

26

Colección
Ciencias Sociales

¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible

Compiladores

Marlon Yezid Cortés Palomino, Laura Isaza Valencia
Cruz Elena Vergara Medina



UPB
Universidad Pontificia Bolivariana

¿Autistas en la Universidad?

Un encuentro posible

Compiladores

Marlon Yezid Cortés Palomino
Laura Isaza Valencia
Cruz Elena Vergara Medina

Autores

Marlon Yezid Cortés Palomino
Laura Isaza Valencia
Cruz Elena Vergara Medina
Gloria Lucía Sierra Agudelo
Ana María Acevedo Serna
Hugo A. Gómez Pineda

370.15

Cortés Palomino, Marlon Yezid, compilador
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible / Marlon Yezid Cortés Palomino,
Laura Isaza Valencia y Cruz Elena Vergara Medina. Compiladores – Medellín: UPB.
2023 -- 180 páginas. - (Colección Ciencias Sociales, 26)
ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

1. Relativo a las personas autistas 2. Para enseñanza superior / educación universitaria
3. Infantil / Juvenil, cuestiones personales y sociales: diversidad, igualdad e inclusión

CO-MdUPB / spa / RDA / SCDD 21 /

Cómo citar este libro en APA:

Cortés Palomino, M. Y., Isaza Valencia, L. y Vergara Medina, C. E. (Comp.) (2023).
¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible. Medellín: Editorial Universidad
Pontificia Bolivariana.

© Marlon Yezid Cortés Palomino
© Laura Isaza Valencia
© Cruz Elena Vergara Medina
© Gloria Lucía Sierra Agudelo
© Ana María Acevedo Serna
© Hugo A. Gómez Pineda
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

¿Autistas en la universidad? Un encuentro posible

ISBN: 978-628-500-113-0 (versión digital)

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-113-0>

Primera edición, 2023

Escuela de Ciencias Sociales

CIDI. Grupo de investigación: Emoción, Cognición y Comportamiento ECCO. Proyecto:
Viciitudes en el encuentro entre estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo -TEA -
y sus universidades. Radicado: 7543C-12/19-63.

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Padre Diego Marulanda Díaz

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial UPB: Maricela Gómez Vargas

Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de estilo: Juan David Villa

Ilustraciones: Hugo Alejandro Gómez

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2023

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Medellín-Colombia

Radicado: 2284-23-08-23

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Contenido

Prólogo	5
Andrés Amariles Villegas	
Introducción	10
Capítulo 1. La dificultad en el autismo no es un capricho.....	45
Marlon Yezid Cortés Palomino	
Capítulo 2. Lo que la universidad no puede enseñar.....	67
Gloria Lucía Sierra Agudelo	
Capítulo 3. El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo. Aportes para la inclusión	90
Ana María Acevedo, Cruz Elena Vergara	
Capítulo 4. Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros	115
Laura Isaza Valencia	
Capítulo 5. Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico.....	139
Hugo A. Gómez Pineda	
Capítulo 6. Conclusiones	145
Amigos de la investigación.....	164
Voces de los investigadores	168

Prólogo

Andrés Amariles Villegas

¡Autistas en la Universidad!

El libro que está a punto de leer tiene como título una pregunta: *¿Autistas en la universidad?* Se entiende rápidamente que esta no es una pregunta cerrada. Los autores dan por sentado que las personas autistas, como todas las que habitan este mundo, crecen y que, en ese proceso, algunas eligen la universidad como medio para ir construyendo un lugar en la vida.

Por lo tanto, me parece que el interrogante que nomina esta elaboración nos da cuenta de una posición ética por parte de los investigadores. Encontrará que este no es un libro construido por *expertos en autismo*, y que en eso está, tal vez, una de sus principales fortalezas. En las páginas que siguen no leerá un manual de ilustrados o un protocolo estandarizado a propósito de lo que debe ser la universidad para los sujetos autistas. Todo lo contrario: los autores nos dejan ver que la posición que moviliza su trabajo es la de la duda y el desconocimiento. Saben que hay sujetos autistas en la universidad, pero desconocen las formas en las que han llegado a estos contextos, las barreras que han hallado y los arreglos que les han permitido sostenerse y desplegar sus trayectorias educativas.

Afortunadamente, ante el desconocimiento no responden con inhibición, impotencia o soberbia, sino que eligen salir al encuentro de los únicos sujetos que pueden responder el interrogante y trabajar alrededor de esto. Eligen, pues, escuchar a los autistas. Este libro puede entenderse, por lo tanto, como una apuesta por los buenos encuentros: por un lado, los encuentros posibles que narran los estudiantes autistas con la universidad, los otros y el saber; y, por otro, los encuentros que produce el acto investigativo entre universidades e instituciones, y el encuentro de cada investigador con el autismo.

Las respuestas a la pregunta motor de la investigación son desarrolladas en cinco capítulos. En los primeros dos capítulos el énfasis está puesto en la subjetividad de los autistas, los puntos imposibles con los que pueden encontrarse al llegar a la universidad y los arreglos singulares que han posibilitado que cada uno habite este espacio gracias a sus recursos y soluciones, usualmente por fuera de los ideales y convenciones sociales.

Los siguientes dos capítulos se enfocan en reconocer los bordes de la experiencia de los sujetos autistas en su trayectoria educativa dentro de la vida universitaria, haciendo énfasis en las respuestas de los docentes ante el encuentro con el autismo, y la presencia de otros actores y prácticas significativas en el desarrollo de estas experiencias.

El quinto capítulo constituye la que, considero, es una de las principales potencias de esta obra: la experiencia de Hugo Gómez, joven autista, psicólogo de profesión, quien participó como investigador en este proceso. Hugo nos cuenta las motivaciones que lo llevaron a elegir su profesión e ingresar a la universidad, y las vicisitudes de su encuentro con la experiencia universitaria. En su texto, Hugo incluye una frase que recoge una de las conclusiones de su trabajo: "... nadie es una isla, después de todo". Ese *después de todo* se refiere a la serie de retos, obstáculos y dificultades que experimentó en su trasegar por la vida universitaria, pero que pudo superar gracias a los lazos sutiles que fue estableciendo, y que le posibilitaron los intercambios necesarios para salir de los *impasses* y dar lugar a nuevos movimientos.

Finalmente, lo invito a estar atento al que entendí como el sexto capítulo de este libro. Está allí, atravesando todo el texto, haciendo signo de presencia. Me refiero a las ilustraciones realizadas por Hugo. Desde la portada del libro hasta el último capítulo, nos encontramos una serie de potentes imágenes que no pretenden ser interpretadas, pero que obligan a ser leídas, contempladas. Son el producto de una invención singular que, al plasmarse en este libro, se convierten en letra de una experiencia, en objeto de intercambio.

La lectura de esta obra le permitirá comprender que, a diferencia de lo que plantean otras posturas, el autismo no es una anomalía o una enfermedad, sino una variación de lo humano. Acercarse a las narrativas de los sujetos autistas desde esta perspectiva posibilita reconocer lo que, al leer sus experiencias, parece obvio: hay subjetividad en los autistas, y para acompañar sus procesos es necesario estar atentos a los arreglos singulares que construyen, uno por uno, frente a lo imposible de la vida, en general, y de la experiencia universitaria, en particular.

Los textos que verá a continuación le mostrarán las trayectorias que pueden darse de la imposibilidad al encuentro. Si bien todo ser humano se topa en la existencia con la experiencia de lo imposible, en el autismo se suma una dificultad adicional por el hecho de que su relación con el lenguaje (y, por lo tanto, con el cuerpo, los otros y la ley) sucede por fuera de las soluciones comunes y más allá de las convenciones sociales.

Sin embargo, si algo enseña la lectura de este libro es que, a pesar de dichas dificultades, hay encuentros posibles. Dichos encuentros ocurren cuando se reconocen y valoran las invenciones de los sujetos autistas ante la imposibilidad. Y dichas invenciones suelen tener la presentación de una lengua privada, pero, contrario a lo que se asume en diversos contextos, incluido el académico, no es una lengua muerta o solitaria. Es más bien una lengua esperando ser comprendida, leída, escuchada.

Esta obra constituye un verdadero acontecimiento, ya que la vida de quienes consintieron la pregunta que motivó esta investigación se ha visto transformada. Asimismo, la lectura de estas experien-

cias produce fisuras y divisiones. Hace que la pregunta con la cual se da nombre al libro no quede resuelta, sino que pase uno mismo a estar incluido en ella. Para los familiares, universidades, docentes, psicólogos y otros profesionales, este libro constituye una rectificación a propósito de cómo nos posicionamos ante el hecho incuestionable de que hay autistas en la universidad. Además, equivoca la idea de la supuesta búsqueda incuestionable de soledad por parte de los autistas, y nos enseña que, más bien, hay en ellos un deseo de encontrarse con alguien que sepa acompañarlos. ¿Están las universidades a la altura de este encuentro? Es el interrogante que nos deja este libro y que nos pone en la tarea de trabajar entendiendo que la respuesta está en el reconocimiento de la dignidad de los dichos, objetos, intereses e invenciones de los sujetos autistas, uno por uno.



Cat one, Hugo Alejandro Gómez

Hugo Alejandro es un joven autista graduado de Psicología. Participó del proyecto como estudiante y como investigador. Las obras son de su autoría. Su elección del personaje *Cat* se deriva de su gusto por los gatos.

Introducción

El libro presenta los aprendizajes obtenidos a partir del proyecto de investigación titulado *Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo (TEA) y sus universidades*; dicho proyecto se origina en el grupo de investigación DIVERSER, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Una vez formulada la propuesta, se da la posibilidad de sumar esfuerzos con otras instituciones que también se han ocupado de pensar el autismo en la educación superior; entonces se tejieron redes con el grupo de investigación Emoción, Cognición y Comportamiento (ECCO), de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, y la Corporación Ser Especial.¹

Los investigadores coincidimos en pensar la educación inclusiva en el contexto de la educación superior y los retos que surgen cuando esta apuesta se orienta a la población de estudiantes autistas. Aparecieron preguntas como estas: ¿qué función cumple la universidad para los estudiantes con TEA?, ¿qué tipo de ajustes curriculares y adaptaciones se han hecho para esta población?, ¿cuál ha sido la participación de la familia como mediadora para el encuentro del estudiante con TEA y la universidad?, ¿los estudiantes con TEA han perdido su condición de adultos en el encuentro con la universidad?, ¿de qué sujeto se habla en un joven con TEA?, ¿qué vínculos han sido posibles entre estos TEA y sus profesores?, ¿qué noción de

1 Organización sin ánimo de lucro fundada en Medellín en 1985. Brinda atención psicopedagógica a niños, niñas, jóvenes y adultos en riesgo de exclusión social y escolar.

formación hay cuando se piensa que el paso del estudiante TEA por la universidad no es solo un asunto académico? Interrogantes como estos orientaron la génesis de este proyecto y avizoraron la necesidad de ampliar esta aproximación comprensiva sobre el lugar del estudiante TEA a otros escenarios y actores.

La articulación entre las instituciones les brindó la oportunidad a los investigadores de construir colaborativa y cooperativamente un camino que en conjunto posibilitó una inclusión que dialoga con la realidad subjetiva de los actores implicados: docentes, directivos, profesionales psicosociales, familias y de manera especial los estudiantes con TEA.

El proyecto parte de reconocer que hoy más que nunca se hace necesario ocuparse del autismo, especialmente teniendo en cuenta que, tal como lo propone Soler (2019):

... las personas con TEA comenzaron a ser pensadas desde las instituciones educativas comunes solo en algunos países hace aproximadamente cuatro décadas atrás, pero con mayor insistencia para el caso de algunos países de Latinoamérica a partir de las políticas de integración e inclusión de los años noventa y comienzos del siglo XXI (p. 21).

Como efecto de los cambios producidos en los paradigmas científicos y los discursos tradicionales, es posible encontrar sujetos cuya condición autista no les ha impedido formar parte de espacios asociados a la ciencia, la tecnología, las artes u otros saberes; si bien hay que considerar esta relativa apertura de los discursos tradicionales que han reducido las brechas en lo institucional para estos sujetos, hace falta preguntarse por los arreglos singulares que ellos mismos han podido llevar a cabo. Al mismo tiempo, hay que identificar las invenciones de otros para alojar dichos arreglos (docentes,² profesionales, padres, entre otros).

2 A lo largo del capítulo se usan como sinónimos las siguientes nominaciones: docente, profesor y maestro. No se hace una distinción entre estas considerando que, si bien filosófica y epistemológicamente cada una toma una representación particular, aquí no es necesaria, y el uso de sinónimos oxigena la lectura.

Un aspecto sobre el cual se abre todo un terreno investigativo tiene que ver con la subjetividad de la época y la tendencia a los individualismos marcados, que puede estar asociada a las satisfacciones modernas cada vez más solitarias, y en las que el lazo social no se ubica en primer plano. Es una realidad que el psicoanálisis de orientación lacaniana ha hecho notar, puesto que la hipermodernidad introduce nuevas lógicas en la subjetividad, para las cuales hace falta estar preparados a fin de responder a las demandas actuales.

Es por esto que el proyecto tuvo como propósito aportar insumos investigativos para los programas de acompañamiento integral³ que las universidades brindan a los estudiantes con TEA.

Así, en este transitar investigativo se propuso el siguiente **objetivo general**: develar las vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo (TEA) y sus universidades, con el propósito de aportar a los procesos de inclusión pedagógica; y también se sumaron los siguientes **objetivos específicos**: describir las experiencias de los estudiantes con diagnóstico de TEA en su encuentro con la educación superior; indagar con distintos actores institucionales las experiencias vividas en los procesos de inclusión educativa en los estudiantes con TEA e interpretar, a partir de las narrativas de los estudiantes con TEA y los actores instituciones, las vicisitudes que emergen en el encuentro entre estos estudiantes y sus universidades.

El estudio hizo énfasis en las vicisitudes, porque se reconocen en las experiencias de los estudiantes con TEA momentos de crisis en el encuentro con la vida universitaria. Vicisitudes que con frecuencia surgen precisamente porque el estudiante logra responder a la demanda académica, y eso hace que pase desapercibido su diagnóstico; no obstante, aunque responda a la exigencia académica, presenta actitudes *extrañas* o atípicas que los profesores y compañeros no saben interpretar, ya que el modo de ser de un sujeto con TEA suele no estar enmarcado en los parámetros estandarizados con los cuales se relacionan las demás personas.

3 Algunas unidades como Bienestar Universitario, Bienestar Estudiantil, Área de Permanencia, etc.

Ahora bien, en el proceso de investigación, y después de escuchar a los estudiantes que se encuentran en el espectro, el equipo investigador optó para la escritura de este libro por usar la expresión *estudiantes autistas* o *sujetos autistas*, acogiendo la manera como dichos estudiantes se nombraron a sí mismos; ellos nos hicieron saber que, aunque en el medio científico y académico se use la nominación *estudiantes* o *personas con autismo*, prefieren nombrarse como *autistas*, dando así lugar al autismo como una identidad propia del ser y no como un adjetivo.

La nominación sobre autismo tiene dos perspectivas: la heterodenominación y la autodenominación (Luna, 2012). La primera es la que usan los expertos que hablan sobre autismo, es decir, trabajadores sociales, psicólogos, psiquiatras, docentes, etc.; y la segunda se refiere a la manera como los propios sujetos autistas se nombran. No obstante, el uso de las nominaciones en el texto se hace de forma tal que tanto expertos (profesionales) como los mismos estudiantes autistas/con autismo se sientan incluidos; el uso de la nominación *sujeto autista* sugiere para el equipo investigador reconocer la singularidad identitaria en cada sujeto que con su palabra nos enseñó sobre la experiencia de ser estudiante autista en la universidad; así que ambas nominaciones tienen cabida en el texto.

Aunque desde las lecturas institucionales se suele homogenizar los diagnósticos, este proyecto parte de reconocer que no existen conductas estandarizadas para identificar a los sujetos con TEA. Grandin y Paneck (2014), para hablar de lo singular del autista, dicen: “El problema es que lo que hay en mi cerebro autista no es necesariamente lo que hay en el cerebro autista de otra persona” (p. 52).

En el rastreo de antecedentes se identificó que en los ámbitos local y nacional no se han desarrollado investigaciones centradas en el autismo dentro de los escenarios educativos de educación superior; por lo tanto, la búsqueda se hizo en investigaciones internacionales que dieran pauta al ejercicio. Fueron 31 textos publicados en revistas internacionales (21 en inglés, 4 en portugués, 4 en español y 2 en francés).

Las investigaciones se agruparon en categorías:

La primera se centró en estudios que resaltan los programas universitarios de inclusión, las acciones por tener en cuenta en la identificación de la población y los modos diversos de acompañarlos en las trayectorias académicas (De la Fuente y Cuesta, 2017; Santos et al., 2014; Kitazoe et al., 2015; Lampion y Turner, 2013; Martin, 2008; Mason et al., 2012; Pugliese y White, 2013; Van Hees y Moyson, 2014).

Los resultados de estas investigaciones resaltan lo incipiente de las prácticas de inclusión en los escenarios universitarios, los obstáculos ideológicos en el acompañamiento a los sujetos autistas, los limitantes de cualificación de los docentes para hacer este acompañamiento integral y la necesidad de crear recursos diversos para la cobertura y el acompañamiento de calidad.

El segundo grupo de investigaciones se orienta a estudiantes diagnosticados con TEA, sus sintomatologías, modos subjetivos de ser e interactuar, su potencial y dificultades en el transitar por la universidad (Beardon et al., 2009; Cox et al., 2017; Gardiner y Iarocci, 2013; Glenon, 2001; Toor y Hanley, 2016; White et al., 2015; Wiorowski, 2015). Las conclusiones de estos estudios dan pautas para el acompañamiento, y sus hallazgos posibilitan comprensiones en cuanto a su relación con lo académico y a su acercamiento a las dinámicas universitarias.

La tercera categoría incluye las investigaciones centradas en los compañeros que rodean al estudiante con TEA (Arsenault et al., 2016; Gillespie-Lynch et al., 2015; Matthews et al., 2015; Madriaga y Hodge, 2008; Hendricks y Wehman, 2009; Nevill y White, 2011). El papel del par se resalta en estos estudios, así como los modos en que se vinculan desde la meta académica, sin dejar de lado la descripción que surge también en estos encuentros.

Entre las investigaciones se encuentra una cuarta categoría, que resalta las tutorías como estrategia clave para el acompañamiento del estudiante con TEA en el contexto universitario. Esta se plantea como una estrategia válida y deseable en el trabajo educativo

(Roberts y Birmingham, 2017; Sánchez-Rubio, 2017). Los resultados de estas investigaciones indican que esta estrategia no exige de un mentor con “conocimiento especializado en una disciplina académica concreta, sino (con) conocimiento (en) técnicas de *coaching* e inteligencia emocional” (Sánchez-Rubio, 2017, p. 9). El mentor ha de tener las habilidades y el saber necesario en el área específica, pero, lo más importante, ha de saberlo motivar para que persista en su objetivo de permanecer en la universidad y graduarse. Por último, una característica de esta estrategia es la flexibilidad al momento de implementar las adaptaciones académicas o curriculares (Sánchez-Rubio, 2017).

Este acercamiento al estado actual de las investigaciones permitió establecer las siguientes conclusiones, las cuales ayudaron a precisar vías para el diseño y desarrollo del proyecto que nos convocó a trabajar juntos:

- El asunto no es formar al estudiante para que pueda entrar a la universidad, sino propender hacia la transformación del entorno para hacer de la universidad un espacio más diverso. Es necesario abordar el contexto que rodea al joven con TEA en la universidad.
- Involucrar a la familia en la vida universitaria del autista es una clave presente en los hallazgos de las investigaciones.
- Hay más estudios relacionados con niños autistas y sus procesos de inclusión escolar que con jóvenes universitarios diagnosticados con TEA, o estudios de adultos TEA (Hendricks y Wehman, 2009). Esta ausencia de investigaciones dificulta proponer programas ajustados a las necesidades de los estudiantes TEA en el contexto nuestro.

El encuentro con los estudios anteriores posibilitó asumir una postura teórica desde la educación inclusiva y no desde un enfoque integracionista, procurando que los estudiantes con TEA puedan ingresar, permanecer y graduarse en la universidad.

Para el proyecto se partió de reconocer que un programa de inclusión no se constituye en un listado de actividades puntuales para una población específica; un programa de inclusión es, en principio,

la posibilidad para que la estructura universitaria se pregunte por esos estudiantes que comenzaron a llegar a las universidades, y que, a veces sin tener discapacidad alguna, requirieron de ciertas ayudas adaptativas para que, con una singular forma de pensar y sentir, puedan acceder al mundo de la universidad (Madriaga y Hodge, 2008).

En palabras de Diéguez (2014):

La inclusión educativa se vincula así al acceso, la participación y los logros de todos los estudiantes, en los cuales la construcción de un sistema formativo innovador para la inclusión es posible, pero, para ello, es fundamental que todos los implicados en el sistema educativo, estudiantes, docentes y familias, tengan una actitud y una visión sistémica del abordaje de los temas a resolver, por lo que la opción educativa, basada en este modelo, implica un desarrollo global, que exige cambios también globales, que involucren a la totalidad del sistema educativo (p. 55).

Los procesos de inclusión son complejos y necesitan de la participación de toda la comunidad educativa, pues el trabajo con estos estudiantes no puede ser unidimensional, en dirección a favorecer exclusivamente los procesos de aprendizaje, sino que debe procurar la articulación del proceso mismo en las diferentes esferas de la vida universitaria, respetando las particularidades propias del sujeto autista y las singularidades de cada uno.

El diagnóstico de TEA toca todas las dimensiones del sujeto, de ahí que la inclusión atraviesa toda la institución y requiere que toda ella se mueva para intentar captar el mundo tal como lo hace un joven con TEA, y no solo centrarse en sus modos particulares de aprender matemáticas o inglés. Solo así, con el desarrollo de un “sistema de apoyo integral”, tal como lo dicen Cox y su equipo (2017), es posible atinarle al objetivo de construir una universidad diversa, con su consiguiente efecto: disminuir las tasas de deserción universitaria de esta población.

Aunque las investigaciones muestran que viene siendo un interés la apuesta por la educación inclusiva en la universidad y el acercamiento a la población con TEA, sigue el reto de continuar explo-

rando y comprendiendo las experiencias subjetivas que se gestan en los autistas cuando están en la universidad; solo así será posible que desde la academia misma las instituciones se planteen lineamientos oportunos para las particularidades de la población y se promuevan apoyos para estimular su potencial y favorecer sus necesidades (Cox et al., 2017).

Este recorrido ratificó la importancia que tiene para nosotros como investigadores ocuparnos de develar las vicisitudes del encuentro de nuestros estudiantes con TEA y sus universidades, dándoles la posibilidad de hablar, dándonos la oportunidad de escucharlos y dando lugar así a su voz.

Hay tres hechos evidentes que hablan de la necesidad de visibilizar a los jóvenes con TEA en las instituciones de educación superior: primero, la prevalencia va en aumento, y de esto dan cuenta cientos de investigaciones sobre el autismo en el mundo; segundo, los niños diagnosticados crecen, crecieron, están creciendo, y esto obliga a pensar que los espacios que estas personas habitan ya no son solamente la casa y la escuela; y, tercero, la atención temprana que se ha fomentado, sobre todo finalizando los años 90, hace que esos sujetos no se queden petrificados en los modos de autismo que muchas veces hacen del joven una persona en condición de discapacidad. Estas tres situaciones traen como resultado el hecho de que a las universidades comiencen a llegar estudiantes que antes no llegaban, y que la mayoría de las veces se quedaban confinados en sus casas o en los hospitales psiquiátricos.

En la actualidad, las IES (instituciones de educación superior) en Colombia deben acogerse a los lineamientos y políticas que el Estado ha promulgado en materia de educación inclusiva para personas con discapacidad y otras condiciones de diversidad, lo que hace necesario que investigaciones como esta se divulguen, a fin de promover el derecho a la inclusión universitaria de los estudiantes con TEA y, a su vez, ofrecer vías de acción para facilitar dicho proceso para ellos (los estudiantes) y para las instituciones mismas.

Orientaciones teóricas

El proyecto de investigación se orientó conceptualmente desde diferentes perspectivas disciplinares, privilegiando la formación académica de los investigadores y acogiendo algunos desarrollos que para la educación inclusiva se proponen en lineamientos del Ministerio de Educación.

En un primer momento se hace una descripción del TEA a partir del *Manual diagnóstico y estadístico* (DSM-5); luego se hace una aproximación al autismo desde los desarrollos de la psicología cognitiva-conductual; posteriormente se elaboran algunas coordenadas desde el psicoanálisis, dando así lugar al interés de los investigadores. Se termina con una breve elaboración sobre educación inclusiva, especialmente en educación superior.

TEA (Trastorno del Espectro del Autismo)

El *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su quinta edición (DSM-5, 2014), estipula usar la nominación *trastorno del espectro autista* en lugar de *autismo*. Así las cosas, las nominaciones contempladas en las ediciones anteriores, como autismo, síndrome de Rett, síndrome desintegrativo infantil, Asperger, etc., ya no están incluidas en este manual. El uso de la nominación diagnóstica *espectro* lleva a concebir un amplio abanico de signos, que se agrupan en dos dimensiones fundamentales:

Deficiencias en la interacción social

- Hay déficit en la reciprocidad socioemocional.
- Hay déficit en las conductas comunicativas no verbales utilizadas en la interacción social.
- Hay déficit en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las relaciones.

Presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades

- Movimientos estereotipados.
- Excesiva inflexibilidad en las rutinas.
- Intereses muy restringidos.
- Hiper- o hiporreactividad frente a ciertos estímulos del entorno.

En conjunto con estos dos criterios se debe ubicar el tipo de ayuda que el sujeto necesita, especificando si es una ayuda muy notable, notable o ayuda básica. Esto orienta en el tipo de ayuda y la intensidad de apoyos que requiere aquel para su desempeño en la vida cotidiana.

El DSM-5 muestra desde la fenomenología del espectro síntomas que se comparten entre los *autistas*, pero dichos síntomas aparecen de una manera singular en cada uno de los sujetos. Si bien los criterios que propone el *Manual* sirven para orientar al profesional de la psicología clínica, no se convierten en el único criterio, pues es importante considerar que un mismo síntoma en un sujeto puede ser discapacitante, mientras que para otro no. El DSM no ubica al autista como un sujeto en condición de discapacidad, pero sí describe el TEA en el apartado de trastornos del neurodesarrollo.

El autismo desde la psicología cognitiva

La psicología cognitiva, en cuanto ciencia que se ocupa de estudiar cómo se organiza el pensamiento y se procesa la información, se ha interesado desde décadas atrás en el estudio de los sujetos autistas, indagando precisamente por sus modos de pensar, actuar y relacionarse con el mundo a partir de sus particulares formas de procesar la información que reciben del medio.

Si bien algunos autores sostienen que existen causas biológicas que explican la presencia del autismo, no hay datos concluyentes; sobre esto, Campos (2007) menciona que “no se ha encontrado una resolución satisfactoria porque se desconocen las causas biológicas, tampoco se han hallado marcadores biológicos psicológicos

consistentes” (p. 23). No obstante, autores como Palau-Baduell et al. (2012) sostienen la idea de que los trastornos del espectro autista tienen origen en una alteración neuroanatómica; en este sentido, afirman que las conexiones existentes entre los daños ocurridos en la sustancia blanca brindan una posible explicación para los déficits que se encuentran en la función ejecutiva.

Algunos autores, como Pérez y Martínez (2014), plantean que el diagnóstico del autismo es realizado a partir de criterios observables en el comportamiento, tales como “una alteración cualitativa de la interacción social y de la comunicación, patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, y retraso significativo del lenguaje” (p. 142). Allí mismo se plantea que en el 75% de los casos se presenta autismo en comorbilidad con discapacidad intelectual de leve a moderada, asociada a un conjunto de alteraciones del desarrollo de las habilidades cognoscitivas.

De acuerdo con Campos (2007), la mayor parte de los trabajos investigativos concluyen que los problemas neurológicos identificados en el autismo se reflejan en la manera como estos pacientes interpretan el mundo; así emergen teorías que en la actualidad han tomado especial fuerza, como la teoría de la mente. Baron (1990) se refiere a la teoría de la mente como la capacidad que tiene el sujeto de hacer atribuciones mentales sobre sí mismo y sobre los demás. En los sujetos autistas hay una afectación significativa en esta capacidad, ya que para ellos es complejo descifrar expresiones corporales y gestuales en sí mismos y en los demás, lo que limita su habilidad para predecir y calcular comportamientos sociales; de allí se deriva que para ellos la capacidad de discernimiento se vea afectada, y que les cueste el entendimiento de las lógicas culturales.

Asimismo, la presencia de conductas repetitivas y rígidas, así como la incapacidad para el establecimiento de relaciones sociales, da cuenta de la afectación en las funciones ejecutivas, lo que se sintetiza en la inflexibilidad mental como un patrón representativo del autismo (Campos, 2007).

De acuerdo con Pérez y Martínez (2014), se han elaborado desarrollos importantes en torno a los procesos cognitivos necesarios

al momento de aprender y procesar la información. Por ejemplo, en el lenguaje, los sujetos con TEA presentan una alteración importante en la estructura semántica, en la pragmática del texto hablado, y es frecuente encontrar características particulares en aspectos como la prosodia (es común que la entonación de la voz se asemeje a robots, o a un tono de extranjerismo); también, hay una dificultad importante en el uso y comprensión del lenguaje, por cuanto lo metafórico se ve afectado por la imposibilidad de simbolizar.

En cuanto a la atención, se han hallado estudios como los de Luria (1986), citado en Ardila y Roselli (2007), que sostienen que la atención es esencial al momento de seleccionar y procesar información; en este sentido, los individuos con TEA presentan dificultad en seleccionar los estímulos relevantes dentro de un panorama general, por lo que se les dificulta establecer relaciones funcionales entre conceptos o acciones.

Con relación a la memoria, hay evidencias para considerar como característica relevante la capacidad de la mayoría de los sujetos autistas para recordar y reproducir de forma *literal* aspectos vivenciados. Existe en ellos la habilidad especial de recordar los detalles y características de objetos, personas o situaciones. A esta memoria se le reconoce como fotográfica, visoespacial y prosódica (Flórez-Durango et al., 2016).

Esta característica es un elemento importante para considerar en el momento de implementar vías de intervención, las cuales, desde la perspectiva cognitivo-conductual, en el ámbito internacional, se han consolidado en dos: el método ABA y el método TEACH. El primero hace alusión a la técnica conductista basada en la modificación de la conducta con el uso de reforzadores externos; este abordaje exige un trabajo periódico semanal, alrededor de 20 a 40 horas, según expone Campos (2007). Respecto al segundo método referenciado, el objetivo principal es preparar a las personas con TEA para vivir y a trabajar lo más adecuadamente posible; este método incluye elementos que facilitan el aprendizaje, como la estimulación del desarrollo de habilidades cognitivas, teoría de la mente y lo relacionado con las funciones ejecutivas y procesos psicológicos superiores.

En el espectro del autismo entra el grupo de los que anteriormente se diagnosticaban con el síndrome de Asperger. Se trae esta anotación a colación porque en el tratamiento con estos jóvenes es importante ayudarles a que les den más consistencia a sus puntos fuertes, que, según Leblanc (2010), son la originalidad al momento de pensar un problema, mucha capacidad de concentración, excelente memoria (en especial la visual), ser respetuosos con el seguimiento de instrucciones y estar especialmente interesados por sostener un vínculo significativo con personas adultas importantes para ellos. Estas características los hacen muy aptos para la vida universitaria, especialmente en las labores investigativas.

El autismo desde el psicoanálisis lacaniano

Para comenzar este apartado, tomaremos una cita de uno de los autores más relevantes en la actualidad entre los dedicados al estudio del autismo en el psicoanálisis: Jean Claude Maleval (2012). La cita es de un libro cuyo título condensa la manera en la cual el psicoanálisis lacaniano asume al sujeto autista: *¡Escuchen a los autistas!*:

Los autistas son sujetos a quienes hay que tomarse en serio. Aquellos de entre ellos que escriben, se expresan para hacer saber que son seres inteligentes y piden ser tratados con más consideración, además de apelar al respeto de sus invenciones elaboradas para contener la angustia (p. 9).

Hay un punto en el cual el psicoanálisis actualmente ha centrado sus reflexiones: la relativización del etiquetamiento que puede suceder, agrupando a los sujetos en estructuras clínicas. Tradicionalmente se piensa que los sujetos somos o neuróticos o psicóticos o perversos; incluso, se podría añadir una cuarta estructura: autistas. Es la tradición que le llega al psicoanálisis, vía la formación médica de Freud y Lacan. Es un hecho que es posible leer en todo el psicoanálisis con los ojos de la patologización. Al respecto, Lacan, y especialmente lo que llaman *el último Lacan*, es decir, sus últimos textos, rompe de forma bien explícita esa tendencia patologizante

que pueden tener ciertos textos psicoanalíticos. Alejados de esto, lo que se propone es que existe un *parletre*, un ser hablante, que se las arregla de modos diversos con lo real-pulsional que lo constituye.

Que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje* es la frase clásica de Lacan con la cual se muestra el primer punto nodal en relación con lo que el psicoanálisis plantea sobre el sujeto como un ser de lenguaje. Dice Lacan (1990): “(El inconsciente) se resuelve por entero en un análisis del lenguaje, porque él mismo está estructurado como un lenguaje” (p. 258). Y Tizio Domínguez (1990), analizando dicha referencia lacaniana, va a extraer un aspecto también muy contundente: “La palabra aparece no solo como función de mediación, sino que constituye la realidad misma” (p. 162).

Con las dos citas elegidas se muestra la posición según la cual lo que estructura al sujeto es el lenguaje. Somos seres de lenguaje, seres hablantes que no existimos sin lenguaje. Y esto trae como consecuencia el hecho de que el sujeto no tenga una sustancia preestablecida, y, por lo tanto, se hace necesario relativizar las estructuras en cuanto etiquetas que sustancializan al sujeto. ¿Existen sujetos autistas? Sí, pero haciendo la salvedad de que ningún autista se parece a otro autista. Hay unos ciertos mecanismos que pueden ser comunes, pero cada uno se inventa cómo usa ese mecanismo; de la misma manera que todos somos seres de lenguaje, pero cada uno usa dicho lenguaje de una forma singular. Y si es singular, entonces se desaparece la posibilidad de agrupar a los sujetos en las categorías de *normales* y *anormales*. ¿El autista es anormal? ¿Cuál es la norma? ¿Los que llaman neurotípicos?

Lo que es cierto es que el autista es un ser de lenguaje. De hecho, una de las pocas referencias de Lacan con respecto al autismo está en la “Conferencia en Ginebra sobre el síntoma”, texto de 1975 publicado en *Intervenciones y textos 2* (Lacan, 1988). Dice: “Pero usted no puede decir que él no habla. Que a usted le cueste trabajo escucharlo, darle su alcance a lo que dicen, no impide que sean personajes finalmente más bien verbosos” (p. 135). Algunos podrán ser mutistas, pero eso no dice nada de la relación que puedan tener con el lenguaje. No está de más traer a colación en este momento el testimonio de una autista mutista, quien habla de sí en Twitter: “No confundas mi silencio con ignorancia o con falta de inteligencia.

Ten más cuidado al sacar conclusiones, no soy solo un diagnóstico, soy mucho más que eso. Entiende: porque otros con #Autismo sean ‘hablantes’ NO es sinónimo de mejor. Todos tenemos algo que aportar. Así de simple” (@bealemus, 5 de septiembre de 2018).

El segundo punto nodal para hablar del sujeto en Lacan es el planteamiento según el cual ese *parletre* goza; es decir, que el lenguaje está anclado a los modos particulares en los cuales el *hablanteser* se las arregla con el real-pulsional que lo habita. La noción de real es de las centrales en toda la teoría lacaniana, y numerosos textos se han escrito al respecto. Se podría subrayar uno, de Jacques Alain Miller, llamado “El lenguaje, aparato de goce”, título que cita textualmente a Lacan en el seminario 20, cuando propone que el único aparato de goce es el lenguaje. Es decir, que el lenguaje no es simplemente para conocer la verdad, sino que se goza del lenguaje. No hay una separación tajante entre lo orgánico y el lenguaje, expresión que hace eco con la noción de pulsión en Freud, por cuanto que es la noción que usa el padre del psicoanálisis para señalar la inexistencia del instinto por fuera de los significantes lingüísticos.

Lo que importa mostrar en este apartado del libro es que desde el psicoanálisis se concibe a los sujetos autistas como sujetos con un modo singular de arreglárselas con el desorden que los habita (en relación con las ideas, los afectos, el cuerpo, etc.) por la ausencia (o forclusión) de un orden simbólico, que es la manera más generalizada en la cual los sujetos se relacionan con el mundo interno y externo. Y en ese modo singular hay un sinnúmero de manifestaciones que es necesario aceptar, pues los testimonios de los autistas sobre lo que dan cuenta refieren que sus estereotipias, obsesiones e iteraciones son un camino por el cual están construyendo una manera de arreglárselas con su mundo y con el mundo de los otros.

El asunto es que dichas manifestaciones son soluciones que, en principio, en nada se parecen a las soluciones del mundo de los *normales*. Con el testimonio de Temple Grandin, por ejemplo, es posible comprender que estas personas no salen del autismo, pero que logran construir un borde, una experticia valiosa para la persona y para el mundo. Beltrán et al. (2015) dice, haciendo alusión al libro de T. Grandin:

Un primer dato que llama nuestra atención en el prefacio es la forma peculiar en la que el profesor William Carlock, uno de sus maestros de secundaria, describe el encuentro con ella después de veinte años. Carlock acentúa el hecho de que muchas de las cualidades originales del autismo de Temple aún estaban presentes, aunque orientadas de otro modo, "su intenso interés en la investigación sobre la psicología y la fisiología de los animales, su vigoroso apretón de manos, su firme resistencia a seguir la sugerencia de su madre de que cambiara su peinado", y agrega: "Resultaba claro que Temple no había salido del autismo para convertirse en una persona diferente, sino que había tomado y reelaborado aquello con que ya contaba" (p. 29)

A los padres de Temple Grandin, cuando la llevaron de niña al médico por sus extrañas conductas, les dijeron que la niña no tenía cura, y que se prepararan porque ella no iba a aprender a hablar, y que entonces quedaría confinada en un hospital psiquiátrico. Hoy Temple es zoóloga y etóloga, docente de la Universidad de Colorado, Estados Unidos, famosa en el mundo de la ganadería por la construcción de mataderos para vacas, y por su activismo a favor de un tratamiento respetuoso para las personas autistas. Ella puede decir con mucha propiedad que el autismo no es una enfermedad, sino un cerebro distinto. Lo dice así: "Los cerebros autistas no están dañados. No lo está el mío. No tengo los circuitos rotos" (Grandin y Paneck, 2014, p. 44).

Pensar que las conductas autistas hay que eliminarlas, tal como lo piensa la terapia ABA, es desconocer lo singular del autismo. De hecho, es en este punto donde es posible armar un puente entre los cognitivos y el psicoanálisis, y una brecha de separación grande entre estos dos y el conductismo de la terapia ABA. Los cognitivos se preguntan cómo piensan los autistas; los psicoanalistas, a los procesos de pensamiento les añaden el mundo pulsional; por el contrario, los conductistas se interesan solo en las conductas que han de erradicar o fomentar. Para estos, el mundo interno es una caja negra de la cual no se puede hablar nada, pues no se ve, y, por lo tanto, no se puede medir.

Finalmente, lo que se puede decir sintéticamente de la postura psicoanalítica con respecto al autismo es que son sujetos de

lenguaje que continuamente se las ingenian para arreglárselas con ese real que los habita. El asunto es que esos arreglos singulares que ellos construyen en sus formas, digamos, primitivas, se alejan de los ideales educativos que buscan orden, limpieza, moralidad, etc. El psicoanálisis le ofrece al autista un espacio, un tiempo y un cuerpo (el del psicoanalista) para que vaya construyendo arreglos singulares que advengan en experticias que le hacen ampliar su borde, y que el encuentro con el otro no sea tan invasivo.

La educación inclusiva en la universidad

En Colombia, actualmente se emplea el INES (Índice de Inclusión para Educación Superior), instructivo que les ayuda a las instituciones a valorar las condiciones existentes para la atención de la diversidad, y analizar fortalezas, oportunidades de mejoramiento y “tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia en la comunidad” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 28).

En Colombia, al igual que en otros países del mundo, es vigente el paradigma de la educación inclusiva, que promueve espacios de igualdad para la población que presenta diversas capacidades.⁴

El Decreto 1421 (Ministerio de Educación Nacional, 2017) define la *educación inclusiva* como:

... un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes

4 Vanegas et al. (2016), citando a Arnaiz (2005), asocian este concepto “al concepto de diversidad cognitiva”, definida como “la variabilidad de los alumnos en cuanto a diversidad de procesos, estrategias, estilos de aprendizaje y de conocimientos básicos, que imprime una cierta variabilidad a las condiciones de aprendizaje de los alumnos” (p. 50). “Este concepto se distancia de otras posturas, como es el caso de las necesidades educativas especiales, las necesidades educativas diversas, la diversidad funcional, las capacidades excepcionales o las capacidades diferentes, y trata de poner en la escena de lo educativo una realidad evidente que tradicionalmente ha sido invisibilizada en la escuela: la heterogeneidad en lo humano” (p. 115).

y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Estas barreras son clasificadas básicamente como *barreras actitudinales y de conocimiento*. Las primeras aluden a la actitud negativa que algunos (maestros, por ejemplo) tienen sobre la inclusión escolar o laboral de personas con discapacidad; dicha negación se sostiene casi siempre en imaginario sobre estos sujetos como que son incapaces o hasta peligrosos. La otra barrera, bastante frecuente, es la falta de preparación y de conocimiento. Aspectos epistemológicos se suman a la posición desfavorable para la educación inclusiva.

Esta educación se rige por los siguientes principios, los mismos que toda política educativa institucional debe tener presentes: calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad; todos en el marco de la flexibilidad curricular, e implementando el DUA (diseño universal del aprendizaje) como estrategia pedagógica facilitadora en el contexto educativo. Es importante señalar que la declaración sobre la educación inclusiva para personas con discapacidad trasciende de la educación básica y media a la universidad, siendo aún incipiente este proceso en las instituciones de educación superior.

Metodología

Para esta investigación se eligió un enfoque cualitativo con diseño narrativo (Bertaux, 2005; Flick, 2004). Su propósito fundamental se centró en incluir las voces de los participantes en el encuentro entre los estudiantes con TEA y sus universidades. Se partió del hecho de que la investigación cualitativa acude a teorías interpretativas porque comparten el objetivo de dar la palabra a diferentes voces, personas o grupos, y su propósito es hacerlas visibles dentro del contexto social que les corresponde (Anadón, 2008). Su diseño abierto

permite un transitar dinámico a las nuevas informaciones, y por su diseño flexible se posibilita un proceso de ajustes y revisiones permanentes en las diferentes etapas de la investigación, teniendo en cuenta las necesidades, hallazgos parciales y decisiones que como investigadores podemos tomar en el camino (Lincoln y Guba, 1985).

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa priorizando las narraciones de vida y la indagación de la experiencia universitaria relatada por estudiantes autistas; esta perspectiva epistemológica “parte de la idea de que las personas, tanto individual como colectivamente, producen ideas sobre su medio físico, social o cultural” (Bautista, 2011, p. 33). En este estudio existió un interés por conocer las construcciones de la realidad que los estudiantes autistas han hecho de su proceso, más específicamente de su experiencia en el ámbito universitario, y particularidades académicas, sociales y familiares. Esta perspectiva, al centrarse en el conocimiento construido a partir de la experiencia individual, tuvo presente la necesidad de encarar estudios situados en contextos sociales e institucionales específicos.

Este proyecto asumió como esencial la investigación narrativa, la cual permitirá conocer de base las experiencias subjetivas que transitan los estudiantes autistas que presentan dificultades y barreras de acceso en los entornos universitarios. Como modelo hermenéutico sirvió para brindar significado y comprender las dimensiones que están involucradas en la acción humana, como lo son el área cognitiva, afectiva y social. Al indagar sobre la narrativa de los estudiantes, se buscó también dar relevancia a la dimensión discursiva de la persona, los modos en que los sujetos organizan su experiencia y construyen significados a través del lenguaje. La narrativa es una experiencia mostrada como relato y, por ende, se utilizaron como técnicas de recolección de datos las entrevistas y grupos focales, lo cual dio lugar a una organización densa de la experiencia e historia de vida de los sujetos participantes en torno a su vivencia dentro de la formación universitaria y la inclusión.

La hermenéutica se asumió en la plataforma epistemológica de la investigación narrativa (Bruner, 1998). Desde este paradigma, la narrativa no se reduce a un abordaje metodológico, sino que es una

alternativa desde la cual un sujeto puede plasmar y constituir tanto la realidad como la subjetividad frente a esta (Bruner, 1988). A través de la narrativa, la subjetividad se exterioriza, sale de sí misma y llega al encuentro con los otros, aportando a la consolidación de conocimiento. Los estudiantes participantes asumieron un rol protagónico y, por ende, su voz requirió lo que Taylor y Bogdan (1986) denominaron la *dimensión autointerpretativa de la narración*; el papel de los investigadores fue constituir a los sujetos participantes en coinvestigadores de su propia historia; de esta manera, se orientó y acompañó la emergencia del dato narrativo por medio de la capacidad reflexiva hermenéutica dinamizadora.

Frente al proceso de análisis de datos recopilados se retomó la propuesta de Quintero (2011), que parte del registro de codificación en el cual la información construida se transcribe, y se le asignaron códigos de identificación pertinente. Posteriormente, en el nivel textual, se realizó la preconcepción de la trama narrativa, y es allí donde toman importancia los hechos (¿qué?, ¿cómo?, ¿por qué?), las temporalidades (¿cuándo?) y las espacialidades (¿dónde?), dado que, como señala Piedrahíta (2014), brindan información sobre los acontecimientos, las acciones y las experiencias, lo que posibilita procesos de significación acerca de cómo la narración de los acontecimientos refleja la creación de realidades. Finalmente, en el nivel metatextual, se realizó una reconfiguración de la trama narrativa, incluyendo las interpretaciones hechas en los momentos anteriores y el diálogo con referentes teóricos y con las voces de otros participantes o investigadores, formando así un relato de la vida social (Atkinson y Coffey, 2003), una narrativa polifónica que incluye normas, creencias, ideologías y, sobre todo, experiencias.

Participantes

Se entrevistaron nueve estudiantes autistas, cinco profesionales de la psicología, once docentes y tres madres de familia. Los participantes forman parte de instituciones universitarias públicas y privadas del ámbito nacional e internacional. El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2019 y 2020.

La muestra fue seleccionada de forma intencional, fue progresiva, dinámica, y estuvo en función de la pregunta de investigación. El muestreo se caracterizó por seguir una conducción intencional en la búsqueda de casos que pudieran aportar suficiente información; se optó por el muestreo homogéneo y de cadena o bola de nieve (Mayan, 2001; Sandoval, 2002). El primero consistió en que los participantes elegidos presentaran características comunes (tener diagnóstico de autismo o estar relacionados con sujetos autistas), y el segundo en que algunos participantes derivaran al siguiente entrevistado. Retomando a Sandoval (2002), se considera que la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes se basaron en los principios de pertinencia y adecuación. La primera alusiva a la identificación y logro de un número de participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, con base en los requerimientos teóricos; la segunda, referida a la obtención de suficientes datos que posibilitaran una exhaustiva descripción de la situación estudiada. A estos principios se articularon los principios de oportunidad y disponibilidad de los participantes.

Para el acercamiento a la población se utilizó la estrategia de *bola de nieve*, con informantes clave de los programas de Bienestar Estudiantil, Permanencia y de las unidades académicas (escuelas, institutos y facultades).

Criterios de inclusión

- Estudiantes universitarios autistas.
- Mayores de edad.
- Estudiantes de programas de pregrado de instituciones universitarias públicas y privadas del ámbito nacional e internacional.
- Disponibilidad de autorización.
- Firma del consentimiento informado.

Técnicas de recolección de información

- **Entrevistas narrativas a estudiantes con TEA.** Este tipo de entrevista le permitió “al investigador acercarse al mundo ex-

perencial del entrevistado de un modo más amplio, pues este mundo está estructurado en sí mismo” (Flick, 2004, p. 110). Esta técnica facilitó a los entrevistados, a través de sus relatos, una reconstrucción de toda o parte de sus vidas universitarias. En este sentido, buscó particularmente motivar a la reconstrucción de las vivencias universitarias (como parte de una porción de sus vidas), centradas en los hechos y situaciones que cada uno ha experimentado en relación con los procesos académicos, sociales, personales, etc.

Para esta investigación resultó esencial la utilización de esta técnica, porque el relato de vida permitió identificar los eventos clave del entrevistado autista como estudiante no tradicional; además, ayudó a comprender la incorporación de los autistas al contexto universitario como un proceso diacrónico, señalado por las biografías (Berteaux, 2005).

- **Entrevistas semiestructuradas.** Con preguntas abiertas se realizaron entrevistas a docentes, profesionales de la psicología y madres de familia. Las semiestructuradas se caracterizan por tener mayor grado de flexibilidad que las estructuradas. Estas parten de preguntas planeadas que se van ajustando durante el desarrollo de la entrevista. Durante el proyecto posibilitó ir adaptando el rastro de la información a las necesidades (Díaz-Bravo et al., 2013).

Fases de la investigación

El estudio se realizó a partir de las siguientes fases, todas estas complementarias y progresivas.

- **Fase de desarrollo y levantamiento de los datos.** Comenzó con la delimitación del perfil de los participantes y la estrategia de acercamientos, con devenires entre partir del diagnóstico o de las experiencias más allá de la presencia de esta denominación. Seguida con la construcción de las guías de entrevistas y finalizada con el desarrollo de cada instrumento establecido. De acuerdo con Bonilla-García y López-Suárez (2016), “se inicia con la elección de la técnica y del instrumento que el investigador considere adecuados; se ingresa a campo y se recaban los datos” (p. 307). Siguiendo a estos autores, la reco-

lección se ejecutó a partir de dos procedimientos: el ajuste, que trató de la generación de categorías iniciales desde los datos, y el funcionamiento, que hizo alusión a la capacidad de las categorías conceptuales de explicar lo investigado.

- **Fase de procesamiento, construcción de los datos y análisis.** Con los datos se identificaron los atributos, las cualidades o las características, y se compararon entre sí para hallar coincidencias y distinguir diferencias. “Los datos que comparten las mismas características se agrupan; se les asigna un rótulo o un nombre determinado que indica el concepto al que pertenecen, es decir, se congregan en un mismo código o subcategoría. El proceso de asignar códigos se llama codificación” (Bonilla-García y López-Suárez, 2016, p. 307).

La información obtenida pasó por un proceso de sistematización. Las entrevistas tuvieron registro por medio de grabaciones de audio. Con cada fuente de datos se realizó la tarea de transcripción, codificación y categorización de los textos. Para la codificación y reducción de los datos se utilizó una estrategia base de registro en formato digital. Varias etapas se desarrollaron permanentemente: descripción, segmentación y síntesis.

Contrastación de coherencia, discusión y triangulación

Con el equipo de investigadores y en espacios de conversación con expertos se identificaron los hallazgos más significativos; esto permitió reconocer elementos clave en cuanto al grado de identificación o importancia que le daban los participantes a cada hallazgo. Siendo el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta investigación se apoyó en una matriz de análisis categorial: la recolección, sistematización y análisis de datos. Esta apoyó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas. Lo anterior favoreció a la parte final del proceso de construcción de sentido, porque se subjetiva e intersubjetiva lo que se ha percibido, se comprenden, reconocen e interpretan los puntos de vista de los

estudiantes y actores en relación con las experiencias universitarias y se proponen los sentidos en los que se destacó la intersubjetividad.

- **Fase de formación y construcción conceptual.** Caracterizada por la revisión de la literatura científica, desde el reconocimiento de autores clásicos y hasta la inclusión de fuentes actualizadas. Esta fase fue base para la construcción teórica, la comprensión de los hallazgos y la generación de discusión. Por último, con base en los referentes conceptuales y los hallazgos del estudio, se construyó un informe final.

Consideraciones éticas

De acuerdo con la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud de Colombia (1993), este estudio fue una investigación de riesgo mínimo, ya que prevaleció la seguridad de los beneficiarios y la información registrada no se ubicó en el plano de diagnósticos ni tratamientos, tampoco de procedimientos invasivos que vulneren información que los participantes tengan el derecho a mantener en reserva. Se respetaron los principios éticos de autonomía, beneficencia y justicia. No se realizaron actividades que estuvieran fuera de la reglamentación ética y jurídica propia de la investigación con seres humanos. Y se atendió con especial cuidado el respeto a la confidencialidad, la voluntariedad de los sujetos de investigación, el anonimato y el principio de reciprocidad. Cada participante firmó el consentimiento informado.

Con el fin de respetar el principio de anonimato de cada uno de los sujetos, se asignó un código para la identificación de cada instrumento.

Para la identificación de los participantes se usa el rol y se asignó un nombre ficticio, a fin de garantizar, precisamente, el anonimato.

Tabla 1. Seudónimos de los participantes para su identificación en los fragmentos

Rol	Nombre
Estudiante	María Paz
Estudiante	Alejandro
Estudiante	Tomás
Estudiante	Mauricio
Estudiante	Esteban
Estudiante	Alberto
Estudiante	Andrés
Estudiante	Paola
Estudiante	Ana
Psicóloga	Alejandra
Psicóloga	Marcela
Psicólogo	Mario
Psicóloga	Valentina
Psicóloga	Andrea
Profesora universitaria	Eliana
Profesor universitario	Juan Pablo
Profesora universitaria	Yulieth
Profesor universitario	Catalina
Profesora universitaria	Paula
Profesora universitaria	Mercedes
Profesora universitaria	Victoria
Profesora universitaria	Camila
Profesor universitario	Manuel
Profesora universitaria	Mercedes
Profesor universitario	Rodrigo
Madre de familia	Lucía
Madre de familia	Laura
Madre de familia	Lina

Procedimiento, manejo y análisis cualitativo

Siendo el procesamiento de los datos en la investigación cualitativa una acción minuciosa de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), esta investigación se apoyó en una matriz de análisis categorial: la recolección, sistematización y análisis de datos perspectiva elaborada para esta investigación. Esta apoyó la reducción de los datos a partir de la codificación de cada una de las entrevistas, además de la construcción de relaciones entre categorías e informes.

En este estudio se establecieron las siguientes categorías:

Tabla 2. Cuadro categorial

Categorías de primer nivel	Categorías de segundo nivel	Categorías de tercer nivel
El estudiante universitario	Heterogeneidad estudiantil	La dificultad en el autismo no es un capricho
	Interacciones sociales	
Experiencia universitaria del estudiante adulto	Necesidades y motivaciones: ingreso y elección de la universidad	Lo que la universidad no puede enseñar
	Identidad universitaria	
	Permanencia	
Estrategias pedagógicas e institucionales Transición académica	Rol del docente	El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo
	Rol del par	Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros
Transición académica	Encuentro con la universidad	Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico

Fuente: Elaboración propia.

Hallazgos y discusión

Los hallazgos y la discusión de esta investigación se presentan en seis capítulos:

Capítulo 1. La dificultad en el autismo no es un capricho

Los encuentros que tienen los estudiantes autistas en sus universidades no se dan sin dificultad. En este capítulo hacemos un recorrido por los nombres que tienen esas dificultades para estos jóvenes, y llegamos a comprender *lo real* que allí interviene. No es pereza, no es *dejadez*, no es rebeldía. Es un obstáculo infranqueable (un real) que necesita de todas sus energías para inventar una solución.

Capítulo 2. Lo que la universidad no puede enseñar

El centro de esta investigación son las voces de los estudiantes. No las universidades. Y está bien que sea así. En el centro del vínculo pedagógico está el estudiante con sus decisiones, sus dificultades, sus elecciones vocacionales, sus intereses específicos, etc. Y ubicando esto en el centro no siempre hubo encuentro con la institución universitaria, representada en alguno de los que allí habitan. Muy posiblemente el encuentro se esté dando con algo o alguien que está por fuera de la universidad. En este capítulo exploraremos los momentos de encuentro y desencuentro en la tarea irrenunciable que tienen los jóvenes autistas por realizar aquello para lo que están hechos.

Capítulo 3. El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo

En el centro de la misión de las universidades está la formación de los nuevos profesionales del país. Este capítulo se enfoca en las características del vínculo entre maestro y estudiante autista, y lo que emerge allí es la importancia del saber que tiene el maestro. Cuando

la materia en cuestión tiene relación directa con los intereses específicos del estudiante, el vínculo con el saber posibilita el proceso académico y se convierte en el proyecto de vida del estudiante, no sin la ayuda del maestro. En este capítulo también comenzamos a reflexionar sobre las demandas que el docente universitario hace a la institución, por ejemplo, señalan la ausencia de capacitación en el ámbito de la educación inclusiva, y las consecuencias que ello trae.

Capítulo 4. Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros

Aunque la idea prejuiciosa que se tiene mediáticamente sobre las personas autistas es que están solas en su mundo, este capítulo nos muestra todo lo contrario. Las personas autistas, como cualquier ser humano, tienen encuentros, y todos ellos incluyen una narrativa específica cuando la perspectiva es el estudiante mismo. Escuchamos sus encuentros con los espacios físicos, con los compañeros, los profesores, las directivas, y comprendimos lo singular que allí sucede. La investigación base de este libro tiene la palabra *vicisitudes*, pero, ya finalizados los dos años de trabajo de campo, la palabra *encuentro* es la que toma consistencia. Este es un capítulo que da cuenta de los *encuentros* entre los estudiantes autistas y sus universidades.

Capítulo 5. Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico

Como broche de oro, tenemos en este apartado el texto de un joven universitario autista que quiso acompañarnos en estos años de trasegar investigativo. A su modo, a su tiempo y con sus formas, en este capítulo presenta un texto escrito en primera persona (Hugo relata su experiencia personal de estudiante con autismo en la universidad); y hacemos la invitación a consultar en el repositorio universitario su trabajo de grado, que consistió en una revisión bibliográfica de textos que hablan sobre la transición del colegio a la universidad en estudiantes con TEA. Un trabajo que presentó como requisito de grado para Psicología.

Hugo estuvo en esta investigación por nombrarse autista, pero también porque tiene un interés investigativo especial por el tema del autismo. Aquí, con el equipo de investigación, encontró un lugar para desarrollar dicho interés.

Capítulo 6. Aportes pedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA

A modo de conclusión, este capítulo precisa puntuaciones extraídas del proceso investigativo, y resalta aportes que cada capítulo señala en la vía de propiciar estrategias institucionales en pro de la inclusión universitaria de estudiantes con autismo.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA], Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E. y Bagnely Lifante, A. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Anadón, M. (2008). La investigación llamada “cualitativa”: de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 5-31. <https://n9.cl/gtee1>
- Ardila, A. y Roselli, M. (2007). *Neuropsicología clínica*. Manual Moderno.
- Arsenault, M., Goupil, G. & Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de Psychoéducation*, 45(1), 25-40. <https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Atkinson, P. y Coffey, A. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Baron, S. (1990). Autismo: un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry* 2(1), 81-90. <https://n9.cl/z455ub>
- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa*. Editorial el Manual Moderno.
- Beatriz Lemus [@bealemus] #Autismo Instagram. Recuperado 5 de septiembre de 2018. <https://www.instagram.com/bealemusr/>

- Beardon, L., Martin, N. & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university? (in their own words). *Good Autism Practice*, 10(2), 35-43. <https://n9.cl/onw8y>
- Beltrán, I., Martínez, L. y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*. 18(1), 62-75. <http://hdl.handle.net/10818/29267>
- Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 14-25. <https://n9.cl/4pvcj>
- Berteaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio*, 57. 305-315. doi: [10.4067/S0717-554X2016000300006](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006)
- Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo educativo y educación*. Ediciones Morata.
- Campos, C. (2007). *Trastornos del espectro autista*. Manual Moderno.
- Costa, B., Bento, E. y Paulino, E. (2014). A inserção do autista no meio acadêmico e profissional de tecnologia da informação. *Revista Fatec Zona Sul*, 4(4), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6606346>
- Cox, B., Thompson, K., Anderson, A., Amanda, M., Locks, T., Morgan, L., (...) & Wolz, A. (2017). College experiences for students with autism spectrum disorder: personal identity, public disclosure, and institutional support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://n9.cl/chhke>
- Da Costa, A. (2014). *Família e universidade frente ao processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior*. (Especialização em Terapia de Casal e Família). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, São Leopoldo. <https://n9.cl/eh50f>
- Da Costa, A. y Marin, A. (2017). Processo de inclusão do adulto com síndrome de Asperger no ensino superior. *Barbaroi*, (49), 258-285. <https://dx.doi.org/10.17058/barbaroi.v0i49.635>
- De la Fuente, R. y Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista de Psicología*, 4(1), 13-21. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Diéguez, N. (2014). Síndrome de Asperger: dimensiones organizativas y metodológicas en la universidad. (Tesis de doctorado). Universidad de Vigo, Ourense. <https://n9.cl/jnw7q>

- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://n9.cl/ia4j>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Flórez-Durango, A. M., González-Zuluaga, V. M., Londoño-Herrera, J. A., Zapata-García, T. V. y Montoya-Zuluaga, P. A. (2016). Caracterización de la memoria en niños con trastorno del espectro autista sin déficit intelectual. Una aproximación para el acompañamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Eleuthera*, 14, 11-29. doi: 10.17151/eleu.2016.14.2. <https://n9.cl/wc4hb>
- Gardiner, E. & Iarocci, G. (2013). Students with autism spectrum disorder in the university context: peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1008-1017. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4>
- Gillespie-Lynch, K., Brooks, P., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S., (...) & Smith, D. (2015). Changing college students' conceptions of autism: an online training to increase knowledge and decrease stigma. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2553-2566. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- Glennon, T. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, 17(3), 183-190. <https://n9.cl/x5wnu>
- Grandin, T. y Paneck, R. (2014). *El cerebro autista. El poder de una mente distinta*. RBA Libros.
- Hendricks, D. & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 30-4. <https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Kitazoe, N., Inoue, S., Izumoto, Y., Kumagai, N. & Iwasaki, Y. (2015). The autism-spectrum quotient in university students: pattern of changes in its scores and associated factors. *Asia-Pacific Psychiatry*, 7, 105-112. <https://doi.org/10.1111/appy.12094>
- Lacan, J. (1990). *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1988). *Intervenciones y textos 2*. Ediciones Manantial.
- Lacan, J. (1992). *Seminario 20: Aún*. Ediciones Paidós.

- Lampert, D. & Turner, L. (2013). Romantic attachment, empathy, and the broader autism phenotype among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(3), 202-213. <https://n9.cl/0ecge>
- Leblanc, J. (2010). *L'intégration à l'université des étudiants ayant le syndrome d'asperger: les programmes et ressources existants*. (Tesis de honor presentada como exigencia parcial para la actividad de investigación del curso de Psicología). Université du Québec à Montréal, Québec. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/32689>
- Lincoln Y. S. y Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiri*. Sage Publications
- Luna, R. (2012). La terminología en el campo de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) de la heterodenominación a la autodenominación. *Llengua, societat i comunicació: revista de sociolingüística de la Universitat de Barcelona*, 10, 31-38. file:///C:/Users/laura/Downloads/Dialnet-LaTerminologiaEnElCampoDeLosTrastornosDelEspectroA-4848975.pdf
- Madriaga, M. & Hodge, N. (2008). *Enabling transition into higher education for students with Asperger syndrome*. Sheffield Hallam University.
- Maleval, J. C. (2012). *¡Escuchen a los autistas!* Grama Ediciones.
- Martin, N. (2008). *REAL Services to assist students who have Asperger syndrome*. Sheffield Hallam University.
- Mason, R., Rispoli, M., Ganz, J., Boles, M. & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), 425-434. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23030681/>
- Matthews, N., Ly, A., & Goldberg, W. (2015). College students' perceptions of peers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 90-99. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2195-6>
- Mayan, J. M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: un módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales*. Quality Press, International Institute for Qualitative Methodology.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). Resolución otorgada por el Ministerio de Educación Nacional: No. 6216 del 22 de diciembre de 2005.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017, educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad. <https://n9.cl/ho2s>
- Ministerio de Salud de Colombia. (1993). Resolución 8430 de 1993. <https://n9.cl/9urqb>

- Nevill, R. & White, S. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: improving peer acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1619-1628. <https://doi.org/0.1007/s10803-011-1189-x>
- Ojea, M. y Diéguez, N. (2016). Medidas organizativas y educativas para facilitar la inclusión de estudiantes con trastorno del espectro autista en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(1), 175-192. <https://n9.cl/g9nhz>
- Palau-Baduell, M., Salvadó-Salvadó, B., Clósent-Torrentó, M. y Valls-Santassusana, A. (2012). Autismo y conectividad neural. *Revista de Neurología*, 54, 31-39. <https://neurologia.com/articulo/2011711>
- Pérez, P. y Martínez, M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. *Revista CES de Psicología*, 7(1), 141-155.
- Pérez, P. y Martínez, M. (2014). Perfiles cognitivos en el trastorno autista de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. *Revista CES de Psicología*, 7(1), 141-155. <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v7n1/v7n1a12.pdf>
- Piedrahíta, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En A. Díaz, C. Piedrahíta y P. Vommaro (editores), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15 - 31). CLACSO.
- Pugliese, C. & White, S. (2014). Brief report: problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 719-729. [doi: 10.1007/s10803-013-1914-8](https://doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8)
- Quintero, M. (2011). Estrategia metodológica para el uso de la narrativa en investigación. En Universidad Distrital Francisco José de Caldas (editores), *Justificaciones y narraciones: orientaciones teóricas e investigativas*.
- Roberts, N. & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1038-1050. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- Sánchez-Rubio, A. (2017). Los beneficios de la acción tutorial en los estudiantes universitarios con síndrome de Asperger. *Revista Docencia y Derecho*, (11), 1-13. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. En Pérez, *Especialización en*

- teoría, métodos y técnicas de investigación social* (249-252). Arfo Editores.
- Shattuck, P., Wagner, M., Narendorf, S., Sterzing, P. & Hensley, M. (2011). Post-High School Service Use among young adults with an autism spectrum disorder. *Archive of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(2), 141-146. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21300654/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidós.
- Tizio Domínguez, H. M. (1990). *Psicoanálisis y lenguaje. La aportación original de Jacques Lacan*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España.
- Toor, N. & Hanley, T. (2016). The facilitators, obstacles and needs of individuals with autism spectrum conditions accessing further and higher education: a systematic review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(2), 166-190. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21>
- Van Hees, V. & Moyson, T. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16. <https://n9.cl/ypf8d>
- Vanegas, L. P., Vanegas, C., Ospina, O. H. y Restrepo, P. A. (2016). Entre la discapacidad y los estilos de aprendizaje: múltiples significados frente a la diversidad de capacidades. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 107-131. <https://n9.cl/2mpdz>
- White, S., Ollendick, T. & Bray, B. (2015). College students on the autism spectrum Prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 683-701. <https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Wiorowski, F. (2015). The experiences of students with autism spectrum disorders in college: a heuristic exploration. *The Qualitative Report*, 20(6), 847-863. <https://n9.cl/u6aqi>



Cat three.

Capítulo 1.

La dificultad en el autismo no es un capricho

Marlon Yezid Cortés Palomino

“La universidad y el autismo van en dirección contraria”.

Mauricio

Introducción

En todas las entrevistas realizadas es evidente el punto de desencuentro entre el joven autista y el ámbito universitario. El epígrafe de este capítulo, que es una cita de una entrevista, habla de esto. A alguno, el aprendizaje del idioma inglés casi no lo deja graduar; para otro, las materias memorísticas fueron su obstáculo; para otro, el vínculo con los compañeros siempre fue un tormento; y para otro más, un cambio de salón es motivo para quedarse medio congelado.

Alguien que no tenga cerca a un autista fácilmente puede decir “pero es que cualquier persona tiene obstáculos en la vida universitaria”, o “ellos no son los únicos que tienen grandes dificultades para aprender un idioma”, o “ellos no son los únicos que tienen dificultades para vincularse con los compañeros de la universidad”. Es comprensible que quien no esté cerca del autismo haga esas afirmaciones.

En este capítulo se intentará mostrar lo que podríamos llamar el estatuto de la llamada *dificultad* en el encuentro del autista con una universidad. Para ello, nuestra base serán los distintos modos en los cuales ellos mismos fueron expresando dicha *dificultad*. Responderemos, entonces, a la pregunta “¿de qué nos hablaron los jóvenes autistas cuando nos dijeron tener dificultades en el encuentro con la universidad?”. A partir de la categorización de sus respuestas, se podrá construir un puente para que haya una conversación con algunos conceptos teóricos (pedagógicos y psicoanalíticos), con el propósito de comprender de una mejor manera las vicisitudes entre los jóvenes autistas y sus instituciones.

El punto de partida será un caso muy paradigmático extraído de los entrevistados: Mauricio. Diagnosticado ya siendo adulto, identifica con claridad dónde está su desencuentro con la universidad: “Los exámenes tipo ECAES (pruebas objetivas de selección múltiple), el inglés, y la bulla y el desorden de las aulas de clases”. Luchó mucho para vencer esas dificultades; consiguió hacerlo con todas, menos con el inglés. Tenía que pasar cinco niveles, y ni el primero era capaz de ganarlo. Habló con el profesor, e incluso con el jefe de carrera y le mostró su certificado con el diagnóstico de autismo, pero este funcionario simplemente dijo: “Entonces no se puede graduar en esta universidad”.

Mauricio acudió, luego, a la Secretaría de Educación, escribió una carta, lo citaron allá para que expusiera su dificultad, pero tampoco le resolvieron nada. Después de mucho decir, y de mostrar certificados de su condición autista, en la Secretaría de Educación solo le dijeron: “Las instituciones de educación superior tienen niveles de calidad avalados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, esta secretaría no puede hacer nada para que usted se pueda graduar de psicólogo. El único camino es que usted gane los niveles de inglés que estipula el currículo de su programa académico”.

Mauricio volvió a la universidad y le contó toda su historia a la jefe del Departamento de Idiomas. Ella comprendió la situación y le dijo: “Podemos asignarle a un profesor para que haga algunos talleres, y, entonces, con eso yo tengo el respaldo de que usted hizo aunque fuera lo mínimo para sacar el certificado necesario para graduarse”.

Efectivamente así fue. Por un semestre estuvo dedicado a hacer talleres de inglés con un profesor, y al final le dieron el certificado que la Oficina de Graduaciones le solicitaba para tramitar su ceremonia.

El final de la historia es algo rosa: Mauricio finalmente se graduó de psicólogo. Para la burocracia universitaria, él fue un estudiante más con dificultades para pasar los niveles de inglés. Para ellos, Mauricio fue capaz de salir adelante. Para nuestro equipo de investigación, Mauricio es una experiencia de la cual se puede aprender mucho y seguir repensando los procesos de inclusión con jóvenes autistas en las instituciones de educación superior. Por ello este capítulo narra su historia.

Fundamentos conceptuales

Para comprender el desencuentro existente entre los estudiantes autistas y el mundo universitario es necesario subrayar algunos elementos conceptuales, tanto del lado de la institución universitaria como del lado de lo que aquí se está comprendiendo por autismo.

Educación inclusiva en el ámbito universitario

Partimos de una cita textual que se presenta como definición de este concepto: “Como paradigma o ‘principio rector general’, la educación inclusiva se define como una estrategia central para luchar contra la exclusión social” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 22). En cualquier contexto de educación inclusiva en la universidad hay un ideal claro: que todos los estudiantes cumplan con los requisitos necesarios para graduarse como profesionales. “Prosperidad para todos” es lo que se lee en la primera página del documento *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*, del Ministerio de Educación Nacional. Y entonces la expresión *prosperidad para todos* se puede también entender como *educación para todos*. Teóricamente hablando, esta perspectiva se aleja del enfoque poblacional en el que se identificaban las *necesidades especiales* de ciertos grupos, lo que nos llevaría de nuevo a la *integración*, según la cual el propósito era que los grupos tradicionalmente excluidos fueran incluidos.

Si la educación inclusiva no se define por el trabajo educativo con ciertos grupos poblacionales, entonces, ¿cómo se define?

Las políticas de educación inclusiva señalan seis características:

- **Participación**, entendida como la manera en que la comunidad ayuda a construir una educación de calidad.
- **Diversidad**, entendida como la característica innata del humano de ser singular, lo que significa una distancia con una perspectiva patologizante de él, en la cual quien se sale de la norma es tildado de *anormal*.
- **Interculturalidad**, entendida como un diálogo entre las culturas que convivimos en el territorio colombiano.
- **Equidad**, entendida como la capacidad que tiene el sistema educativo para adaptarse a la diversidad intercultural.
- **Pertinencia**, entendida como la manera en que el sistema educativo responde al contexto particular en el que está ubicado.
- **Calidad**, entendida como las condiciones óptimas en las que se ofrece lo educativo, y esto incluye tener en cuenta el contexto, pero también la cualificación docente, la investigación y la proyección social de la institución.

A todos los estudiantes se les ofrece la educación inclusiva con estos seis atributos. Este documento encarna el ideal de una institución que ofrece *educación inclusiva*. En todo caso, el hecho de que plantee el acto de educar teniendo como norte estas características no significa que en dicho documento no existan grupos priorizados por la historia de exclusión que se ha tejido. Incluso, allí se presenta un estudio en el que se identifican *los grupos priorizados para la implementación de la educación superior inclusiva*: (1) personas con discapacidad; (2) grupos étnicos; (3) población víctima del conflicto armado en Colombia; (4) población habitante de frontera. Y hacen la aclaración final de que hay más grupos, entre ellos, la comunidad LGTBIQ+.

El documento mencionado define que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4).

Pero no hace alusión a la discapacidad psicosocial, siendo este grupo poblacional de alta importancia hoy y descrito recientemente por la OMS (2017) como personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión. En las categorías diagnósticas usadas para describir la discapacidad psicosocial no es claro el lugar para los sujetos autistas; no obstante, consideramos que, al separar al autismo de la discapacidad intelectual, podría ubicarse en este grupo poblacional.

Por lo tanto, la categoría *discapacidad psicosocial* es la que hoy se puede usar en el trabajo de educación inclusiva con los estudiantes autistas. Es también lo que sugiere una investigación de Suárez y Chalarca (2019), llamada *Concepciones de discapacidad psicosocial: análisis de los procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la educación superior inclusiva en la UdeA*.

Conceptualizando así la *educación inclusiva* en la universidad, se supondría que la población autista sí es tenida en cuenta, ya sea porque se piensa que forma parte del *todos* a quienes se dirige el trabajo educativo, o ya sea porque dentro de la categoría *discapacidad* está la *discapacidad social*, de la que explícitamente sí forma parte. El asunto es que aquí estamos en *el nivel del papel*, en el nivel de lo teórico, pues, en lo real de los hallazgos de esta investigación, tal vez debemos decir que nos encontramos con la ausencia casi absoluta en Colombia de textos, proyectos e intervenciones que de algún modo piensen la población autista. No es sencillo hacerlo, pero algo se puede comenzar.

¿Es el trastorno del espectro autista una discapacidad?

Lo primero que se podría hacer es buscar la definición de la palabra *discapacitado* en el *Diccionario de la lengua española*, de la RAE (Real Academia Española y Asale, 2014): “Dicho de una persona que padece una disminución física, sensorial o psíquica que la incapacita total o parcialmente para el trabajo o para otras tareas ordinarias de la vida”.³

Y lo segundo, extraer la definición de *discapacidad* de los documentos legales. La Ley 1618 de 2013,⁴ en su artículo 2, en el cual se

definen varios conceptos relacionados con las personas en situación de discapacidad, dice:

Personas con y/o en situación de discapacidad: Aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

La perspectiva oficial de este concepto une la palabra *discapacidad* con las palabras *deficiencia* y *disminución (minusvalía)*, que impide (incapacita) la participación de las personas en la sociedad. Es clara la perspectiva matemática a la que hace alusión. De un lado está el *capacitado*, y desde ahí empieza a disminuir hasta llegar a un nivel en el cual se le llama *discapacitado*. En Colombia existe la posibilidad de que una EPS certifique la discapacidad de las personas, según la Resolución 1239 de 2022 del Ministerio de Salud y Protección Social.¹ Lo que evalúa el equipo multidisciplinario de la EPS es el “nivel de dificultad en el desempeño”; y la definen así: “Grado de dificultad que experimenta una persona al realizar diferentes actividades e involucrarse en situaciones vitales en su entorno cotidiano”. Es un asunto de niveles, de grados; y, entonces, es un asunto matemático, medible. Y el modelo que se utiliza para ello es la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), que expidió la Organización Mundial de la Salud en 2001. Entonces, la tabla que muestra dichos niveles es la siguiente:

Tabla 1. Niveles de autismo

Calificador	Descriptor	Rangos
0	Ninguna	0-4 %
1	Leve	5-24%
2	Moderada	25-49%
3	Severa	50-95%
4	Completa o no lo puede hacer	96-100%

1 Para más información sobre el particular: <https://n9.cl/pgbg8>

En la resolución que habla sobre el certificado de discapacidad está reglamentado todo el procedimiento que debe seguir el equipo multidisciplinario de la EPS para hacer la valoración del nivel de discapacidad de la persona, a partir de ciertas fórmulas matemáticas, para que finalmente arroje un resultado que es una valoración numérica del nivel de dificultad, dependiendo de la categoría de discapacidad asignada. Dichas categorías son *física, visual, auditiva, intelectual, mental, sordoceguera y múltiple*.

Otro elemento que entra a participar en la certificación de discapacidad es la *causa de la deficiencia*. Enumera varias en una lista, de la que es necesario escoger alguna(s):

- Enfermedad general
- Enfermedad laboral
- Accidente de tránsito
- Accidente en el hogar
- Accidente en el centro educativo
- Accidente de trabajo
- Accidente deportivo
- Desastre natural
- Intoxicación
- Envejecimiento
- Consumo de sustancias psicoactivas
- Lesión autoinfligida
- Conflicto armado
- Violencia intrafamiliar
- Violencia por delincuencia común
- No se identifica

La EPS, entonces, valora matemáticamente el grado de discapacidad del sujeto para darle un certificado oficial, un carné, una etiqueta.

Ahora bien, ante la pregunta de si el joven con TEA es un discapacitado, es necesario decir varias cosas:

El diagnóstico de autismo no es un pronóstico. Es muy importante tener esto en cuenta. De hecho, si el joven ya aprobó un bachi-

llerato e ingresó a la universidad, eso da cuenta muy posiblemente de que ha habido movimientos importantes, pues el autismo en las edades tempranas suele manifestarse de una manera nada amigable, y por eso la gente guarda en su memoria un imaginario del autismo como algo catastrófico. Es entendible, pues los síntomas pueden ser que a los seis años no hable, que no controle esfínteres, que no mire a los ojos, que tenga crisis frecuentes de angustia, que no duerma casi, que se autoagreda, que no coma sino uno o dos alimentos, que juegue solo con un objeto, que no interactúe con las personas (ni siquiera con la familia).

Quizá lo más difícil de creer y de entender sea que una persona así, tal como la estamos describiendo, pueda llegar a ser, por ejemplo, profesora emérita de una universidad en Estados Unidos, con doctorado *honoris causa* de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Es el caso de Temple Grandin. ¿Temple Grandin es discapacitada por tener el diagnóstico de autismo? No. Pero es cierto que tuvo un momento especial en su vida, en el cual se salía de los estándares de normalidad impuestos por las disciplinas científicas. Aquí la pregunta nuclear es esta: ¿qué procesos formativos sucedieron en Temple Grandin entre la niña en situación de discapacidad y la profesora universitaria? Ahí hay mucho por aprender, a partir de su testimonio y de lo que otros han escrito sobre ella. No está de más decir la importancia radical que tuvo un profesor en su proceso. No un psicólogo ni un psicoanalista. Un profesor.

La discapacidad es un término técnico, y a veces hasta burocrático, que se emplea la mayoría de las veces para relacionarse con el Estado. Hay un sinnúmero de políticas públicas en las cuales esta etiqueta tiene su función: hay subsidios, descuentos, privilegios, atenciones especiales, pensión antes de alcanzar la edad estipulada por la ley, manutención para hijos discapacitados a pesar de haber cumplido la mayoría de edad en caso de separación del matrimonio, atención prioritaria, sitios exclusivos para parquear, etc. Del mundo burocrático nadie se escapa.

El registro civil de nacimiento es la puerta de entrada al mundo de la burocracia, al mundo de las normas, que finalmente son las que rigen buena parte de la vida. Muy posiblemente en la inves-

tigación haya algún estudiante con TEA que tenga el certificado de discapacidad, y seguro que este le ha servido mucho. Pero una cosa es la discapacidad y otra el sujeto. Una cosa es ser sordo, y otra es la posición que el sujeto asume frente a su condición de ser sordo; una cosa es tener que andar en silla de ruedas, y otra muy distinta es la manera como el sujeto asume esa condición.

La discapacidad está en el sujeto, pero no todo lo del sujeto tiene la condición de discapacidad. Y es necesario decir que, si bien la discapacidad puede llegar a ser un punto importante en la vida de un sujeto, también es cierto que muchas veces no es un *menos*, sino un *más*. Temple Grandin, en cuanto autista, tuvo desde niña un interés muy marcado, específico y focalizado en los animales. ¿Eso la hace discapacitada? ¿Eso tiene el signo de *menos*? Sí, en un momento de su vida, cuando ese interés tan restringido la aislaba del vínculo con los otros. Pero ese mismo síntoma que aparece en el DSM-5 como un signo para el diagnóstico del TEA se convierte en lo que es hoy una experticia muy valiosa, y, contrario a alejarla de los otros, la convierte en el puente para el vínculo con los demás. Esto lleva a pensar, entonces, que la discapacidad en el TEA puede no ser el determinante de su vida, y que, por lo tanto, precisa, ojalá desde muy temprano en la infancia, de ciertos espacios de formación para que la discapacidad, si en algún momento la hubo, no sea para toda la vida.

Volvemos a la pregunta: ¿todo joven con TEA está en situación de discapacidad? No. Lo indica la literatura científica que habla sobre el tema (White et al., 2011).

Con respecto a esto, la población es muy diversa: está el joven con TEA que tiene su diagnóstico, el que nunca pasó por un consultorio y ni le interesa el diagnóstico, y también está el que, sabiendo de su diagnóstico, lo que hace a toda costa es intentar ocultarlo. De ahí que no es tan simple ubicar a los jóvenes con TEA en el grupo de quienes están en condición de discapacidad. Y esto es un elemento que complejiza más cualquier política de inclusión para esta población en las universidades.

Una manera de etiquetar oficialmente a los autistas es la categoría *discapacidad psicosocial*, como lo enunciábamos más arriba.

Algunos de este grupo no llegan al nivel educativo universitario; a veces, incluso no llegan al nivel de bachillerato, y, a veces, ni primaria; entonces, quedan confinados en la casa, sin tener acceso a la vida social tal y como la conocemos al momento. Esta categoría ha venido tomando fuerza en la última década. Es una nominación que emerge a partir de las experiencias de sujetos diagnosticados con *trastornos mentales* en su proceso de participación en la sociedad.

Hasta hace un tiempo solo existía una perspectiva psiquiátrica, y, entonces, estos sujetos, de entrada, quedaban excluidos de la posibilidad de ingresar a la escuela, a la universidad, etc. El hecho de que, incluso las universidades participantes en este proyecto, usen esta nominación de *discapacidad psicosocial* en su Departamento de **Bienestar** tiene como efecto el que una persona con autismo, por ejemplo, goce del derecho de ser asumida institucionalmente como perteneciente a la población discapacitada, con todos los derechos de los que habla, entre otros, la Política de Educación Superior Inclusiva.

Con las personas autistas nos encontramos con varios elementos que los sacan de esta etiqueta de *discapacidad*: uno de ellos es que no presentan un compromiso cognitivo que les impida construir un saber académico consistente.

Es preciso detenernos en este punto.

En el grupo de autistas hay personas absolutamente brillantes en un campo del saber. Algunas, incluso, son famosas por su experticia: Temple Grandin, Daniel Tammet, Anthony Hopkins, y aun se hipotetiza que Albert Einstein pudo ser un autista no diagnosticado, obviamente porque la época en la que aparece por primera vez esto que llaman autismo es por los años 50. Y entonces estos casos de los llamados *autistas funcionales* o *de alto funcionamiento* hacen que los investigadores se pregunten: ¿cómo aprenden?, ¿cómo se las arreglaron para responder satisfactoriamente en el mundo universitario? Lo cierto es que muchos autistas no pueden ser catalogados, ni de cerca, como *discapacitados*. Si no son discapacitados ni pertenecen a los *grupos priorizados* por los *Lineamientos* del Ministerio de Educación, entonces, ¿qué programa específico de inclusión para ellos? Este capítulo no es lugar para responder a esta pregunta, pero no desconoce su importancia.

Para seguir el camino de análisis, es necesario hacer explícita una característica común en muchos autistas: tienen una habilidad especialmente desarrollada. En el DSM nombran esta característica en la perspectiva del déficit, enunciándola como intereses muy restringidos y fijos que son anormales en cuanto a su intensidad o foco de interés.

Todo ser humano tiene un interés restringido sobre ciertas cosas. Cada uno tiene un oficio, un arte, al que se dedica y, por ello, se aleja de otros oficios. Podemos volver al caso de Mauricio: a él le interesó graduarse de psicólogo, no de licenciado en Lenguas Extranjeras. Pero, entonces, ¿cómo entender eso que el DSM describe como “muy restringidos” al punto de nombrarlos como “anormales”?

Una conducta común en algunos niños autistas consiste en ordenar sus juguetes, ya sea por colores, por tamaños; y en este afán clasificatorio pueden aprenderse todas las especies y subespecies de animales marinos que habitan los océanos. Es a esto a lo que el DSM llama “anormal”. Con este niño se podrá conversar sobre los animales marinos en toda su extensión, pero tal vez no sobre el fútbol. Es evidente que la mayoría de las veces en el autismo no hay un compromiso cognitivo que le imposibilite acceder al conocimiento. Distinto a lo que sucede con ciertas afectaciones cerebrales, detectables con herramientas médicas, que, efectivamente, hacen imposible que una persona aprenda ciertas cosas y llegue a los niveles de abstracción necesarios para, por ejemplo, aprender a factorizar.

Finalmente, ¿una persona autista es *discapacitada*?

Puede serlo, pero lo que sí es claro es que el autismo no es un diagnóstico que *discapacita* a todos los que lo presentan.

Hallazgos y discusión

Justicia curricular y autismo

Sigamos pensando el caso de Mauricio y su dificultad para graduarse por el inglés.

Para la discusión de este caso se construyeron unas preguntas iniciales alrededor de los contenidos curriculares para graduarse como psicólogo y ejercer esta profesión: ¿qué lugar tiene el inglés en la formación de un psicólogo?, ¿una persona que no sepa inglés no puede ser psicóloga?, ¿el inglés forma parte de lo que podríamos llamar *el centro de la formación profesional de un psicólogo*? Estas tres preguntas se hicieron teniendo como referencia el caso de Mauricio. Pero podemos hacer reflexiones más globales atendiendo a la experiencia de todos los que pasan por una universidad: allí siempre hay contenidos académicos que están en el núcleo de la formación de cualquier profesional.

Hay otras materias en el pénsum de los programas que son complementarias, y, por lo tanto, no definen lo que podríamos llamar *el núcleo formativo*. Inglés puede ser parte de estas materias; también hay universidades que exigen a los ingenieros que estudien cierto número de créditos en el área de humanidades. De ahí que las preguntas que el equipo de investigación hizo a partir de esta tensión entre el núcleo de formación de un profesional y las materias complementarias sean estas: ¿a qué está llamando la universidad *formación integral*?, ¿un ingeniero debe saber de cristología para graduarse?, ¿un psicólogo debe saber inglés para obtener su título? Estas son preguntas que no tienen nada que ver con autismo, pero es necesario repensarlas al momento de estudiar los procesos de inclusión universitaria.

En el caso particular de Mauricio, ¿por qué para los profesionales colombianos se tiene como obligatorio el estudio del idioma inglés?, ¿qué significa el inglés como segunda lengua para el colombiano?, ¿por qué en los años 80 era el francés?, ¿hay intereses económicos en normalizar que la segunda lengua de cualquier estudiante en Colombia sea el inglés?

Este primer hallazgo no nos llevó a saber más del autismo, pero sí nos llevó a hacer preguntas teniendo de fondo un concepto que en pedagogía nombran *justicia curricular*, y que apunta a cuestionar los contextos en los cuales se pone en operación una apuesta educativa. Es un concepto propuesto inicialmente por Robert William Connel que cuestiona a las instituciones educativas que no consideran el contexto de pobreza en Latinoamérica, y que parecieran tener un tono

neutral y estandarizado. Para este autor, atendiendo a este concepto, es necesario hacer apuestas educativas que tengan en cuenta fundamentalmente a la gente pobre, que, a pesar de ser la mayoría, no es atendida en lo que realmente necesita dentro del contexto.

De este concepto ha habido desarrollos posteriores, entre ellos el de Jurjo Torres (2013), quien lo amplía y plantea que en la selección del currículo hay “voces ausentes”, y las nombra: las culturas infantiles, juveniles y de la tercera edad, el mundo femenino, las diversas sexualidades, las personas con discapacidad, etc.

Más allá de volver a poner la pregunta alrededor de si el autismo es una discapacidad, lo que importa traer acá, en el caso del joven que estamos analizando, es que en la institución había una ceguera grande al momento de tomar una decisión considerando su diagnóstico, y su dificultad con el inglés. ¿Qué los detenía para tomarse en serio el diagnóstico de Mauricio y entender que esa barrera era infranqueable? ¿La *educación para todos* es estandarizada e inamovible? ¿Qué tipo de flexibilidad era posible allí? Atender la diversidad cognitiva es un asunto de justicia curricular.

Las dificultades en el encuentro entre estudiantes autistas y sus universidades

Con el autismo, las dificultades más gruesas, las más importantes, tienen que ver con temas que para la mayoría de la gente (los neurotípicos) son de fácil ejecución. En las búsquedas iniciales de las experiencias de jóvenes autistas en la universidad, un profesional de una universidad que trabaja con procesos de inclusión nos contó una historia que convertimos en el relato inicial de nuestro proyecto de investigación. El siguiente:

Mi historia universitaria

Llegó el día esperado en que presentaba el examen para entrar a la universidad que tanto amo, pero que no conozco, pues no he llegado a entrar. Llegué fácil en el bus Coonatra que me indicaron. Me bajé en todo el puente peatonal. Entré a la universidad mostrando el documento que me indicaba el salón, la fecha y la hora del examen.

Llegué a la puerta del aula 10-226. 100 personas que quieren entrar a la universidad, igual que yo, dirigen la mirada hacia mí. Ansiedad. No soy capaz de entrar. Fin de mi historia universitaria.

Y fin del relato que muestra una de las situaciones complejas que hizo explotar un ataque de ansiedad en un joven con autismo, y que significó el fin de su vida universitaria.

Podemos construir varias preguntas: ¿tendría problemas para responder las preguntas del examen de admisión? Tal vez no. ¿Es esta explosión de ansiedad una discapacidad? Seguro que no. ¿Este joven forma parte de los *grupos priorizados* en la aplicación de las políticas de inclusión para la educación superior? No. ¿Una manifestación de ansiedad así indica la necesidad de hacer adecuaciones arquitectónicas en las instalaciones universitarias? No. ¿Su imposibilidad de ingresar al aula cuando todos lo miran necesitará una adecuación metodológica en el proceso de aprendizaje? Tampoco. Las respuestas negativas a estas preguntas hacen que sea vital identificar algunos elementos del espectro autista que dificultan el encuentro con lo institucional. A esta categoría le dimos el nombre de *lo real en la dificultad*. Varios de los apartados de las entrevistas en esta dirección son los siguientes:

- “Para los profesores siempre ha sido muy incómodo que yo pregunte tanto, y que sea tan intenso preguntándoles cosas que a veces ni ellos mismos saben”.
- “Mis compañeros me huían porque yo les tenía que contar todo lo que estaba pasando por mi cabeza”.
- “Es toda una prueba de fuego hablar frente a un grupo de personas”.
- “Yo con mis compañeros nunca hablé en toda la carrera”.
- “No tengo vida social”.
- “Yo no era capaz de hablar con los profesores ni con la secretaria ni con los amigos”.
- “Me daba miedo adaptarme a un nuevo profesor”.
- “Tengo una relación muy selectiva con las personas”.
- “Me cuesta mucho conectarme con las personas”.
- “Era muy difícil armar grupos de trabajo en la universidad”.
- “Yo no hacía las salidas sociales de ir a un bar con los compañeros”.

- “Opino sobre los otros sin filtro, y eso rompe muchos vínculos”.
- “Le digo cosas a la gente que no quieren oír, pero que son verdad”.
- “Me cuesta interactuar socialmente con alguien”.

Son 14 formas distintas para decir *vincularme con el otro requiere de ciertas condiciones muy específicas, y, de no cumplirse, el encuentro se hace imposible*.

Muy acorde con esas 14 formas surge una de las fórmulas con las cuales algunos psicoanalistas nombran el autismo (sobre todo en sus formas infantiles): *sin otro*. Esa fórmula tiene muchos matices, y se puede explicar así:

La pista inicial la da el libro *El nacimiento del Otro*, de Rosine y Robert Lefort (1995), pioneros en el trabajo clínico psicoanalítico con sujetos autistas. Podríamos decir que la niña del caso descrito por Rosine en su libro es *sin otro*. No habla, pareciera no comunicarse, no fija la mirada, no controla esfínteres, le cuesta la alimentación. En el trabajo que hace la psicoanalista con ella (y que no describiremos), lo que se puede identificar es que la niña comienza a construir un *otro*, comienza a tener ciertos intercambios que dan cuenta de lo que en el título del libro se enuncia: un nacimiento del *otro* para esta niña autista. Y con el nacimiento del *otro*, entonces, en el tratamiento clínico se abre la posibilidad de que el sujeto se abra a los otros, pero, eso sí, de una manera singular, no estandarizada.

De hecho, una de las formas en las que Lacan define el “deseo del psicoanalista” es “el deseo de obtener la diferencia absoluta” (Lacan, 1987). Interesante fórmula para pensar que lo que Rosine consiguió con esta niña fue, precisamente, *la diferencia absoluta*; es decir, su modo singular de vincularse con los otros, por fuera de los convencionalismos y los lugares comunes.

He aquí el desencuentro radical entre un sujeto autista y la institución educativa. El sujeto autista es lo más radicalmente singular; es un sujeto que hace *la diferencia absoluta*, y es este punto preciso lo que dificulta su encuentro con la institución educativa que, de manera clásica, lo que busca fundamentalmente es la estandarización de los sujetos.

Lo que Rosine llamó *sin otro* en la infancia de esa niña nosotros nombraremos un *otro singular*. Es decir, lo que nos encontramos en estos jóvenes fueron modos singulares de vincularse con quienes los rodean. Traigamos un caso para ejemplificar este asunto:

Es el caso de Alejandro. Actualmente está estudiando un doctorado en Estados Unidos dentro el área de las matemáticas. Hizo también su maestría y su pregrado en la misma área. Cuando el equipo le preguntó si había tenido alguna dificultad académica en su paso por las instituciones educativas, hizo referencia a una materia del área de la literatura. Cada semana debía tener un texto para presentarle al profesor. Alejandro dice: "Lo que pasa es que para mí escribir es muy difícil. Sobre todo si no tengo una certeza fuerte de lo que quiero decir", y añade: "Gané esa materia con lo mínimo". Su mundo está hecho de números, de matemáticas.

El saber, para Alejandro, no es un accesorio que puede tomar o dejar a libre albedrío. Ese saber al que le comenzó a dar consistencia desde su infancia está en el centro de su existencia, de su identidad. Desde el colegio mismo tenía la claridad de que su camino eran las matemáticas, y de ellas no se puede despegar, pues despegarse de ellas es despegarse de su vida misma; es alrededor de las matemáticas que construye sus vínculos, no sin dificultades, como cualquier persona.

En el autismo no se hace lazo en el modo de la plataforma Facebook, en la cual la gente tiene 5000 o 10.000 amigos, sin importar casi nada; en el autismo se arman vínculos a partir de los *intereses específicos*, pues con ellos encuentran eco a su propia identidad; en el caso de Alejandro, identidad matemática. Sus amigos son sus compañeros de doctorado, incluyendo en este grupo a su director de tesis. Fue a una universidad específica en Estados Unidos porque era el doctorado que le ofrecía investigar sobre el tema que en particular le interesa.

En el estilo neurotípico de los vínculos se puede hablar con casi cualquiera, se le puede dar la mano a casi cualquiera, se puede conversar casi de cualquier tema, etc. En el estilo neurotípico es muy fluido construir semblantes para establecer conexión con los demás. En el estilo autista, cuyos semblantes a veces parecen inexistentes, la posibilidad del vínculo se disminuye notablemente, y en-

tonces pueden dar la impresión de no vincularse con la gente. Y no es que no se vinculen, sino que, para hacerlo, necesitan que esa otra persona tenga ciertas condiciones que hagan eco de su identidad; y, con el psicoanálisis decimos, que hagan eco con su borde.

Un niño autista, de los que se podrían llamar *autistas clásicos*, no habla, no mira, no controla esfínteres, produce sonidos inentendibles. Es lo que podemos llamar un sujeto *sin bordes*. El borde es lo que le permite al sujeto identificar las diferencias. Diferencia entre un objeto y una persona, diferencia entre mi cuerpo y el cuerpo del otro, diferencia entre las partes del cuerpo, diferencia entre los sonidos, entre las palabras, etc. Sin borde no hay cómo hacer intercambios con cualquier otro, sea como sea. Sin borde no hay interacción simbólica, que es la dimensión fundamental para el encuentro con el saber y con las demás personas; sin borde no hay posibilidad de construir una identidad.

En el caso de Alejandro, su borde está hecho principalmente de matemáticas. Por fuera de allí, queda la nada, es decir, la imposibilidad de armar vínculos auténticos.

¿Todos los sujetos, autistas o no, han de construir sus bordes? Sí. Pero en el autismo, estos bordes tienen una característica que los hace singulares: no son bordes intercambiables por la demanda que la sociedad pueda hacer. Podemos explicar un poco más este punto: nuestra cultura del emprendimiento es eminentemente neurotípica. A alguien se le ocurre que puede ser un emprendedor, y entonces comienza a hacerse preguntas alrededor de cómo hacer dinero; luego hace un estudio de mercado, de donde podrá concluir, por ejemplo, que los consumidores están demandando una nueva app para su celular. La relación que este sujeto construye con el saber, podríamos decir así, es intercambiable. Hoy el emprendedor hace negocio con la app, y entonces construye un saber alrededor de eso, pero puede suceder que también se le presenta la oportunidad de vender paletas en un centro comercial. Y emprende ese nuevo camino sobre lo que es necesario saber para hacer dinero con el negocio de venta de paletas. En el neurotípico hay una cierta flexibilidad en su relación con el saber, pues para él hay muchos elementos en juego que pueden ser intercambiables: ideales de vida feliz, su vínculo con el dinero, los vínculos que construye alrededor del saber, etc.

En Alejandro, por ejemplo, su vínculo con las matemáticas no es intercambiable; no se trata de aprender matemáticas porque da dinero, o porque da una posición social determinada. Se trata de construir un saber con las matemáticas porque de ese material (matemáticas) es que está hecho su borde, y de ahí no se puede mover, ni se quiere mover. Quería su doctorado en Matemáticas, y entonces buscó la universidad que en el mundo ofrecía lo que él estaba buscando. Y allá está. Para Lacan, en lo autista hay un cierto congelamiento de su vínculo con el lenguaje; creemos posible trasladar esa noción de *congelamiento* para pensar su relación con el saber, y con el mundo en general.

Cuando a Alberto (otro joven entrevistado) le dicen que su clase es en tal dirección, tal bloque y tal hora, pues allí estará, a la hora y en el lugar indicado. Un día hubo un problema con el salón de la clase, y le indicaron que, por ese día, debía trasladarse a la sede alterna de la universidad; hacer ese cambio, sin aviso previo, puede ser toda una hecatombe de la que le tomará tiempo reponerse. El *congelamiento* del que habla Lacan se puede identificar desde la infancia, cuando, por ejemplo, privilegia un objeto en particular, duerme con él, va a la escuela con él, sale a cine con él, etc. Es el *objeto autista*, una de las primeras manifestaciones de lo que es un borde; aquí es fácil identificar un cierto *congelamiento* que le hace imposible separarse del objeto. La relación que el autista construye con el saber no es intercambiable. Es su vida y, como tal, la defenderá a capa y espada, con su vida misma.

Conclusiones

Flexibilidad curricular para todos

Es necesario comprender algunas características del espectro autista para poder analizar lo posible en el campo de la educación inclusiva en la educación superior. Los desencuentros entre los estudiantes autistas y sus instituciones no tienen que ver con una función biológica que no se desarrolla, como sí puede suceder con una persona con poca visión, o con problemas en la movilidad, o con poca o nula audición.

Los desencuentros entre los estudiantes autistas y sus instituciones tienen que ver con una manera singular de vincularse con el mundo en todas sus dimensiones (las relaciones sociales, el saber, el dinero, los espacios, etc.). Y, si decimos *manera singular*, entonces se actualiza la reflexión de los pedagogos alrededor de lo que podríamos llamar la tensión entre una *escuela a la medida del alumno* y una escuela estandarizada.

Lo anterior obliga a pensar en los casos concretos utilizados en este capítulo: ¿en verdad el inglés forma parte de la formación *esencial* de un psicólogo?, ¿en verdad la literatura forma parte de la formación *esencial* de un matemático? En los dos casos, Mauricio y Alejandro, no se trata de que ellos simplemente aprendan lo que quieran, y que se les tenga que dar el diploma como profesionales: se trata de operar con un principio de flexibilidad presente en el apartado sobre contenido curricular de las condiciones de calidad que plantea el Decreto 1295 de 2010, sobre el registro calificado, y que plantea dicho elemento como estrategia de formación integral para los estudiantes. No está de más decir que esta primera conclusión corresponde al caso de los jóvenes autistas, pero también estaría interesante pensar despacio si esta reflexión es aplicable para cualquier estudiante, sea autista o no.

El borde

Técnicamente hablando, el saber (incluyendo el académico) es una de las formas del *borde autístico*, que le da consistencia al sujeto. Esto significa que, constituido el borde, ya le es imposible dejarlo a un lado, pues forma parte de su identidad. El doctorado en Matemáticas de Alejandro no es una opción entre varias. Es *la opción*, a juicio de algunos, muy fija, pero que con el tiempo se ha ido convirtiendo en su profesión. En palabras de Temple Grandin (2006): “Leo Kanner declaró un día que el camino del éxito, para algunos autistas, consistía en transformar una fijación en carrera profesional” (p. 115)

¿La educación inclusiva aloja la singularidad del estudiante autista?

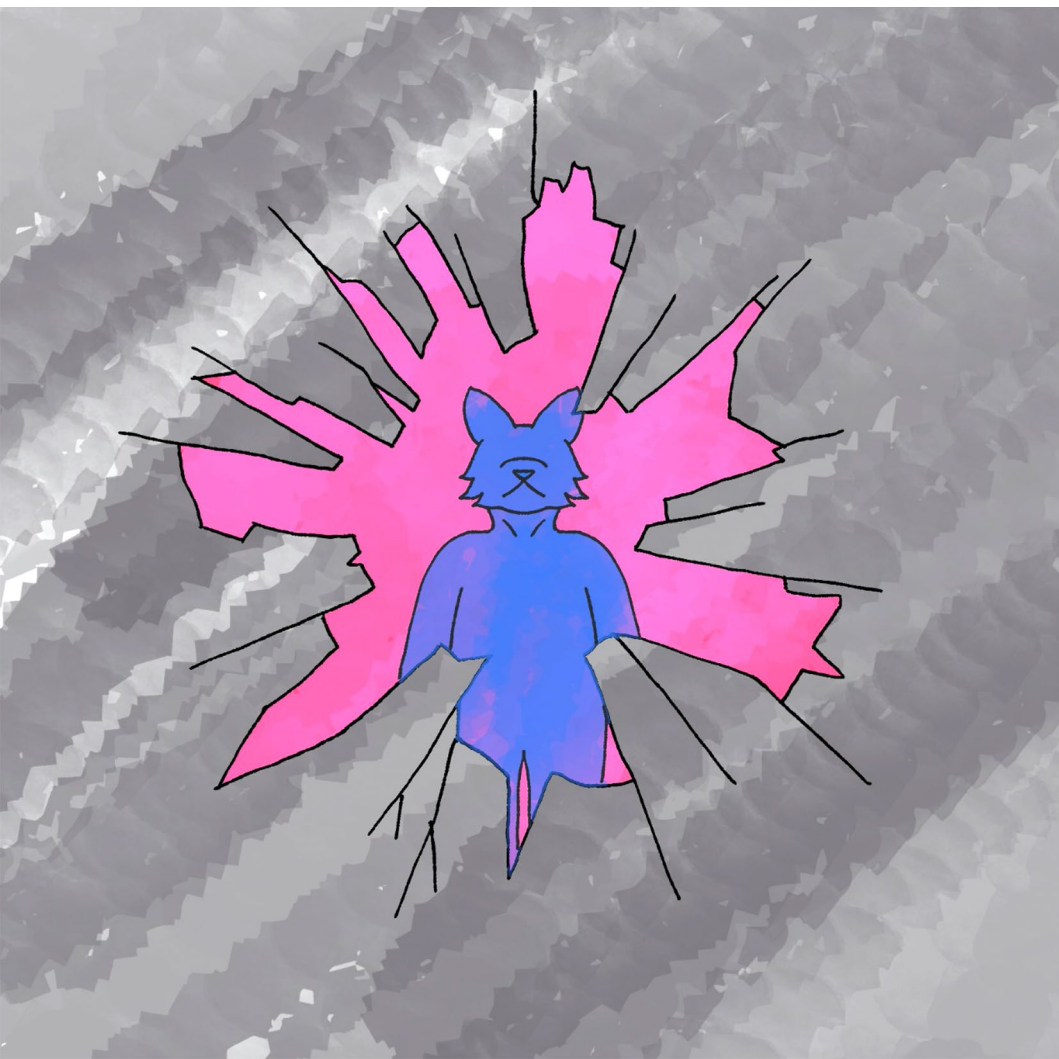
Varios datos encontramos en esta investigación como respuesta a esta pregunta:

- Es un hecho que hay autistas que han logrado vincularse a la universidad, e incluso se han graduado como profesionales.
- El paso por la universidad no ocurre sin dificultades en todos los niveles: académico, afectivo, normativo, etc.
- Las dificultades cognitivas tal vez sean las de menor peso en el encuentro de los jóvenes autistas y sus universidades. Las de mayor peso tienen que ver con el vínculo que construyen con el espacio, el tiempo y las personas; es decir, dificultades que tienen que ver con una singularidad subjetiva, una manera de ser *radicalmente diferente*.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA], Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagnéy Lifante, A. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley Estatutaria 1618 de 2013. *Diario Oficial* 48.717
- Grandin, T. (2006). *Pensar en imágenes. Mi vida con el autismo*. Alba Editorial.
- Lacan, J. (1987). *Seminario II*. Ediciones Paidós.
- Lefort, R. y Lefort, R. (1995). *El nacimiento del Otro*. Ediciones Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva*. <https://n9.cl/5sk1f>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). Resolución 1239 de 2022, por medio de la cual se establecen disposiciones para el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. <https://n9.cl/tts2c>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://n9.cl/khtb>
- Organización Mundial de la Salud y Organización Panamericana de la Salud (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud CIF, OMS/OPS.
- Real Academia Española y Asale. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Editorial Espasa.
- Suárez, E. y Chalarca, E. (2019). *Concepciones de discapacidad psicosocial: análisis de los procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la educación superior inclusiva en la UdeA*. (Monografía para el título de

- licenciadas en Educación Especial). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Torres, J. (2013). La justicia curricular y la formación del profesorado. *Revista Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, 85-96.
- White, S., Ollendick, T. & Bray, B. (2011). College students on the autism spectrum prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 15(6), 683-701. <https://n9.cl/2fayxl>



Cat five.

Capítulo 2

Lo que la universidad no puede enseñar

Gloria Lucía Sierra Agudelo

Introducción

En este capítulo abordaremos un matiz singular de la premisa que ubica a la universidad como ente formal que garantiza la enseñanza superior. Este rasgo, extraído de la lectura y análisis de las entrevistas que sustentan la presente investigación, interroga la relación directa entre enseñanza y universidad, a la luz de la excepcionalidad en la que nos introduce la presencia de estudiantes en el espectro autista.

Las valoraciones familiares, sociales y culturales soportan la identificación como fuente de elección profesional en la mayoría de los sujetos, aunque se tejan y constituyan de manera individual en cada caso. El espectro autista nos ofrece otra lógica que podrá observarse en las elaboraciones soportadas en los conceptos aportados por el psicoanálisis lacaniano que a continuación presentaremos. El referente familiar, social y cultural opera de una forma distinta en este espectro.

La diversidad que plantea la condición del espectro autista constituye un reto social y cultural del que el sistema educativo apenas empieza a apropiarse. En ese orden de ideas, la educación primaria y secundaria ha comenzado con la tarea de plantear estrategias flexibles y adaptativas que buscan ajustarse a la particularidad del aprendizaje que se desprende de una lógica que se separa de los planteamientos pedagógicos tradicionales. Pero... ¿ocurre lo mismo con la educación superior que ofrecen las universidades?

Universidad y elección profesional

La elección de una carrera o de un campo de formación específico es un reto que afrontamos de diversas maneras y que está asociado a una serie infinita de circunstancias. Las afirmaciones e ideologías familiares, la escala de valores y preferencias, el lugar que ocupen objetos valorados socialmente, los afectos y filiaciones...; en fin, podríamos nombrar tantas variantes como situaciones personales.

Esta elección se hace particularmente difícil cuando el apeamiento a las identificaciones familiares o culturales no es muy consistente. Es decir, cuando quien la está haciendo se liga a lazos no tan identificables y comunes. Decidir estudiar carreras que no garantizan estabilidad económica o prestigio social, por ejemplo, significa para el aspirante un doble reto al tener que sostener y defender su decisión con argumentos subjetivos que no hacen eco en todos los receptores.

Y es que la subjetividad en la elección profesional está innegablemente vinculada a los parámetros de la cultura. Para afianzar esta idea o, más bien, para enfatizar la línea en la que queremos avanzar, podemos proponer que en la elección profesional está presente también, de forma contundente, la información que se transmite por generaciones a través de la cultura. Las distintas comunidades, desde las más elementales hasta las más desarrolladas, poseen en sus sistemas de creencias y en sus jerarquías sociales una serie de profesiones a las que les asignan una apreciación superior, y que, por tanto, se convierten en una suerte de objeto de deseo para los jóvenes que pretenden ingresar con éxito a la vida adulta. La promesa de obtener a

través del ejercicio profesional una vida en la que puedan acceder a las comodidades, al reconocimiento y al poder, promovidos hoy por las campañas publicitarias que inundan los medios de comunicación, se convierte, entonces, en un factor determinante en ese proceso.

Gracias a la diversidad del pensamiento humano, muchos otros casos nos permiten observar elecciones más separadas de las afirmaciones y jerarquías culturales. Estas opciones independientes proveen a la humanidad de profesionales que exploran y profundizan áreas del conocimiento y la investigación, indispensables para la creación y la reflexión de las nuevas realidades humanas. Se trata en estos casos de elecciones atravesadas por necesidades subjetivas que se imponen sobre las conveniencias generales priorizadas por la sociedad. Artistas, filósofos, educadores son algunos de aquellos evidentemente separados de las escalas de valor establecidas en la actual sociedad de consumo.

En la elección profesional aparecen las influencias familiares y culturales, pero también las necesidades e intereses subjetivos. Podríamos hablar de factores externos e internos. En esta lógica que se traza entre la elección profesional y la subjetividad, podemos situar el planteamiento que vamos a explorar en este capítulo, al encargarnos de examinar la relación entre autismo, elección profesional y subjetividad, señalando esta última como el elemento que se sale de control en los logros establecidos por los objetivos educativos.

Fundamentos conceptuales

Autismo y elección profesional

Partiendo de la afirmación de que la elección profesional es un reto innegable para cualquier ser humano, podemos evidenciar que, en el caso de las personas que presentan trastorno del espectro autista, TEA en adelante, la situación está rodeada de muchos otros elementos que la complejizan.

Lo primero es reconocer las enormes barreras que existen para los autistas en el acceso a la educación secundaria regular y, en con-

secuencia, a la educación universitaria. A esa realidad se suman la insuficiencia de procesos formales que garanticen el uso de instrumentos de evaluación y orientación profesional diseñados especialmente para sus condiciones particulares.

Considerando las innegables necesidades de apoyo específico en el tránsito de la educación de la escuela básica y secundaria a la educación superior de las personas que presentan TEA, distintas asociaciones en el mundo se han proclamado en los últimos años como defensoras de la inclusión y de los derechos de quienes se enfrentan a esta situación y a sus consiguientes dificultades. Esta respuesta obedece a la ineficacia en el apoyo y a la insuficiencia de redes y recursos oficiales disponibles para acompañar la inclusión escolar, vocacional y laboral de estas poblaciones.

Algunas de estas organizaciones se han ocupado de promover campañas para favorecer la inclusión laboral de los jóvenes con esta condición y que no encuentran posibilidades para insertarse al medio. Estas iniciativas, como es de esperarse, se interesan prioritariamente en los procesos de orientación vocacional que responden a la demanda de los cargos requeridos por la comunidad y que reclaman preparación específica para acceder posteriormente a las fuentes de empleo. Hacemos referencia a convocatorias situadas especialmente en el campo operativo.

En el crecimiento de las coberturas de formación académica universitaria regular y de la diversificación de opciones profesionales, el mercado de expertos se incrementa y, por ende, también la oferta de profesionales formados eficientemente. Ellos, los que no presentan ninguna condición diferencial evidente, son, indudablemente, los primeros que ocupan las vacantes existentes en las empresas convocantes. En esta dinámica, las personas que presentan TEA, u otra condición similar, quedan relegadas a los últimos lugares de las filas de ingreso al mercado laboral.

Para contrarrestar los efectos de esta realidad, los distintos Estados del mundo, en sus iniciativas proteccionistas, generan leyes que benefician a los empleadores que abran plazas que incluyan a ciertas minorías entre sus nóminas. Sin embargo, el impacto de estas estrategias termina

siendo ineficaz y puede pensarse como un esbozo de caridad que no respeta las condiciones particulares y sociales de los empleados protegidos. Las llamadas políticas de inclusión laboral terminan finalmente logrando otro objetivo: aportan datos y registros gráficos que alimentan los balances sociales de las empresas y de los entes oficiales.

Las organizaciones sociales dedicadas a promover el empleo de calidad para las poblaciones con TEA están orientadas a fomentar el logro de altos niveles de instrucción y entrenamiento, que intentan evitar el acceso a las soluciones fáciles e inmediatas que brindan las actividades centradas en las habilidades manuales, que, aunque representan una opción en algunos casos y son ofrecidas con buena intención, forman parte generalmente de un contexto ocupacional y no laboral. El objetivo de dichas entidades es lograr que en las elecciones vocacionales las personas que presentan TEA puedan acceder también a procesos de formación estructurados que los preparen para enfrentar actividades profesionales en las cuales obtengan logros que les proporcionen agrado y satisfacción.

La Guía de orientación vocacional para personas con trastorno del espectro del autismo, editada por Ana Arsuaga y Verónica Santiso (2018) bajo el amparo de Autismo España y publicada por Mundo Asperger, es un documento encaminado a apoyar la identificación de intereses vocacionales y a acompañar la formación vocacional de los estudiantes por medio de recomendaciones para la elección profesional. La estrategia que sostiene su propuesta está dirigida a incidir en el despertar de dichos intereses, haciendo énfasis en el conocimiento que logre el aspirante de sí mismo, de sus capacidades y de sus aptitudes. Evalúa también la realidad del mercado laboral con la ubicación de ofertas existentes.

Esta propuesta parte de promover a las personas que presentan TEA como miembros de un colectivo que ofrece condiciones muy atractivas para el desempeño de muchas actividades laborales.

Entre ellas destacan las siguientes:

- Preferencia o adherencia a rutinas
- Meticulosidad y atención al detalle

- Competencias mecánicas y repetitivas
- Cumplimiento y fidelidad con las reglas establecidas
- Curiosidad por temas específicos
- Conocimiento exhaustivo en temas que les interesan
- Lógica, objetividad y literalidad
- Honestidad

Sobre inclusión laboral de personas con autismo, Castellanos y Vergara (2019), citando a Fossati y Busani (2004), afirman que “los adultos con autismo permanecen en una posición de alta dependencia subjetiva del Otro, quien la mayoría de las veces dictamina lo que cree que es correcto, necesario y querido” (p. 204), Asimismo, las autoras señalan en su investigación, llevada a cabo con jóvenes autistas en la ciudad de Medellín, que el Otro (con mayúscula) es representado por instituciones como la familia y la escuela, que inciden y a la vez son causantes de algunas de las posiciones que asumen estos sujetos en la vida.

El interés específico en el autismo

El autismo, como explicamos, forma parte de una categoría a la que se anudó el término *espectro* para puntualizar la variedad en la que dicha condición se presenta. Desde que esta categoría diagnóstica fue formalmente establecida por las distintas corrientes científicas, se ha asociado a la presencia de una característica notable en la mayoría de los casos: la evidencia de una elección e interés marcado en uno o varios objetos específicos.

Esta característica, común en las personas con TEA, es considerada muy favorable en el ámbito vocacional por la puntualidad de la focalización que ofrece para la elaboración de estrategias de orientación y también para la evaluación de posibles elecciones profesionales. Podríamos decir que de este postulado se desprende una dupla aparentemente indiscutible entre los intereses específicos y el futuro desempeño profesional.

Del interés específico en el TEA se han encargado investigadores de distintas corrientes de las ciencias sociales. El recorrido que

a continuación presentaremos está orientado por la concepción del autismo de algunos autores formados en el psicoanálisis lacaniano.

Para empezar a hablar sobre el interés específico y sobre la función que este cumple en la subjetividad de las personas con TEA, debemos referirnos a la angustia y a su trámite singular como factor generador de muchas de las respuestas o conductas comunes en el autismo. Es importante nombrar, además, que estas expresiones constituyen, a su vez, una serie de evidencias requeridas en la caracterización que da pie a la asignación del diagnóstico en las lógicas de inventario usadas por los manuales de la psiquiatría.

Podríamos afirmar, entonces, en breves palabras que el autismo como estructura clínica está constituido a partir de la producción de una respuesta defensiva frente a una angustia desmesurada, generada en el encuentro con los otros, y con la que no logra lidiar. De esta invasión de angustia se derivan respuestas como el aislamiento, la inconexión o desplante frente a las iniciativas del otro, el rechazo al contacto, la presencia de estereotipias, la desestimación del semejante, entre otras. También podemos entender, a partir de esa lógica, las conductas agresivas cuando se traspasan los límites establecidos o cuando se imponen reglas o preceptos de forma absolutista. El encuentro del autista con el otro es vivido, en principio, de manera invasiva por la angustia que le causa su presencia.

La angustia a la que hacemos referencia se explica en el hecho de que el autista habita el lenguaje de una forma diferente, lo vive en una literalidad que es efecto de la percepción de las palabras como objetos concretos, experimentadas en su versión totalitaria y desprovista de falta. Es por esta razón que no hacen intercambio afectivo del lenguaje, situación de la que se desprende la incompreensión asociada a los matices de la interpretación.

Temple Grandin (Grandin y Paneck, 2019), por ejemplo, hace referencia insistente sobre la importancia de las imágenes en su estilo de pensamiento, al punto de identificarlo como su primera lengua. En ese orden de ideas, las imágenes deben ser traducidas en palabras para hallar su sentido y hacer posible de ese modo la comunicación, tal como sucede cuando hacemos uso de una segunda lengua. Los no

autistas, por el contrario, tramitan el encuentro con el otro semejante y con el otro representante de la ley haciendo uso del malentendido del lenguaje y de su consecuente flexibilización significativa.

En el trámite del encuentro con el semejante, el autista puede hacer construcciones psíquicas favorecidas por el acompañamiento de un otro que pueda ser respetuoso y discreto, que parta de acercarse con prudencia buscando su aceptación y consentimiento y que tenga en cuenta los factores que puedan resultar invasores en el proceso. Este tipo de acercamiento produce un efecto en el vínculo terapéutico al que llamamos *transferencia*.

A partir de un encuentro tranquilo como el descrito, se evita el repliegue característico del autista sobre sí mismo y se facilita la construcción de una especie de superficie protectora, favorable para el vínculo, porque mitiga en su función la inevitable sensación de invasión. El borde, como ha sido llamado por diversos autores (Laurent, 2013), es como un caparazón que le permite al autista relacionarse con el mensaje que viene del otro a través de un objeto separador, para aminorar la angustia.

Los objetos elegidos, que en ocasiones pueden ser personas, son en general investidos o cargados de afecto excesivamente. Estos funcionan como doble y ayudan al autista a salir de su encapsulamiento. Una manera de hacer borde es la que propone el autista cuando hace uso del semejante como doble. Lo vemos, por ejemplo, cuando los niños hacen uso de un otro para hablar. El doble, entonces, se ofrece como un objeto elegido por el autista para tramitar su angustia. Para ello es necesario que se haya instalado una transferencia que le permita al autista ubicar al otro como un punto de apoyo, desprovisto de puntos de vista, capaz de borrarse en su subjetividad y dispuesto a ser tomado o abandonado en el momento en el cual encuentre una nueva dirección. El doble es apaciguante, protector y mediador de la invasión que genera el encuentro con el otro.

El borde puede derivar también en interés específico cuando este último favorece el vínculo del autista con el otro en la socialización. Los intereses específicos pueden, a su vez, ir cambiando de uno en otro; sin embargo, nunca perderán la condición de borde

como invención subjetiva para mediar la relación del autista con el otro. Los intereses específicos pueden también estar relacionados con lo que se ha denominado *islotos de conocimiento*.

Los islotos de conocimiento son espacios de información concentrados, derivados del interés específico, que operan como borde o defensa y no como objeto de intercambio académico, intelectual o investigativo, para citar algunos ejemplos, como ocurre en las poblaciones no autistas. La búsqueda permanente del autista, como es evidente, no está orientada a hallar información, sino a ubicar objetos que le permitan activar y propiciar su salida.

Interés específico y elección profesional

Expuesta la manera como funciona el interés específico en el autismo, podríamos considerar lógico que este elemento, asumido como una elección subjetiva, sea el que determine la orientación profesional como preámbulo a la elección de una carrera universitaria. Esta coincidencia entre interés específico y ejercicio profesional se comprueba en casos de autistas de alto rendimiento que exponen su experiencia con el conocimiento, además del efecto que este ha traído en su vida psíquica.

A modo de ejercicio, vamos a ver cómo puede iluminar el planteamiento que venimos desarrollando el análisis de la exposición de un importante personaje de la actualidad mundial, haciendo uso de algunos de los conceptos enunciados en el apartado anterior.

Daniel Tammet es un matemático y escritor nacido en Inglaterra diagnosticado como Asperger, síndrome que forma parte del espectro autista. Sus enormes habilidades para hacer cálculos matemáticos y dominar lenguas extranjeras lo han ubicado también en la categoría de síndrome del sabio.

En una de sus tantas presentaciones publicadas en internet, nos encontramos a Tammet hablando desde México sobre una pregunta que parte del amor. El video está en YouTube y tiene como título *¿Am I capable of being loved?* En el discurrir del recuento de algunos

episodios de su vida, Tammet señala el encuentro con los números y su significación en el plano emocional. En una ponencia cargada de afecto, el matemático menciona la función que cumplieron los números en la sensación de soledad que experimentaba en el encuentro con sus compañeros. A ellos los entendía (a los números), según afirma en su testimonio, lo cual no ocurría con los niños que lo rodeaban.

El temor a sus compañeros le causaba, en cambio, crisis de llanto y ataques epilépticos. Por esta razón estudiaba con dedicación sus gestos, expresiones y movimientos, para intentar acercarse más acertadamente. Poder encajar era su gran deseo, y para ello no tenía las condiciones que los demás presentaban naturalmente. Este reto lo acompañó incluso hasta su tiempo de universitario, en el cual concluyó que el aprendizaje que requería en ese ámbito no iba a proporcionárselo la universidad. Allí, entre las pizarras, no lograba hallar el color de las palabras y de los números.

Fue en un viaje que realizó a un país lejano donde, siendo maestro de inglés de personas con alguna discapacidad, pudo sentirse acogido. La condición especial de migrantes y personas desprovistas del absolutismo del poder dio origen a ese lazo que posibilitó el encuentro, el cual hemos nombrado antes como *transferencia*.

El punto central del cambio en su vida no fue ese, sin embargo, sino el que vino después en el encuentro con el número Pi, irracional, infinito y sencillo, según señala en su alocución. La enumeración verbal en público de cada uno de los 22.514 dígitos que componen el número Pi representó para Tammet el encuentro con algo nuevo y definitivo. Aprender de memoria los dígitos y recitarlos ante el público fue para él equivalente a pronunciar un poema de amor. Fue en esa presentación, además, donde pudo conectar con el público y descubrir que podía vincularse con la gente y con moverla hasta las lágrimas.

El objeto específico, tal como podemos apreciarlo, aparece aquí proporcionando lo que no pudo obtener en el encuentro físico con sus compañeros de infancia y adolescencia. Al respecto, recordaba en su presentación cómo, para poder percibir el calor humano, se acercaba físicamente a los chicos de la escuela con el fin de sentir el calor en el contacto de las pieles.

Como podemos observar, la relación afectiva, en el caso de Tammet, pudo establecerse con un elemento abstracto que le proporcionó la conexión emocional que no podía establecer con los pares. El matemático afirma, además, que esta experiencia le ayudó a ubicar ese ejercicio con los números como su primera lengua. Coincide con Temple Grandin cuando señala que su lengua materna son las imágenes.

Esta última referencia nos llevaría a afirmar que en el autismo el aprendizaje no se produce a través de la letra, tal como lo hacemos los no autistas. Las personas con TEA están sumergidas en el lenguaje por medio de *otras lenguas*, que son singulares y que requieren, por tanto, un ejercicio de traducción de nuestra parte, tal como el que hacen ellos. Podríamos introducir acá una pregunta sobre lo que pueden hacer las instituciones educativas, desde la primaria hasta el ciclo universitario, en esta dirección.

El caso de Daniel Tammet, como el de Temple Grandin, nos deja ver cómo el interés específico logra cumplir la función de borde-defensa y facilita el lazo con los otros a través del ejercicio de una profesión. Ese objeto específico, relacionado en ambos casos con una lengua a la que llaman materna, o primera lengua, les permite contactarse con el mundo en una traducción de nuestro lenguaje a la que permanentemente se ven forzados. Ellos descubrieron su lengua y su manera de exponerla ante los demás.

Nos queda, a partir de la realidad que exponen los anteriores casos, un par de interrogantes que podríamos plantear en los siguientes términos:

- ¿Puede seguir pensándose la educación para personas que presentan TEA como un ejercicio que ignora esta condición de su lenguaje y de su pensamiento?
- ¿Estamos dispuestos a hacer la traducción que hacen los autistas para favorecer un verdadero encuentro?

Hallazgos y discusión

La búsqueda del interés específico

El interés específico, sin embargo, no se devela con tanta claridad en todos los casos, como en los citados anteriormente. Llegar a ubicar el interés específico y anudar a él el desempeño profesional es un hecho afortunado lamentablemente excepcional. Cuando esta correspondencia entre el interés específico y el ejercicio profesional se produce, los efectos no solo se evidencian en el campo emocional, sino, además, en el social y en el ocupacional. Podríamos decir que se logra un recurso psíquico que resuelve eficientemente gran parte de la inconexión inicial, manifestada en las distintas áreas de la vida.

Otro elemento para considerar es que este logro no se produce por el hecho de que un estudiante universitario consiga graduarse y obtener su título profesional. Existen muchas personas diagnosticadas con TEA que han logrado establecer un borde eficiente y asumir un interés específico como recurso sin haber pisado ninguna institución educativa. Para explorar un poco más esta afirmación vamos a servirnos del caso de Ana, revisado desde una entrevista aportada como material de trabajo para la presente investigación. Estamos hablando de una mujer adulta que ya terminó su formación universitaria y recibió un título que no ha cumplido la función de conexión y de inclusión que ella esperaba.

La elección profesional de Ana partió de un discernimiento basado en una sumatoria de intereses que parecieron reunirse en una carrera determinada. En esta oferta ella iba a poder explorar su relación con la música, la naturaleza, los problemas del mundo, las cosas de la vida en las cuales estaba interesada desde que era una adolescente; y, sobre todo, quería acercarse a un lenguaje que le parecía posible: el lenguaje del cine. Esta premisa resultó cierta, en alguna medida, pero fracasó porque una inconexión relacionada con la socialización no logró resolverse y estuvo presente de principio a fin.

Hacer lazos fuertes, conformar grupos, desenvolverse en ellos y trabajar en equipo fue el reto que no pudo superar la joven, a pesar de tener toda la información requerida para ser un miembro activo

de aquellos. No lograba entrar a ningún lugar; puntualiza: “Lo que era fácil para todos, resultaba imposible para mí. Algo que tenía que suceder simplemente no se daba”.

De especular sobre posibles salidas de sus compañeros, en las que ella sentía que no era incluida, pasó a darse cuenta de que en ocasiones su lenguaje era rudo, ya que había un velo que no ponía en sus expresiones, y que parecía necesario para establecer un vínculo. Resultaba, entonces, lastimando con sus palabras a los más cercanos, cuando lo que quería era justamente aproximarse. Callar y soportar *el taco* que resultaba de contener sus palabras para no parecer agresiva terminó siendo una solución que la dejaba aún más incomunicada. “No puedo decir lo que pienso porque el otro no va a entender”.

La inconexión trascendía y afectaba también el rendimiento académico. La teoría y la ejecución parecían ir por distintos caminos. Ella no sabía cómo conectarlos. Ante esta confusión que nombra, y que aún siente en su condición de egresada, los intentos de búsqueda fueron insistentes:

- Trabajar sola y presentar sus proyectos individualmente.
- Preguntarles a los profesores después de las clases (así se había podido comunicar con los docentes del colegio).
- Evitar ser sincera y callarse lo que necesitaba decir.

Ninguno de ellos funcionó. La sensación de extrañeza, de inconexión con los otros y de confusión al no saber qué era exactamente lo que le sucedía no se resolvieron en el proceso universitario, pero sí en la universidad a través de otros medios. Es muy llamativa la manera inédita en la que esta joven pudo establecer un lazo que, según sus palabras, le ayudó a construir un lugar de encuentro. Se refiere a un pequeño espacio en el cual trabajó vendiendo dulces y donde pudo por fin encontrar sus amigos. Allí, describe, se reunían estudiantes de distintas carreras que hablaban de temas diversos. Su participación, con una palabra enunciada al aire, sin un interlocutor directo, le hizo posible conectar y habitar ese lenguaje.

Un apoyo extra apareció también al finalizar el tiempo como estudiante. Una compañera con la que logró un vínculo afectivo y

que, obrando como traductora, le explicó el funcionamiento de los distintos espacios y recursos institucionales de la universidad, desconocidos para ella hasta el momento a pesar de que ya estaba por graduarse. El lazo transferencial aparece de nuevo en la construcción de un recurso vinculante.

Queda una pregunta imposible de eludir en el recorrido que nos presenta la entrevista: ¿qué sucedió con la universidad y sus docentes en el paso de esta estudiante por sus aulas?

Ana aún no se hace a un borde ni halla un interés específico que la proteja. La aparición de su compañera como traductora le ha permitido temporalmente, en el afecto transferencial, apaciguar una dosis importante de la angustia que es evidente en su caso. La pista de ese lugar encontrado en el que pudo hacer amigos y sentirse conectada nos puede también aportar elementos de análisis fundamentales. En ese *chucito*, que es como ella lo nombra, Ana pudo hablar sobre su interés por las cosas de la vida, detectado desde que estaba en el colegio, sin tenerse que callar ni sentir *el taco* en su garganta.

Hay un hilo que puede o no coincidir con la elección profesional

Para pensar el encuentro entre el interés específico y la elección de una carrera universitaria vamos a trabajar a partir de la entrevista realizada con Alí, un joven estudiante de una carrera perteneciente a las ciencias sociales que en el momento cursa uno de los últimos semestres.

Cuando Alí iba a ingresar a la universidad, solo tenía claro que le interesaban los problemas de la vida cotidiana y los que pudieran tener las personas en sus mentes. Eso no ofrecía dudas para él, pero de ahí a saber qué quería estudiar había una gran distancia que le proporcionaba altos niveles de estrés. Su primer acercamiento a una universidad se produjo a través de una entrevista donde le sugirieron que, para responder a ese interés por la mente humana, se orientara por las ciencias sociales, al estudio de las instituciones y de las organizaciones. Le recomendaron, además, la lectura de contenidos asociados al tema. La sugerencia fue recibida sin oposición y

seguida puntualmente por las lecturas de textos académicos, que le ayudaron a cerrar con éxito la decisión.

Resuelta la primera cuestión, a la que el entrevistado llama “encontrar una aguja en un pajar”, continuaba la segunda búsqueda, referida al lugar en el que cursaría su carrera. Segunda aguja por encontrar, de acuerdo con los términos de Alí. La búsqueda, además, cobraba gran importancia, considerando que el joven sabía que durante su paso por la escuela había sido determinado como un individuo difícil de conocer y de enseñar.

El encuentro de una universidad y unos docentes que acogieron el interés de Alí e hicieron las adaptaciones necesarias para que se instalara en su carrera, fue y sigue siendo determinante en ese propósito de estudiar, fundamental para su vida. En efecto, en ese encuentro los profesores le han ayudado a vencer sus miedos de cometer errores y le han permitido ganar confianza en el aprovechamiento de la oportunidad de estudiar la carrera que eligió para obtener un título universitario. La familia, de otro lado, ha constituido un anclaje fundamental como soporte y motivadora en el proceso.

En este momento Alí desea escribir libros y discursos que hablen sobre su experiencia y sobre sus procesos de aprendizaje. Ya ha realizado algunas exposiciones públicas y se asume como consejero en universidades que trabajan programas de inclusión.

Entonces ...

- ¿Qué puede enseñarnos este caso sobre el autismo en la universidad?
- ¿Cuáles son los soportes que permitieron que, en el caso de Alí, el interés específico pudiera derivar en una elección profesional?

Existen en la historia de este joven otros elementos que lo sostienen y le sirven de protección. Veamos algunas ideas al respecto:

El colegio

En la entrevista, Alí menciona que el paso por el colegio en el cual estudió la secundaria fue determinante en su proceso de aprendizaje. Allí aprendió a conocerse y a evaluarse a sí mismo y a ser una persona autodidacta. Esta lectura sobre su propio proceso de aprendizaje contrasta con la que traía de experiencias anteriores, en las que era determinado como un individuo difícil de conocer y de enseñar.

Si estamos hablando del mismo joven, nos queda la inquietud sobre el origen del cambio de percepción y de respuesta del estudiante ante el reto de asumir un proceso educativo. Podríamos deducir, basados en esa diferencia contrastante, que la mirada del educador sobre el educando es un factor que puede marcar una diferencia definitiva en la respuesta a la propuesta educativa y a la imagen que tiene el estudiante sobre sí mismo.

Un colegio que genera transferencia con sus estudiantes, que respeta las manifestaciones subjetivas de ellos y que es capaz de aportar recursos tan valiosos como nombrar a un joven con un estilo singular de aprendizaje como autodidacta tiene una perspectiva que sin duda favorece un movimiento asimismo subjetivo que abre el camino a muchas conquistas académicas posteriores.

El padre

Uno de los factores estresantes que nombra Alí en su proceso educativo es el que se producía cuando cometía errores y obtenía malos resultados. Ante esta situación aparecía un padre pacificador que le decía que lo importante no eran las notas, sino el aprendizaje, y que lo animaba a seguir adelante, fueran cuales fueran los resultados.

Cuando una familia acepta y comprende la condición de su hijo que presenta TEA, respeta sus ritmos de aprendizaje en las distintas áreas de su existencia y se ofrece como un apoyo para acompañar el camino diferencial que está por venir, generando afirmaciones como la que nos ofrece el padre de Alí, podemos obtener resultados en la vida emocional, educativa y social de las características que nos deja ver este caso.

Encontrar las dos agujas

Hay una expresión de Alí durante la entrevista que aparece con vehemencia y es reafirmada por el joven para referirse a lo que ha significado, como reto, la búsqueda de una carrera y de una institución donde pueda cursarla. El enunciado “es como encontrar una aguja en un pajar”, referido a la elección de una carrera, es ampliada por el joven cuando incluye una segunda aguja para reseñar la importancia del encuentro de una universidad en la cual pueda tener la oportunidad de llevar a cabo sus estudios y alcanzar un título profesional. Las dos agujas se presentan de este modo como una imagen metafórica que hace foco sobre la innegable dificultad que representa para un joven como Alí acertar en la elección de una carrera y ubicar una universidad que responda adecuadamente a los requerimientos que plantean sus condiciones particulares.

En este proceso observamos la oportuna intervención de una universidad que recibe a Alí en primera instancia y que hace una lectura de sus condiciones para privilegiar su interés específico: *la cotidianidad humana*. La orientación hacia las ciencias sociales, sustentando que en ellas podrá trabajar sobre su interés en el contexto de las organizaciones e instituciones sociales, es tan acertada que auspició el hecho de que el joven, después de ubicar su primera aguja, continúe un camino soportado en su ser de autodidacta, que lo lleva a realizar las lecturas requeridas para dar el paso definitivo que cierra la búsqueda de esa segunda aguja: la universidad.

La transferencia con los profesores

Podríamos decir inicialmente que la transferencia es un lazo de amor que produce efectos de trabajo. En el abordaje de un proceso clínico o educativo, con un paciente o un alumno, la presencia de la transferencia es indispensable. Gracias a ella, la intervención fluye y produce efectos evidentes. Este fenómeno se soporta en la suposición de saber qué le asigna el receptor de la intervención al psicólogo, maestro o terapeuta. Este vínculo sirve para que se depositen en el trabajo la credibilidad y la confianza requeridas en un proceso en el que está implicada la subjetividad.

Alí contó con la suerte de haber tenido maestros en la educación secundaria y en la universidad que instauraron con él un lazo transferencial que marcó la diferencia en el curso del proceso educativo.

“Los docentes me ayudaron a no tener miedo por cometer errores”, y acogieron su ser de autodidacta.

El esbozo de un nombre y la satisfacción subjetiva

El acompañamiento a un paciente o estudiante que presenta TEA generalmente se orienta a partir del reconocimiento y apoyo de la relación del sujeto con su, o sus, interés específico. La conexión que pueda establecer el autista con ese interés y la instauración de ese vínculo como recurso subjetivo puede dar paso, posteriormente, al inicio de la construcción de un nombre que le proporcione inscripción social y estabilidad subjetiva. Es el caso de los personajes que hemos nombrado en este texto, Temple Grandin y Daniel Tammet, y de muchos otros, no reconocidos públicamente, que han logrado ubicarse en la vida de una manera estable y tranquila, e incluirse en la sociedad desde distintos ámbitos.

El caso de Alí deja ver el recorrido que parte de un interés inicial nombrado como “lo cotidiano humano”, que va puntualizándose en versiones como “los problemas que puedan tener las personas en la mente” y en tareas específicas que vislumbra como posibilidades de “ser consejero y arreglar los estreses”.

Asumir un nombre le proporciona al sujeto autista, y también al no autista, un punto de reconocimiento de sí mismo acorde con su singularidad y con la diversidad implicada en cada uno de sus relieves personales.

Un proceso de acompañamiento clínico o educativo que logre en un paciente o estudiante con TEA la elaboración de bordes o recursos consecutivos, como nos muestra el caso de Alí, se constituye en el cimiento de la construcción de un nombre a partir del reconocimiento y respeto del interés específico. De allí no solo se despren-

den la estabilización y la inclusión, como lo hemos mencionado, sino también que se puede vislumbrar la satisfacción subjetiva, si la asumimos como la posibilidad que tiene el sujeto de orientarse en su vida y de constituir un lazo social.

Ricardo Nepomiachi (2004), leyendo a Lacan, propone la satisfacción subjetiva como un punto en que podemos lograr aprender a captarnos como unidad, en el que se reconoce la identificación del ser con un cuerpo al que se le puede atribuir una plenitud. De allí deviene la noción de salud, entendiendo esta última como la capacidad de adaptarnos a la realidad. “Estar sanos es aprender a empujar las puertitas y saber apretar los botones para alcanzar los objetos de satisfacción” (párr. 10).

Conclusiones

Lo que la universidad no puede enseñar

Es cierto que cada vez es mayor el interés y la decisión de las universidades por incluir en sus programas académicos y de bienestar estudiantil estrategias orientadas a acompañar a los estudiantes en el encuentro con el saber y con todas las derivaciones que de allí se desprenden. La subjetividad, como elemento determinante en el desarrollo de los procesos humanos y, por ende, de los académicos y de formación, es un factor que ha venido ganando atención en los últimos años. Esta nueva mirada permite ubicar la necesidad de adaptaciones gracias a las investigaciones que se encargan de localizar y visibilizar los fenómenos que se evidencian porque hacen excepción al curso normal esperado en los diseños curriculares.

El reconocimiento de la diversidad y el lugar que esta condición humana ha venido ganando en las distintas esferas, gracias a la divulgación que hoy ofrecen las redes sociales y los nuevos medios de comunicación, se suman como elementos contundentes en esta nueva dinámica. Es indudable que si comparamos nuestra actualidad con la que existía hace un par de décadas, observaremos el incremento de una conciencia inclusiva que se va gestando con las propuestas de pensamiento crítico integradas en los nuevos modelos educativos.

Todo lo anterior produce, en efecto, una diferencia importante que produce acciones definitivas en favor de las apuestas de educación diseñadas para poblaciones que presentan condiciones especiales. ¿Pero están nuestras universidades preparadas para asumir y custodiar la formación profesional de una persona que presenta TEA?

¿Quién, en la universidad, puede escuchar y encargarse de acompañar a una persona que, en medio de su proceso universitario, lanza afirmaciones como las expresadas por Ana?

Es un lenguaje que no puedo tocar.

- No puedo conectar.
- No logré entrar a ningún lugar.
- No llegaba a tener lazos fuertes.
- Para la gente era fácil juntarse, para mí no.
- Yo era la depresiva, la rara.
- Yo sé que me pasa algo con la gente, pero no entiendo qué es.
- Mis relaciones no trascendían, no hacían conexión, había algo que no sucedía.
- No puedo ser yo misma, digo cosas que la gente no quiere oír.
- No puedo ser sincera, tengo *un taco* adentro, pero no puedo decir lo que pienso.
- Todo era confuso en la universidad.
- No podía tener amigos, no podía trabajar en grupos.
- No podía hacer el puente entre la teoría y la ejecución. No sabía conectar las partes.
- Falta algo, pero no sé qué es.
- Intenté hacer preguntas, pero la negativa de los profesores me dejaba sin saber qué hacer...
- No me di cuenta y terminé haciendo el trabajo sola.
- El profesor me escribió: “Tu actitud pseudoautista no ayuda...”.

Las políticas nacientes de inclusión son el inicio de un largo camino que nos falta por recorrer. La palabra *diversidad*, incluida en los planteamientos de los distintos ministerios implicados con sus respectivos programas y banderas, apenas empieza a esbozarse.

Para que una institución universitaria asuma el proceso educativo de un estudiante con TEA, necesita mucho más que currículos adaptados para los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Necesita del apoyo de un profesional especializado que acompañe al estudiante en las construcciones que lo ayudarán a sacar adelante su carrera y enfrentar las dificultades que ya sabemos pueden presentarse en el curso de su formación profesional desde el primer día.

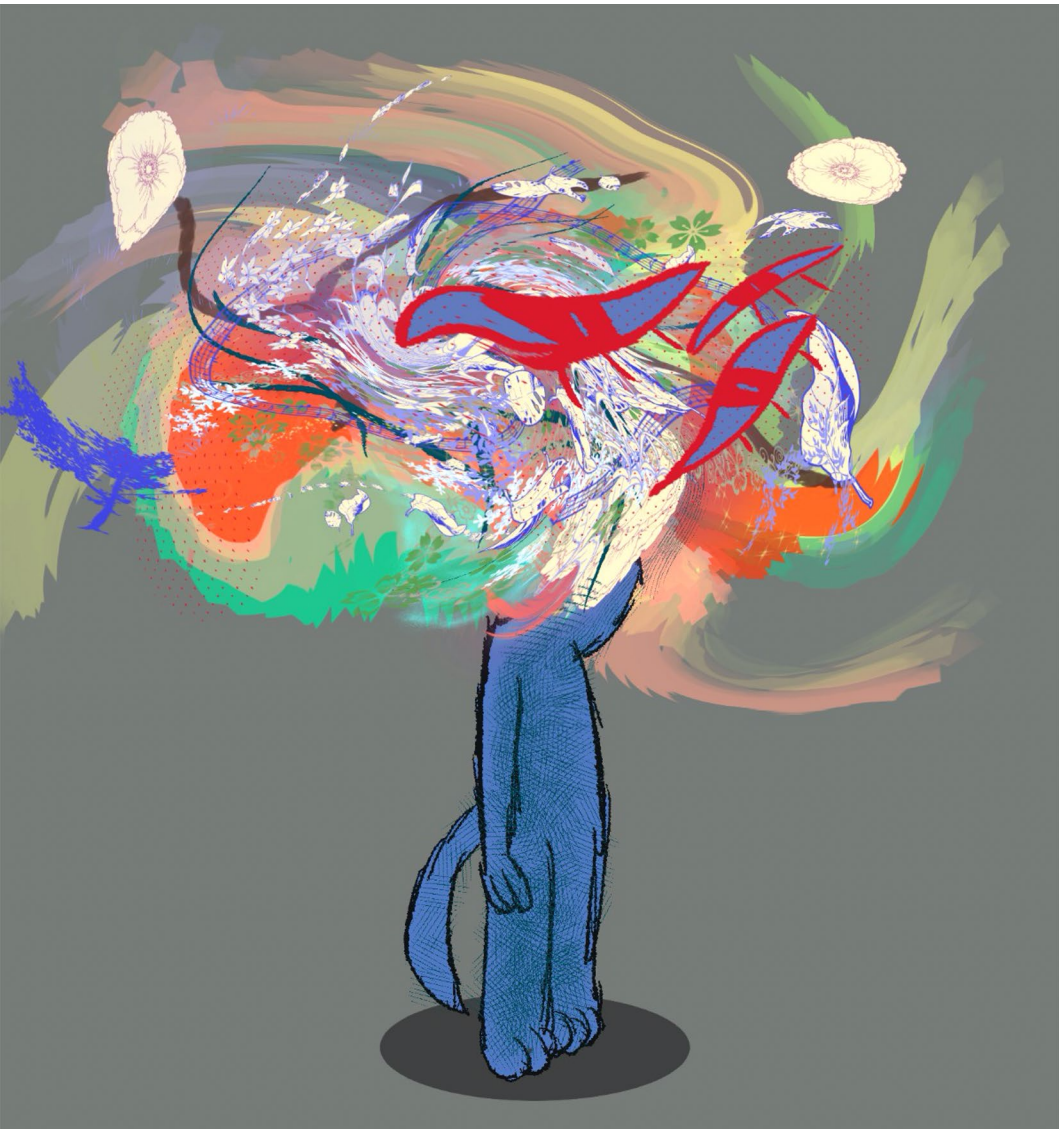
Un estudiante con TEA requiere también de una universidad en la que se garantice la formación de los docentes, para que de este modo ellos puedan acceder a la comprensión de cada una de las implicaciones ligadas a la condición de estos estudiantes y puedan responder asertivamente.

Una universidad puede enseñar muchas cosas, puede otorgar títulos académicos, puede ser garante del ejercicio profesional, puede ser la representación del saber para una sociedad y puede implementar y tratar de ejecutar con responsabilidad políticas que beneficien la inclusión. Sin embargo, la presencia de personas que presentan la condición asociada al TEA exige que, más allá de todo eso, una universidad sea un ente capaz de atender las necesidades individuales de sus estudiantes a través de la implementación de apoyos especializados que custodien, uno por uno, los procesos educativos en cada una de sus exigencias e implicaciones diferenciales. Únicamente de este modo las personas con TEA podrán acceder a la educación universitaria y habitar una universidad posible, para cada caso.

Referencias

- Arsuaga, A. y Santiso, V. (2018). *Guía de orientación vocacional para personas con Trastorno del Espectro del Autismo*. Confederación Autismo España, Mundo Asperger.
- Grandin, T. y Paneck, R. (2019). *El cerebro autista*. RBA Bolsillo.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Grama Ediciones.
- Nepomiachi, R. (2004). Imagen, satisfacción y desobjetivación. *Revista Virtualia*, (11). <https://n9.cl/ioezs>

Castellanos, K. y Vergara, C. (2019). Autismo e inclusión laboral. Una perspectiva psicopedagógica. En J. Andrade, B. García y P. López, *Aportes a las ciencias sociales. Una mirada desde los posgrados de psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana*. Universidad Pontificia Bolivariana. <https://n9.cl/zma2x>



Cat four.

Capítulo 3

El docente universitario y su relación pedagógica con estudiantes en el espectro del autismo. Aportes para la inclusión

Ana María Acevedo
Cruz Elena Vergara

Introducción

En este capítulo se hace una aproximación a los elementos que emergen en el encuentro pedagógico entre docentes universitarios y estudiantes con TEA; para ello, en un primer momento, se hará una aproximación sobre lo que implica ser docente en el contexto universitario hoy, considerando que implica estar dispuesto a enseñar y a aprender. En un segundo momento, se hace un acercamiento a algunos conceptos que posibilitan comprender qué entendemos por relación alumno-maestro en el marco de una relación pedagógica con sujetos autistas.

Luego se presentan los hallazgos correspondientes a la categoría *relación alumno-maestro*, entre los que emerge de manera especial el lugar del diagnóstico como factor ambivalente en el proceso de inclusión: decir o no que se tiene autismo es una decisión compleja de tomar; algunos estudiantes sostienen que develar su condición es un factor de riesgo para la discriminación, mientras

que, para los docentes, el no saber del autismo en sus estudiantes limita sus posibilidades de acompañamiento oportuno.

El capítulo finaliza con un apartado reflexivo, que, a modo de conclusión, presenta algunas recomendaciones psicopedagógicas y orientaciones para los procesos de inclusión de población TEA en la universidad, concibiendo la función del docente y de la IES (institución de educación superior) como agentes fundamentales.

Fundamentos conceptuales

El docente universitario hoy

Dice Tardif (2014), hablando del saber docente, que “aunque parece obvio, un profesor es, ante todo, una persona que sabe algo y cuya función consiste en transmitir ese saber a otros” (p. 25). Para ello un docente estudia, se forma, se prepara, especialmente en un saber disciplinar, y lo pedagógico viene después, con la experiencia. Al respecto, más adelante este mismo autor sostiene: “El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes. Estos saberes son los saberes disciplinares, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales” (p. 26).

El docente, en cuanto profesional que porta un saber, es quien tiene la responsabilidad de educar, enseñar y formar a otros, en este caso, en la universidad; los docentes son los encargados de garantizar que sus alumnos sean profesionales en un saber específico, por ejemplo, en ingeniería, medicina, psicología..., o en disciplinas tales como la misma educación.

No obstante, al docente universitario se le exige responder a un sistema globalizado, que hoy lo mide no por su experiencia docente, saber disciplinar o pedagógico, sino por la producción académica y científica.

La labor docente en la universidad está en riesgo de devaluación, toda vez que en los sistemas actuales prima la producción intelectual

como medida primordial de la calidad educativa. La educación universitaria privilegia la investigación y la innovación sobre la relación que el profesor tiene con los saberes disciplinares, curriculares y pedagógicos; por lo tanto, para algunos docentes, su labor principal está por fuera del aula de clase: está en los laboratorios o en los escritorios, un asunto problemático para aquellos que desean mantener su lugar de maestro con relación a su saber y a sus estudiantes.

Relación pedagógica

El psicoanálisis, y con él su fundador, Freud, se ha ocupado especialmente de abordar la educación, y en particular se ha preguntado por la relación maestro-alumno. En el texto *Sobre la psicología del colegial*, de 1914, Freud plantea claramente que, por la personalidad del maestro, el alumno se acerca o se aleja del conocimiento. Allí expone que existe una corriente subterránea en la relación pedagógica (el texto habla de la relación maestro-alumno), y que en esta hay afectos que facilitan u obstaculizan el encuentro del estudiante con el saber. Dice Freud que el camino de los alumnos hacia la ciencia pasa muchas veces por la persona del maestro, unos lo alcanzan, otros lo extravían para siempre. A ese entramado de afectos ambivalentes se le denomina *transferencia*. En este texto, al igual que en las distintas elaboraciones que plantea el psicoanálisis, se alude a la transferencia como un concepto fundamental que soporta el trabajo clínico y también orienta la relación pedagógica.

Lacan (2006), en *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, explica que la transferencia es representada como un afecto, “se le califica vagamente de positiva o negativa. Generalmente se admite, no sin ningún fundamento, que la transferencia positiva es el amor” (p. 131). Allí mismo aclara que se trata de un falso amor, según la relectura que hace de la concepción freudiana. Se concluye que la transferencia no se clasifica en amor u odio, sino, más bien, en afectos ambivalentes, y esto se fecunda en las primeras relaciones afectivas del sujeto infantil. Si bien el concepto como tal se origina en la relación médico-paciente, los aportes del psicoanálisis a la educación han dado cabida a la relación transferencial entre el estudiante y el profesor.

Ahora bien, sobre la pregunta respecto del deseo de saber y su lugar en la relación alumno-maestro, podemos comenzar aclarando brevemente qué se entiende por *deseo*; para ello resulta útil la explicación que presenta el diccionario de Laplanche y Pontalis (1974), quienes indican:

El deseo nace de la separación entre necesidad y demanda; es irreductible a la necesidad, puesto que en su origen no es relación con un objeto real, independiente del sujeto, sino con la fantasía; es irreductible a la demanda, por cuanto intenta imponerse sin tener en cuenta el lenguaje y el inconsciente del otro, y exige ser reconocido absolutamente por él (p. 97).

El *deseo* no es un concepto que sea originario del psicoanálisis: este es tomado de la filosofía,¹ pero viene bien para explicar el modo como el sujeto del inconsciente (del que se ocupa el psicoanálisis) establece lazos afectivos con el Otro² y con los otros.

En la relación pedagógica, el deseo se torna en deseo de saber: ya no se desea lo que el otro sabe, sino que se desea saber más allá del saber que ostenta el maestro. De allí seguramente se desprende que, para Freud, el maestro se convierte en puente para que el alumno se acerque o se aleje de la ciencia. En el encuentro universitario la pregunta por el deseo del maestro puede tomar distintas vertientes; para este capítulo mantendremos la pregunta en la vía de cómo se las arregla el maestro con su propio deseo de saber para finalmente donar al estudiante (autista) una posible manera de construir deseo en su singularidad.

En este entramado de afectos, los docentes tejen con sus estudiantes autistas modos singulares de relacionarse. Lo que sí es claro es que en esta relación los afectos están presentes, no hay relación

1 Puede rastrearse este concepto de deseo en el texto de Hegel *Fenomenología del espíritu*.

2 El Otro, con mayúscula, se usa para diferenciar la relación del sujeto con el otro, el semejante. El Otro hace referencia al reconocimiento subjetivo que se deposita en un saber cultural; un lenguaje que transmite un orden. El Otro es representado por maestros, padres o figuras que ocupan un lugar privilegiado en los sujetos, en este caso, en los estudiantes universitarios.

pedagógica sin investidura de saber. El maestro con su deseo se orienta; el alumno, con el reconocimiento que hace del supuesto saber que ostenta su maestro, se deja enseñar.

De acuerdo con Pinzón (2020), la relación pedagógica se soporta en la experiencia entrelazando los afectos, conflictos y enigmas propios de toda relación. Dicen estos autores que la relación pedagógica se vive integrando diferentes ingredientes afectivos y, sobre todo, éticos.

La relación pedagógica no se construye de forma inmediata. Se requiere tiempo, pero, a su vez, está combinada con una serie de afectos, creencias y vivencias que entretujan la relación. Por lo anterior, se hace necesario comprender las ideas y emociones que invaden al docente universitario en torno al encuentro con el estudiante autista, dado que, según la posición que el primero asuma en esta relación, puede favorecer o entorpecer el proceso de inclusión. Sobre esto se trabajará en el apartado de resultados.

Zenteno Osorio y Leal Soto (2016) reportan la importancia de que el docente cuente con unas cualidades que le permitan acompañar el proceso educativo del estudiante, entre las que se destacan el conocimiento previo sobre el TEA, la paciencia, la flexibilidad y su disposición a la calma. Estos autores retoman el programa “Bienestar y aprendizaje socioemocional como estrategia de desarrollo en el contexto escolar”, de Berger et al. (2014); allí recalcan el papel de las expresiones afectivas como mediadoras del aprendizaje, y hallan como una limitación importante el desconocimiento que los docentes tienen sobre la dificultad que presentan los sujetos autistas para comunicarse, y en especial para reconocer los sentimientos propios y ajenos.

Autismo

Hoy el llamado es a no decir nada sobre ellos sin ellos. Así lo señala Maleval (2011) en su texto *El autista y su voz* cuando, recordando a L. Kanner, dice:

Muchos autistas piden hoy lo que Kanner, con su genio descriptivo, no pudo hacer: que los escuche y que no se conformen con estudiar su comportamiento. Quieren que se reconozca que son seres inteligentes, que el pronóstico de autismo no impide la esperanza, que ellos se encuentran mejor que nadie para hablar de su funcionamiento, y que los tratamientos a los que se les somete no son todos iguales (p. 8).

El autismo, se indica en el mismo texto, no es una enfermedad, es un funcionamiento subjetivo singular. De esta singularidad dan cuenta los mismos autistas en sus textos biográficos; basta con leer testimonios de autistas como Temple Grandin o Donna Williams para percatarse de que en cada uno, a su manera, se presentan síntomas comunes con los cuales se las han arreglado de un modo singular. Esto, digamos, no es distinto a lo que ocurre con los seres humanos en general; lo que pasa aquí, en el autismo, es que la cosa es distinta porque en el sujeto autista hay una ruptura social, hay una dificultad específica que hace brecha en la relación del sujeto con el Otro, con lo social y con el lenguaje.

El autismo en el psicoanálisis es concebido como una posición subjetiva; y desde esta perspectiva no se deriva de un desorden biológico, sino de una elección inconsciente del sujeto que trae consigo consecuencias como las descritas en los manuales diagnósticos; pero que, más allá del síntoma, se trata de un ser humano capaz de dar cuenta de su lugar en el mundo. Existen distintos modos de manifestar los síntomas autísticos; por ello hoy no se habla de autistas típicos o atípicos, o de autismo tipo Asperger o de autistas de alto nivel, sino del TEA (trastorno del espectro autista), y la clasificación del DSM-5 se propone según los niveles de intensidad de apoyos requeridos para su funcionamiento en habilidades para la vida cotidiana. No obstante, los mismos autistas que hemos conocido en la universidad se nombran a sí mismos como autistas tipo Asperger o de alto funcionamiento.

Hallazgos y discusiones

En este apartado se presentan algunos hallazgos que dan cuenta de la manera como se establece la relación pedagógica entre docentes y estudiantes con TEA en la universidad; considerando que, para cada uno de los actores institucionales entrevistados, dicha relación se caracteriza especialmente por el desconocimiento que tienen los docentes respecto del diagnóstico que portan sus estudiantes clasificados como *autistas*; y en este marco de desconocimiento, para algunos, el temor, el miedo, la incertidumbre son sentimientos propios de su encuentro pedagógico con sus estudiantes; para otros, este encuentro es una posibilidad de aprendizaje que ofrece innumerables salidas. La empatía es un elemento que surge en este entramado de afectos expuestos en los resultados hallados; esta se convierte en un elemento indispensable, aunque complicado de comprender, por cuanto para los estudiantes con TEA la empatía no tiene lugar, pues en ellos la reciprocidad emocional está afectada; en cambio, para el maestro la empatía es fundamental a la hora de llevar a cabo el acto pedagógico.

Los resultados están dispuestos de la siguiente forma: la experiencia pedagógica del docente universitario en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA; segundo, el lugar del saber en la relación pedagógica entre maestros y estudiantes TEA; y, por último, los alcances pedagógicos de las estrategias y sus límites para la inclusión de estudiantes TEA en la universidad.

Experiencia pedagógica del docente universitario en los procesos de inclusión de estudiantes con TEA

Al escuchar a los docentes, tanto en las entrevistas individuales como en los grupos focales, se identifican algunas posiciones que dan cuenta de las vicisitudes que viven en el encuentro universitario con estudiantes TEA. Se presentan dos maneras de estar en dicha experiencia: el docente que se paraliza y el docente que no se detiene; en ambos hay una posición de dependencia al Otro institucional; ambos esperan que la universidad, en cuanto IES, les provea lo necesario para cumplir su función docente, la misma que un profe-

sor participante del grupo focal describe así: “Mi función es enseñar y, por supuesto, hacer que el estudiante aprenda”.

Esta afirmación sostiene que en el docente recae la responsabilidad de enseñar y *hacer aprender*. Tremenda promesa.

La parálisis en algunos docentes se presenta a modo de evitación: evitan hablarle al alumno cuando saben que tiene autismo, prefieren ignorarlo, no planean estrategias diferentes y continúan su clase sin hacer ningún ajuste didáctico ni pedagógico. Un estudiante, relatando su experiencia, cuenta que hay docentes que frente a su condición dicen: “Yo no voy a hacer nada diferente porque si estás en la universidad te tienes que acomodar a los ritmos y a los estilos de este espacio”, y otros se sorprendían, pero no hacían nada, como ‘aaah, ¿y cómo así que usted tiene Asperger?’, pero yo, pues, no hago nada diferente”.

Este relato de un estudiante con TEA coincide con lo expuesto en el grupo focal; allí un participante menciona: “Yo no soy psicólogo ni nada, yo no hago cosas diferentes; creo que es el estudiante el que tiene que adaptarse a la metodología; así es la universidad”.

Otro docente dice: “Si el alumno o las directivas no te cuentan que hay un chico en clase con autismo, pues cómo vas a saber”, evidenciando la responsabilidad que le otorga a la institución de activar y suministrarle la información acerca de la condición del estudiante, siendo una vicisitud importante que se evidencia en esta relación. Esto es lo que anteriormente se nombró como la *responsabilización del Otro institucional*.

“Si no te lo comentan, no lo vas a saber, ya después de un tiempo que te lo dicen, eeh, pues, la verdad es que te sientes sin herramientas para nada, porque no sabes cómo actuar frente a un alumno con esa condición, en ningún lado te preparan para ello; todas las capacitaciones y las especializaciones y demás que la gente puede tener en educación universitaria no contemplan trabajar con alumnos que tengan algún tipo de condición del desarrollo, ni autismo, ni siquiera déficit de atención, que es más conocido” (Catalina).

“Siento que a veces las instituciones y las familias están creyendo que los maestros sabemos de eso. Y los maestros no sabemos de eso, los que saben de eso son las familias, y las familias son las que nos deben decir más o menos” (docentes grupo focal).

En algunos docentes la demanda institucional implícita “hay que aceptar a todos los estudiantes” que se presentan a procesos de inducción conduce a un segundo mandato: “... reciba en su curso a todos los estudiantes” (docentes grupo focal).

Esto, según los docentes, es una directriz que simbólicamente tiene efecto en ellos; en sus relatos dicen no recibir información sobre situaciones particulares de sus estudiantes, y esto les resulta altamente desmotivador: no saber que tienen un estudiante autista, o con otra alteración psicosocial, médica o psíquica los paraliza; pero es una parálisis que bien podría asemejarse a una protesta. Un docente dice:

¿Dónde está la responsabilidad institucional? Desde inclusive el asunto de *¿estamos cambiando las entrevistas?*, ¿cierto?, porque, además, yo hago parte de un comité táctico del estudiante, soy consejera, soy tutora, entonces tengo unos acercamientos además a esto institucional; entonces, ¿es que la responsabilidad es solo del docente? ¿Dónde está el papel institucional de la responsabilidad en el momento en que aceptamos tener un alumno de estos? (Catalina).

Los docentes que no se detienen ante la inclusión de estudiantes con TEA

En las distintas entrevistas se identifican maestros que no se detienen ante el autismo; indagan por cuenta propia y también demandan de la institución un saber, una orientación, unas estrategias, y esperan que el Otro institucional informe de la presencia de estudiantes con TEA, o con otra condición que afecte su proceso de aprendizaje o desempeño académico: “Todo se lo queremos achacar a lo institucional, ¿pero cuándo nos comprometemos con los verdaderos procesos para hacer un acompañamiento adecuado?” (Catalina).

En este punto se genera una reflexión interesante en torno a lo que es acompañar pedagógicamente y a lo que es dejarse llevar por el diagnóstico y tratar a los estudiantes TEA como *incapacitados*. Un docente dice:

Si el muchacho llegó hasta aquí, pues, una de dos: o le posibilitamos estrategias para que pueda aprender, organizando la evaluación o la metodología, o nos olvidamos de que es autista y que responda igual que el resto, pues en los títulos no sale la nota de que es abogado o médico con TEA (Eliana).

Entre los docentes que no se detienen, hay algunos que pasan los límites institucionales que determinan que el contacto con la familia en la universidad debe reservarse al máximo, ya que hay que garantizar la privacidad que le otorga al estudiante ser mayor de 18 años. Sobre esto, un docente dice:

Hay una discusión que yo creo que se puede convertir en bizantina, porque, entonces, si hablamos desde lo legal, hay un asunto ahí que discutir, pero si hablamos desde el deber ser y la responsabilidad, hay otros asuntos; la familia es fundamental (profesional Bienestar Universitario).

El lugar del diagnóstico en muchos docentes se convierte en motor para aprender, indagar y relativizar su experiencia; no obstante, no es el diagnóstico por el diagnóstico lo que moviliza su acto pedagógico, y retorna de nuevo la familia como mediador entre el *no saber de autismo* y el *deber ser* del docente. Hay casos en los que la familia, en lugar de posibilitar el camino, genera temor-miedo; por ejemplo, un docente relata que escuchó a una madre decir:

Yo necesito hablar con usted, y mi hijo tiene este diagnóstico y mi hijo tiene esta situación y mi hijo pasó por 12 colegios, y todos los colegios quedaron con demanda porque no me acompañaron a mi hijo, y él está aquí en la universidad, ehhhh, así tenga que perder, pero el grupo de profesionales que nos acompañan no lo pueden dejar en la casa haciendo nada... (Juan Pablo).

En este no limitarse surgen varias salidas: reconocer la responsabilidad de ser docente, recurrir a la búsqueda de apoyo de profesionales dentro de la universidad (Bienestar Universitario) y contactar a la familia del estudiante.

El lugar del saber en la relación pedagógica entre maestros y estudiantes TEA

En esta categoría se hace referencia a los modos de relacionarse que establecen los docentes y los alumnos con TEA. La relación pedagógica se constituye sobre el saber del maestro, no sobre la persona. Una de las profesionales entrevistadas dice que uno de sus pacientes TEA, que ha iniciado la universidad, confía especialmente en un profesor a quien reconoce como ingeniero, no como profesor:

El ingeniero, lo llama también este joven; entonces, esa nominación a él le da como cierta posibilidad de confiar en que todo lo que venga del ingeniero él lo va a poder escuchar. Por ejemplo, si queremos que no lleve los ocho cursos o los siete cursos, le decimos, "usted le puede plantear que mejor saque seis o cinco y luego el otro semestre otros", y entonces, como el ingeniero sabe por qué se dedica a lo que él está estudiando, este joven admite muy bien que sea el ingeniero el que dé esas directrices; pero si las diera la madre o las digo yo, eeh, siempre sale con "usted, licenciada, no sabe nada", "usted, licenciada, no sabe de eso porque usted es psicóloga, no es ingeniera" (Camila).

Uno de los profesores dice que entra en conflicto cuando en clase se le ocurre hacer chistes, ironías, usar metáforas y eso al estudiante TEA no le dice nada. La empatía, definida como la capacidad de ponerse en los zapatos del otro, no aplica en la relación alumno TEA-maestro. Un estudiante TEA en plena clase le dice al docente: "Usted es profesor de matemáticas, enseñe matemáticas, ¿por qué hace chistes? Los chistes son para las reuniones sociales con los amigos o las familias, aquí somos estudiantes y profesores" (Juan Pablo).

Existe una relación marcada por lo literal, no hay lugar a puntos medios. Un docente relata que le pidió a un chico TEA cuidar

la puerta de un auditorio y no dejar entrar a nadie (esto se dio en el momento del descanso); la docente llegó justo al límite del tiempo para comenzar el evento, y el estudiante seguía firme, sosteniendo la puerta a fuerza e impidiendo el ingreso hasta de los ponentes. Otra experiencia que da cuenta de la literalidad y su lugar en el proceso de enseñanza y en la relación de docentes y estudiantes TEA es esta: en una asesoría, una docente le dijo a un estudiante que la esperara dos segunditos, que ya lo atendía, y, en efecto, él le reclamó ser atendido a los dos segundos. No hay lugar a lo simbólico, a lo metafórico.

Es una relación sin espacio a la ambigüedad. Esto también se refleja en la puntualidad, porque, si el docente no llega a la hora en punto, el estudiante le reclama: la clase es a las 2:00, profesor, no a las 2:10. Algunos profesores interpretan esta actitud como desafiante e irrespetuosa.

Alberto, un estudiante con TEA, responde de la siguiente manera a la pregunta sobre su experiencia de cursos en la U y el lugar del maestro en esta:

Bueno, diría que Reflexología me parece muy interesante, pero de lo que más he aprendido es sobre el drenaje linfático manual, que es, de hecho, de lo que estaba hablando antes, que es que el cuerpo funciona a través del sistema venoso, pero también está el sistema linfático, que son otros tipos de tubos...

Lo anterior da cuenta de que una de las características de la relación que establece el sujeto autista con el docente no pasa por el reconocimiento y la identificación, sino por el contenido de los cursos.

Alcances pedagógicos: de las estrategias y sus límites para la inclusión de estudiantes TEA en la universidad

En los relatos de los entrevistados surge, entre otros elementos pedagógicos, la importancia de hablar del diagnóstico como punto de partida en el proceso de inclusión, la participación de la familia y las estrategias de flexibilización curricular. Cada elemento se presenta

desde distintas posiciones: unos los ubican como facilitadores del proceso, otros como factores que pueden obstaculizar.

Sobre el diagnóstico

Para los estudiantes con TEA, hablar de su diagnóstico no les resulta imperativo; cada uno lo plantea desde su experiencia singular, lo cual nos muestra una vez más que no es posible universalizar una forma de incluir: es la de cada uno. Un estudiante con autismo dice:

“No sé, es como un tema que es complicado, diría yo, porque cuando uno habla, a veces, hay el riesgo como de cruzar la línea de ayudar a simplemente me está regalando la materia, no sé. Admito que, en términos generales, yo tiendo a no hablar de mi Asperger con profesores” (Tomás).

Y otro agrega:

“Y a veces con los compañeros que dicen que soy raro, prefiero decir que soy esquizofrénico, no autista. A los autistas los tratan de bobos, en cambio a los locos les tienen miedo” (Alberto).

En ambos testimonios se identifica que hablar o no hablar del diagnóstico es un asunto difícil de decidir, y puede convertirse en un factor facilitador del proceso, pero también en uno que obstaculiza. Respecto de estas posiciones habla uno de los profesionales entrevistados:

Nosotros dependemos de la familia y del mismo muchacho; a veces ellos nos dicen: “No, yo no quiero que sepan, yo voy a estar allá, yo me comprometo a hacer lo que tengo que hacer”, porque a veces les da susto que los empiecen a estigmatizar o a señalar: “Ah, este es el pelado con autismo” (Andrea, profesional).

Sobre la participación de la familia en los procesos de inclusión de estudiantes TEA

Los profesionales entrevistados, tanto los que laboran en el área de Bienestar Universitario como los externos a la universidad, coin-

ciden en proponer la participación de la familia como un factor favorable para la inclusión:

Nosotros hacemos mucho énfasis en que la familia esté apoyando mucho ese primer semestre porque son muchachos a los que les da dificultad la adaptación; entonces se puede perder porque es profesorado, ya nadie le va a decir "le toca en el aula tal"; entonces los papás deben garantizar en la casa esos apoyos, ¿cuáles apoyos?: las agendas, lo mismo del colegio, la agenda con los horarios, dónde es el lugar donde vas a recibir la clase, cómo se llama el docente, etc. (Valentina).

Hay jóvenes que insisten en que sus padres deberían participar en el proceso de inclusión en la universidad, pero siendo cautelosos, es decir, tal como lo expresa Alberto: "Que se limiten a lo estrictamente necesario, pues a veces se les olvida que uno ya es adulto, y que por tener Asperger uno no está eximido de responder por las tareas".

De la Fuente y Cuesta (2017) afirman que las investigaciones que registran mayor éxito de estudiantes con TEA en el acceso a la universidad presentan como principal característica la intervención oportuna para garantizar los apoyos necesarios en su proceso y tránsito por la vida universitaria. Asimismo, en algunas investigaciones proponen que conocer el diagnóstico se convierte en una pieza clave para entender y comprender los comportamientos y actitudes de los estudiantes con TEA; inclusive, dicho reconocimiento también impacta en la construcción de conductas incluyentes por parte de los pares. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes no revelan su diagnóstico en la universidad por temor a los posibles rechazos. En las discusiones resaltan el papel del maestro y su capacidad de reconocimiento del estudiante autista como variable dependiente en el aumento del éxito y la propia imagen de dicho estudiante.

Sobre las estrategias de flexibilización pedagógica

En esta categoría se ubican algunos relatos que dan cuenta de las propuestas que docentes, expertos, padres y estudiantes con TEA sugieren para propiciar un proceso de inclusión más amable para estos. Se elige la expresión *flexibilización pedagógica* con el ánimo

de diferenciar lo pedagógico de lo académico y curricular. Para los investigadores fue sorprendente identificar en el relato de los mismos docentes actitudes que dan cuenta de su apuesta pedagógica, reflejada en testimonios de invención propia, que superan en algunos casos lo meramente curricular; es decir, las estrategias no se limitan a los ajustes del currículo que los lineamientos de educación inclusiva proponen. Entre los expertos entrevistados, tanto los que forman parte de una institución de la ciudad que apoya procesos de inclusión escolar para chicos autistas como otros profesionales externos, se mantiene una propuesta clara de trabajo entre familia, IES y estudiante TEA.

Pero eso sería como lo más lógico para nosotros, que el docente sepa qué estudiante tiene en el aula. Que conozca, por supuesto, del diagnóstico de autismo, pero sobre todo que conozca del estudiante (Valentina).

Emerge de nuevo en este proceso de flexibilidad la pregunta sobre el diagnóstico. Un joven con TEA dice:

Yo no hablo tanto de eso y admito que realmente a veces no me gusta mucho como recibir así ayudas cuando se trata de esto, como que hay cosas que yo quiero ser capaz de lograr por mi cuenta. Pero si el docente sabe, por ejemplo, un poquito de esto, del diagnóstico, entonces podría, por ejemplo, usar ayudas, como agenda de clase, cronograma de entregables, etc.; cosas que hacíamos en el colegio y resultaban bien (Tomás).

En este punto de la flexibilización, algunos de los entrevistados dicen que los docentes deben propiciar distintas estrategias evaluativas y metodológicas; por ejemplo, los docentes se preguntan por lo metodológico y esperan que desde Bienestar Universitario les digan qué hacer, ¿pero quién dice qué y cómo hacer? Así lo expresa uno de los profesionales entrevistados:

En ocasiones los docentes se sienten como desarmados en el tema, “yo qué hago, cómo lo trato, qué metodología puedo utilizar”; otros son como superasustados, “venga, ayúdenme”; pero, es obvio, nosotras también como psicólogas hay veces decimos “bueno,

si me van a preguntar qué plan psicopedagógico le voy a colocar, uno es como... 'cambie la evaluación, ajuste la metodología, el contenido no''; tampoco es regalar la materia (Valentina).

Una docente dice que, cuando supo que su estudiante X tenía autismo, se asustó; pero, al preguntar cómo evaluarlo (ya el chico había perdido dos veces su materia), se enteró de que era excelente con el inglés y los videojuegos; entonces, la evaluación final no se la hizo con las preguntas acostumbradas, sino con una exposición en inglés y el diseño de un videojuego explicando los conceptos básicos del curso. X aprobó.

Referente a los intereses particulares, una de las profesionales entrevistadas relata que, para sus pacientes, la relación con su objeto de interés se convierte en una estrategia vincular para el proceso de aprendizaje. Por lo anterior se hace necesario contar con procesos de admisión que permitan valorar de forma integral el potencial del estudiante, así como también las necesidades de acompañamiento que demanda, a fin de favorecer el desarrollo de habilidades propias de la carrera universitaria en la que está adscrito.

Es claro, después de extraer los testimonios de las personas que participaron en el proceso de entrevistas y grupos focales, que para el maestro universitario la inclusión de estudiantes TEA es una experiencia poco explorada, y, como tal, representa para algunos de ellos angustia, temor y parálisis, mientras que a otros los moviliza, los impulsa a hallar formas de hacer. En unos y otros hay un llamado a la universidad, una demanda al Otro institucional, en dos vías. Una vía es la de capacitación, la cual implica que en la universidad se haga un proceso de sensibilización sobre la inclusión de personas con discapacidad (en este caso puntual, sobre inclusión de estudiantes con autismo). Y la otra vía es la del reconocimiento del diagnóstico como punto de partida para la inclusión. Esta vía representa temor en las familias y en los estudiantes, y una necesidad en los docentes, quienes sostienen que, al no saber de la condición de autismo en sus estudiantes, aumenta el riesgo de exclusión, pues en muchos casos no logran comprender el comportamiento de estos chicos y terminan ubicándolos como irreverentes, irrespetuosos e incapaces.

En este recorrido investigativo emerge que el docente universitario en la actualidad pasa de ser un emisor de contenidos a un gestor de conocimiento, y, en esa medida, al docente hoy se le exige no solo conocimiento de una disciplina, sino un saber pedagógico que posibilite en la interacción con sus estudiantes procesos de aprendizaje más cercanos, autónomos e innovadores.

Sobre la primera vía, la de la capacitación docente, González y González (2007) afirman que en el siglo XXI...

... la concepción del profesor como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos es sustituida por la concepción del docente como orientador, guía que acompaña al estudiante en el proceso de construcción no sólo de conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades y valores asociados a un desempeño profesional eficiente, ético y responsable (p. 1).

Siendo esta una realidad actual, se sugiere, entonces, tal como lo expone este mismo autor en las conclusiones de su trabajo investigativo:

La formación del docente universitario para el ejercicio de su nuevo rol debe ser entendida como un proceso educativo dirigido a potenciar su desarrollo profesional a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño en un ambiente participativo y dialógico (p. 12).

En una de las universidades de las que formaron parte los docentes entrevistados, dos veces en el año se realiza una capacitación colectiva para ello; pero en este espacio, afirman, no se ha abordado el tema de la inclusión de personas con discapacidad en la universidad. Si bien llevan a cabo algunos talleres de sensibilización, estos resultan insuficientes, ya que no se hacen en el marco de un proceso institucional que oriente pedagógicamente a los maestros, a las directivas y a los mismos estudiantes en materia de inclusión, con unos objetivos intencionados y con la periodicidad que cualquier proceso formativo exige para garantizar resultados de aprendizaje.

Las universidades, en cuanto son instituciones de educación superior, deben responder a las exigencias del Estado en materia de educación inclusiva y garantizar que efectivamente se cumplan los principios de la equidad, accesibilidad, permanencia y titulación de todos sus estudiantes. Recientemente se ha decretado de nuevo la obligatoriedad de la inclusión de personas con discapacidad en las IES; así, el Decreto 1421, en la sesión 3, numerales 4 y 5, estipula que las IES en el marco de su autonomía...

... Fomenten la incorporación de los lineamientos de política de educación superior inclusiva y motiven la fijación progresiva de su presupuesto para adelantar investigación e implementar estrategias de admisión, evaluación y desarrollo de currículos accesibles, la vinculación y formación de talento humano, el fortalecimiento de los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados, garantizando la accesibilidad y permanencia en los programas de educación superior para las personas con discapacidad

En Colombia, la normativa es amplia y cubre claramente la obligatoriedad para que las IES acojan en sus servicios a la población con discapacidad; entre esta población ubica niños, adolescentes, jóvenes y adultos con autismo. El Ministerio de Educación Nacional (2020) declara en sus *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural* que “no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo el que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil” (p. 18).

En las entrevistas se hallaron posiciones de docentes que afirman no hacer ajustes o cambios en sus cursos, metodologías o estrategias evaluativas, aun sabiendo de la condición de autismo en sus estudiantes; para algunos profesores, si el estudiante TEA está en la universidad, de él depende ganar o no, graduarse o no. En estos lineamientos expone seis características de la educación inclusiva, entre las que el docente adquiere un papel protagónico, por cuanto de él depende materializar pedagógicamente este enfoque, este paradigma.

La educación inclusiva es la propuesta que este ministerio ha estructurado para responder a la educación para todos y garantizar,

así, el derecho de todos los ciudadanos a recibir educación de calidad, partiendo de los principios de calidad, equidad, interculturalidad, pertinencia, participación y diversidad. En estos lineamientos el Ministerio de Educación indica que, para lograr el objetivo, las IES deben responder a tres retos fundamentales: crear currículos inclusivos, contar con docentes inclusivos y promover espacios de investigación, innovación y creación artística y cultural con enfoque de educación inclusiva. Siguiendo estos lineamientos, se evidencia que los docentes que participaron en esta investigación están demandando un saber que la IES debe propiciar. Al parecer, en las IES de las que forma parte este grupo de docentes y estudiantes, no existen lineamientos institucionales para la inclusión de estudiantes con TEA.

Sobre el diagnóstico TEA y su reconocimiento en las IES

Afirma Vergara (2021) que “el autismo se caracteriza por la presencia de síntomas como el mutismo, el aislamiento social, la presencia de actos repetitivos; dificultad en la reciprocidad emocional; resistencia a los cambios; ideas y pensamientos fijos; evitación del contacto físico, visual, etc.” (p. 26). Estas características, si bien se presentan con mayor fuerza en la infancia, no desaparecen cuando el sujeto autista crece. De esto dieron cuenta los mismos sujetos que fueron entrevistados en la presente investigación. En ellos, los estudiantes universitarios con autismo, las dificultades sociales persisten, y, si bien logran desarrollar ciertas habilidades para estar en sociedad, sus modos de relacionarse con docentes y compañeros son particulares. A ese modo particular lo nominan *rareza*, así muchos se refieren a ellos como *chicos raros*.

Decir o no decir el diagnóstico es una decisión ambivalente: los estudiantes prefieren callarlo por temor a la exclusión. Al entrevistarlos casi siempre evocan experiencias traumáticas de la infancia, en las que su pasaje por el colegio estuvo marcado por burla y discriminación. Desde el primer contacto con la universidad, algunos optan por pasar inadvertidos, y, aunque en los procesos de inducción y entrevistas de ingreso las instituciones indagan respecto de la presencia de condiciones particulares, físicas o psíquicas, ellos no dicen que tienen autismo. Esta decisión afecta, según los maestros universitarios, las posibilidades de brindar un apoyo especial. Al

desconocer la presencia del diagnóstico, no se hacen ajustes ni hay ninguna consideración particular. Si bien ellos, los maestros, “no son psicólogos” (es reiterativo que los profesores de áreas diferentes a la pedagogía y a la psicología supongan que los docentes universitarios de estos programas no tengan dificultades en el encuentro con estudiantes TEA, pues suponen en ellos un saber que facilita su proceso de enseñanza), conocer sobre el diagnóstico les ayudaría a comprender mejor el comportamiento de ellos.

En los relatos se identifica que desde la posición familiar hay temor por la exclusión: la madre que advierte “es mejor no decir, pues de pronto no lo reciben” es la voz de muchas familias que, aun reconociendo el potencial de su hijo y considerando su capacidad cognitiva para aprender, temen que en la universidad él se encuentre con prácticas de exclusión y discriminación.

Si bien en Colombia, como en otros países, la inclusión es un mandato de ley, todavía las prácticas de exclusión persisten, y no solo para el caso que nos ocupa, el de los estudiantes con TEA en la universidad, sino para todo sujeto que no se ajusta a los estándares que la sociedad determina como *normales*. Existe y persiste la educación para los diferentes, aquellos que no son como la mayoría.

Sobre la inclusión de personas con TEA, dice Soler (2019) que solo comenzaron a ser pensadas desde las instituciones educativas comunes hace aproximadamente cuatro décadas; fue necesario que los Estados se unieran y promulgaran el derecho a la educación para todos, y, con las políticas públicas de inclusión, los sujetos autistas fueron reconocidos como sujetos con posibilidades de estudiar en escuelas comunes.

En este encuentro de los docentes universitarios y los estudiantes TEA se abren posibilidades para la inclusión de estos jóvenes y de otros que, pese a su condición, denominada socialmente de *discapacidad*, demuestran que, al igual que otros estudiantes universitarios, pueden transitar por la universidad, formarse, graduarse...; y que, también al igual que los demás, tropiezan con la exigencia académica, relacional y pedagógica. Hay presencia de riesgo de fracaso, bajo rendimiento académico, pobres hábitos de estudio, etc.

Pero no es su diagnóstico la causa única de sus dificultades.

Para los docentes, la presencia de estudiantes TEA en sus cursos les posibilita a algunos pasar de la parálisis al acto de enseñar, y van ocupándose de su función, un poco en solitario, pero con disposición a aprender. A propósito de la relación maestro- alumno dice Soler (2019), citando a Max Van Men, quien, a su vez, es citado por Jordán (2000):

... la relación pedagógica con el educador es más que un medio hacia un fin (ser educado o madurar); la relación pedagógica es una experiencia de vida que tiene importancia en sí y por sí misma (...) Esto es debido al hecho de que lo que "reciben" de un gran profesor no es tanto unos conocimientos particulares o una serie de habilidades, sino la forma en que esa materia está representada por la figura de ese profesor: por su entusiasmo, autodisciplina, dedicación, afecto personal, compromiso (...) La relación pedagógica es, pues, una parte de la vida misma, y no un simple medio para madurar... (p. 127).

Dentro de la relación pedagógica entre docentes universitarios y estudiantes TEA se descifra, en el análisis de los datos de esta investigación, que para los estudiantes el maestro es maestro en tanto enseña, explica, sabe de una materia. *Le copian* al profesor que sabe. En estos estudiantes no se generan preguntas por la vida del maestro, no hay un imaginario puesto en ellos, en su personalidad, no ocurre en esta relación la transferencia del lado del amor o del odio; al parecer, podría decirse que es una transferencia que conduce al saber y al trabajo.

Conclusiones

Los docentes universitarios responden de distintas formas ante su encuentro con estudiantes que presentan TEA; unos responden con una parálisis derivada de la angustia al no saber qué hacer, otros se ubican en una posición esperanzadora, indagan, se movilizan; no obstante, ambos reclaman del Otro institucional un saber que oriente. Los docentes hacen un llamado reiterativo a las directivas de la universidad para que los capacite, los acompañe en su actuar pedagógico añadiendo en sus planes de cualificación y actualiza-

ción docente temas relacionados con la inclusión de estudiantes con autismo y otras diversidades en la universidad; ellos, los maestros, insisten en que no cuentan sino con su formación disciplinar, pero que desconocen estrategias pedagógicas para hacer ajustes metodológicos, evaluativos y de contexto a fin de propiciar aulas inclusivas.

En los estudiantes que presentan TEA se identifica que su relación con los docentes se da por la vía de la transferencia al saber, no por procesos de identificación afectiva hacia la persona del maestro; esto es importante porque para los docentes resulta representativo que sus estudiantes TEA no expresen sentimientos de afecto hacia su rol, y no provoquen ni acepten conversaciones por fuera del saber disciplinar, como si ocurre con los demás estudiantes. En esta lógica queda expuesto, entonces, que transferencia y deseo están presentes en dicha relación, pero ambos se constituyen de forma singular, y no es posible universalizar la relación pedagógica en este encuentro.

Otro elemento fundamental es la importancia que docentes y profesionales le dan a la articulación familia-universidad; ellos insisten en que la familia incide directamente en el proceso de inclusión del estudiante con TEA. Los estudiantes no asumen una posición única al respecto: algunos perciben que la familia puede ser un obstáculo, y no se sienten seguros de que puedan ayudar en su proceso; sienten que, si se presentan en la U, esto conducirá a rechazo o discriminación. Lo mismo pasa con el diagnóstico: para los estudiantes TEA no es cómodo hablar de su diagnóstico; dicen que prefieren callar por temor a la exclusión y a repetir lo vivido en los años escolares previos, cuando algunos fueron víctimas de burla y *bullying*. Además, dicen no querer que por su diagnóstico se hagan ajustes que minimicen su capacidad de desempeño académico.

Finalmente, se resalta que para los docentes es fundamental conocer el diagnóstico y recibir oportunamente orientaciones pedagógicas en favor de la inclusión de estos estudiantes.

Queda como provocación para futuras investigaciones abordar dos aristas que en este caso no se analizaron: el deseo en el maestro universitario, en especial en su encuentro con estudiantes TEA, y el rol de los compañeros de estos estudiantes en la universidad.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Editorial Médica Panamericana.
- Berger, Ch., Alamos, P., Milicic, N. y Alcalay, L. (2014). Rendimiento académico y las dimensiones personal y contextual del aprendizaje socioemocional: evidencias de su asociación en estudiantes chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(2), 627-638. <https://n9.cl/08xlbv>
- De la Fuente, R. y Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista de Psicología*, 4(1), 13-21. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Freud, S. (1914). Sobre la psicología del colegial. En S. Freud (2003), *Obras completas* (tomo XV). Amorrortu Editores.
- González, R. M. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- Lacan, J. (2006). *Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Ediciones Paidós.
- Pinzón, C., R. (2020). La relación pedagógica en la práctica de orientación escolar. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional. <https://n9.cl/e0ofw>
- Pontalis, J. y Laplanche, J. (1974). *Diccionario de psicoanálisis*. Ediciones Paidós.
- Presidencia de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. <https://n9.cl/ho2s>
- Maleval, J. C. (2011). *El autista y su voz*. Editorial Gredos.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. <https://n9.cl/xlcw>
- Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural*. Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural (mineducacion.gov.co)
- Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Índice de Inclusión para Educación Superior (INES). <https://n9.cl/8ziz3>
- Soler, C. (2019). *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Universidad Nacional de Colombia

- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Vergara, C. E. (2021). *Aportes para la clínica y la inclusión escolar de sujetos con autismo*. En G. Sierra (Ed.), *Infancia, entorno y salud sexual* (pp. 1-134). Editorial Corporación Ser Especial
- Zenteno Osorio, S. y Leal Soto, F. (2016). Los afectos en la experiencia de ser profesor de un estudiante diagnosticado con trastorno espectro autista. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.5>



Cat six.

Capítulo 4. Los otros en la experiencia universitaria de los estudiantes autistas, una cuestión de encuentros

Laura Isaza Valencia

Introducción

En la historia de las universidades, los cambios sociopolíticos han movilizadotransformaciones del sistema y la sociedad, generando así algunas reformas en materia de educación (Unesco, 2018), las cuales han repercutido directamente en las universidades, en las organizaciones y en las dinámicas de las universidades. El acceso a la educación superior en Colombia surge como efecto de los debates y las transformaciones sociales emergentes respecto al reconocimiento de la diversidad, la equidad y la igualdad de oportunidades. Las políticas parecieran haberse centrado en la posibilidad de admisión y de gratuidad, pero no en la construcción de estrategias pedagógicas e institucionales que posibiliten la permanencia, la culminación exitosa de estos procesos formativos y la construcción de entornos educativos protectores (Valdés-Henao, 2018; Rodríguez, 2019).

Las universidades han apostado por crear condiciones formales o semiformales de apertura y gratuidad, aproximándose paulatinamente a la

consolidación de organizaciones y dinámicas pedagógicas que respondan a las necesidades de permanencia de una población estudiantil plural (Renaut, 2008). Acciones que, según Renaut (2008), deben propiciar que cada estudiante logre emprender su trayectoria con posibilidades razonables de éxito académico y social, y en un ambiente protector de su singularidad.

Una mirada holística de la población estudiantil, que comprenda al estudiante desde la heterogeneidad (cohorte generacional, periodo etario, etnia, raza, género, discapacidad, etc.) y las particularidades en su manera de aprender y emprender procesos de formación académica, es el llamado que se les hace actualmente a las universidades. Los estudiantes autistas forman parte de esos estudiantes que hoy llegan a la universidad y, con sus características, particularizan su trayectoria académica y construyen una experiencia académica heterogénea. Para las universidades, directamente para los actores institucionales (directivas, docentes, estudiantes, profesionales de apoyo), los autistas se han convertido en un desafío, debido a los múltiples imaginarios que tienen sobre el autismo, imaginarios que hay que derribar para poder conciliar la diferencias, lo diverso con los estereotipos construidos en cuanto a la posibilidad de estar en la universidad y culminar estudios superiores.

Pensar en la inclusión de personas con autismo en el entorno universitario requiere de modificaciones en diversos ámbitos: las metodologías de trabajo, la relación con los pares y con los docentes, modo de evaluación, acompañamiento al estudiante, etc. No obstante, para lograr esto los actores institucionales han de empezar por reconocer al sujeto autista más allá de un diagnóstico, es decir, que han de reconocer al autismo como una estructura psíquica, no una patología, “que puede presentar tantas variaciones y particularidades como sujetos en el mundo” (Amariles, 2018, p. 3). Esto exige generar una disrupción con la clasificación diagnóstica que resalta la falta para acercarse al reconocimiento de la subjetividad del autista como un estudiante que cuenta con un potencial para transitar desde sus recursos por la universidad; esto implica el reconocimiento de su singularidad, sus modos particulares de estar en el mundo, ya que, como indica Amariles (2018), no hay dos autistas iguales, cada uno se las arregla de manera distinta para hacerse a un lugar posible.

Los estudios encontrados sobre autismo en la universidad se han centrado primordialmente en aspectos académicos y pedagógicos (García Hortal et al., 2017), siendo poco explorados asuntos relacionados con la subjetividad del estudiante autista y los modos de experimentar su encuentro con la universidad. Por eso en este capítulo se busca presentar esos encuentros que el autista tiene con la universidad, los cuales, aunque parten de una expectativa social, se sitúan en vínculos que él va construyendo en el acercamiento a la universidad y que lo movilizan a la búsqueda de estados de confort y sostén en su transitar por la institución. Para este capítulo se propone comprender la sociabilidad en el estudiante autista, una vinculación que se inicia en el encuentro con la universidad como lugar.

Escuchando las experiencias de los estudiantes autistas en torno a los encuentros que en la universidad establecen y cómo los configuran en un soporte social, se espera posibilitar el reconocimiento de sus vicisitudes en la vida universitaria para comprender de una manera más cercana su modo de estar en la U.

Las voces de los autistas entrevistados permitieron descubrir e identificar el significado que estos atribuyen al acontecer de la vida en la universidad, cómo interpretan las situaciones y cuáles son sus perspectivas personales sobre las mismas.

Con este ejercicio interpretativo se logró la conexión de más de una idea acerca de la experiencia de ser estudiante universitario autista, logrando *construcción de sentido*. Este darles sentido a los relatos de los estudiantes se fundamentó en la propuesta del semiólogo Verón (1987) y del filósofo Bajtín (1990), referidos por Carbonari (2017).

La pertinencia de este capítulo se fundamenta a partir de la necesidad de avanzar en estudios acerca de la comprensión del autista como estudiante universitario y de los sentidos que este le da a su experiencia. Esto abre la puerta a reflexiones institucionales y pedagógicas para la construcción de acciones posibilitadoras de la inclusión universitaria de sujetos autistas.

Fundamentación conceptual

La sociabilidad es entendida como las interacciones entre sujetos sumergidos en un espacio físico y temporal sincrónico, donde la capacidad de atención del sujeto se ve puesta en el otro, lo cual genera “vínculos afectivos y sociales como la empatía y sentimiento de pertenencia al grupo” (Cáceres Zapatero et al., 2017). Estas interacciones son más estables y duraderas, y generan competencias para el desarrollo en un contexto social, a diferencia de la virtualidad, en la cual el anonimato y el distanciamiento varían las formas de interacción (García Peñalvo, 2015).

Pensar la sociabilidad, como la interacción que se da espontáneamente y que tiene el propósito de brindar soporte social, lleva a identificar las tácticas cotidianas y el papel que desempeñaron actores clave, como los pares generacionales, en el tránsito por la universidad (Carli, 2014), las relaciones con el docente como red de apoyo y el encuentro con la universidad como base esencial para ser estudiante.

La sociabilidad es entendida desde los postulados de Simmel (2002) “como forma autónoma o forma lúdica de la asociación, identificando algunos elementos: la carencia de una finalidad material, el apoyo en las personalidades, el vínculo entre iguales, su carácter artificial, su relación con el secreto” (citado en Carli, 2014, p. 56). La existencia de un impulso del hombre hacia la sociabilidad, definida como una forma de juego sociológica, espontánea y que no implica una intencionalidad funcional instrumental. El estudio de la sociabilidad posibilita explorar las dinámicas relacionales de los jóvenes universitarios en la vida cotidiana; reconocer la condición de estudiante, la cual se consolida por lo que acontece en las aulas de clases, los compromisos externos a la institucionalidad, la vida del universitario, la vida juvenil y los vínculos de amistad ajenos al mundo académico (Dubet, 2005); y los procesos de subjetivación de los jóvenes en relación con el contexto sociocultural al que pertenecen.

En la investigación realizada con estudiantes autistas, la pregunta sobre la sociabilidad resulta pertinente para explorar sus modos de interacción en la vida universitaria; este interés toma fuerza

ante la preocupación directa que surge en los actores institucionales por el imaginario construido en torno a la no socialización que el autista entabla y los efectos negativos de la ausencia de esta habilidad en su estadía universitaria.

Hallazgos y discusión

La vinculación del estudiante autista con el entorno universitario se va desarrollando a medida que este construye sentidos propios de su condición de estudiante. El ingreso a la universidad implica incorporar atributos a la categoría de estudiante y la apropiación de repertorios sociales y conductuales propios de trayectorias anteriores. Este paso exige la inclusión a un nuevo mundo, a su organización y costumbres (Coulon, 2008; Gómez Mendoza y Alzate Piedrahíta, 2010).

Las narraciones de los estudiantes autistas entrevistados permiten identificar que este tipo de estudiantes logran una vinculación con el entorno puntualmente desde sus propósitos académicos. En las entrevistas se percibe que algunos autistas están forzados a realizar un trabajo muchísimo más duro, que implica de base dejar atrás su cultura de origen y aprendizajes sociales previos y asimilar la cultura legítima y nuevos modos de socialización, al igual que los *habitus* asociados a ella. Pareciera en estos autistas que su capital cultural y social no coincide con el capital cultural legitimado por la institución.

Aunque en las conversaciones acerca del autismo se generalicen las dinámicas de socialización del autista, y hasta se afirme que no establecen relaciones afectivo-sociales, los autistas en sus narrativas hacen alusión a la importancia que tiene para ellos el encuentro con el otro y los retos que les implica lograr construir lazo con otros; así lo deja ver el testimonio de Tomás:

Yo creo que fue, eh, cuando uno va a la universidad es un cambio muy importante con respecto a la época anterior, la etapa anterior de secundaria; y yo creo que entre nosotros, los Asperger, bueno, yo creo que todo el mundo en general necesita el componente afectivo en su vida, pero yo creo que especialmente nosotros, eso

es una cosa que nos influye mucho; yo creo que, cuando perdemos nuestros puntos de referencia, no solamente geográficos o temporales, sino también físicos con las personas, cuando perdemos esos puntos, yo creo que nos desorientamos tanto que que que podemos que se nos ponen las cosas abajo; es muy importante el lado afectivo para nosotros, más que el resto de las personas; para todo el mundo, por supuesto, pero es que para nosotros no es solamente importante, yo creo que es vital.

Narraciones como esta motivan la posibilidad de describir esos encuentros que el autista tiene en la universidad, los cuales se configuran como los modos de sociabilidad que denotan soporte social en el transitar por la universidad.

Ojeda (2014) propone diferentes modos de sociabilidad: la sociabilidad institucional, la sociabilidad académica y la sociabilidad estudiantil. La primera, la sociabilidad institucional, se refiere, según Ojeda, a la interacción del estudiante con las dinámicas organizacionales de la universidad, y con las actividades, culturales y de ocio, que propone el entorno, lo que implica la compenetración con las normas del contexto. Para algunos de los participantes autistas, esta es la sociabilidad más compleja, porque requiere tiempo para habitar el espacio universitario más allá de los horarios de clase.

La segunda se relaciona con la apropiación del conocimiento y los modos de aprendizaje con ese vínculo que se teje con propósitos claros de avance en la trayectoria, apropiación del saber y logros académicos. Para un grupo de los estudiantes entrevistados esta sociabilidad es la que prima, ya sea por decisión o porque la limitación en el tiempo solo permite esta; así lo dice uno de ellos.

En las motivaciones mismas de ingreso a la universidad, la sociabilidad académica es la que está en la mira. Los autistas, por tener que priorizar la sociabilidad académica, se acercan más a la tipología de los estudiantes *marginados* y menos a la de *reconciliados*, según Séchet-Poisson; estos últimos son nombrados por este autor como “aquellos que están integrados tanto a la cultura universitaria como a la sociabilidad estudiantil” (Dubet, 2005, p. 39).

Finalmente, la sociabilidad estudiantil, la cual está orientada al componente social del estudiantado. Es una sociabilidad que se da entre pares, que cobra importancia en cuanto permite la construcción de identidades colectivas, elemento necesario para el logro y mantenimiento de la condición de estudiante (Carli, 2010). Para algunos autistas, esta interacción entre pares es un recurso que les permite resistir en el sistema, muchas veces conservador y homogeneizante. La configuración de estos vínculos entre pares aporta a la construcción colectiva de modos de resistencia y permanencia.

Estos modos de sociabilidad se encuentran estrechamente relacionados con las maneras como los autistas leen el encuentro con el espacio, ese espacio geográfico que, con el paso del tiempo y las interacciones, se convierte en un lugar, un lugar que los ha de hospedar para poder transitar y establecer encuentros con los otros.

Sociabilidad institucional

Como se expuso anteriormente, esta se refiere a la interacción con las dinámicas y organizaciones de la universidad, a la vez que implica la compenetración con las normas del contexto:

Está yendo al bosque de esa universidad a escuchar pájaros y ha encontrado que el avistamiento de aves es algo que le interesa mucho, que está dado paralelamente en el medio universitario, y en este momento se ha filiado a un club de avistamiento de aves de la universidad; o sea, que el espacio universitario mismo pareciera... pareciera irlo conduciendo a un camino provisto por la universidad, pero que lo aleja de la exactitud de las ciencias, que no es tampoco (Alejandra).

El espacio los cobija y los va incorporando a las lógicas universitarias.

Los colores, olores, tamaños influyen en ese encuentro. Cuando el espacio está dispuesto, los demás procesos van fluyendo: “Yo estaba muy esperanzada e ilusionada que los recuerdo a todos, es que recuerdo hasta cómo olía el pasillo de la facultad al entrar, recuerdo el ruido, recuerdo todo” (Paola).

De cómo perciba el autista la organización de los espacios en la universidad dependerá su vinculación con estos. El autista nombra la necesidad de encontrar armonía en los lugares de la universidad para lograr habitarlos con seguridad y querer permanecer. No necesariamente lugares solitarios, pero sí que entren en diálogo con lo que subjetivamente es orden para él. Es por eso que el encuentro con la institucionalidad como lugar físico en gran parte determina los otros modos de sociabilidad con el docente y los compañeros.

Los autistas entrevistados indican que, mientras más entren en diálogo los espacios físicos con sus intereses subjetivos, más viable será ese encuentro con la vida universitaria y con sus habitantes. En algunos testimonios se evidencia que las lógicas organizacionales de la universidad van en contravía de su modo particular de organizar su mundo, su vida y sus días; al respecto Paola dice:

... que como hay mucha gente por la mañana, que por mi apellido me corresponde ir por la tarde, y yo, bueno, recurrí, pedí permiso, por favor, por favor, que porque ya tenía tres personas con las que había hecho amistad; pero, bueno, eso ahí no eran razones suficientes, y me ponen en el turno de tarde, y aquello me terminó de romper los esquemas: cambio de profesores, cambio otra vez de clase, de compañeros, cambio de todo; y yo no..., yo no estaba preparada para aquello, entonces me trastocó tantísimo que... bueno, iba a clase un día sí, otro no; no me sentía ya motivada, no no me sentía bien, y, bueno, empecé a estudiar por mi cuenta; pero, claro, estudiar por tu cuenta asignaturas tan grandes con tantas materias, donde tienes que preguntar dudas; yo no me atrevía a ir a las tutorías a preguntar dudas a los profesores porque eran..., eran personas a las que yo no conocía, que no había tratado nunca y, bueno, la verdad fue..., bueno, me sentí tan tan perdida que aquel primer año de universidad lo suspendí todo, no aprobé ninguna asignatura...

Sociabilidad académica

Esta sociabilidad se relaciona con la apropiación del conocimiento y los modos de aprendizaje, con ese vínculo que se teje con pro-

pósitos claros de avance en la trayectoria, apropiación del saber y logros académicos. El docente es un referente clave en la estadia de los estudiantes en la universidad: sus modos de relación, su estilo de enseñanza, su práctica pedagógica y su personalidad significan un posibilitador o un obstaculizador de la permanencia tanto para chicos autistas como para neurotípicos.

En la sociabilidad con el docente, algunos jóvenes autistas encuentran la salida a sus tropiezos, siendo el docente un facilitador del proceso; así lo deja ver Alejandra, una de las psicólogas entrevistadas, al referirse al proceso universitario de Rafael:

Rafael termina este año Sociología, y en ese encuentro en la Universidad Santo Tomás hubo alguien fundamental, que es el decano de Sociología, es un hombre español que tiene la idea y la apertura; pero lo más importante es que mostró, hizo evidente su desconocimiento absoluto de lo que era el autismo, y, en ese sentido, puso a Rafael en el lugar de enseñar, y es lo que ha hecho; entonces, eeh, te decía, al comienzo lo de alguien que pueda transmitir ese desconocimiento de la cabeza directiva de la facultad, pero es un desconocimiento que a la vez implicaba el deseo de saber sobre eso y poner al agente Rafael a que impartiera ciertas instrucciones; así que algunos profesores, en ese sentido te diría que secundario, espero que me entiendas que sean todos, algunos profesores se engancharon en ese proyecto.

Los autistas, en el reconocimiento que van haciendo de su encuentro con los docentes, dejan claro que, para ellos, el vínculo con sus profesores está atravesado por el saber. Un docente que reconozcan en el lugar de saber es un docente que logra tener su admiración; y, así mismo, al docente le dan lugar por el mismo hecho de ser nombrado por la institución.

En los relatos se identifica que un punto de conexión en esa relación se da con la autoridad misma que el título de docente da, no con la persona que lo ejerce. Esta autoridad responde a una autoridad institucional, entendida como fuente de legitimidad para ese ámbito: la autoridad surge del nombramiento que hace la institución. Para algunos estudiantes autistas, este nombramiento es

suficiente y desde ahí se relacionan con el docente, dándole un lugar y brindándole el respeto que se merece, en ausencia de cuestionamientos. Este tipo de autoridad reconocida antepone relaciones distantes, verticales y centradas en el saber: para el mismo autista, solo el conocimiento basta, no hay necesidad de cercanía.

Los autistas hacen alusión a que ellos discrepan de la autoridad que otros estudiantes asignan a los docentes: esa autoridad simbólica, entendida como aquella donde el estudiante construye la creencia. Pero es por las propias intervenciones del docente, basadas en el saber, en el saber hacer y sus atributos, que establecen la autoridad. En palabras de Dubet (2007), “le corresponde al profesor construir él mismo su autoridad movilizándolo que, a falta de otro concepto, llamamos su personalidad” (p. 57). En esta misma línea Pierella (2014) menciona que, en algunos casos, “la autoridad no es definida en términos de imposición, sino de seducción” (p. 903); es ese tipo de docente que genera admiración, que es un referente en el saber y que motiva a algunos estudiantes a seguir su trayectoria académica.

Las narraciones de los autistas hacen ruptura con un reconocimiento homogéneo de la autoridad en el docente para dar paso a ser reconocido desde una lectura individual. De ahí que no es posible generalizar para su trayectoria que el docente debe ser de un modo u otro, o tener perfiles para acompañarlos. No hay recetas, se trata de que el autista encuentre al docente desde la menos controlada atmósfera.

El vínculo con los docentes, según afirman algunos entrevistados, es una interacción significativa en este contexto universitario. Aunque esta lectura es subjetiva, pues cada estudiante desarrolla un modelo preferente de docente, este encuentro en el aula, sin duda, le proporciona recursos para solventar los obstáculos propios de la trayectoria universitaria.

El encuentro con el docente puede convertirse en una experiencia que deja marcas, huellas y señales en quien transita la universidad (Carli, 2006). De ahí la importancia de diferenciar en el acto pedagógico al profesor que instruye del maestro que enseña. Fue recurrente escuchar relatos en los que se establecen distinciones: el

maestro es quien forma de manera integral, transmite conocimiento, facilita su aprendizaje y soporta su permanencia. Los estudiantes autistas dejan identificar algunos aspectos que, parecería, obstaculizan los encuentros entre ellos y los profesores, como la burocratización, la rutinización de la vida universitaria y la falta de vocación de los docentes, la cual “es denunciada como uno de los principales obstáculos para la realización de una profunda experiencia formativa” (Kandel, 2018, p. 30).

Uno de los entrevistados afirma que se ha encontrado con docentes que no se toman el tiempo de conocer a sus estudiantes. Tomás dice: “Si el profesor de X materia, por ejemplo, de séptimo semestre, escuchara que tiene un estudiante que toma esa materia, pero que aún va en promedio en tercer semestre, le debería inquietar...”.

Se debe resaltar en la percepción de los estudiantes respecto a los modos de enseñanza la implicación que estos tienen en el establecimiento de la relación con el docente. Estos reconocen como maestro a aquel que favorece vínculos protectores en su proceso al posibilitar relaciones tranquilas y respetuosas; esto se relacionaría con el “buen profesor” descrito por Chomsky (2001). Este autor incluye dentro de esta categoría al profesor que habla “con” y no “a” sus estudiantes. También se puede considerar aquí la figura que destaca Freire del profesor que prefiere pararse “al mismo lado de la calle” con sus estudiantes (Maturana, citado en López de Maturana, 2010). Los llamados *maestros* que proyectan en los estudiantes autistas una serenidad que atraviesa el cuerpo hacen más amigable el trayecto por la universidad, proporcionan herramientas para la adaptación académica, aportan a la construcción de la identidad del estudiante y construyen recursos fuera del aula y dentro de ella para la permanencia estudiantil. Es con este maestro con el cual los estudiantes autistas se vinculan más fácilmente, y el saber disciplinar cobra relevancia, los múltiples roles y las trayectorias académicas hacen que la relación se cimiente en el proceso de enseñanza y, fundamentalmente, en el aprendizaje mismo.

Estas relaciones que los estudiantes van construyendo con los docentes en la universidad se dan en un espacio y un tiempo, no se presentan a partir de un patrón, sino que se van desplegando en un

contexto social específico, y se manifiestan en prácticas recurrentes de los autistas como actores sociales que ocupan un espacio en la institución. El espacio universitario como sustrato objetivo determina su comprensión subjetiva como un marco de referencia, es decir, cada estudiante desde su particularidad se configura a sí mismo en interacción con otros sujetos (intersubjetividad), en un lugar determinado (objetividad).

Otro aspecto para destacar respecto al vínculo con los docentes, recuperado sobre todo de la interacción en los grupos focales, tiene que ver con el concepto de la autoridad. Cabe señalar que fue complejo en los relatos desligar el concepto de *autoridad* del concepto de *relación*, por cuanto, al hacer alusión a la interacción con el docente fuera y dentro del aula de clase, algunos autistas se referían a atributos de aquel en el marco de la concepción de la autoridad.

Directamente, el vínculo pedagógico conlleva una relación, la cual, según Pierella (2014), parte de la “premisa fundamental de reconocerle al profesor una autoridad que lo acredita como tal, pero que también se construye sobre la base de la reciprocidad y de la enunciación dirigida a alguien” (p. 910). Es desde el referente de autoridad que representa el docente que los estudiantes se vinculan, siendo unos modos de autoridad más facilitadores de las interacciones que otros.

Para algunos autistas, el docente es poseedor de un saber y cuenta con experiencia en la disciplina; este reconocimiento de autoridad genera relaciones verticales, caracterizadas por una distancia respetuosa. En este punto se reconoce el saber como factor asociado a la autoridad, construcción que termina siendo institucional o sociocultural. La percepción de la autoridad respecto del conocimiento parece repercutir en la relación docente-estudiante, donde la interacción y la interlocución son mediadas por el objeto de conocimiento en sí mismo. La relación se desarrolla para el estudiante con un fin formativo-científico. Es una autoridad que el docente mismo cimienta en el campo científico con validación en los pares y organismos institucionales (Pierella, 2014).

Otros estudiantes autistas identifican que el docente que representa una autoridad es aquel que da un trato humano y respetuoso a los estudiantes, que pone su saber a disposición de sus estudiantes, que reconoce cuánto sabe y cuánto le falta por aprender, que escucha y orienta al estudiante, que le da un lugar a lo que el estudiante tiene para aportar.

En esta consideración de autoridad la reciprocidad es esencial; tal como menciona Pierella (2014), esta “implica la pretensión de recibir algo a cambio de la delegación de autoridad: respeto, atención, reconocimiento” (p. 901). Las interacciones en este tipo de autoridad son bidireccionales, cercanas, posibilitadoras del diálogo y la devolución. No obstante, una relación de estas características es compleja con estudiantes autistas, ya que en ellos la reciprocidad es un elemento de difícil aprehensión. Pero logra darse si el saber disciplinar prima y la relación pedagógica atravesada por el respeto, la atención y el reconocimiento termina siendo seductora para todos.

Sociabilidad estudiantil

Esta interacción le permite al estudiante comprender las organizaciones y dinámicas institucionales, e instaurarse como sujeto con derechos y deberes; con base en esta, el estudiante, al interactuar con el escenario universitario, va construyendo su experiencia subjetiva al vincularse con ciertos grupos sociales e incorporar normas institucionales.

En este contexto, surgen preguntas y preocupaciones sobre el estudiante autista, dado que se anticipa que no será posible que conquiste su autonomía a partir de la integración social (Dubet y Martuccelli, 1998). Sobre esto afirma Valentina (psicóloga entrevistada):

Pero como a estos jóvenes obviamente, si no están en este discurso, hacerse autónomos les es muy complejo, y esa autonomía es vivida como más en solitario; a pesar de que el autista se las maneja bastante bien solo, creo que eso es un factor muy muy complejo, porque es como que le piden que se suelte y que salga al mundo a lidiar con otros, otros que no necesariamente son conocidos ni predecibles ni ni han tenido, pues, una relación previa.

Al parecer, hay de entrada una dificultad evidente por anticiparse a que el estudiante autista no se relacionará con el otro; no obstante, tal vez habrá que dar lugar para que invente su propio modo de relacionarse.

Las narraciones de los estudiantes autistas dan paso a comprender que la sociabilidad estudiantil se construye de modos distintos, que esos encuentros se dan espontáneamente o ellos los construyen. Los autistas dan cuenta de cómo el otro en sí mismo no es el problema, sino toda la escena que acompaña muchas veces el encuentro con los pares en la universidad:

Eran clases enormes, eran anfiteatros enormes, llenos de gente hasta la puerta, que no cabíamos porque había... habíaaaa sobre-eecupo; estaba cubierto de sobra, sobraba gente; estábamos sentados en los escalones. A mí aquello me estresaba muchísimo, no poder llegar y tener, que por muy temprano que llegaba no conseguía un sitio correcto, y el no no conocer a nadie, el sentirme perdida... No no me sentía rodeada de la gente con la que yo estaba acostumbrada, y fue un cambio, mmm; yo yo era muy ingenua también, era muy infantil (Paola).

El par, el otro que forma parte del aula, se vuelve distante para los autistas debido a que no permanece en el mismo *paisaje*; es decir, ese par, ese compañero que encuentran en un curso deja de estar en el siguiente. El cambio de aula pareciera que obliga a cambiar de par, y eso incomoda.

El aula se convierte en un precedente de ese encuentro tranquilo con el par, el espacio emerge como protagónico. Por eso, cuando el joven autista ingresa a la universidad, su atención está más en el encuentro con la universidad misma (con el espacio que se habita): su preocupación está en encontrar el aula, en encontrar la silla, no está en primer plano la relación social con los pares. La relación primaria, según se identifica en las entrevistas, la establece con el campus, con los lugares comunes, no con las personas.

Dubet y Martuccelli (1998) establecen que “el individuo es un personaje social que conquista su autonomía por la misma fuerza

de su integración social; es decir, su interiorización de la sociedad” (p. 59). Esto confirma el papel relevante de la sociabilidad con los iguales en las construcciones que en colectivo hacen del contexto que habitan.

Las experiencias universitarias se ven enmarcadas por las lógicas de la universidad como institución poseedora de normas, las mismas que paulatinamente el estudiante autista, al igual que cualquier otro estudiante, irá incorporando; las identifica, las comprende y se apropia de ellas.

Pareciera que el estudiante autista, en cuanto a la norma, presentara relaciones posiblemente distintas a las de los demás, relaciones que surgen en tres direcciones: en la primera, al autista se le dificulta dejar de lado los roles y cargos previamente aprendidos. Se creería que para este grupo de estudiantes es más compleja la articulación con la norma, pues es propio de ellos cuestionarla y ponerla a prueba. La segunda dirección está dirigida a la rigidez con que toman la norma y el conflicto que representa para ellos el no cumplimiento de esta por parte de los colectivos estudiantiles, docentes y directivos. Es una consideración literal de la norma, que debe seguirse para alcanzar las metas académicas y la adaptación al sistema. Dice Catalina (una de las docentes entrevistadas): “Un día le dije a XX que me esperara dos segundos, que ya lo atendía, y, literal, a los dos segundos me dijo: ‘Profesora, ya pasaron los dos segundos’”.

Estos estudiantes autistas no cuestionan la norma social ni institucional, al punto de no reflexionar acerca de esta. Este grupo se rige por la dualidad castigo y sanción. Es decir, responden a esa forma de ejercer el control mediante el poder y la estrategia de monitoreo para castigar el comportamiento transgresor (Tyler, 2006). Esta postura con relación a la norma pone de manifiesto normas prescriptivas, que, según Cialdini et al. (1990), se refieren a la percepción propia sobre lo que un colectivo considera una conducta apropiada, y, por ser así, se sigue y se cumple. En este punto el cumplimiento o incumplimiento de la norma queda supeditado a la percepción de una dinámica social que estipula ciertos criterios (Cialdini y Goldstein, 2004). La relación con la norma es compleja, la literalidad imposibilita hacer lectura del contexto y relativizarla.

Esto se sustenta, por ejemplo, en el relato de una de las docentes: “Un día había una misa en el pasillo del bloque que conduce al aula, y un estudiante autista increpó al sacerdote reclamándole por usar un espacio que no es para ese tipo de eventos: ‘La misa se hace en la capilla, no en el corredor’, dijo”.

Y la tercera dirección da cuenta de una vinculación con la universidad en la cual se reconoce la legitimidad de la autoridad (representada en el docente, las directivas y la institución misma) y las normas; legitimidad que se logra al percibir que el proceso por el cual las autoridades ejercen el control es justo (Tyler, 2001; Tyler, 2006). Estos autistas cumplen las normas de manera voluntaria, y se percibe principalmente cuando han logrado compaginar con el espacio, sentirlo propio y seguro. La contención grupal apoya este proceso, y, por un lado, tendría lugar el aprendizaje por modelo: observar al par proporciona ejemplos y bases de cómo actuar y responder a situaciones del aula e institucionales; así lo nombra uno de los entrevistados cuando afirma que todo lo que dice el reglamento hay que obedecerlo: “Si la clase es en un salón específico, ¿por qué lo cambian?” (Mauricio).

En síntesis, de los autistas entrevistados, unos prefieren vincularse con otros autistas por la afinidad en cuanto a particularidades sociales, personales y académicas; algunos interactúan con otros estudiantes por reconocer en estos un recurso o apoyo para la adaptación al contexto universitario y para la respuesta a las exigencias académicas. Y, por último, otros prefieren la conformación de un colectivo donde juntos forman fuerzas que actúan con el sistema o contra el sistema: ser parte de un grupo proporciona seguridad para el transitar institucional y cada una de sus dinámicas y organizaciones.

Algunas voces de estos estudiantes refieren cómo las relaciones con los compañeros son un recurso directo para favorecer la permanencia y el alcance de sus logros académicos. Las relaciones intersubjetivas que se dan entre pares proporcionan modos de sostén. Parecería ser que para estos participantes es un soporte más de orden académico que social.

La subjetivación del espacio

El espacio emerge de diversas maneras en los discursos de los autistas entrevistados, considerándose este como componente esencial de la actividad educativa universitaria. Como indica Viñao Frago (1995), “el espacio (...) junto con el tiempo, (...) es un elemento básico, constitutivo, de la actividad educativa” (p. 17).

En las narraciones de los autistas se identifica la consideración del espacio como un lugar dispuesto para fines académicos. Esto es observado en las referencias que hacen de la universidad misma. En los relatos se ve una notable apropiación del espacio por parte de estos estudiantes: “La universidad desde hace tres años es mi hogar” (Lucía); “la universidad la siento mía” (Mauricio). Se interpreta que para todos ellos el espacio universitario es un lugar que cobija, protege y les brinda acogida. El espacio, desde la perspectiva de Merleau-Ponty (1973), no es un medio objetivo, sino una realidad psicológica, lo objetivo no existe o solo existe como límite. Por su parte, Bailly (1979) plantea que el espacio es una realidad psicológica, como algo subjetivo o de extensión variable, es tanto límite físico del propio cuerpo como el espacio mental de los proyectos; de este modo, la experiencia de los estudiantes autistas en la universidad está constituida, como se ha dicho, a partir de su relación con el espacio físico.

Sin embargo, hay otros sujetos autistas que refieren dificultad para establecer esta relación espacio-temporal, y explícitamente nombran una carencia de tiempo para compenetrarse con el espacio, aluden a un distanciamiento con la cultura universitaria; así lo confirma uno de los estudiantes: “Es difícil sentirse parte de un lugar cuando este no agrada; ese ruido, ese exceso de cosas y luz” (Alejandro). Esto dialoga con el reconocimiento del espacio como territorio que no atraviesa la subjetividad.

Sin duda, en las narraciones de los autistas las dialécticas entre territorio y lugar, entre universidad y escenarios externos a ella, y entre el aula y el afuera de ella configuran sus experiencias. Esta dialéctica que conflictúa la experiencia se nota en los siguientes fragmentos de entrevista: “En ocasiones este lugar me duele, veo como amenazante el espacio mismo. Es como si sintiera que los muros me

estrechan dejándome fuera y las puertas se cerraran. Siento que me dice *este lugar no es para ti*” (Alejandro).

En estos relatos pueden identificarse modos de relación con el espacio que se refieren al habitar la universidad. Dos de los autistas entrevistados manifestaron la costumbre de prolongar su estadía en la universidad, lo que hace ruptura con la vivencia común de los otros autistas. Estos, más allá de cumplir asistencia a clases, realizan trabajos, preparan exámenes, participan en grupos de estudio, participan de actividades culturales y deportivas que ofrece la universidad y socializan con los compañeros. Como lo expresa uno de los autistas participantes del estudio: “Para mí desde el inicio ha sido importante vivir a plenitud la universidad; por eso aprovecho cada instante mi presencia acá. Salgo de clases y practico fútbol, almuerzo acá con mis amigos, hago trabajos en la biblioteca y aprovecho cada cátedra o conferencia ofertada” (María Paz). Esta presencia activa y amplia en la universidad denota una sensación de comodidad, bienestar y compenetración con el colectivo.

Como expresa Fiorucci (2010), estas experiencias van más allá de la misión de transmisión de saberes de la universidad, porque obedecen a las relaciones interpersonales que se tejen en el espacio y el tiempo.

Las experiencias de los estudiantes autistas en relación con los modos de apropiarse y construir los ritmos de la vida académica emergen de las situaciones cotidianas que develan conflictos en torno al tiempo y al espacio.

Con relación al tiempo, este se constituye en un aliado o un enemigo, pues cuando no se logra poner en diálogo los tiempos exigidos por la universidad y los compromisos académicos adquiridos con la disponibilidad real y subjetiva, se derivan dificultades que podrían comprometer la permanencia del estudiante en la universidad, tenga o no autismo. Pero el estudiante autista tiene mayor dificultad en gestionar recursos emocionales y también en buscar ayudas externas para el control y uso adecuado de estrategias académicas acordes con la exigencia temporal.

La subjetivación del espacio se relaciona directamente con el buen manejo del tiempo requerido para asumir los compromisos que exige la vida académica. Este componente de la experiencia universitaria se configura a partir de articular los distintos escenarios externos en los que se desempeña el estudiante autista con la universidad.

Conclusiones

En la trayectoria académica de los estudiantes autistas el otro tiene lugar, pero, al parecer, es un lugar ganado: se le adjudica siempre que ofrezca un modo especial de acompañar, siempre que entienda ese *mundo seguro* que el autista construye y siempre que sepa cómo y cuándo hacerse presente; se trata, sobre todo, de un otro que se deje guiar en este transitar universitario, *estar* para un autista.

En los autistas entrevistados se identifica que la vinculación esperada social e institucionalmente con el otro parte del acercamiento y apropiación del espacio físico. En sus aproximaciones con el ser estudiante prima el espacio que empieza a habitar el autista, un espacio que se llama *universidad*, donde los colores, olores, formas y sonidos juegan un papel esencial; pisar los espacios de la universidad implica para el autista encontrar estímulos que lo convocan o aíslan. Para él, la construcción de universidad se vuelve un reto que se inicia con el reconocimiento geográfico, pero que, poco a poco, en la mayoría de las veces se convierte en el lugar que lo hospeda.

El encuentro con el aula se configura con el acercamiento más íntimo en su relación académica, un encuentro que inicialmente no alude a ese otro, docente o compañero, sino a la comodidad/incomodidad y la seguridad/malestar; un encuentro que se asocia con su corporeidad. De la estructura, organización y dinámica que halla el autista en las aulas, donde toman protagonismo las luces, los pupitres, las distancias, las texturas y los ruidos, surge la posibilidad de un encuentro con la hospitalidad, elemento esencial para la construcción de otros encuentros.

Resulta tan esencial el aula que se convierte en el tránsito hacia otros modos de vinculación. En el aula que logra hospedar al autista

se reconoce a un aliado del proceso formativo: el docente. Este se configura en un poseedor de ese saber que motiva al autista. A ese docente no lo reconoce directamente por sus características como persona, sino porque tiene los conocimientos que conectan a ese estudiante con su interés profesional; de ahí que le otorgue al docente ser experto en el tema para que gestione la relación pedagógica. De cómo hable el docente, de cómo armonice con el espacio y de cómo actúe depende que se construya ese encuentro con el autista.

Pareciera que el autista previamente ya le otorga un lugar al docente en la relación, y es un lugar disciplinar y de saber. Este estudiante no espera un docente afecto que lo convoque y que relacionamente lo acerque; al contrario, docentes que se posicionan anticipando lo afectivo a lo disciplinar afectan la armonía construida con el espacio. El saber y el construir estrategias pedagógicas que creen puente entre el saber y el aprender son las condiciones básicas para ese encuentro. Así, la construcción de este alude a que el autista espera un docente que desde su saber cree puentes pedagógicos que lo acerquen a aquel como referente en su experiencia formativa, y no necesariamente un docente que desde lo afectivo busque una conexión del estudiante con el saber.

Con relación a los diferentes modos de vinculación y sociabilidad del estudiante autista, se logran establecer aspectos relevantes que configuran su experiencia universitaria y particularizan su trayectoria académica. El vínculo con el docente se establece, para estos estudiantes, desde lo institucional y lo académico: desde lo institucional como reconocimiento implícito de autoridad asociado al rol de ser docente, y desde lo académico por su idoneidad al poseer un conocimiento específico. Otro aspecto para destacar son las referencias a cómo las formas de enseñanza condicionan su proceso de aprendizaje y apropiación del conocimiento, considerándolo como facilitador u obstaculizador en este acto pedagógico.

Por último, la forma de vinculación con los compañeros de clase se particulariza cuando se da distanciamiento o relacionamiento mediado por el espacio, y esto hace que en la relación prime el interés académico más que el interés social. Puede afirmarse que, para el estudiante autista, el encuentro con el par no se configura en un

soporte social esencial: el par es un elemento más que forma parte del lugar, un elemento que perturba o que armoniza. En ocasiones, el modo de hablar, moverse, reírse, vestirse y oler de un compañero limita o posibilita el nexo social. Pareciera que ese compañero muta según el espacio, tanto es así que aquel con quien el autista comparte y armoniza en un aula en la siguiente aula desaparece de escena o resulta molesto, debido a que de un aula a otra cambian las dimensiones, los sonidos y la organización del espacio, y ese cambio pone al autista en una sintonía distinta en la relación. Igualmente, pareciera que el compañero no trasciende: ese con quien comparte en una clase y logra compaginar para cumplir una meta académica se desvanece, pierde interés relacional en otros espacios, como la cafetería, la biblioteca o el pasillo, pues el interés para el autista es solo académico. Las relaciones con el par se median por el espacio, y es el espacio el que pone el propósito de esa relación.

Así las cosas, al ser reconocida la experiencia del autista en la universidad como *una cuestión de encuentros* donde el espacio es protagónico, esta da pautas a las instituciones y a los docentes para configurar modos de sociabilidad que favorezcan el proceso de inclusión del estudiante autista, donde se brinden esos tiempos subjetivos para que él se sienta hospedado. Si la universidad, las aulas y las relaciones con el docente y el par no hospedan al autista, la trayectoria académica se complejiza.

Referencias

- Amariles, W. (2018). Fortalezas y puentes levadizos. Otra manera de abordar el autismo. En G, Sierra, *¿Cómo responden a la pérdida y a la prohibición los niños y adolescentes hoy? De la posición desafiante a la condición patológica* (pp. 243-274). Editorial Corporación Ser Especial
- Bailly, A. (1979). *La percepción del espacio urbano* (traducción Jesús J. Oya). Colección Nuevo Urbanismo, 29. Instituto de Estudios de Administración Local.
- Carbonari, F. (2017). *Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones*. (Tesis de doctorado en Educación). Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), Argentina.

- Cáceres Zapatero, M. D., Brändle Seán, G. y Ruiz San Román, J. A. (2017). Sociabilidad virtual: la interacción social en el ecosistema digital. *Historia y Comunicación Social*, 233-247. <http://dx.doi.org/10.5209/HICS.55910>
- Carli, S. (2006). La educación en la Argentina. Relatos sobre el pasado, narraciones del presente. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (7).
- Carli, S. (2010). Figuras de la amistad en tiempos de crisis. La universidad pública y la sociabilidad estudiantil. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: figuras y efectos del amor* (pp. 99-108). Del Estant. <https://n9.cl/pfp15>
- Carli, S. (2014). *Universidad pública y experiencia estudiantil*. Miño y Dávila Editores.
- Cialdini, R. B. & Goldstein, N. (2004). Social influence: compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55, 591-621. [doi: 10.1146/annurev.psych.55.090902.142015](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015)
- Cialdini, R. B., Reno, R. R. & Kallgren, C. A. (1990). A focus theory of normative conduct: recycling the concept of norms to reduce littering in public places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015-1026. [doi: 10.1037/0022-3514.58.6.1015](https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.6.1015)
- Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. EDUFBA.
- Chomsky, N. (2001). *La (des)educación*. Editorial Crítica.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (1). doi: <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i1.148>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. [doi: 10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968](https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968)
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Fiorucci, F. (2010). Silvia Finocchio, la escuela en la historia argentina, Buenos Aires, Edhasa, 2009, 211 páginas. *Prismas*, 14(14), 245-246. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1784>
- García Hortal, C., Sahagún Navarro, M. y Villatoro Bongiorno, K. (2017). Calidad de vida en personas con trastorno del espectro del autismo. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(36), 65-82. <https://www.redalyc.org/pdf/709/70950101004.pdf>
- García Peñalvo, J. (2015). Cómo entender el concepto de presencialidad en los procesos educativos en el siglo XXI. *EKS*, 6-12. [doi: 10.14201/eks2015162612](https://doi.org/10.14201/eks2015162612)

- Gómez Mendoza, M. G. y Alzate Piedrahíta, M. V. (2010). El “oficio” de estudiante universitario: afiliación, aprendizaje y masificación de la Universidad. *Pedagogía y Saberes*, 33, p. 85-97. doi: [10.14201/eks2015162612](https://doi.org/10.14201/eks2015162612)
- Kandel, V. N. (2018). La universidad en un mundo con otros. De la extensión universitaria a las prácticas sociales educativas. *Revista del IICE*, 44, 25-36. <https://n9.cl/apuyut>
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. Editorial Universidad La Serna.
- Mesmin, G. (1973). *Lenfant, l'architecture et l'espace*. Casterman, Tournai. <https://n9.cl/s75tr>
- Ojeda, V. B. (2014). *Estrategias de permanencia de los estudiantes de la carrera del profesorado de inglés de la UNMDP*. Segundas Jornadas de Educación. Grupo GIEEC, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pierella, M. P. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 893-912. <http://hdl.handle.net/11336/12535>
- Renaut, A. (2008). La universidad frente a los desafíos de la democracia. *Revista Temas y Debates*, 16,153-151. [Renaut, A. \(2008\). La universidad frente a los desafíos de la democracia. Revista Temas y Debates, 16,153-151. https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77](https://doi.org/10.35305/tyd.v0i16.77)
- Rodríguez, M. (2019). La investigación sobre deserción universitaria en Colombia 2006-2016. Tendencias y resultados. *Pedagogía y Saberes*, 51, 49-66.
- Tyler, T. (2001). Public trust and confidence in legal authorities: what do majority and minority group members want from the law and legal authorities? *Behavioral Science and the Law*, 19(2), 215-235. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bsl.438>
- Tyler, T. (2006). Psychological perspectives on legitimacy and legitimation. *Annual Review of Psychology*, 57, 375-400. Doi:[10.1146/annurev.psych.57.102904.190038](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.57.102904.190038)
- Unesco. (2008). *Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181453mo.pdf>
- Valdés-Henao, C. (2018). “Deserción” universitaria: entre desvinculaciones institucionales y búsqueda de sentidos de vida. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 331-344. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16120>
- Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista de Educación*, 306, 245-269. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>



Cat two.

Capítulo 5. Experiencias de transición del colegio a la universidad de estudiantes con TEA: testimonio autobiográfico¹

Hugo A. Gómez Pineda

Mi nombre es Hugo Alejandro Gómez Pineda, soy estudiante universitario de Psicología y también estoy en el espectro del autismo. En cierto modo, el hecho de que yo sea el tema principal de este proyecto es bastante conveniente, especialmente considerando que bajo diferentes circunstancias es probable que no estuviera hablando sobre mí. Para empezar, ¿por qué ir a la universidad después del colegio? Es un estado natural después del colegio, mi hermana también fue a la universidad. Los padres qué pensaron... Yo quería ir más que todo, aunque, a decir verdad, realmente nunca pude ver una posibilidad distinta: simplemente asumí que tenía que ir a la universidad, estudiar una carrera y trabajar; eso es lo que nos enseñan, lo que se podría considerar como los pasos naturales de la vida en sociedad, aunque ahora ya sé que no es del todo verdad. Era perfectamente posible para mí no ir a la universidad, y empezar trabajo inmediatamente, pero la cosa es que yo quería ir

1 Apartado tomado del trabajo de grado para optar al título de psicólogo profesional, Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Psicología, Medellín, 2020.

a la universidad, y no porque otros me lo dijeron, sino porque yo mismo quería ir, y hoy, considerando las otras opciones que pude haber tomado, realmente no me arrepiento del camino que tomé.

Mi decisión de estudiar Psicología fue una gran sorpresa para mis padres, debido a que desde temprana edad yo siempre dije que lo que quería estudiar era Medicina; esto fue una creencia que tuve durante la mayoría de mis estudios en el colegio, incluso hice una materia de primeros auxilios en la Universidad de Antioquia, pero durante el grado 11 me empecé a dar cuenta de que tal vez la Medicina no era algo adecuado para mí, por múltiples razones: la primera es que yo nunca he sido bueno memorizando cosas, y el estudio de Medicina en sí depende demasiado de la memorización; también por una razón más personal, y esa razón es que encontraba la Medicina aburrida, y mi idea principal era ser doctor más que nada porque eso lo pagaba bien; el dinero es importante en esta sociedad capitalista después de todo, pero en 11 me di cuenta de que la medicina simplemente no me interesaba tanto como otras cosas.

Mi interés en la Psicología siempre existió, probablemente debido a mis experiencias con muchos psicólogos infantiles durante mi infancia; mi razonamiento por este interés era simple: el psicólogo es alguien que ayuda a otras personas; esta es una idea que muchos estudiantes de Psicología tienen al principio, y obviamente no es tan simple, hay muchas complicaciones cuando se trata de este estudio; pero, generalmente hablando, esto fue lo que me condujo a esta carrera en primer lugar.

La razón por la que decidí estudiar Psicología en la UPB es bastante sencilla también: fue simplemente porque alguien que conocía del colegio iba a estudiar Psicología en la UPB; ni siquiera era alguien realmente cercana a mí, era solo una cara familiar; supongo que eso hizo la transición a la universidad un poco más fácil para mí, el hecho de que aún había alguien de mi colegio conmigo, un pedazo de comodidad en un lugar extraño. Dicha persona se retiró de la universidad a la mitad del primer semestre, al final la Psicología no fue lo suyo. Ni siquiera me acuerdo del nombre de ella, solo sé que me dejó solo en un trabajo importante, pero, bueno, al final lo completé y seguí adelante.

Durante los primeros semestres de universidad realmente no traté de socializar con otras personas más de lo absolutamente necesario; en trabajos haría mi parte, pero eso sería realmente todo. Así fue como mi primer año de universidad pasó, no me sentí realmente solo o incómodo en este tiempo; al contrario, se podría decir que este tiempo me permitió adaptarme a la vida universitaria. No es que no tratara de socializar, es solo que, por lo menos al principio, no me dio los resultados que esperaba. En los primeros semestres me fue difícil encontrar temas en común con mis compañeros, y solo pude empezar a socializar realmente cuando mi compañera del colegio me introdujo a su grupo de amigos, con los cuales me pude acoplar más fácilmente, por lo menos en la superficie. Igualmente, en semestres más recientes, creo que he sido mucho más sociable, y creo que debido a eso ahora soy mejor entendido entre mis compañeros.

Curiosamente, la razón por la que fui capaz de empezar a interactuar con otros estudiantes fue porque encontré a otro compañero del colegio en la universidad (él estudiaba Entretenimiento Digital), y me introdujo a su grupo de amigos, con los que soy relativamente cercano; esta persona eventualmente también dejó la universidad, y ya no estamos en contacto, pero sigue siendo alguien a quien aprecio.

Ahora que lo pienso, no creo que sea cercano con mis amigos de universidad tampoco, y la relación con ellos está limitada a intereses comunes; con el pasar de los semestres simplemente dejé de interactuar tanto con ellos, tal vez simplemente no soy bueno haciendo amigos, o tal vez es simplemente el hecho de que dejé de usar Facebook. La razón principal de esto es que Facebook me traía una cantidad obscena de estrés, siempre había algo que me molestaba, tendía a meterme en peleas *online* sobre estas cosas, algo que con el paso del tiempo empecé a ver como una pérdida de tiempo; así que lo dejé, y no lo extraño particularmente: Facebook es conveniente para muchos, pero no es para mí.

Por lo ya mencionado, para mí elegir universidad no fue algo tan complicado; de hecho, muchas de las razones para elegir la UPB no tenían mucho que ver con la Psicología. Una de las razones principales fue simplemente porque el lugar queda relativamente cercano a mi casa, y, al final del día, me gustó la UPB más que otras

universidades, y tenía curiosidad por este ambiente tan nuevo comparado con el del colegio. El colegio para mí no fue una experiencia tan buena, tal vez es la perspectiva hablando, pero realmente no siento mucha nostalgia por esos días, porque cuando pienso en ellos me doy cuenta de que nunca fui particularmente feliz allí. Claro, en ese tiempo yo no sabía que estaba triste en la escuela, solo vine a darme cuenta de eso mucho después; el colegio también tendía a darme dificultades, ya que muchos de los maestros no estaban preparados para trabajar con un estudiante que estuviera en el espectro. Algo que tampoco ayudó mucho es que yo en ese tiempo sentía que no tenía que necesitar ninguna ayuda, que, si no podía seguir adelante por mi cuenta, entonces no sería capaz de seguir adelante; este pensamiento lo tuve también durante los primeros semestres de universidad, pero al final me di cuenta de que iba a necesitar ayuda: nadie es una isla, después de todo.

La universidad me presentó muchos cambios importantes sobre mi propia percepción de mí mismo y otras personas. Primero, pude empezar a verme como alguien cuya opinión es importante para otro, y también cambió la idea que tenía sobre el otro, ya que no me veía a mí mismo relacionándome con otros; pensaba que simplemente no era posible para mí, pero resultó que me había equivocado en eso. Es solo que para mí es más fácil relacionarme desde ámbitos más virtuales.

Algo que quiero comentar como cierre es que en un semestre quería dejar la universidad, me sentía frustrado con ella, ya que no me estaba yendo bien. Además, sentía que tal vez no disfrutaría de la profesión que había elegido, y esto más que todo se debía a algunos problemas académicos que tenía. Pero fue aquí cuando alguien de acompañamiento académico me preguntó si tenía prisa por graduarme, y me di cuenta de que podría tomar mi tiempo; esto fue algo sorprendente para mí, porque genuinamente pensé que no podía, que tenía que graduarme al mismo tiempo con mis compañeros. Esta intervención me permitió relajarme un poco y seguir adelante.

Al final del día, diría que la universidad puede ser frustrante, en especial para alguien como yo, que requiere un poco más de ayuda que otros estudiantes; pero eso es algo que esperaba de todos

modos, y algo con lo que he aprendido a lidiar de una manera apropiada. Me graduaré muy pronto, así que supongo que el esfuerzo valió la pena.

Es cotidiano que la mayoría de los estudiantes describan el proceso de transición del colegio a la universidad como una etapa crítica que implica diferentes desafíos personales y académicos; sin embargo, esta etapa suele ser más comprometedor para los estudiantes que se encuentran en el espectro del autismo, quienes, por lo general, provienen de instituciones educativas en las que contaban con un número significativo de apoyos; así que tienen que enfrentarse a un nuevo contexto, exigente no solo en lo académico, sino también en lo personal, y en especial por la alta carga de autonomía necesaria para el desempeño adecuado en estos contextos. Por lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión documental descriptiva en torno a la transición de estudiantes en el espectro del autismo y en torno al inicio de su vida universitaria. Dentro de los hallazgos más significativos está el papel de la universidad en el diseño de programas de orientación que permitan acompañar a los estudiantes desde el proceso de entrevista de admisión hasta la estimulación de habilidades socioemocionales. Asimismo, se resalta el papel del docente como un elemento esencial que puede o no favorecer una experiencia significativa en los estudiantes que comparten esta condición.

Los estudiantes universitarios con discapacidad pueden recibir adaptaciones especiales, que incluyen tiempo adicional en los exámenes y plazos extendidos. Pero estos subsidios generalmente no cubren las necesidades de los estudiantes con autismo. Muchos estudiantes en el espectro requieren un apoyo que se extienda más allá del aula, a sus vidas sociales y personales, como recordatorios para ayudar a encontrar compañeros de estudio. En caso de no recibir la orientación oportuna, estos estudiantes pueden tender a desarrollar altas tasas de ansiedad y depresión, además de pensamientos suicidas, las cuales tal vez empeoren en situaciones nuevas. Estos aspectos fueron abordados en el trabajo investigativo que se presentó para optar al título de psicólogo y sirvieron de insumo para la presente investigación.



Cat three.

Capítulo 6 Conclusiones

Aportes pedagógicos para la inclusión universitaria de estudiantes con TEA

En este capítulo se hace una síntesis de los principales hallazgos que arrojó la investigación y que permiten ofrecer vías de intervención institucional para orientar a docentes y profesionales en abordajes posibles para estudiantes autistas en la universidad.

En un primer momento se hace una compilación global de los resultados, para finalmente presentar algunas recomendaciones pedagógicas que posibiliten este encuentro de los estudiantes autistas con sus universidades, ubicando el lugar del maestro como un agente clave en dicho proceso.

Abordaje general de los principales hallazgos

El desarrollo de esta investigación permitió un acercamiento a los relatos de estudiantes autistas en escenarios universitarios, donde sobresalen los modos subjetivos en que estos experimentan su paso por la institución. Las conclusiones que acá

se presentan son comprensiones que se construyen a partir de las experiencias de los autistas entrevistados. Las afirmaciones que se presentan no son una generalidad de todos los estudiantes con autismo, sino las experiencias de quienes aportaron a este estudio con el relato de sus trayectorias (se incluye a los estudiantes autistas y a los demás actores incluidos en la investigación).

La etapa formativa en la universidad implica para los estudiantes autistas enfrentar múltiples cambios y conflictos en distintos momentos. Por un lado, cabe destacar las experiencias vividas al momento de ingresar a la universidad, en el cual se producen alteraciones de orden personal, académico, familiar, laboral y social. Ese tiempo inicial se encuentra afectado por las expectativas vs. la realidad.

En este trabajo se pudo detectar entre los discursos de los entrevistados que el autista, para ingresar a la universidad y alcanzar con éxito los cambios y responder a los obstáculos de su recorrido universitario, demanda de modos silenciosos apoyos pedagógicos e institucionales. Modos silenciosos que se acompañan de ausentismo, comportamientos atípicos de difícil aprehensión por parte de docentes y compañeros, bajo desempeño académico y cambios anímicos... Son modos que en muchos casos camuflan el diagnóstico.

Resultó visible en los relatos que algunos autistas presentan dificultades para acercarse a los servicios universitarios que se ofrecen desde las unidades de Bienestar Estudiantil, que son imprescindibles para la adaptación universitaria, el éxito académico y la permanencia. Esto puede atribuirse a la decisión de *querer pasar desapercibido* y con esto garantizar que su diagnóstico no sea foco de atención para nadie en la U. Algunos estudiantes autistas vinculan la experiencia universitaria con objetivos de formación académica y tienden a desconocer estos apoyos institucionales que se convierten en posibilidades de permanencia y de lazo social. La falta de participación e implicación en la vida universitaria es un rasgo que coincide con lo que varios autores identifican como característico del autista; esa falta de participación e implicación genera en muchos casos el poco aprovechamiento de las ofertas institucionales (Sianes Bautista, 2015; Sánchez Gelabert y Elías Andreu, 2017).

El ingreso a la vida universitaria supone para estos estudiantes la adaptación a un nuevo sistema escolar, a nuevos modos de evaluación, a una mayor flexibilidad, a distintas exigencias, y esto en muchos casos va en dirección contraria a lo que fueron sus experiencias escolares anteriores, y significa un choque con expectativas de orden académico construidas. La vida universitaria también supone la adopción de nuevos horarios, ritmos de estudio y recursos educativos. En este punto resulta fundamental un acompañamiento inicial por parte de la universidad mediado por una caracterización de cómo aprende el estudiante y facilitado por espacios formativos que le proporcionen las bases mínimas para responder a las exigencias académicas de la educación superior.

Un hallazgo que cautivó especialmente la atención de los investigadores fue la relación que el estudiante autista establece con el espacio físico en la universidad: habitan un espacio que se convierte para la mayoría en un lugar protector. Por ello es complejo cuando las clases cambian de lugar o la silla que habitualmente ocupan es usada por otro compañero, o cuando en el espacio en el cual estudian hay un evento institucional, etc. El lazo social a veces lo hacen con el espacio físico, no con las personas.

Respecto de la sociabilidad, se identificó en los relatos de los autistas entrevistados que las relaciones con los compañeros proporcionan un alto grado de satisfacción y bienestar personal, aunque por su estructura cognitiva (mental), dinámicas relacionales y rigidez en las rutinas en ocasiones tienden a tomar distancia de estos vínculos, lo cual trae tranquilidad o, por el contrario, genera angustia por sentirse solos, sin amigos, aislados.

El vínculo con los docentes representa un rasgo de mayor significatividad en los relatos. El docente es reconocido como un referente básico en el transitar universitario, un referente que es ubicado en el lugar del saber. Su manera de enseñar, formas relacionales y estilo de autoridad determinan la relación docente-estudiante; algunos estudiantes ubican al docente como un sujeto confiable, que provee sostén, convirtiéndose su figura en un factor protector para la permanencia. En otros casos lo ubican como un obstáculo, un factor de riesgo para la deserción.

En síntesis, son dos hallazgos fundamentales en este proceso investigativo con respecto al maestro universitario, según los relatos de los estudiantes autistas entrevistados: uno, el estudiante establece diferencias entre el concepto de *profesor* y *maestro* a partir de los vínculos que construye en su proceso de aprendizaje, y, dos, el estudiante identifica como un factor determinante de riesgo para su permanencia la incongruencia entre su estilo de aprendizaje y el estilo de enseñanza del docente.

Sobre los vínculos familiares, se observó que estos son un sostén central en todo el proceso formativo. Mientras que en el caso de los estudiantes universitarios *regulares* (neurotípicos), el distanciamiento con el mundo familiar es algo frecuente (ya que el ingreso a la universidad implica la asunción de mayores niveles de autonomía), en el caso de los autistas la familia es el móvil que impulsa a comenzar los estudios; aportar bienestar a la familia con los resultados académicos es el sostén y armadura que permite sortear las dificultades. No obstante, cabe tener en cuenta que en algunos casos la familia es vista como una amenaza: por un lado, activa, por cuanto hay un mensaje de desaprobación de la meta académica encaminada, y, por otro lado, pasiva, porque sin generar resistencia no confían en el potencial del hijo/a ni en la capacidad instalada en la universidad para cumplir la meta académica. Las expectativas del estudiante autista fueron relevantes en la medida en que explicitan las motivaciones y razones para el inicio de la formación profesional, además de la permanencia y la búsqueda de soluciones a los obstáculos presentados.

Respecto de las expectativas en torno al ingreso, se identificaron motivaciones personales, laborales, sociales y familiares. Entre las personales figuran cumplir un sueño, alcanzar una meta y la autorrealización. Entre las laborales, los entrevistados reconocen la necesidad de ser competitivos en el medio laboral, lograr un mejor empleo. Entre las motivaciones sociales se identificaron el reconocimiento de las otras personas y la posibilidad de un ascenso social. Finalmente, entre las motivaciones familiares surgen deseos de devolver los esfuerzos que sus padres han hecho por ofrecerles estudio y formación.

Los modos de sociabilidad que el autista establece con los docentes, los pares y la familia operaron como recursos para la inmersión, apropiación, adaptación y permanencia en la universidad. El autista interactúa interna y externamente en la universidad con todos estos actores sociales, y, aunque todos con objetivos distintos, sin duda operan como sostén y apoyo en el proceso formativo.

La vinculación universitaria se inicia desde antes del ingreso mismo a la universidad, y las expectativas, motivaciones e interés de acceder a un programa de educación superior forman parte de aquella; se incluye la elección de la universidad, que se centra en el prestigio y ubicación geográfica y finaliza con la identidad y la permanencia. La vinculación con la universidad se presenta en el estudiante autista desde la elección misma, pues las razones de esta están impregnadas de subjetividades que impulsan un proyecto académico que demanda seriedad, es decir, consistencia, firmeza. El modo de construir y apropiarse de rutinas cotidianas se analizó a partir de las organizaciones subjetivas del tiempo y del espacio en los estudiantes autistas; significativamente, la noción de tiempo y la noción de espacio son categorías subjetivas que el autista construye en la interacción con la cotidianidad universitaria. La falta de tiempo es la percepción más presente en esta población, y agobia al autista por lo que implica en sus resultados académicos.

La apuesta por la inclusión pone de manifiesto la importancia de reconocer las distintas necesidades que emergen y confluyen en las aulas: estudiantes con diferentes experiencias educativas, diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, estudiantes diversos. Sin duda, el acercamiento a las representaciones, creencias, interpretaciones y percepciones que se configuran en las aulas demanda de la institución reflexiones pedagógicas que posibiliten la educación inclusiva.

A continuación, se presentan algunos ejes orientadores para el proceso de inclusión de estudiantes autistas en la universidad.

Reflexiones para docentes universitarios en el marco de la educación de estudiantes autistas

Al docente universitario, de acuerdo con Orozco Sánchez y Molina Guzmán (2020), no solo se le debe considerar como un profesional que transmite conocimientos, sino que desde su accionar se espera que aporte a la construcción de una cultura humanizante, convirtiéndose en figura *moduladora* y *facilitadora* en los espacios de socialización.

Uno de los principales retos contemporáneos que presentan los docentes hace alusión a materializar las políticas de educación inclusiva. Si bien hemos logrado un gran avance histórico al promover políticas educativas que trabajan e incentivan la educación inclusiva, en especial en la educación básica, en el caso de las universidades aún es poco claro el panorama, lo cual hace que tanto los profesionales docentes como el personal administrativo que acompaña los procesos académicos vivencien un camino de incertidumbre frente a las formas de acompañar y formar a dicha población, sin sacrificar las capacidades y competencias que se prometen en el título profesional o en los llamados *perfiles de egreso* de cada carrera universitaria.

Un elemento esencial de los procesos de inclusión es entender y atender las dinámicas que se tejen en las plataformas de aprendizaje, como son las aulas de clase; en estas realmente se pone a prueba la capacidad instalada que se tiene, tanto en el ámbito institucional como del recurso humano, para atender las necesidades especiales de los estudiantes autistas, y otras discapacidades, por lo que se hace necesario comenzar un camino reflexivo que incluya a cada uno de los actores involucrados en la relación de aprendizaje, en especial a los docentes, quienes día a día viven un encuentro pedagógico y personal con los estudiantes con autismo, y comenzar a resignificar prácticas tradicionales de acompañamiento que pueden favorecer o no el desarrollo de capacidades inherentes a la promesa profesional de la facultad/escuela en la que se encuentran inscritos.

Como se trabajó en la presente investigación, la relación pedagógica entre el docente y el estudiante autista puede estar caracteri-

zada por diferentes matices y afectos. Sin embargo, a continuación se nombrarán variables importantes para tener presentes, de manera que dicho vínculo auspicie la construcción de una relación que propicie la aceptación de la diversidad y los procesos de aprendizaje en escenarios de educación superior.

Práctica pedagógica: resignificando paradigmas personales e institucionales en torno al autismo en la universidad

Un primer paso para trabajar en pro de la relación pedagógica entre estudiante TEA y docentes es generar procesos de sensibilización con todo el personal administrativo y docente frente a las particularidades ligadas a los procesos de acompañamiento y formación de dicho estudiante; sin embargo, tal sensibilización no puede hacerse sin considerar y nombrar los estigmas, imaginarios y concepciones que se presentan frente a los estudiantes con algunas condiciones de diversidad, como lo es el autismo. Por ello, ser docente, y en especial de estudiantes con alguna discapacidad, implicará una revisión constante de la información que se ha construido en el entorno social, pedagógico y científico, a la vez que identificar en él mismo barreras actitudinales que generan una línea limítrofe entre la exclusión y la inclusión.

Diversidad de caminos para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el autismo

Indudablemente, el estudiante que presenta una condición *diversa* al promedio de la población genera diferentes emociones y sentimientos, que en algunos casos pueden llevar al rechazo, la negación o la resistencia por parte del docente; sin embargo, una recomendación esencial es que sea consciente de las sensaciones ligadas a la experiencia de enseñarle a un estudiante autista y hacer un proceso de movilización en pro del cuidado de la relación de aprendizaje que se puede tejer en el aula.

Dicho proceso de conciencia puede estar amarrado a preguntas como estas: ¿qué concepciones tengo sobre autismo?, ¿he recibido alguna formación al respecto?, ¿qué miedos y resistencia pueden obstaculizar la propuesta de clase para un estudiante TEA?, ¿qué habilidades presento que pueden facilitar el camino de acompañamiento?, ¿he buscado ayudas y apoyo dentro de la universidad para aprender herramientas comprensivas del proceso de aprendizaje de estudiantes con TEA? Estas y otras preguntas pueden direccionar el proceso comprensivo, y, sin duda, la reflexión personal y la aceptación de las propias limitaciones pedagógicas frente al trabajo con estudiantes TEA podrán movilizar la búsqueda de apoyos para la construcción de rutas metodológicas que permitan la inclusión acertada en pro de la formación integral.

En este punto, una acción pedagógica identificada en la investigación es reconocer los *intereses específicos de los estudiantes TEA*, que pueden ayudar a identificar diferentes vías por las cuales enseñar y propiciar un ambiente de aprendizaje más amable. Ello también implica reconocer la disposición para construir diversidad de metodologías y diferentes didácticas que atiendan a la subjetividad y a las condiciones que presenten los estudiantes. Para ello es necesario recurrir a la creatividad, y activar las redes de apoyo y comités de docencia institucional, procurando construir caminos que favorezcan el desarrollo de capacidades en estos estudiantes.

Resignificación del para qué y el porqué de la formación universitaria

Tradicionalmente, la formación universitaria ha sido ligada a un fin pragmático y mercantilista, que hace una promesa social de formar un profesional competente, con herramientas para incursionar en el mundo del trabajo, y, por ende, atender los fenómenos y problemas existentes en cada disciplina y campo social. Sin embargo, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y los cambios que han emergido en torno a la economía, es indispensable pensar la universidad como un espacio de potencialización humana y académica, donde se continúe afianzando el sentido de otredad, la capacidad de asombro y de iniciativa para responder a las necesidades de la

época. Dicha formación no excluye a estudiantes con TEA u otra condición de diversidad; es decir, las competencias declaradas en el perfil de egreso del programa se dirigen a todos los egresados sin distinción alguna.

Uno de los resultados más significativos al hacer la revisión bibliográfica en la presente investigación es el alto índice de diagnósticos TEA en la población; por lo tanto, independientemente de las razones propias de su génesis, la universidad y su cuerpo docente están convocados a diseñar estrategias y programas dirigidos a brindar atención psicosocial y generar ajustes curriculares que lleven a cumplir con la promesa de formar profesionalmente a sus estudiantes, tengan o no autismo.

En la presente investigación, tal como se vio, hay testimonios de algunos docentes que dejan ver preceptos cerrados, inflexibles, que entorpecen los procesos de inclusión de estudiantes TEA; docentes que afirman no hacer ajustes de ningún tipo, ya que suponen que, si el estudiante está en la universidad, es porque tiene la capacidad de ajustarse a sus exigencias.

Resignificación del reconocimiento docente

Decidir ser docente de estudiantes con algún tipo de diversidad o discapacidad implica entender las diferentes vías que tienen los sujetos para construir su relación con los procesos de aprendizaje. Para ello, la sensibilidad, el estudio constante, las actitudes inclusivas, la búsqueda de redes de apoyo profesionales y académicas serán un aliado esencial que propiciará factores de protección para la relación pedagógica entre el estudiante y el docente.

En este punto es importante recordar que la relación con estudiantes TEA no está caracterizada por la reciprocidad emocional y afectiva presente en las relaciones pedagógicas con estudiantes neurotípicos; no obstante, cada estudiante desde su singularidad hallará las formas de expresar o no su aceptación al maestro y a sus clases. Consentir esta condición es indispensable para resignificar la idea de que *los autistas están en otro mundo*, y entender que ellos están

aquí, inclusive, a veces, mucho más presentes que estudiantes neurotípicos, solo que su participación y su forma de estar escapan a los estándares esperados en la relación alumno-maestro dentro de la universidad.

Puntuaciones sobre lo curricular y lo pedagógico en la universidad

Yo no voy a hacer nada diferente porque, si estás en la universidad, te tienes que acomodar a los ritmos y a los estilos de este espacio. Creo que es el estudiante el que tiene que adaptarse a la metodología; así es la universidad (Yulieth).

Así piensan algunos docentes sobre las exigencias pedagógicas y curriculares que trae consigo el ingreso de estudiantes autistas a la universidad. A partir de lo analizado en la investigación se ubican posiciones diversas de aquellos frente a su función pedagógica en el encuentro con estos estudiantes; para algunos, la responsabilidad del proceso de inclusión es de los mismos estudiantes; para otros, recae sobre las directivas institucionales, o sobre el área encargada de los procesos de bienestar estudiantil, y en algunos más emerge, como se aprecia en los capítulos anteriores, una posición de compromiso y responsabilidad.

Para comenzar invitamos, entonces, a considerar que el proceso de inclusión de estudiantes con autismo en las IES es una responsabilidad compartida; por lo tanto, se espera que desde la universidad misma se establezcan lineamientos de inclusión, en los que, además de responder a las exigencias del Estado, se logre la construcción de una propuesta educativa inclusiva, ojalá por convicción y no por imposición.

Lograr una cultura inclusiva implica sensibilizar y capacitar a la comunidad universitaria, desde las directivas hasta el personal de apoyo. No solo se trata de capacitar a los profesionales de Bienestar Estudiantil o a los docentes; se hace necesario dar la palabra a los mismos jóvenes con autismo, incluirlos en el diseño de políticas o

lineamientos institucionales: su voz y su experiencia son una buena manera de construir un proceso respetuoso, amable y cercano a su realidad. Los mismos estudiantes con TEA saben de adaptaciones y ajustes metodológicos y evaluativos; con su experiencia pueden aportar a las acciones metodológicas que favorezcan la permanencia, aprendizaje y rendimiento académico de ellos y de sus compañeros.

En Colombia se ha establecido como guía para que las universidades diseñen sus lineamientos de inclusión el INES (Índice de inclusión para Educación Superior), documento diseñado desde el Ministerio de Educación Nacional (2018):

El INES es una herramienta que les permite a las instituciones de educación superior identificar las condiciones en que se encuentran con respecto a la atención a la diversidad, analizar sus fortalezas y oportunidades de mejoramiento y tomar decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad. El Índice tiene como base el concepto de inclusión de Tony Booth y Mel Ainscow, según el cual la "inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades" (p. 28).

El objetivo de esta herramienta es fomentar una educación de calidad, promoviendo estrategias de educación inclusiva dentro de las IES como parte central de la política institucional.

Este documento ofrece unas acciones estructuradas que sirven de orientación a las instituciones para la inclusión de estudiantes que presentan diversidad de condiciones; así que no es exclusivo para estudiantes autistas y ofrece elementos generales que facilitan el proceso para todos. Este índice hace énfasis en la necesidad de eliminar las barreras para la inclusión, entre las que se encuentran las de conocimiento y las actitudinales. Esto nos da pistas para proponer que en las universidades se implementen acciones de sensibilización para la comunidad educativa en general; con los mismos estudiantes, las actividades académicas, culturales y recreativas son una vía para promover la inclusión y visibilizar la existencia de estudiantes TEA en el campus universitario, en sus aulas.

Así las cosas, para acogerlos pedagógicamente en la universidad se sugieren a continuación algunos elementos específicos:

Flexibilidad metodológica y evaluativa

El aprendizaje no se da de la misma manera para todos los estudiantes, y menos aún para los autistas; por lo tanto, las estrategias metodológicas y evaluativas no podrán estandarizarse. El acceso al aprendizaje es un derecho que todos tenemos, y, al ser estudiantes universitarios, estos ajustes son necesarios; así se garantiza el acceso al currículo. En este proceso se pueden considerar, entre otras acciones, las siguientes:

- **Flexibilizar el trabajo en grupo.** No todos los sujetos autistas requieren esta flexibilidad, pero varios de los chicos entrevistados refieren tener dificultad para trabajar en equipo, sobre todo si son ellos quienes deben elegir a sus compañeros; en la mayoría funciona mejor si al menos las primeras veces es el profesor quien organiza los grupos.
- **Eximirlos de exponer y hablar en público.** Para algunos autistas, ser mirados es un motivo de angustia, los paraliza e incrementa síntomas como el mutismo o la autolesión. Podría acordarse con ellos maneras de hacerlo, cuidando que la competencia se alcance, si esta es fundamental dentro del curso o dentro de lo esperado al final de la carrera; en estos casos, por ejemplo, podrían recurrir a pódcast, videos pregrabados o a una conferencia virtual, no presencial.

Anticipar e informar cambios

El pensamiento en estos estudiantes es bastante rígido, la flexibilidad mental no es su mejor amiga; por lo tanto, es motivo de angustia vivenciar cambios de rutina repentinos; un cambio de aula, una cancelación de clase, un cambio de docente, etc., pueden afectar su estabilidad. Esto puede minimizarse si, en la medida de las posibilidades, se anticipa el cambio, se les informa.

- **Presentar una agenda al inicio de las clases y animarlos a usar un planeador.** En la mayoría de los estudiantes con TEA, la memoria funciona muy bien, pero no es garantía de nada al momento de responder por los compromisos académicos; por ello es importante que se haga uso de un planeador, una agenda, una ficha, un recurso visual, etc., en el que se consignen productos y fechas de tareas y compromisos académicos.
- **Recordar fecha y contenidos de los exámenes.** En la educación escolar básica es frecuente que los docentes presenten al inicio de la clase la estructura de lo que van a desarrollar; los estudiantes TEA sugieren que en la universidad esta práctica se mantenga.

Flexibilidad en la evaluación

- **Tiempo.** Puede acordarse con ellos (en caso de ser necesario, pues no todos necesitan lo mismo) un tiempo diferencial para responder las pruebas escritas.
- **Formato.** Una prueba escrita de varias páginas y muchos ítems puede generar angustia, y poca capacidad para manejar el formato y ajustar el tiempo. A algunos les viene bien que les entreguen las preguntas por separado, ordenadas en bloques, por ejemplo, de cuatro o cinco y con un tiempo definido, y que luego les entreguen el otro bloque. En la época de la pandemia, en la que se hizo obligatorio el uso de las TIC, algunos estudiantes reportan más tranquilidad al momento de ser evaluados; podría pensarse en el uso de recursos virtuales al momento de evaluar.
- **Estructura didáctica de la evaluación.** A algunos, las pruebas objetivas con selección múltiple les vienen bien; a otros, estas pruebas les limitan su capacidad argumentativa, y se bloquean. Podría revisarse si en este punto hay posibilidad de flexibilización.

En la experiencia investigativa, un docente, por ejemplo, contó que, después de hablar con un estudiante que había perdido reiterativamente su materia, decidió evaluarlo por medio de una exposición en inglés, y así aprobó el curso.

Sobre los ajustes curriculares

Este es uno de los puntos más problemáticos al momento de pensar en la inclusión de estudiantes con algún tipo de condición que limite su desempeño académico en la universidad; y no solo de los estudiantes con TEA, sino asimismo de otros con alguna discapacidad o diversidad funcional. Se han asimilado los ajustes curriculares con cambios en contenidos, competencias y resultados, y en la universidad esto es complejo, pues el propósito principal es formar profesionales en áreas o disciplinas específicas de la ciencia.

Hoy, la indicación que da el Ministerio de Educación de Colombia para garantizar el derecho a la educación de toda la población es hacer uso de los ajustes razonables y, por supuesto, implementar la flexibilización curricular; sin embargo, para las IES no es claro el modo como deben implementarse estas acciones.

Al escuchar a los docentes entrevistados, se identifica preocupación por no saber cómo proceder ante la dificultad de algunos estudiantes para aprobar cursos que, si bien no se consideran como requisito fundamental para ejercer la profesión, sí son reglamentarios para graduarse (por ejemplo, certificar segunda lengua, inglés u otro idioma).

También hay condiciones particulares en las que ya el estudiante ha aprobado los cursos, pero no consigue, por ejemplo, ser seleccionado para realizar su práctica (otro requisito para graduarse); o casos más complejos, como no aprobar una materia que es prerrequisito para avanzar en el proceso. Surge la pregunta sobre la prioridad que se debe dar en el dominio de saberes y competencias: ¿esto es fundamental para ejercer la profesión?, ¿cómo responder a esta pregunta a la luz del perfil de egreso del programa al que pertenece el estudiante y respetando el compromiso social y ético que se asume al aceptar formar a un estudiante como profesional?

Hasta el momento no hay orientaciones específicas sobre la implementación de estrategias pedagógicas como el diseño universal del aprendizaje (DUA) o el plan individual de ajustes razonables (PIAR) en la universidad; sin embargo, en aras de promover y hacer

posible no solo el ingreso, sino la permanencia y graduación de estudiantes con TEA en las IES, se sugiere para fines de este proceso de inclusión considerar elementos de flexibilidad curricular que faciliten el encuentro del estudiante con sus universidades, velando por el bienestar de cada uno y, por supuesto, también cuidando la calidad educativa y rigurosidad formativa que exige a la universidad certificar profesionales graduados.

La flexibilidad curricular se hace a partir del análisis detallado de las condiciones particulares del estudiante TEA y de los resultados de aprendizaje y competencias esperadas del profesional egresado del programa. Con este análisis se podrán plantear estrategias singulares para que el estudiante logre graduarse satisfactoriamente y ejercer su profesión, pues, tal como lo dijo un docente entrevistado, “no todos los psicólogos se dedican a la clínica, y no todos los ingenieros civiles construyen puentes” (Rodrigo).

Otra acción pedagógica importante en este proceso es brindar asesoría individual en el ingreso del estudiante a la universidad, acompañarlo en la ruta de cursos por tomar, orientarlo en la toma de decisiones al momento de matricular cada semestre (considerar la intensidad horaria, créditos y compromisos que exigen los cursos). Evaluar con cada estudiante si es necesario que tenga acompañamiento extracurricular de un docente de apoyo; este acompañamiento se podría brindar con monitores o docentes de apoyo del programa, de la universidad o de la familia.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que, según el Ministerio de Educación (2013):

... La flexibilización curricular hace referencia a todas aquellas decisiones pedagógicas que deban adoptarse, en pro de ofrecer a todos los estudiantes (con y sin discapacidad) una educación pertinente y de calidad. Supone el ajuste de los objetivos y las metas de aprendizaje, dando la oportunidad al estudiante de alcanzarlos por las vías que se adecúen a su estilo y manera de acceder al conocimiento (Moriña y Bascón, 2004; Tudela, Gil y Etxabe, 2004; Borsani, 2011).

No obstante, existen situaciones bastante frecuentes en materia de inclusión de estudiantes con alguna condición diversa y no siempre, aunque se hagan ciertos ajustes, el estudiante tiene las condiciones necesarias para optar al título profesional.

Hay casos en los que, como decía una docente entrevistada, “el estudiante X sufre, pues sabe que no es suficiente el esfuerzo que hace para apropiarse debidamente del contenido y las competencias de la carrera; no solo se trata de una materia, sino de la complejidad del programa que cursa” (Mercedes). En uno de los grupos focales, un docente exponía el caso de un estudiante con discapacidad cognitiva que estaba en tercer semestre de Ingeniería. Este chico podía inclusive no tener discapacidad cognitiva (o intelectual) y, aun así, su condición emocional o, según el profesor, de salud mental no se ajustaba a los requerimientos básicos para cursar la carrera. Es posible que se tratara de un estudiante con discapacidad psicosocial,¹ y estar expuesto a la exigencia de la carrera lo convertía en un sujeto altamente vulnerable.

De estos estudiantes poco se habla en la universidad, y de ellos también habría que ocuparse.

A modo de conclusión

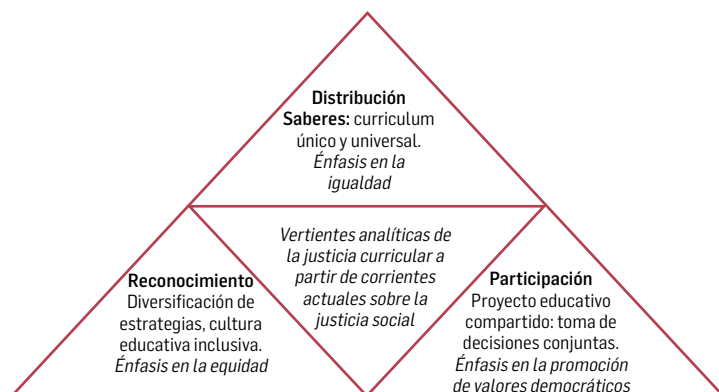
Tal vez en cada programa, en casos como los descritos, pudiera crearse un comité de análisis especial de casos, a fin de orientar a las familias y a los estudiantes cuando se evidencie que exponerlos al tránsito por la vida universitaria en un pregrado profesionalizante, en lugar de potenciar sus habilidades, termina siendo una inclusión que hace daño. Visto así, se puede afirmar que no todos los sujetos van a la universidad; no todos, tengan o no autismo, quieren y pueden estar en un sistema educativo como la U. Tal vez para ellos se oferten otros programas, otras oportunidades para tejer lazo social y

1 Categoría de reciente uso. Hace alusión a personas con condiciones de salud mental que los ubican en un estado de vulnerabilidad; aquí se incluyen clasificaciones diagnósticas como psicosis, esquizofrenia, bipolaridad, etc.

laboral, y quizá las IES puedan ofertar salidas más amables para que se hagan a un lugar más justo y equitativo en el mundo.

Lo anterior abre nuevamente las aristas para promover la creación de unas políticas de inclusión que consideren, además de los principios del DUA² y la implementación de ajustes razonables en la universidad, la inclusión de la justicia curricular, y no solo del concepto, sino de acciones que den cuenta de la implementación de esta como un acto que garantice la democracia escolar.

La siguiente gráfica, tomada de De la Cruz (2015), ilustra el concepto de *justicia curricular* como componente importante en materia de educación inclusiva:



Fuente: De la Cruz (2015).

De la Cruz refiere que la *justicia curricular* es...

... resultado de analizar el currículo que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse como perso-

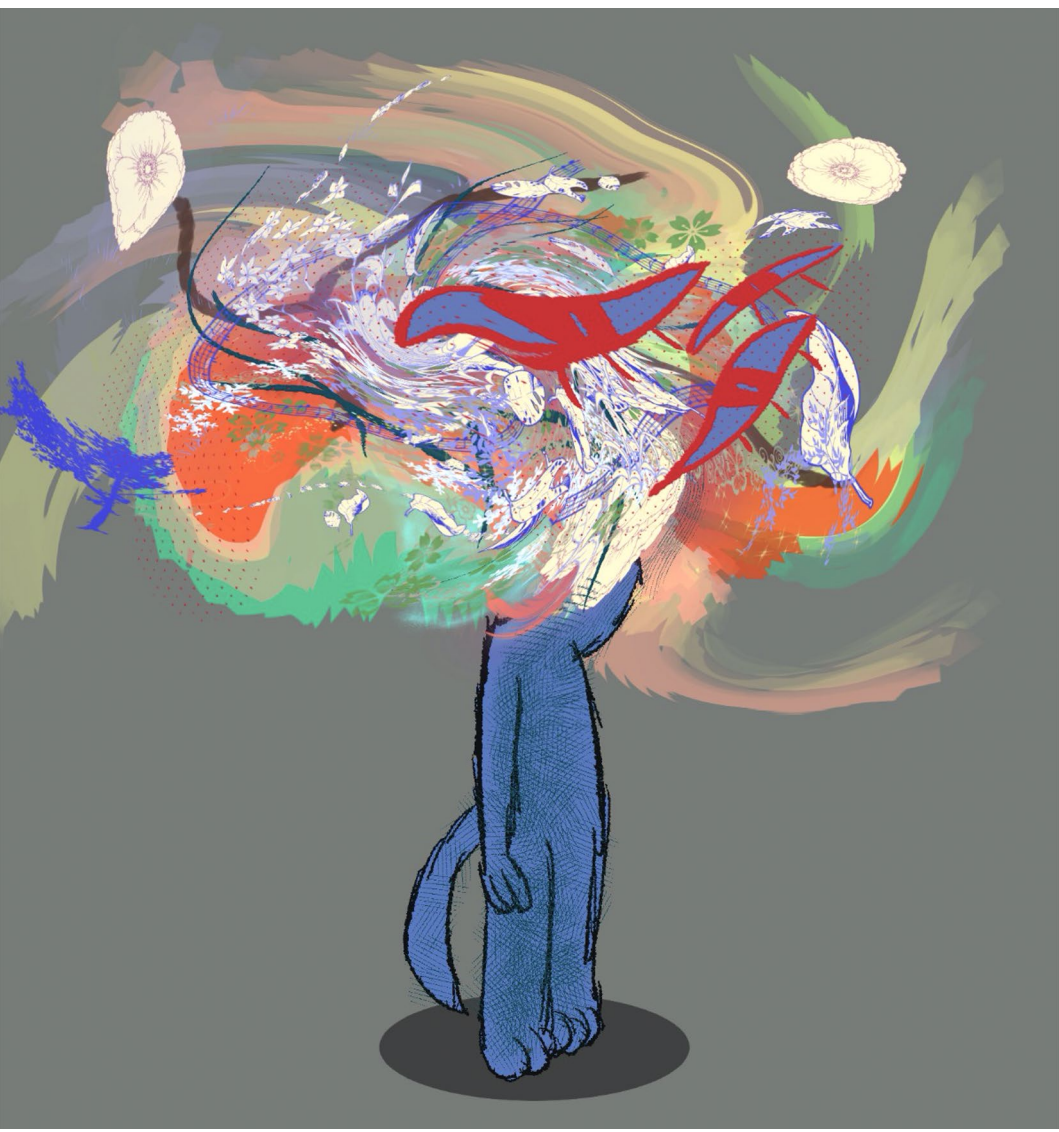
2 Ofrecer medios de representación (el qué se aprende); medios de acción y expresión (el cómo del aprendizaje); formas de implicación (el porqué del aprendizaje).

nas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinadas a construir un mundo más humano, justo y democrático (p. 11).

Teniendo estas orientaciones se deja abierta la invitación para que las universidades diseñen, construyan, gestionen y evalúen las políticas institucionales en materia de educación inclusiva en conjunto con los estudiantes, tanto los que se presentan con un diagnóstico de discapacidad, de autismo, de diversidad funcional u otra condición, como aquellos a quienes se les nombra como *regulares*. En estas construcciones, maestros, alumnos, familia y profesionales tendrán que aportar su saber, su conocimiento y su experiencia; de lo contrario, se continuará hablando en un lenguaje ajeno a los actores implicados y se perpetuará así la utopía de la inclusión.

Referencias

- De la Cruz, G. (2015). *Justicia curricular: significados e implicaciones*. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas*. <https://n9.cl/xlcw>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Índice de Inclusión para Educación Superior. <https://n9.cl/8ziz3>
- Orozco Sánchez, L. G. y Molina Guzmán, L. A. (2020). La inclusión universitaria: una realidad educativa inacabable. *Revista Q*, 11(22). <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8123>



Cat four.

Amigos de la investigación

A continuación, se incluyen dos textos que, desde visiones singulares, aportaron a este trabajo en su cierre; tal vez haber incluido sus voces en el desarrollo de la investigación hubiera abierto aristas que los propios investigadores no pudimos descubrir. En buena hora sus palabras se suman para animarnos a seguir construyendo un saber con ellos y ellas, autistas y no autistas.

Claudia Cardozo¹

El autismo es una alteración del desarrollo que impacta la comunicación y, por ende, la socialización y la conducta. Según la Organización Mundial de la Salud, la incidencia del autismo en el mundo está creciendo, de modo que va en aumento el actual interés por este tema en el ámbito educativo y, por tanto, son cada vez más frecuentes las publicaciones al respecto, que van desde el punto de vista de las personas con algún trastorno en el espectro del autismo, o desde la mirada de sus padres, hasta estudios estrictamente descriptivos, casi todos con algo en común: su interés es el

1 Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Ingeniería.

autismo en los menores de edad. He ahí el elemento diferenciador de esta obra: algunos de esos niños se convierten en jóvenes adultos universitarios, pero buena parte de los maestros que trabajan en este nivel de la educación no conocen nada sobre la más invisible de las discapacidades invisibles.

Tengo la fortuna de ser profesora universitaria en el área de matemáticas desde hace 30 años, y soy la orgullosa madre de un joven autista próximo a graduarse como ingeniero mecánico. En consecuencia, conozco las dificultades por las que atravesamos profesores, padres y personal administrativo cuando un autista llega a la vida universitaria.

Para mí representa un gran honor participar de esta manera del texto escrito por Ana María, Cruz Elena, Gloria, Laura, Marlon y Hugo. Se trata de un material que aporta para llenar un espacio que aún tiene muy pocas aproximaciones; material que ostenta el mérito de estar escrito por un equipo de expertos y el cual, estoy segura, será de utilidad para padres, educadores o compañeros de un autista, o simplemente para todos aquellos que estén interesados en *una manera de estar en el mundo* que frecuentemente aparece rodeada de misterio. La humanidad avanza porque algunos hombres y mujeres luchan por defender la causa de la vida y los derechos humanos. De alguna manera, los autores, con esta obra, están defendiendo el derecho a la educación de los autistas.

Cindy López²

En mi primer acercamiento para hablarle de autismo a la población en general, estuve en un auditorio con más de 500 personas dispuestas a escuchar sobre este tema. Ahí lancé la pregunta: ¿cómo creen que se ve un autista? La respuesta no me sorprendió: la mayoría me respondió que como niños enfermos, y otras derivaciones de esta. Luego pregunté: ¿qué creen que pasa con estos niños autistas cuando crecen? Las respuestas fueron escalofriantes y aún, al recordarlas,

2 Presidenta de la Asociación Autistas de Colombia.

me causan sensaciones incómodas. Fueron respuestas del tipo *no crecen, son niños siempre, se mueren de manera prematura, se curan al llegar a la adultez*, etc. Recordar esto me hace valorar este tipo de proyectos que visibilizan a la población autista adulta.

¿Autistas en la universidad? Para mí, y sé que para muchos en la comunidad Autista,* es bastante lógico que sí estamos en la universidad. Pero he descubierto que no es tan lógico para todos; además, están las dificultades que enfrentamos en la universidad, y que pueden marcar sustancialmente nuestra vida.

Puedo ver este proyecto como arriesgado, osado, hasta atrevido, porque puedo imaginar cómo los movió de sus creencias y los sacó de sus zonas de confort, aunque bastante alejado de la comunidad Autista.*

Es importante entender que no por el hecho de entrevistar a algunas personas autistas se podría llegar a los grandes avances que la comunidad Autista encuentra para sí misma. No es lo mismo un autista criado en entornos y terapias que no siempre le permiten valorarse, o que hasta fomentan que se odie, a experimentar el autismo como parte de una comunidad que trabaja para evitar esto.

Además, hay un desconocimiento o distancia de la visión de la neurodiversidad que tanto nos representa y hubiera marcado una diferencia importante en esta investigación. Quizá se hubieran podido evitar términos desafortunados como *síntomas, condición, funcionamiento*, entre otros, que la convierten ya en información obsoleta o de poco valor para la comunidad Autista.*

También entendemos que es un inicio, una base, un *desde aquí vamos a construir*, y es mucho más de lo que han hecho otros. Aunque no es algo que pueda aportar valores nuevos a la comunidad Autista,* sí es cierto que esta investigación puede ser útil para la población a la que está dirigida, pues encontrarán en sus resultados un respaldo de lo que nosotros vivimos en nuestro paso por la universidad y las implementaciones que hubieran hecho de ella un lugar de experiencias memorables, y no traumáticas; así, se trata de

un acercamiento a aquello que es tan anhelado por la población Autista: la educación inclusiva integral y real.

Felicitaciones a este equipo que decidió salir de la zona de confort aportando una perspectiva poco popular de las vicisitudes en los encuentros que tenemos en la universidad, siendo una comunidad históricamente ignorada.

Voces de los investigadores

Gloria Lucía Sierra Agudelo

El trabajo de investigación me permitió tener contacto por primera vez, a través de las entrevistas, con estudiantes universitarios autistas.

El autismo ha estado en mi vida profesional por cerca de 37 años, en un encuentro con niños y jóvenes integrados a programas clínicos y educativos, de formación ocupacional o formal en primaria y bachillerato, ofrecidos por la Corporación Ser Especial. Allí, ellos eran parte de una comunidad reducida que estaba atenta a sus intereses específicos, a sus modos de relacionamiento y aprendizaje y a los grandes y pequeños acontecimientos de su cotidianidad. Esta investigación me sacó del contexto protector y seguro que ofrecen las instituciones especializadas a personas que presentan condiciones diferenciales, y me condujo a la enorme esfera del mundo universitario.

El movimiento para mí, en calidad de investigadora, fue enorme; una realidad que me hace reflexionar sobre lo que podrá significar para quien, en condición de autista, se ve obligado a vivirla. Esta y muchas otras razones y hallazgos constituyen un llamado que jalona mi deseo y me

permite comprender que estamos solo en el comienzo de una investigación que se hace necesaria, justa y urgente.

Cruz Elena Vergara Medina

Investigar sobre las vicisitudes de los estudiantes autistas y sus universidades fue la posibilidad de reafirmar en mí el deseo de saber sobre el mundo que habitan los sujetos autistas.

Mi primer encuentro con un niño autista tuvo lugar en una fiesta infantil, en el año 1990. Allí descubrí que yo quería ser profesora de niños *así*; ahí comenzó mi experiencia con ellos. Desde entonces, el autismo ha ocupado buena parte de mi interés académico, personal y clínico. Más adelante llegó José Manuel, mi sobrino autista, y entonces fue más fuerte mi deseo de saber sobre ellos, sobre sus familias y sobre el docente que se ocupa de enseñarles.

La investigación que recién culminamos fue la posibilidad de formalizar con la voz de ellos la necesidad existente de alojar en las IES a estudiantes que, como los participantes de este trabajo, piensan el mundo de una manera singular; son ellos, los estudiantes autistas, los que me enseñaron que como docente universitaria pocas veces me he detenido a pensar en ellos; verlos en la universidad, encontrarlos en mis clases, escuchar a docentes que se interrogan por su lugar en la vida de estos jóvenes, descubrir que hoy ellos van a la universidad y que la universidad no está preparada para recibirlos solo aviva más mi deseo de saber. Esta investigación es el punto de partida para un camino por recorrer.

Laura Isaza Valencia

Ser investigadora en un proyecto donde los estudiantes autistas fueron los protagonistas sin duda me aportó en mi quehacer docente y me movilizó a construir un lugar diferente en el encuentro con el otro. Aprendí, gracias a las narrativas de los estudiantes entrevistados, que en la trayectoria académica va teniendo un lugar el otro, y no cualquier otro, un otro que sepa acompañar, que entienda ese

mundo seguro que el autista construye con sus propios recursos y que sepa cómo y cuándo hacerse presente o distanciarse un poco.

Aprendí que los espacios en la universidad no son solo muros, ladrillos, edificios o césped; el espacio es un lugar, y para que este sea lugar es fundamental que el autista construya una estrategia que le permita habitarlo, inventarse modos de hacer soportable el lugar. Construcción que cada uno hace a su ritmo, y para esto requiere de una mirada atenta, una escucha activa y un acto cauteloso del docente, sus pares y su familia. De este trabajo me queda la satisfacción de aprender de ellos, en especial de Hugo Alejandro, a quien tuve la fortuna de acompañar como tutora en su práctica profesional cuando era estudiante de Psicología.

Ana María Acevedo Serna

"Un maestro no puede temerle al cambio, sino que debe convertirse en ese guardián de metamorfosis que se viven y se encuentran en el escenario del aula, como un lugar privilegiado para impulsar los procesos de transformación"

(Arcila y Builes, 2015, p. 3).

Nos encontramos en el ámbito social la demanda de una *educación para todos*, pero en la praxis descubrimos un sistema educativo que procura responder con el peso de su historia y los aprendizajes que ha generado a lo largo de su trayectoria a diferentes fenómenos; así, se dificulta encontrar las herramientas y estrategias oportunas para saber tramitar las demandas de lo que implica atender a lo *no conocido* y entender las subjetividades en el proceso de aprendizaje, así como las demandas del uno a uno.

En medio de la sociedad de los derechos se encuentran los sentimientos de soledad del docente para responder a los desafíos del mundo educativo contemporáneo; si bien en la sociedad del conocimiento que caracteriza al mundo actual todos podríamos acceder a bibliografía para solucionar las dudas frente a los procesos, son pocos los espacios de escucha donde los docentes puedan contar las narrativas y vivencias que trae consigo el encuentro con los otros,

espacios donde puedan leer, procesar y analizar la información, y que les permitan construir estrategias más oportunas dirigidas en especial a estudiantes con necesidades particulares.

Sin duda, el acto pedagógico que atraviesa esta relación marcada por la construcción del saber puede estar caracterizada por diferentes afectos, emociones y otros acontecimientos que favorezcan o no el acto educativo en sí mismo. Esto, para mí, es el mayor de los aprendizajes en esta investigación. Poner en palabras mi sentir, poder conversar, escuchar a los estudiantes autistas, a los docentes y luego reunirnos los investigadores y pasar por la palabra nuestro sentir posibilitó que las elaboraciones resultantes tocaran mi ser de docente y persona.

El mayor reto para acompañar este proceso, además de las limitaciones de los tiempos y las constantes tareas administrativas, fue pensar en la relación del docente y el estudiante autista en pro de generar las reflexiones y vivencias que se revelan en esta relación pedagógica, en mi propia relación con ellos, con mis estudiantes. Quizás la mayor motivación para participar en el proyecto fue encontrar respuestas y mejorar mi acompañamiento como docente universitaria, pues, pese a contar con una profesión que posiblemente *me dota de un saber*, finalmente me di cuenta de que es un discurso que se queda alejado de la vivencia misma; una cosa es ser psicóloga, otra muy distinta es ser docente y, en especial, docente de estudiantes autistas. Eso es otro cuento.

En el rol de docente he podido descubrir diferentes tipos de estudiantes con diversas necesidades (creo que todos las tenemos); y, para lograr una comprensión de la relación del sujeto autista con el saber, sin duda el conocimiento, la formación y las reflexiones respecto de las mismas limitaciones que ofrece la praxis fueron elementos esenciales, propiciadores de un vínculo respetuoso con los estudiantes participantes de la investigación y con la comprensión de sus propias narrativas. Por ello está la invitación a la reflexión, la invitación a desaprender discursos y poder construir una praxis que facilite vivenciar una verdadera inclusión en el proceso formativo del estudiante autista en los entornos universitarios, donde realmente, desde el respeto y la dignidad, se pueda propiciar una educación para todos.

Acojo la metáfora de la mariposa, dado que la participación en un proyecto investigativo de este orden, que tenía una finalidad netamente académica, permeó mi ser de docente y profesional, dejándome vivenciar el acto reflexivo para procurar generar mayor conciencia frente a la relación pedagógica con el estudiante universitario autista y a todo lo que ella demanda.

Marlon Yezid Cortés Palomino

Entre el ideal y lo real podría ser el título de las vicisitudes por las que pasé con esta investigación. Cuando se construye un proyecto, hay muchas ideas, conceptos, preconcepciones alrededor de lo que se quiere en relación con el proceso investigativo. Yo quise saber cuántos estudiantes había en nuestras universidades con el diagnóstico de autismo; quise poderlos contactar para que fueran las personas entrevistadas; quise que el equipo de investigación se reuniera sin falla cada 15 días; quise que la investigación tuviera efectos inmediatos en las políticas sobre inclusión de nuestras universidades. Todo esto, que estuvo en la dimensión de *lo que quise*, se chocó con lo real, que, precisamente por ser real, fue imposible de prever.

Llegó la pandemia (como la más fiel representante de lo real), y con ella todo se hizo difícil. Difícil que nos circunscribiéramos a los estudiantes universitarios de nuestras instituciones para el trabajo de campo; difícil que el equipo de investigación se reuniera cada 15 días; difícil que desde el inicio de la investigación nuestras universidades se dispusieran a escuchar los incipientes hallazgos que íbamos construyendo.

Y ante estas vicisitudes, fue apareciendo la invención:

- **En relación con el trabajo de campo.** Los autistas activistas que encontramos en las redes sociales fueron los primeros entrevistados; a ellos se sumaron los estudiantes de colegas que también investigan sobre autismo, y luego, las entrevistas y grupos focales que se hicieron en el marco de la investigación.
- **En relación con el equipo de investigación.** Las reuniones del equipo las hicimos de dos formas: en subgrupos y en pleno

el grupo completo. A estos modos se les sumó la constante comunicación por los medios virtuales entre las personas del equipo ante la imposibilidad del encuentro frente a frente.

- **En relación con las universidades participantes.** Cuando se empezó a socializar los primeros hallazgos, nuestras universidades comenzaron a escuchar, y a disponer acciones.

Ninguno de estos tres elementos fue planeado. El asunto es que las vicisitudes de una investigación son la vida misma. Y, por más que queramos controlar nuestras técnicas investigativas, lo real se impone y nos indica el camino. No es gratuito que a mitad del camino tuviéramos que cambiar los objetivos específicos de la investigación. A mitad de camino nos topamos con que investigar sobre cualquier asunto humano nos enfrenta a lo más humano que somos, y que es, las más de las veces, inatrapable, e incontrolable del todo.

Mi síntesis es simple: enfrentarme a las vicisitudes de una investigación es enfrentarme a la vida misma.

Hugo Alejandro Gómez

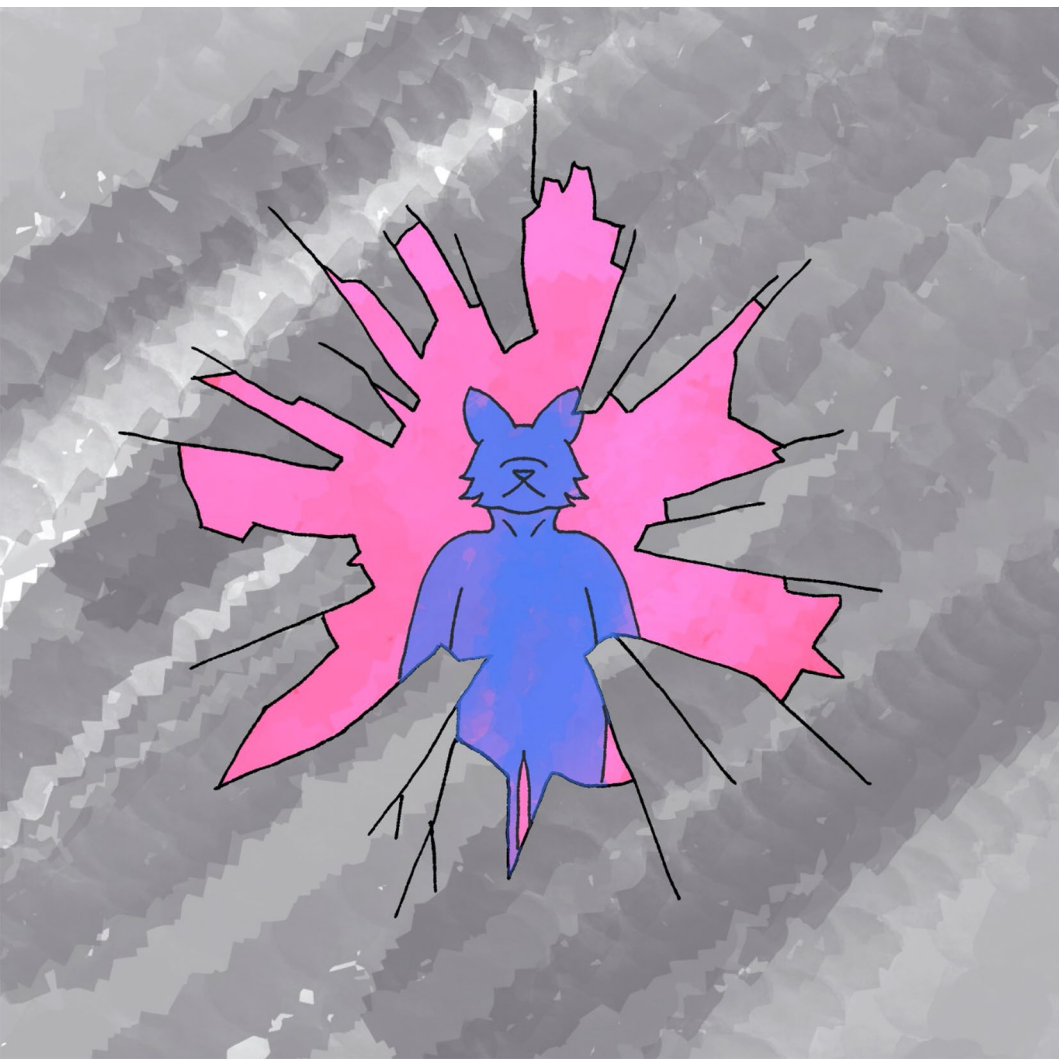
Mi nombre es Hugo Alejandro Gómez Pineda, soy egresado de Psicología, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Mi trabajo de grado se tituló *Experiencias de transición del colegio a la universidad en estudiantes con TEA. Una revisión bibliográfica*. Un trabajo que me permitió formar parte de este proyecto y estar en este libro, cosa que me hace muy feliz, puesto que mi experiencia, realizando tanto este libro como mi trabajo de grado, incluidas las ilustraciones, fue muy interesante. Nunca había trabajado este tipo de ilustraciones como una persona que está en el espectro.

En la universidad hice prácticas en el grupo de investigación ECCO, el cual es muy reconocido, y pude experimentar cómo se veían las personas en el espectro dentro de la universidad (diría yo que aún falta información sobre este tema). Por eso es que este trabajo lo basé en mi propia experiencia, y siento que aún faltan por explorar más partes.

Ahora que soy un psicólogo graduado, quiero dedicarme al estudio de estos temas, ya que son muy importantes para la sociedad; y quiero poder ayudar a las personas con este libro, y que se sientan identificadas por medio de las ilustraciones, las cuales tienen gatos, una especie que siento representa al espectro autista, porque los gatos son relajados, flexibles, se mueven bajo su propio ambiente y pueden adaptarse a su ritmo; además, ¡me gustan los gatos!

Referencias

- Arcila, C. y Builes, L. F. (2015). El maestro: un artesano del lenguaje. Escritura y experiencia estética de la palabra. *Ciencias Sociales y Educación*, 4(7), enero-junio.



Cat five.

Sobre los autores

Gloria Lucía Sierra Agudelo



Magíster en Ciencias Sociales, Psicoanálisis, Cultura y Vínculo Social. Maestra en Artes Plásticas, licenciada en Educación Especial. Psicoanalista. Fundadora y directora de la Corporación Ser Especial.



Marlon Yezid Cortés Palomino

Doctor en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Antioquia, en la línea de investigación *psicoanálisis, cultura y vínculo social*. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Psicoanalista, asociado a la Nel-cf Sección Medellín. Becario de Colciencias para el doctorado en la Universidad Nacional. Miembro del grupo de investigación DIVERSER, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.



Cruz Elena Vergara Medina

Licenciada en Educación Especial. Especialista en Docencia Investigativa Universitaria. Magíster en Psicología y Salud Mental. Psicóloga. Docente y coordinadora de prácticas en el programa de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana y de la maestría en Psicopedagogía. Tiene experiencia profesional en atención clínica particular e institucional. Miembro del grupo de investigación ECCO, de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana.



Ana María Acevedo Serna

Magíster en Psicopedagogía y psicóloga de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente universitaria del área de psicología educativa, psicopedagogía y procesos de aprendizaje, con una trayectoria de siete años de experiencia en pregrado y posgrado. Tiene experiencia en procesos de caracterización y diseño de intervenciones educativas y psicopedagógicas tanto en contextos educativos como psicosociales. Coordinadora de la maestría en Psicopedagogía, tanto en su modalidad presencial como virtual, de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente interna e integrante del grupo de investigación ECCO, de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana.



Laura Isaza Valencia

Doctora en Humanidades y Artes, mención Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Rosario. Magister en Psicología y Psicóloga de la Universidad San Buenaventura. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia. Trayectoria de 12 años como docente universitaria e investigadora en facultades de Psicología y Educación. Actualmente, docente interna y asociada de la Facultad de Psicología y de la maestría en Psicopedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora junior del grupo de investigación ECCO y líder de la línea de investigación en *psicología educativa y contextos de desarrollo*. Ha obtenido reconocimientos como Joven Investigadora de Colciencias (2010), Docente Distinguida de la Facultad de Psicología (2016) y Espíritu Bolivariano (2020).



Hugo Alejandro Gómez Pineda

Psicólogo graduado de la Universidad Pontificia Bolivariana. Con experiencia en el campo de la psicología educativa y la investigación. Miembro del equipo de investigación del proyecto *Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo (TEA) y sus universidades*. Ilustrador del presente libro.



**Universidad
Pontificia
Bolivariana**

SU OPINIÓN



Para la Editorial UPB es muy importante ofrecerle un excelente producto. La información que nos suministre acerca de la calidad de nuestras publicaciones será muy valiosa en el proceso de mejoramiento que realizamos.

Para darnos su opinión, escribanos al correo electrónico: editorial@upb.edu.co

Por favor adjunte datos como el título y la fecha de publicación, su nombre, correo electrónico y número telefónico.

El libro presenta los aprendizajes obtenidos a partir del proyecto de investigación titulado “Vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con trastorno del espectro del autismo -TEA- y sus universidades”. El proyecto parte de reconocer que hoy más que nunca se hace necesario ocuparse del autismo, especialmente teniendo en cuenta que, tal como lo propone Soler (2019) “Las personas con TEA comenzaron a ser pensadas desde las instituciones educativas comunes solo en algunos países hace aproximadamente cuatro décadas atrás, pero con mayor insistencia para el caso de algunos países de Latinoamérica a partir de las políticas de integración e inclusión de los años noventa y comienzos del siglo XXI” (p. 21). En este transitar investigativo se propuso el siguiente objetivo general: develar las vicisitudes en el encuentro entre estudiantes con Trastorno del Espectro del Autismo -TEA- y sus universidades, con el propósito de aportar a los procesos de inclusión pedagógica; y también se sumaron los siguientes objetivos específicos: describir las experiencias de los estudiantes con diagnóstico de TEA en su encuentro con la educación superior; indagar con distintos actores institucionales las experiencias vividas en los procesos de inclusión educativa en los estudiantes con TEA e interpretar, a partir de las narrativas de los estudiantes con TEA y los actores institucionales, las vicisitudes que emergen en el encuentro entre estudiantes con TEA y sus universidades.



Universidad
Pontificia
Bolivariana

