

26

Colección  
Ciencias Sociales

# ¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible

Compiladores

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



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](mailto:editorial@upb.edu.co)

[www.upb.edu.co](http://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.



*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”.<sup>3</sup>

Y lo segundo, extraer la definición de *discapacidad* de los documentos legales. La Ley 1618 de 2013,<sup>4</sup> 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.<sup>1</sup> 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-

lterato 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>