disminución real de tales dinámicas en el espacio universitario, o refleja una mayor capacidad de los estudiantes para manejarlas?

El contexto universitario, al ser posterior a la etapa de escolarización obligatoria —caracterizada por un proceso de homogeneización de contenidos e implicaciones subjetivas compartidas (Terigi, 2008)—, ofrece un entorno en el que los estudiantes enfrentan un grado de implicación más equilibrado. Además, la inserción universitaria en Chile, que involucra etapas de acceso y admisión competitivas, fomenta en los estudiantes una fuerte motivación agencial (Ortner, 2016) para iniciar, desarrollar y culminar una carrera universitaria específica. Este nivel educativo no sólo proporciona herramientas para el desarrollo de la madurez socioemocional y profesional, sino que, en casos como los de estudiantes autistas, también incluye acompañamientos específicos como el ofrecido por CERETI. Este tipo de apoyo institucional colabora en mitigar posibles dinámicas de estigmatización, aislamiento y asimetría, brindando un respaldo concreto para enfrentar los desafíos académicos. Así, la experiencia universitaria se configura como un contexto en el que las dinámicas de poder y las relaciones interpersonales presentan un giro positivo respecto a las vivencias de las etapas educativas anteriores.

A continuación, se presenta el cuadro que detalla los elementos relacionados de este ciclo:

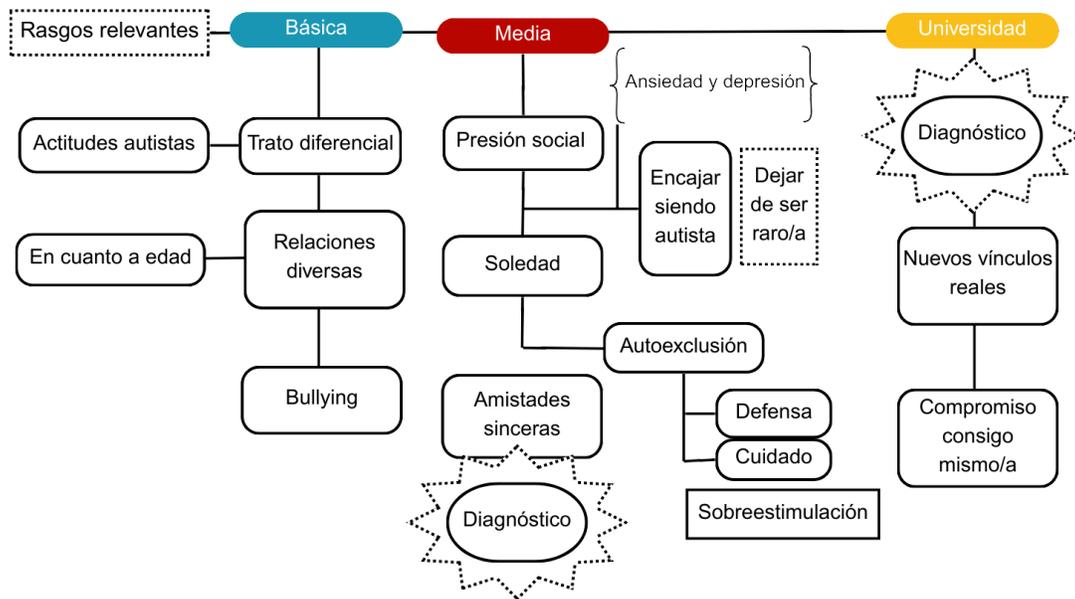
Tipo de experiencia	Categoría	Manifestación de agencia	Relaciones sociales	Actores implicados
Facilitadora	Diagnóstico como catalizador de autoconocimiento	Resignificación de la identidad, autorepresentación positiva, autogestión.	Autoreflexiva, afectiva	Psicólogos, psiquiatras, neurólogos, familia
Facilitadora	Dinámicas institucionales tras el diagnóstico	Gestión autónoma, negociación con actores institucionales, uso estratégico del diagnóstico, proactividad	Normativas, de apoyo especializado	Profesionales de CERETI, docentes
Facilitadora	Reconfiguración del entorno social y su impacto en la identidad	Búsqueda y consolidación de vínculos afines, integración social más madura	Afectivas, equitativas	Amistades, compañera/os de carrera, familia
Mixta	Ingreso a la	Proceso reflexivo de	Normativas,	Familia, entorno

	educación superior	elección, tensión y negociación entre aspiraciones y limitaciones materiales, consentir expectativas sociales externas, adaptación a nuevos tejidos sociales y territoriales, gestión de la vida independiente	familiares	cercano
Obstaculizadora	Formas de evaluación	Desregulación, obstáculos a la participación plena	Normativas	Docentes
Obstaculizadora	Salud mental y decisiones académicas	Estrategias de cuidado personal, dificultades de sostenimiento emocional, priorización de salud mental	Circunstanciales, personales	Psicólogos, psiquiatras, familia, entorno cercano
Obstaculizadora	Falta de espacios sin estímulos sensoriales	Estrategias de evitación, búsqueda de entornos adaptados	Personales	Universidad (estructura), estudiantes autistas

5.2 Conociendo experiencias diversas: identificando lo común

“La experiencia individual construye comunidad en el acto narrativo compartido, en el narrar y el escuchar” (Jelin, 2002)

Para complementar y ampliar el análisis de este ciclo educativo, el grupo participante elaboró un mapa conceptual que reflejó los elementos comunes identificados al leer y analizar las trayectorias educativas de compañeras/os del grupo. Este ejercicio colaborativo permitió a los estudiantes reconocer que sus trayectorias son relaciones, marcadas por experiencias similares dentro de un sistema educativo que frecuentemente presenta desafíos comunes para las y los estudiantes autistas. Este proceso identificó patrones y aspectos clave en sus trayectorias, mientras que las diferencias significativas enriquecieron sus historias, creando un espacio de empatía y comprensión. Así, se promovió una comprensión más profunda de las complejidades del tránsito educativo de estudiantes neurodivergentes.



Réplica de mapa conceptual elaborado en pizarra por los participantes del grupo focal (T.P, C.N, J.P).

Este acto reflexivo, impulsado por el intercambio de ideas, la escucha activa y la lectura empática, contribuye directamente al objetivo de la investigación al ofrecer una representación estructurada y colectiva de las trayectorias educativas del grupo participante. Desde lo expuesto, se puede destacar que los rasgos expuestos en su mayoría, están ligados a cuestiones socio relacionales, lo que hace que cuestiones como el trato diferencial, violencia escolar, aislamiento, autoaislamiento y presión social para adaptar o corregir rasgos autistas, piden con urgencia ser leídos desde una dialéctica de poder. Estas problemáticas no deben descansar en las características autistas como motivo de explicación de estas convivencias.

Aunque el mapa conceptual resalta los elementos comunes identificados por los participantes, también mostró divergencias en aspectos particulares, como las condiciones económicas que influyen en decisiones importantes, como estudiar en otra región, o el apoyo familiar, que variaba entre los relatos. Además, algunos participantes destacaron la diferencia en el ciclo vital del diagnóstico, algunos siendo diagnosticados en la adolescencia y otros en la adultez. También se identificaron divergencias en problemas de salud específicos, la facilidad para interactuar con personas mayores y el momento en que definieron su carrera universitaria. Aunque estas diferencias no fueron predominantes, subrayan la importancia del contexto individual en la configuración de cada trayectoria educativa.

A través de estos rasgos relevantes en las distintas etapas educativas podemos profundizar en cómo la expresión de la agencia neurodivergente se ha manifestado en las trayectorias educativas del grupo. En educación básica, donde se destaca un entorno hostil donde las interacciones sociales están cargadas de tensión y con mayor presencia de instancias de estigmatización, mayormente la agencia se construye en formas de adaptación para mantener y salvaguardar la identidad personal y de resistencia.

Al transitar hacia la educación media, el grupo participante experimenta una intensificación de la presión y evaluación social, dejando como consecuencia problemas de salud mental importantes. La necesidad de encajar y dejar de ser 'raro' se vuelve un

objetivo clave, lo cual se ve reflejado en la soledad y en la estrategia de autoexclusión, tanto para utilizarla como medida de cuidado frente a la sobreestimulación sensorial y social. Esta autoexclusión no es simplemente un aislamiento, sino un mecanismo consciente que permite a los estudiantes gestionar su percepción de alteridad negativa y sobrecarga emocional en el entorno escolar. Sin embargo, se destaca también la importancia de amistades sinceras y la llegada del diagnóstico, que sirve como una herramienta de validación de sus experiencias, abriendo la puerta a formas más saludables de interacción y pertenencia.

En el contexto universitario, el diagnóstico cobra nuevamente relevancia, sirviendo no sólo como un marco explicativo sino también como un medio para acceder a apoyos institucionales. Es en este ciclo educativo donde se hace más evidente un compromiso con cada proyecto de vida y con la redefinición personal y de las relaciones sociales. Aquí, la agencia neurodivergente se expresa como un acto proactivo de adaptación al y del entorno, en el que las y los protagonistas se apropian de su identidad personal y buscan relacionarse en un contexto más flexible e inclusivo que les ofrece mayores herramientas para desarrollar su autonomía. En este sentido, el espacio universitario propicia la expresión de una agencia con más recursos, combatiendo la desigualdad de distribución agencial proporcionada por el régimen normo-céntrico, creando ajustes y mayor equilibrio, donde los estudiantes pueden negociar y transitar en su entorno de manera más participativa.

CAPÍTULO VI: Dinámicas del entorno familiar: narrativas desde la perspectiva de estudiantes autistas

A lo largo de este trabajo, el análisis ha mostrado cómo la educación, la construcción de identidad y la familia son tres ámbitos que están interconectados y que influyen de manera significativa en el desarrollo de las trayectorias educativas de estudiantes autistas. Estas dimensiones interactúan entre sí, modelando las experiencias de los estudiantes en las diversas etapas del ciclo educativo formal. A través de las narrativas, observamos cómo las relaciones familiares, en sus diversos matices, han jugado un papel determinante en las

condiciones subjetivas y en la adaptación a los desafíos educativos y personales de las y los protagonistas.

En este apartado se cuenta con cuatro narrativas y el análisis se organiza a partir de una doble aproximación. En primer lugar, se abordará de manera individual la historia de cada participante, primeramente, presentando la narrativa configurada y a continuación presentando un análisis desde la especificidad de cada experiencia por medio de sus testimonios, para esto se utilizarán cuatro categorías: apoyo emocional (remite a las acciones de sus cuidadoras/es), recepción del diagnóstico (en términos de reacciones y respuestas familiares), acompañamiento en procesos escolares (relativo a las percepciones y reflexiones sobre el rol de cuidadores respecto al desempeño escolar) y calidad comunicativa en la familia (respecto a las formas de interacción social dentro del espacio familiar). Luego se identificarán patrones y experiencias en común, agrupando los hallazgos testimoniales en categorías emergentes en torno a aspectos recurrentes dentro de la relación entre familias, educación y agencia neurodivergente.

Desregulación emocional y sensorial bajo presión familiar

Al hacer memoria sobre su ambiente familiar durante su infancia, M.J recuerda que sus tutores le exigían modificar sus conductas de desregulación emocional y sensorial frente a sus hermanos menores, otorgándole la responsabilidad de ser un ejemplo ante ellos. Cuando vivía alguna situación crítica emocionalmente, usualmente la respuesta de su entorno era regañarle y no permitirle alejarse del entorno que le estaba causando malestar, lo que complicaba y empeoraba la situación si es que estaba pasando por una crisis sensorial. A pesar de tener la responsabilidad de ser el ejemplo para sus hermanos, identifica que constantemente le hacían saber que no le creían capaz o le infantilizaban, lo que provocaba una contradicción en su entendimiento de las cosas y las relaciones en este sentido. A los 17 años, la custodia de ella y sus hermanos cambia hacia su madre. Actualmente viven con ella y visitan a su padre de vez en cuando. La noticia del diagnóstico de autismo primeramente causó negación y luego indiferencia. M.J menciona que después del diagnóstico nada en la manera de relacionarse entre los integrantes de su

familia cambió significativamente para mejor. Sin embargo, cuando su hermano menor recibió el diagnóstico de autismo, pareciera que hubo mayor disposición a preguntar y comprender mejor esta neurodivergencia.

- **Apoyo emocional**

M.J describe cómo las reacciones de su familia ante sus crisis emocionales y sensoriales eran, en su mayoría, negativas o insuficientes para gestionarlas adecuadamente. Relata que a menudo, cuando experimentaba una crisis era reprendida por su comportamiento, lo que empeoraba la situación. Esto genera una contradicción en su vivencia familiar, ya que, por un lado, se le exigía comportarse como un 'ejemplo' para sus hermanos, pero, por otro, su capacidad de autorregulación y comprensión no era reconocida ni respetada, lo que la infantilizaba y limitaba su agencia en ámbitos de autonomía emocional.

"Mi madre a menudo no me dejaba irme, no me dejaba aislarme así que terminaba empeorando la situación. Y al final la desregulación duraba horas. A mí no me habían diagnosticado por mucho tiempo, mi familia solamente pensaba que era una rabieta o alguna cosa, así que, si mis hermanos estaban cerca, me decían que de verdad tenía que parar, que me callara. Y un montón de otras cosas más, porque no querían que mis hermanos aprendieran eso" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Este testimonio refleja una falta de comprensión de sus necesidades, lo que también afectó su agencia. La percepción de M.J sobre su entorno familiar parece estar marcada por la negligencia emocional y la falta de herramientas para gestionar o comprender su estado.

- **Recepción del diagnóstico**

El diagnóstico de M.J fue un proceso caracterizado por la negación inicial de su familia, la reacción fue indiferente y no hubo un cambio significativo en las actitudes familiares, lo que dejó a M.J con la sensación de que su neurodivergencia no era reconocida

adecuadamente. La respuesta familiar fue con tintes de escepticismo y, en su mayoría, superficial, lo que limitó el impacto o efecto del diagnóstico.

“No les importó mucho al principio, tenían como esta negación leve al respecto, era como 'no es posible, ella no puede ser autista' y luego como de un par de días, lo aceptaron y no hicieron nada al respecto, no cambiaron ninguna de sus actitudes, nada de nada, era como si nunca me hubiese tomado el diagnóstico. Muchas personas en el lado materno de mi familia, o sea, la parte de la familia que se encargó de cuidarme por mucho tiempo, tienen muy poca fe en cuanto a todo lo de la psicología, la psiquiatría y demás. No suelen tomárselo en serio. Así que no me sorprende que ellos tampoco se tomaron en serio mi diagnóstico. De vez en cuando mi madre ahora trata de ayudarme en el aspecto psicológico porque ella reconoce que estoy en el espectro” (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

El diagnóstico fue recibido con desdén, y a pesar de que la familia de M.J tuvo acceso a información, la aceptación del diagnóstico resultó en la continuidad de actitudes no adaptativas, como la infantilización.

- **Acompañamiento en procesos escolares**

M.J refleja que, durante su infancia, tuvo un apoyo significativo en cuanto a la enseñanza de habilidades lectoras, especialmente por parte de su abuela. Ella fue la figura clave que la apoyó desde temprana edad, lo que constituye un avance importante en su formación escolar. Estas acciones señalan una preocupación y esfuerzo familiar por acompañar su necesidad de mayor estímulo cognitivo.

"Mi abuela fue la persona que me enseñó a leer y fue a una edad muy temprana y eso fue debido a una enfermedad que tuve cuando yo era muy pequeña. Así que terminé aprendiendo a leer como a los dos años. Recuerdo que cuando era muy pequeña tuve que hacer un test sobre resolución de problemas, esa clase de test que hacían para IQ y cosas así y recuerdo que se dieron cuenta de que algo andaba raro conmigo, pero directamente jamás dijeron que era autismo o que podría serlo.

Recuerdo que hubo mucho más estímulo en la parte educativa, se esforzaron mucho para conseguir más material de estudio y cosas así" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

Por otra parte, durante el siguiente ciclo educativo, se presenta un cambio en las acciones narradas por la protagonista, señalando que el apoyo familiar fue escaso y negligente. El acompañamiento fue mínimo: "En el Liceo, el psicopedagogo terminó convenciendo a mi madre y a mis abuelos de llevarme a un psiquiatra especializado en el espectro para que viera si yo estaba ahí y ahí fue cuando conseguí mi diagnóstico" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

En cuanto al apoyo educativo integral, también se observa escaso y replicando tendencias de infantilización anteriormente mencionadas: "Fue negligente en esos aspectos, porque conmigo nunca se molestaron en enseñar habilidades sociales o habilidades del día a día cómo cocinar u orientarme en una ciudad o tomar los transportes. De hecho, incluso me metían miedo al respecto" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

- **Calidad comunicativa en la familia**

En cuanto a la comunicación familiar, M.J señala que la falta de apertura sobre su diagnóstico y las actitudes de negación de su familia materna hacia la psicología y psiquiatría dificultaron la comprensión de su situación. Esto se puede traducir en una calidad comunicativa desatenta y con tendencia a la infantilización de la protagonista, que, a pesar de ser la hermana mayor, se sentía tratada como incapaz de llevar a cabo actividades cotidianas, lo que tuvo un impacto negativo en su autopercepción y desarrollo agencial.

"A menudo me infantilizaba y era extraño porque como era mayor tenía que dar el ejemplo, pero al mismo tiempo tampoco me consideraban capaz de poder entender lo que en lo que consistía socializar, cocinar u orientarse o hacer trámites" (M.J, estudiante de traducción inglés-español).

En el caso de M.J, el análisis destaca cómo las dinámicas familiares y la falta de comprensión de sus necesidades afectaron su trayectoria educativa y construcción de identidad. La falta de apoyo emocional y el trato infantilizante limitaron su agencia neurodivergente, dificultando su autonomía. Aunque recibió el diagnóstico durante la adolescencia, este no generó cambios significativos en el acompañamiento familiar.

Apoyo familiar en la regulación emocional y proceso de aceptación

T.P menciona que cuando experimentaba crisis emocionales y/o sensoriales, su madre lo contenía y le enseñó herramientas de regulación emocional que le propiciaban tranquilidad, como, por ejemplo, sentir el agua. En casa, sus desregulaciones emocionales se manifestaban en llanto descontrolado y en el contexto escolar, eran silenciosas y pasaban inadvertidas. Resalta que sus relaciones familiares fueron un sustento y espacio vincular donde los consejos estaban presentes y donde ella aprendía de las lecciones ya incorporadas por sus hermanos mayores.

Desde el presente reflexiona que le hubiese gustado tener más incentivo familiar para aprender herramientas comunicativas y sociales. Al presentar el diagnóstico de autismo como conclusión de todo su proceso de psicoterapia y otros profesionales, en un comienzo la reacción familiar fue de negación. Sin embargo, el diagnóstico de su sobrino pequeño y el conocimiento que ella iba comentándoles sobre autismo, iba aclarando dudas y aprensiones, logrando que la aceptación de esta nueva información se diera de manera progresiva en la familia.

- Apoyo emocional

T.P describe cómo su madre jugó un rol clave en el manejo de sus crisis emocionales y sensoriales, al ofrecer apoyo práctico cuando se encontraba en momentos de desregulación. Lo cual muestra un tipo de apoyo directo y físico que ayuda a la protagonista en esos momentos: "Si tenía crisis acá en mi casa, mi mamá me contenía y porque era como a través del llanto, desesperación y ahogo entonces mi mamá me lavaba la cara con agua helada y eso me calmaba bastante" (T.P, estudiante de derecho).

- **Recepción del diagnóstico**

El testimonio de T.P revela que, al principio, su familia tuvo una negación importante y no comprendió completamente lo que implicaba el autismo. Sin embargo, con el tiempo y al recibir otro diagnóstico en el núcleo familiar, comenzaron a entender mejor. Esta aceptación gradual muestra cómo la información progresiva sobre el autismo permitió un cambio en la percepción familiar y un apoyo más consagrado.

"Al principio como que quedaron, así como que no lo entendían, decían como 'No, la T.P no es autista, el autismo es otra cosa'. Pero ahí les fui hablando y siempre que tenía una nueva sesión, hacía algo nuevo o aprendía algo nuevo, se los comentaba. Y ahora lo ven igual de otra forma porque como a mi sobrinito igual lo diagnosticaron, ahora [mi familia] lo comprende más. Siento que ahora me ayuda, me sirve [el diagnóstico]. Por ejemplo, no sé, mi mamá me había invitado a X parte. Dije 'no, en verdad, hoy día no quiero escuchar a gente porque esas personas hablan mucho'. Entonces, yo igual tengo que estar predispuesta a escuchar, porque tampoco es que yo hable tanto, entonces eso igual me agota mucho y mi mamá lo entendió y me dijo 'bueno'" (T.P, estudiante de derecho).

- **Acompañamiento en procesos escolares**

A pesar de que no hay detalles específicos sobre esta categoría, hay una mención sobre aprendizaje integral, en la cual T.P, menciona no recibir mucha orientación directa de parte de sus cuidadores sobre habilidades sociales. A pesar de esto, muestra que sus padres le ofrecieron un acompañamiento de consejos generales sobre cómo manejar situaciones sociales, aunque no se enfocan en habilidades prácticas que la ayudaran en su desarrollo académico.

"Mi papá como que siempre nos aconsejaba cosas...Por ejemplo, no sé, nos decía que, si nos poníamos a pelear, nunca nos teníamos que morder, que nos pegáramos de cualquier otra forma, pero que nunca nos mordiéramos. O igual, si es que nos quemábamos con agua caliente o algo así, no teníamos que sacarnos la

ropa ni nada, solamente echarnos agua fría, pero por ejemplo hacer trámites y cosas así no lo recuerdo. Tampoco era que me dijeran que 'tienes que hacer esto'. Yo prestaba atención a lo que se había hecho antes y lo replicaba. [sobre aprendizaje en casa] Sí, me hubiese gustado que tal vez me incentivaran más y que me hayan dado más herramientas de cómo poder hacer interacciones sociales" (T.P, estudiante de derecho).

El testimonio de T.P muestra cómo las acciones de apoyo emocional le dejaron memorias para entender que sus padres de manera intuitiva intentaban contener sus malestares, además, la comprensión gradual de su familia sobre la recepción del diagnóstico influyó en su experiencia educativa y su agencia neurodivergente. Aunque el apoyo en términos de habilidades sociales fue limitado, el cambio en la percepción de su familia tras el diagnóstico le permitió mejorar su comunicación sobre sus necesidades y límites. Este proceso de aceptación y adaptación subraya cómo la familia, aunque inicialmente desconocedora, pudo comprender sus necesidades y brindarle respaldo.

Exposición a situaciones de crisis sensorial y cambio tras el diagnóstico

Para C.N las dinámicas familiares respecto a sus dificultades sensoriales auditivas eran de insistir en exponerlo a, por ejemplo, eventos familiares donde él identifica que es donde más sentía estar en crisis sensoriales por los distintos volúmenes de voz y ruidos, lo que le provocaba llanto instantáneo y agotamiento intenso. Reconoce que la reacción familiar de exponerlo y obligarlo a permanecer en estas instancias, eran motivadas por la idea de que él estaba siendo rebelde, por tanto, se lo atribuye al desconocimiento del diagnóstico. A causa de esto, aprendió a autocontenerse en estas situaciones. Una vez que recibe el diagnóstico, la respuesta de sus padres fue de caer en cuenta de que las situaciones de dificultad que él les contaba tenían una explicación. Les abrió los ojos y desde allí se ha instalado una mejor comprensión de ciertas características de su comportamiento.

- Apoyo emocional

Las acciones de apoyo narradas por C.N estuvieron marcadas por la falta de comprensión sobre sus necesidades neurodivergentes. Durante su infancia, las crisis emocionales y sensoriales no fueron identificadas correctamente, y las reacciones de la familia fueron más bien intentos de normalizar su comportamiento. La familia no entendía que las reacciones de C.N eran consecuencia de su dificultad sensorial. Por ejemplo, en situaciones de reuniones familiares ruidosas, en lugar de comprender su necesidad de aislamiento, se le obligaba a permanecer en ellas, lo que incrementa su malestar.

“No se identificaba como crisis o de que realmente estaba teniendo un problema sensorial en mí, para ellos era simplemente que no quería ir a la casa de mis tíos. Para ellos era simplemente un poco de rebeldía el querer evitar estas situaciones de ir a reuniones familiares o cosas así. Entonces, con mayor razón me obligaban y era peor, me intentaban exponer más a esas situaciones para que me acostumbrara y se me pasara” (C.N, estudiante de arquitectura).

- **Recepción del diagnóstico**

Esto fue un proceso lento y complicado. Inicialmente, la familia de C.N vio el diagnóstico, con cierta incredulidad y alivio. Sin embargo, con el tiempo y la orientación de sus primas, quienes tenían conocimientos profesionales, la familia comenzó a aceptar el diagnóstico, lo que se tradujo en una mayor disposición a comprender la neurodivergencia. A pesar de ello, esto no condujo a un cambio significativo en las estrategias de apoyo de manera significativa.

"Fueron mis primas [las que captaron más señales] cuando yo ya estaba en la media, son las mismas con las que viví cuando era chico. Lo que pasa es que una estudió educación diferencial y la otra estudió psicología, ellas son mayores que yo. Y tuvieron que trabajar durante y después de la Universidad con niños con autismo y empezaron a ver los mismos rasgos en mi cuando vivíamos juntos y después cuando nos juntábamos básicamente cada fin de semana. Para ellas fue bien evidente. Algo que mi familia comenzó a conectar un poco fue cuando era bien

chico y cuando íbamos de visita donde un tío, no sé, mi familia es muy ruidosa, y yo comenzaba a llorar instantáneamente, explotaba porque simplemente hablaban muy fuerte, una persona, ni siquiera un grupo completo, sino una persona... [Reacción familiar tras diagnóstico] Fue más como un abrir de ojos, un 'realmente pasaba algo, realmente C.N tenía razón' de parte de mi familia. En parte para algunos fue un poco de alivio saber que realmente pasaba algo y que por lo menos se le puede poner nombre y se puede trabajar en ello, pero más que nada eso. Ahora al estar diagnosticado, ellos han buscado por su parte igual, han intentado entender mejor" (C.N, estudiante de arquitectura).

- **Acompañamiento en procesos escolares**

C.N percibe que su familia confiaba en la evaluación externa de los profesores en lugar de atender a sus propias percepciones sobre su dificultad para socializar. Esta falta de acompañamiento familiar directo en su proceso educativo dificulta su capacidad para expresar sus necesidades y buscar apoyo adecuado. En este contexto, su familia, al no reconocer sus dificultades, contribuyó a la falta de atención de sus necesidades emocionales y sociales, lo que afectó su adaptación escolar.

"Creo que por el lado de mamá y papá se dieron cuenta de que tenía más problemas para socializar, pero fue bien tarde que se dieron cuenta, fue porque me comencé a quejar de esas cosas cuando ya estaba en la media, si no, ellos confiaban más en la palabra de los profesores que les decía 'es un buen alumno, han hecho un súper buen trabajo'. Entonces para ellos era 'C.N no tiene problema, si el resto me dicen eso, C.N no tiene problema'... no importa lo que diga C.N. [Respecto a la implicación familiar en su aprendizaje] Encuentro que no fue muy bueno la verdad, encuentro que fue deficiente y no por malicia, no porque no hayan querido entender la situación, sino que era ignorancia de lo que realmente pasaba, pero siento que me jugó más en contra la percepción que tenía mi familia sobre mis dificultades. Yo lo atribuyo más a la ignorancia" (C.N, estudiante de arquitectura).

- **Calidad comunicativa en la familiar**

La calidad comunicativa dentro de la familia de C.N muestra una comunicación limitada sobre sus dificultades, lo que se ve reflejado en cómo su familia interpretaba erróneamente sus comportamientos como rebeldía, cuando en realidad eran respuesta a estímulos sensoriales abrumadores. Aunque una vez diagnosticado, su familia comenzó a comprender mejor sus necesidades. La comunicación de C.N con sus padres sigue siendo, en su amplitud, una lucha para expresar sus verdaderas necesidades.

“Ahora entienden un poco el de no meterme en ciertas situaciones porque saben que ciertas situaciones no las voy a aceptar bien, cómo estas reuniones familiares enormes, pero no tanto así de persona a persona, no ha cambiado, porque tampoco el trato de persona a persona haya sido malo” (C.N, estudiante de arquitectura).

El caso de C.N revela como la falta de comprensión temprana vinculada a la credibilidad explícita hacia docentes, los llevó a desatender problemas subyacentes mencionados por el protagonista, lo que contribuyó a una dificultad emocional y social prolongada, lo que afectó su experiencia educativa y su capacidad para comunicar sus necesidades de manera efectiva. Aunque el diagnóstico finalmente permitió un grado de aceptación y apoyo dentro de su familia, las interacciones no cambiaron de manera significativa.

Preocupación implícita y comprensión familiar

J.P reconoce que sus padres se preocupaban mucho por su comportamiento durante su crecimiento, esto lo evidenciaba en la insistencia para acudir a especialistas. Nunca se lo verbalizan explícitamente. Sin embargo, él percibía que había una constante presión. Tenía la sensación de querer ser más normal para que sus padres no se preocuparan tanto. No hubo un trato estricto hacia él; más bien, sus padres se mostraron comprensivos y empáticos cuando notaban que se alejaba de entornos ruidosos o enfrentaba algún malestar emocional durante su infancia. Nunca lo forzaron a ser alguien diferente y siempre buscaban maneras de apoyarlo en sus dificultades. J.P destaca que, aunque no

recibió amonestaciones ni juicios por parte de sus padres, la sensación interna de saberse diferente, sumada a su deseo de evitar confrontaciones en relación con la frecuente asistencia a diversos especialistas, lo llevó a mantenerse constantemente alerta frente a las expectativas sobre su comportamiento. Destaca la relación con su hermano mayor como un pilar importante en su vida, por la confianza y comprensión mutua. La noticia del diagnóstico ha ayudado a saber una causa explicativa de sus actitudes y junto a ello, un cese de la preocupación latente. Actualmente visita a su familia en los feriados largos y en las vacaciones programadas por el calendario académico.

- **Apoyo emocional**

El testimonio ilustra cómo la empatía se articula de manera contextual, dependiendo de la situación y de las emociones involucradas. Este enfoque estaba ligado al manejo emocional del protagonista, que parecía influir en las respuestas del entorno familiar. El relato destaca el esfuerzo familiar por actuar de manera empática en circunstancias significativas, valorando este aspecto como un punto positivo, que podemos entender como un garante importante para la construcción de sostén emocional.

“Cuando eran cosas que sí se podrían considerar más importantes o cuando directamente estaba triste y ellos no sabían el por qué, era empática su manera de actuar, intentando preguntarme qué pasaba, qué ocurre y qué podían hacer y todo. Cuando eran situaciones más importantes, tipo reuniones familiares que a lo mejor eran importantes para mis papás y que yo me saliera, era como 'ya vuelve aquí, entra de nuevo'. Pero cuando era, por ejemplo, un cumpleaños de un amigo o de un niño, no les importaba tanto, era como 'ya quédate aquí no más, no te preocupes’” (J.P, estudiante de arqueología).

- **Recepción del diagnóstico**

En la familia de J.P fue un proceso que no parece haber tenido un impacto emocional profundo, ya que no hay mención de reacciones significativas ante la noticia. Sin embargo,

J.P. valora que sus padres asumieron la responsabilidad y mostraron disposición para ayudar en lo que fuera necesario en otras etapas del proceso de diagnóstico.

"[Sobre su madre]. Yo no sé si se lo habrá tomado bien o mal, pero por lo menos asumió la responsabilidad e intenta ayudarme con lo que sea con respecto a eso" (J.P., estudiante de arqueología). En la narración no se observa una profundización en estrategias específicas para apoyar la comprensión del diagnóstico por parte de J.P., al menos, de manera explícita. Lo que puede estar vinculado a la calidad comunicacional de su núcleo familiar.

- **Acompañamiento en procesos escolares**

La preocupación de los padres se manifestó en la búsqueda de múltiples psicólogos, lo que refleja su intención de encontrar respuestas y orientación. Este esfuerzo culminó incluso en desplazamientos significativos, como el viaje a Santiago para consultar a un especialista recomendado. La insistencia en buscar ayuda profesional refleja un compromiso significativo por parte de la familia, aunque también pone en evidencia la incertidumbre y el desconocimiento que rodeaban el comportamiento de J.P.

"Ellos siempre estaban en constante cambio, aventurándome por psicólogos. De hecho, hasta una vez mi mamá averiguó de uno que estaba en Santiago, me llevó para allá porque según ella había un doctor que le gustaba y estaba dispuesta a pegarse el pique hasta allá. Yo no puedo quejarme de mis padres como padres, porque igual fueron buenos y como que se nota que hicieron el esfuerzo de intentar criarme lo más bien posible y que me enseñaron todo básicamente" (J.P., estudiante de arqueología).

El protagonista reconoce el esfuerzo de sus padres, aunque no fue forzado a ser distinto de manera explícita, la ausencia de una comunicación clara y cercana sobre las preocupaciones de sus cuidadores, le dejó un mensaje implícito de presión por ser normal.

- **Calidad comunicativa en la familia**

Se evidencia una comunicación marcada por una distancia y estructurada en roles definidos. La separación estricta entre "*cosas de niños*" y "*cosas de adultos*" limitó la posibilidad de diálogo sobre temas importantes, tales como, las decisiones y preocupaciones familiares. Este tipo de interacción parece haber creado una barrera comunicativa, aunque sus padres intentaban comprender sus emociones, no se fomentaba la comunicación abierta sobre aspectos emocionales o sociales complejos.

“Siempre ha habido una diferenciación entre las cosas que eran de niños y las cosas que eran de adultos, había cosas que no hablamos no más, como que a mí me decían las cosas que tenía que hacer, pero no el por qué, ni qué pasaba realmente. Tampoco me digné a preguntar porque así funcionaban las cosas y como que nunca tuve esa costumbre de intentar hablar con ellos sobre cosas que yo en ese momento consideraba que en realidad no eran de mi incumbencia y que tenía que asumir solamente. Mi hermano es más como yo con lo desapegado, no es demostrativo. Pero él es la persona más cercana que tengo y sé que puedo contar con él para todo y que él me entiende todo y como nos criamos juntos desde chico, siempre ha sido él quien más me entiende. Nunca me forzaron ni me retaron por ser así, cómo me imagino que quizás podría haberle pasado a otra persona en otra familia” (J.P, estudiante de arqueología).

Su relación cercana con su hermano destaca una dinámica alternativa dentro del núcleo familiar, caracterizada por el entendimiento mutuo y el apoyo incondicional. Este vínculo fraterno compensa, en cierta medida, la falta de comunicación efectiva con los padres, proporcionando un espacio de comprensión y apoyo emocional más significativo que se mantiene hasta la actualidad.

En el caso de J.P, refleja una familia que ofreció apoyo de manera consistente, aunque sin modificaciones significativas en la comunicación tras la recepción del diagnóstico. La dinámica familiar, marcada por una comunicación jerárquica basada en la edad, no alteró su percepción sobre el rol de su familia en su trayectoria y agencia. J.P destaca un acompañamiento empático en momentos clave, lo que sugiere que, aunque no siempre

hubo explicaciones claras, su entorno funcionó como un soporte emocional relevante en su desarrollo.

6.1 Hilvanando vivencias: dinámicas familiares en la mirada autista

A partir del análisis de los testimonios de manera individual, es posible identificar elementos comunes en la construcción identitaria y en el rol que desempeña la familia en la trayectoria educativa de estudiantes autistas. Las experiencias compartidas evidencian cómo las dinámicas familiares pueden actuar tanto como facilitadoras y como limitantes en el desarrollo de sus agencias. Factores como la recepción del diagnóstico, la calidad de la comunicación dentro del hogar y el tipo de apoyo brindado influyen en la forma en que los participantes interpretan su identidad y ejercen autonomía. Esta sección profundiza en estos aspectos, explorando cómo las interacciones familiares impactan la percepción de sí mismas y sí mismos. A partir del análisis anterior, emergen cuatro categorías clave: apoyo emocional y su impacto en la percepción familiar, rol de la familia en la trayectoria educativa, recepción del diagnóstico y sus impactos en la dinámica familiar y calidad comunicativa y ejercicio de la agencia.

6.1.1 Apoyo emocional y su impacto en la percepción familiar

Las experiencias de T.P y J.P reflejan que, aunque sus familias no siempre comprendieron sus necesidades desde un marco neurodivergente, existió una preocupación genuina por su bienestar emocional. En ambos casos, los cuidadores brindaron contención en momentos de malestar, crisis emocional o sensorial, de forma intuitiva. Sin embargo, en el caso de M.J y C.N, la falta de un apoyo emocional adecuado y la invalidación de sus experiencias contribuyeron a un impacto negativo en su autopercepción y en su capacidad para expresar sus necesidades.

6.1.2 Rol de la familia en la trayectoria educativa

La percepción de la familia como un factor de apoyo o limitación en el ámbito escolar varió entre los participantes. En el caso de C.N, la confianza de sus padres en la evaluación

docente llevó a la desatención de sus dificultades sociales y emocionales, retrasando el reconocimiento de sus necesidades. En contraste, J.P destaca que, aunque su familia no modificó su comunicación tras el diagnóstico, sí se esforzó por brindarle estabilidad en su desarrollo educativo.

Cabe resaltar que la totalidad de participantes reconocen el apoyo familiar, tanto anímico como material y económico como un elemento favorecedor para el ingreso y permanencia en la universidad.

6.1.3 Recepción del diagnóstico y sus impactos en la dinámica familiar

La recepción del diagnóstico operó como un punto de inflexión relacional para algunos participantes, como T.P y C.N, donde pese a una negación o incredulidad inicial, la progresiva incorporación de información permitió cierta resignificación y apertura familiar, expresada en una mayor disposición al entendimiento y a la validación de necesidades. En contraste, el relato de M.J, muestran cómo la indiferencia o el escepticismo familiar frente al diagnóstico limitan su impacto, manteniéndose dinámicas como la infantilización o la deslegitimación del malestar emocional y sensorial. En el caso de J.P, si bien no se registraron reacciones emocionales marcadas, sí se aprecia una actitud responsable por parte de sus cuidados, aunque mediada por estructuras comunicativas jerárquicas que restringieron el conocimiento del protagonista a información clave sobre este proceso. En conjunto, estos relatos evidencian que la recepción del diagnóstico está mediada por la información disponible, creencias familiares, calidad comunicativa y las formas en las que se reconoce –o no– la agencia de las y los participantes en la comprensión de su neurodivergencia.

6.1.4 Calidad comunicativa y ejercicio de la agencia

Las dinámicas de comunicación familiar influyen directamente en la forma en que las y los participantes expresaron su agencia neurodivergente. Mientras que J.P describe una estructura jerárquica en la que no se promovía el diálogo sobre ciertos temas, en el caso de C.N se evidencia una invalidación temprana de su malestar escolar, lo que obstaculiza

su capacidad para expresar sus demandas, necesidades y límites. En el caso de M.J, la comunicación infantilizante y la falta de reconocimiento de sus necesidades, limitaron su autonomía, afectando el ejercicio de su agencia en cuestiones importantes, tal como en tareas del diario vivir. En contraste, T.P logró establecer una comunicación más clara con su familia tras el diagnóstico, lo que favoreció su capacidad para negociar sus necesidades.

Este análisis temático muestra cómo la familia puede ser un factor determinante en la construcción de la identidad y en la autonomía de estudiantes neurodivergentes. Aunque cada caso presenta particularidades, el acceso a un entorno comprensivo y receptivo emerge como un elemento clave para fortalecer la agencia y la confianza de las y los participantes en sus identidades personales.

Relación entre percepciones familiares, trayectorias educativas y agencia neurodivergente

El análisis anterior evidencia que las percepciones de estudiantes autistas sobre el rol de sus familias están marcadas por la calidad del apoyo emocional, la forma en que se abordó aspectos educativos y la recepción del diagnóstico. En términos de agencia, las dinámicas familiares influyeron en la capacidad de los participantes para tomar decisiones, expresar necesidades y desarrollar autonomía en sus trayectorias educativas.

Los casos de C.N y M.J refleja que la falta de reconocimiento de sus necesidades generó dificultades persistentes en su desarrollo social y emocional, evidenciando que una validación tardía de sus experiencias impactó su agencia. En contraste, en los casos de T.P y J.P, aunque hubo limitaciones en la comunicación o en la promoción de habilidades sociales, se percibe una intención de apoyo que permitió construir una relación de contención y sostén. La recepción del diagnóstico aparece como un punto de mejora progresiva considerable en algunos casos, especialmente en T.P y C.N, donde se generaron cambios en la percepción familiar que facilitaron una mejor comprensión de sus experiencias.

En cuanto a la trayectoria educativa, la confianza excesiva de algunos cuidadores en la evaluación docente, como en el caso de C.N, llevó a una invisibilización de sus dificultades, mientras que en J.P, se evidencia una dinámica familiar con una comunicación jerárquica, donde se marcaban con claridad los límites entre lo que correspondía a los adultos y lo que se compartía con él, restringiendo su acceso a información clave sobre su proceso diagnóstico en su trayectoria educativa. Esto refuerza la idea de que el apoyo familiar no sólo se define por la presencia o ausencia de acompañamiento, sino también por la forma en que se fomenta la autonomía y el reconocimiento de la capacidad de agencia de cada persona.

En conclusión, las y los participantes perciben el rol de sus familias de manera heterogénea, destacando que la comprensión y la disposición a ajustar dinámicas juega un papel fundamental en su bienestar. La agencia neurodivergente se ve favorecida cuando las familias validan sus experiencias y facilitan espacios de comunicación equitativas donde pueden expresar sus necesidades sin temor a la invalidación.

CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como objetivo analizar las trayectorias educativas de estudiantes autistas participantes del estudio, distinguiendo experiencias facilitadoras y obstaculizadoras, identificando actores sociales involucrados y el tipo de relación, y explorar las percepciones sobre el rol de las dinámicas familiares en las trayectorias educativas y la agencia de las y los participantes. Los hallazgos permiten responder a las preguntas de investigación, visualizando los hitos significativos, las formas de estigmatización y resistencia, así como los sentidos que el autismo adquiere en las narrativas de vida de las y los participantes.

Hallazgos por ciclo educativo

En la educación básica, las experiencias se caracterizan por el aislamiento, el trato diferenciado y la violencia escolar. La homogeneización del estudiantado y el desconocimiento del autismo promovieron entornos hostiles. No obstante, emergieron formas tempranas de agencia: búsqueda de vínculos con otros estudiantes marginalizados y actores escolares periféricos, estrategias que evidencian la capacidad de estudiantes autistas para incidir en su experiencia escolar.

Durante la educación media, persistieron las barreras estructurales, particularmente en el plano curricular y la comprensión docente. El PIE fue ampliamente descrito como un espacio de reproducción de estigma, marcando una característica relacional entre integración y estigmatización. La salud mental se vio también afectada por la presión social de las expectativas normo-céntricas de socialización y aprendizaje. La agencia se expresó en la negociación identitaria, el desarrollo de estrategias personales y la confrontación con identidades impuestas.

En la educación superior, se vivió un punto de inflexión en el ejercicio de la agencia de las y los participantes. La universidad, especialmente mediante instancias como CERETI, ofreció mayor autonomía y reconocimiento. Se accedió a ajustes razonables y se promovieron entornos inclusivos. Las y los estudiantes gestionaron su salud mental, construyendo redes entre pares, participando activamente y resignificando sus trayectorias. El compromiso

con sus proyectos de vida y su posicionamiento activo reflejan una agencia más intencionada y afirmativa.

El recorrido por los distintos niveles educativos nos permite distinguir momentos de crisis, resistencia y adaptación, a su vez, nos muestra cómo la agencia de las y los participantes fue mutando según las condiciones de los contextos, pasando por estados de evitación social, porosidad, resignificación y gestión empoderada. Este análisis revela que la agencia neurodivergente es profundamente sensible a los marcos institucionales, sociales y simbólicos en los que se desarrolla.

Diagnóstico como plataforma y las familias como soporte o tensión

El diagnóstico fue vivido como un proceso de resignificación positiva: permitió comprender experiencias pasadas, construir su identidad personal depurando los rasgos de la identidad atribuida y articular demandas. Aunque se enmarca en la autoridad médica, habilitó el acceso a apoyos y reconfiguró el lugar de las y los participantes en el sistema educativo.

Las dinámicas familiares incidieron fuertemente en las trayectorias. Se observaron dos tendencias predominantes: familias que promovieron la autonomía y comprensión y familias que infantilizaron o mostraron escepticismo a necesidades neurodivergentes. Estas experiencias influyeron en las oportunidades de agencia, evidenciando como el ensamblaje familia-identidad-educación afectó el recorrido académico y personal de las y los participantes.

Lo que revelaron las trayectorias: respuestas encarnadas a las preguntas de investigación

Las trayectorias estuvieron marcadas por la exclusión, estigmatización y la adaptación forzada, y a su vez, por diversas formas de agencia. En la básica, el aislamiento y la violencia fueron centrales; en la media, se evidenciaron tensiones con el PIE y crisis vitales; en la universidad, se alcanzaron mayores niveles de autonomía y resignificación. La estigmatización, presente longitudinalmente, fue enfrentada mediante redes de apoyo, autogestión y demandas específicas. El diagnóstico jugó un rol crucial y ambivalente,

siendo a la vez, un dispositivo médico y una herramienta de agencia identitaria que permitió reconfigurar el yo y las relaciones con los otros.

Conversando con la teoría: agencia, estigma, memoria y neurodivergencia situada

Los hallazgos dialogan con lo propuesto por Ortner (2016) y Giddens (1987) sobre la agencia como práctica micropolítica situada. Se evidencian entramados de poder en la escuela y universidad que configuran los márgenes de acción de estudiantes autistas. El PIE aparece como un espacio de etiquetamiento más que de integración respetuosa, coherente con los planteamientos de Goffman (2006) y Giménez (2002) sobre el estigma como un fenómeno relacional transmitido que genera malestar vital que limita la agencia. Esta tensión entre identidad atribuida y personal generó efectos subjetivos profundos, incluyendo crisis identitarias y afecciones prolongadas en la salud mental.

El diagnóstico funcionó como punto de inflexión, permitiendo nombrar la diferencia, reinterpretar experiencias pasadas y ejercer demandas, modulando un diferente grado de poder agencial. Así, la identidad autista, que en etapas pre-diagnóstico fue vivida como una diferencia difusa, no reconocida y en algunos casos, invisibilizada, se configuró como una plataforma significativa para enunciarse. Este hallazgo dialoga con los planteamientos del movimiento de la neurodiversidad, en tanto que evidencia cómo las y los participantes resignifican su identidad neurodivergente más allá de su dimensión biomédica, reconociéndola como una herramienta de afirmación subjetiva y posicionamiento. En esta inflexión se refleja una afinidad con el movimiento, sin que ello implique necesariamente una adscripción consciente, sino como una posible manifestación de sus efectos culturales y políticos en las formas de nombrar, comprender las neurodivergencias. De este modo, la micropolítica de las experiencias se manifiesta en el juego de fuerzas entre prácticas estigmatizadoras y procesos de destigmatización, donde las narrativas y los paradigmas que las sustentan son elementos centrales.

Las memorias narrativas de las trayectorias educativas reales, como práctica agencial, permite visibilizar tensiones identitarias y procesos de subjetivación. Tal como plantea Jelin (2002) y Nicastro & Greco (2012), recordar se vuelve un acto político que revela

cómo las estructuras educativas moldean –y pueden transformar– la posibilidad de ejercer la agencia neurodivergente. Así, los hallazgos amplían las teorías de la agencia, el estigma y las trayectorias educativas, incorporando la dimensión situada y específica de la neurodivergencia.

Reflexión y autocrítica: lo que no se preguntó y se debió preguntar

Durante el análisis se identificó que las pautas de entrevistas pudieron haber sido más específicas en vez de realizar apuestas generales. Por ejemplo, indagar cómo se construyeron y sostuvieron las amistades, o profundizar en las percepciones familiares por ciclo educativo habría permitido mayores niveles de comparación y comprensión. También se considera importante haber preguntado explícitamente si las y los participantes se relacionan en los postulados de la neurodiversidad, dado que la investigación se sitúa teórica y políticamente en dicho marco. Quién investiga está situada en este posicionamiento, reconociendo, desde los aportes de Haraway (1991), que toda producción de conocimiento científico es situada e implicada políticamente. Esta elección metodológica no sólo permitió visibilizar cómo las trayectorias educativas son experiencias encarnadas, sino que también posibilitó prácticas de validación colaborativas, donde las y los participantes revisaron sus relatos, tuvieron oportunidad de añadir o modificar fragmentos, y se posicionaron activamente en la construcción de sus narrativas. Esto favoreció una relación horizontal y coherente con los principios de la epistemología situada.

A su vez, esta reflexividad abrió preguntas sobre posibles sesgos de confirmación en la investigación: ciertas interpretaciones –tal como el uso del lenguaje identitario en primera persona en vez de la terminología médica, crítica a normas neurotípicas y entender el autismo como una forma de estar en el mundo más que una patología como ‘guiños’ al movimiento de la neurodiversidad– podrían haber estado influenciadas por esta afinidad teórica. Esta autocrítica no pretende invalidar los hallazgos compartidos, sino transparentar las condiciones desde las cuales se construyeron, reafirmando que toda mirada es, intrínsecamente, una perspectiva situada.

Horizontes para seguir investigando

Como proyección, se destaca la importancia de un trabajo de campo extensivo propio de los postulados de la antropología de la educación, el enfoque narrativo y de la construcción colaborativa de conocimiento científico. Resulta necesario profundizar en el tránsito desde trayectorias educativas hacia trayectorias laborales, visualizando las posibles formas de agencia neurodivergente se expresa o transforma en diálogo con otros marcos y condiciones institucionales, sociales y culturales. A su vez, es clave identificar qué elementos favorecen o inhiben la agencia en estos contextos. También se propone analizar narrativamente el entramado familia-escuela-identidad, desde una perspectiva relacional, incorporando más elementos que indaguen en los tipos de relación social entre las distintas formas de agencias. Aprender de los errores metodológicos aquí identificados podría enriquecer futuros diseños y estrategia investigativas hacia esos horizontes.

Propuestas en borrador para impulsar entornos inclusivos

Para que la agencia neurodivergente se exprese en igualdad de condiciones, se requieren transformaciones estructurales e institucionales del sistema educativo. Esto implica ampliar la cobertura ministerial de capacitaciones docentes en DUA, fomentar diagnósticos institucionales sobre 'estados de inclusión', seguimiento de ajustes razonables, fomentar palancas de cambio cultural y de concientización cívica respecto al autismo. La prevalencia del espectro autista no debe entenderse meramente como una cifra 'alarmante', sino como una realidad valiosa desde la cual repensar la convivencia, desafiando los marcos normo-céntricos que rigen la estructura social y educativa.

El nudo final: repensar la educación, cuestionando el régimen normo-céntrico

Este estudio permitió cuestionar los marcos institucionales y epistemológicos que definen la *normalidad* y la diferencia en el sistema educativo. Al centrar la atención en las voces de estudiantes autistas, se construye un saber situado que interpela directamente prácticas pedagógicas, políticas educativas y dispositivos de apoyo. Visibilizar estas experiencias nos permite reconocer barreras estructurales y también las contribuciones que estudiantes autistas hacen al debate sobre inclusión educativa.

Transformar el sistema educativo implica superar los enfoques centrados en la integración y la subvención medicalizada y avanzar hacia un paradigma que valore la heterogeneidad de las singularidades presentes en la trama educativa. Sin embargo, estos cambios no pueden limitarse al ámbito educativo, deben permear prácticas familiares, sociales y culturales como parte de un ensamblaje más amplio. Insistir en un único modo legítimo de ser, aprender y convivir limita la posibilidad de construir una sociedad verdaderamente inclusiva. Reconocer estas experiencias no es sólo un acto ético, sino una exigencia epistemológica para repensar las bases del conocimiento educativo y del reconocimiento social.

BIBLIOGRAFÍA

Ainscow, M., Booth, T., & López, A. L. (Trad.). (2002). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (R. Blanco, Ed. y Rev., pp. 15–25). UNESCO/OREALC.

Alfaro Urrutia, J. (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educativa*, 61(1), (pp. 152-180). <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>

Álvarez Veinguer, A., & Dietz, G. (2014). Etnografía colaborativa: Coordinadas desde un proyecto en curso (intersaberes). En Simposio: Antropología y descolonialidad. Desafíos etnográficos y descolonización de las metodologías (pp. 1–24). *Periferias, Fronteras y Diálogos*, XII Congreso de Antropología.

Amador Fierros, G., Claude, L., Karakus, M., Uribe Alvarado, I., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., & Rojo, P. (2021). Neurodiversidad en la educación superior: la experiencia de los estudiantes. *Revista de la educación superior*, 50(200), (pp. 129-151). <https://doi.org/10.36857/resu.2021.200.1893>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5.ª ed.). Author.

Andes pediater. (2021). 92(4), 519-525. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503>

Arias Cardona, A. M., & Alvarado Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2), 171-181.

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). FIDIAS G. ARIAS ODÓN.

Artigas-Pallarés, J. (2013). Autismo y trastorno de déficit de atención/hiperactividad: Convergencias y divergencias. *Revista de Neurología*, 57(Supl. 1), S155-S161.

Astudillo Meza, C., & Mondaca Miranda, A. (2022). El interés superior en la trayectoria educativa de los niños, niñas y adolescentes con trastorno del espectro autista en Chile. *Revista Direito GV*, 18(1), e2207. <https://doi.org/10.1590/2317-6172202207>

Bernasconi Ramírez, O. (2011). Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo. *Acta Sociológica*, 1(56), 9–36.

Biglia, B., & Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social: Prácticas de escritura compartida. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), Art. 8.

Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos* (México, D.F.), 24(67), 135-156. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000300007&lng=es&tlng=es

Cascio, M. (2015). Cross-Cultural Autism Studies, Neurodiversity, and Conceptualizations of Autism. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 39. <https://doi.org/10.1007/s11013-015-9450-y>

Centers for Disease Control and Prevention. (2023). *Prevalencia y características del trastorno del espectro autista entre niños de 8 años: Red de Monitoreo de Autismo y Discapacidades del Desarrollo, 11 sitios, Estados Unidos, 2020*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/addm.html>

Cisternas, M., Trecañ, S., & del Valle, R. (2022). Manual de prácticas docentes inclusivas: La discapacidad en educación superior. Universidad Católica de Temuco.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Universidad Nacional de Rosario.

Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley N° 21.545: 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.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123>

Cornejo-Espejo, J. (2023). Resistencias a la inclusión en las escuelas chilenas en el contexto de la Ley de Inclusión. *Educación Em Revista*, 39, e78673.

<https://doi.org/10.1590/1984-0411.78673>

Echeita Sarrionandia, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "Voz y quebranto". REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

Edel Navarro, R., (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0.

Falla, D., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: una revisión sistemática. *Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 77-90. <https://doi.org/10.5093/psed2019a6>

Fuentes Avila, X., Damián Núñez, E. F., & Carreño Colchado, M. M. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(SPE1), e898. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.898>

Ferreira, M. A. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿Una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad (RELACES)*, 3(6), 6-19.

Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Ediciones Cátedra. Recuperado de <https://sociologiaycultura.wordpress.com>

Giménez, G. (2002). Paradigmas de la identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 35-62). México: Casa Abierta al Tiempo.

Giménez, G. (2019). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.

Goffman, E. (2006). Estigma: La identidad deteriorada. Buenos Aires: Amorrortu.

Guber, R. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo (1.ª ed.). Paidós.

Gutiérrez González, A. (2020). El autismo y sus metáforas: una aproximación antropológica.

Haraway, D. (1991). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza (pp. 313-345). Ediciones Cátedra: Madrid.

Hernández Romero, Ó. A. (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. *Revista Colombiana de Educación*, (59), 174–193. <https://doi.org/10.17227/01203916.59rce174.193>

Hull, L., Petrides, K. V., & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7(4), 306–317. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197-9>

Iturra González, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92. <https://doi.org/10.35811/rea.v8i0.7>

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria (1.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Lampert-Grassi, M. P. (2018). Trastorno del espectro autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Comprender la educación inclusiva chilena: panorama de políticas e investigación

educativa. Cadernos de Pesquisa, 50(175), 114-134.
<https://doi.org/10.1590/198053146605>

Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups"). Técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N°3, CIDE, Santiago, Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2017). Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016. Centro de Estudios MINEDUC.
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/CBR_Mineduc-WEB.pdf

Ministerio de Educación. (2015). Ley 20845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.
<https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Planificación. (2010). Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
<https://www.leychile.cl/navegar?idNorma=1010903>

Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. Encuentros en Psicología Social.

Moreno Córdoba, M. A. (2021). Dignidad humana y reconocimiento: Una propuesta en torno a la vida y la muerte para la comunidad neurodiversa. [Trabajo de grado de magíster, Pontificia Universidad Javeriana].

Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 0.

Nicastro, S., & Greco, M. (2012). Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En *Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica* (Primera Edición). CELEI.

Ocampo, A. (2021). Educación inclusiva: interpelaciones al paradigma occidental, nuevas configuraciones onto-epistémicas. 6, 115-130.

Ocampo, A. (2022). Neurodiversidad, educación inclusiva y lectura: esperanzas para el redescubrimiento de la naturaleza humana.

Ocampo, A. (2024). Neurodiversidad como método. En S. Vercellino (Comp.), *Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva* (pp. 137-158). Ediciones CELEI.

Ohchr. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Ortner, S. (2016). *Antropología y teoría social: Cultura, poder y agencia*. Universidad Nacional de Gral. San Martín. UNSAM EDITA.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Poblete Melis, R. (2005). Educación intercultural en la escuela de hoy: Reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1(1), 181–200.

Pujadas, J. J. (2002). Elaboración de una historia de vida. En *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales* (pp. 59-79). Gedisa.

Quijada G, C. (2008). Espectro autista. *Revista chilena de pediatría*, 79(Supl. 1), 86-91.

Revuelta, B., & Hernández, R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de Moebio*, 70, 17-33.

Rodríguez Santos, F. (2009). Educación y neurociencia. *Psicología Educativa*, 15(1), 27-38.

Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., & Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(39), 87-105.

Roman-Urrestarazu, A., Ford, T., & McGuire, P. (2024). Prevalencia de autismo en Chile: Necesidades insatisfechas de educación especial mediante vinculación de datos y análisis bayesiano de tres millones de niños en edad escolar. medRxiv. <https://doi.org/10.1101/2024.06.25.24309483v1>

Ruggieri, V., & Arberas, C. (2022). *Mecanismos epigenéticos involucrados en la génesis del autismo*. *Medicina (Buenos Aires)*, 82(Supl. I), 48–53.

Ruggieri, V. (2024). Autismo y camuflaje. *Medicina (Buenos Aires)*, 84(Supl. I), 37-42. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S002576802024000200037&lng=es&tlng=es

Salvo Cruces, M. (2022). Impactos del Programa de Integración Escolar (PIE): Desafíos a 13 años del DS n° 170 [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile.

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

Sagredo, E., Careaga, M., & Bizama, M. (2020). Análisis crítico acerca de políticas públicas relacionadas con inclusión e integración escolar en Chile. *Espacios*, 41(6).

Singer, J. (1998). *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*. [Tesis de licenciatura, University of Technology, Sydney].

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life?: From a "Problem with No Name" to a new category of disability. En M. Corker & S. French (Eds.), *Disability Discourse*. Open University Press UK.

Talarico, M. V. T. da S., & Laplane, A. L. F. de. (2016). Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Comunicações*, 23(3, Supl. es), 43-56. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp43-56>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy, Buenos Aires, Argentina.

Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común: La escuela común, el currículum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Posiciones acerca de lo común* (pp. 17-36). Del Estante Editorial.

Toledo Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* (Concepción), (506), 43-56.

Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.

Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms & definitions. *Neuroqueer*. <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>

Wing, L. (1998). El autismo en niños y adultos: una guía para la familia (P. Paterna Molina, Trad., pp. 111–122). Ediciones Paidós Ibérica. (Trabajo original publicado en 1996). https://www.academia.edu/27308649/Lorna_Wing_El_autismo_en_ninos

Zeidan, J., Fombonne, E., Scolah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778–790. <https://doi.org/10.1002/aur.2696>