

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

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

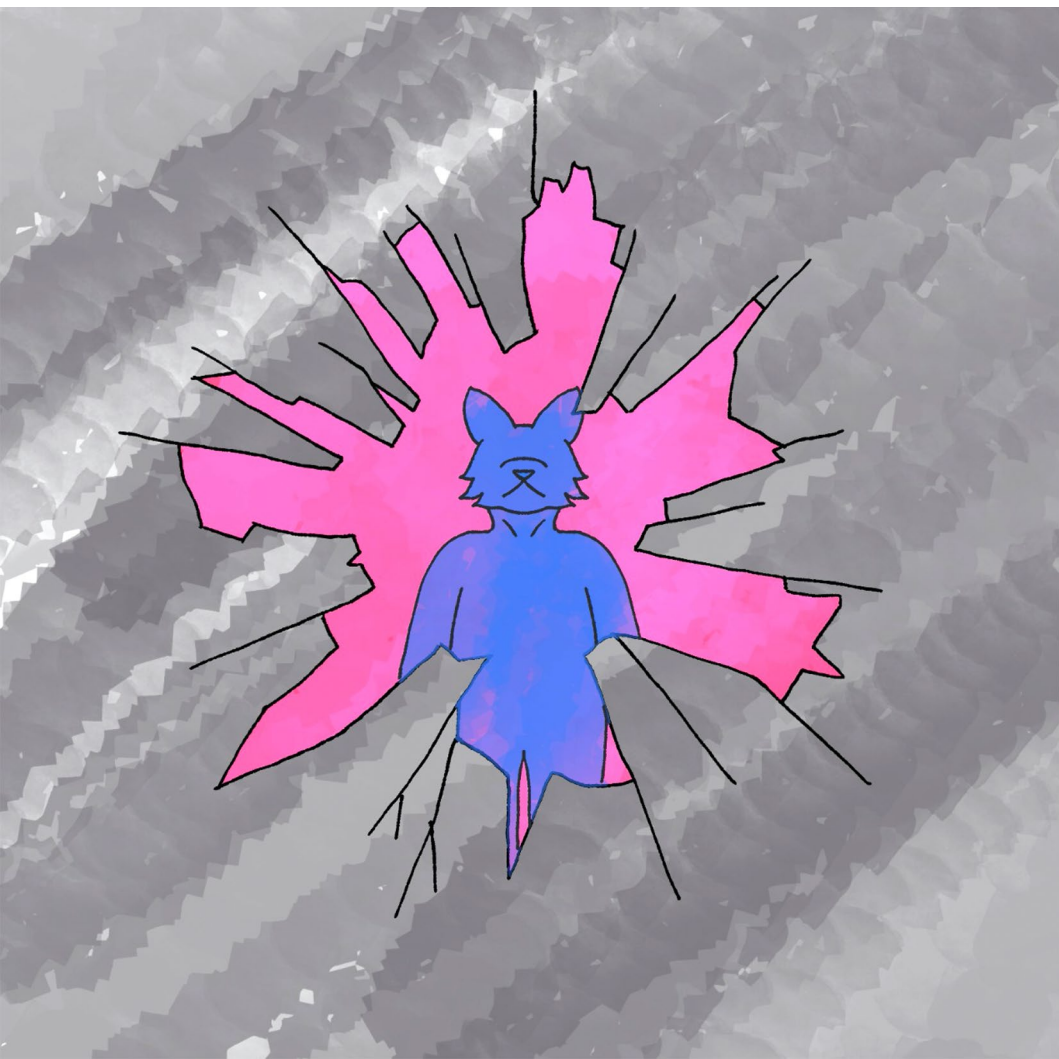
Correo electrónico: [editorial@upb.edu.co](mailto:editorial@upb.edu.co)

[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 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 islotes 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 seudoautista 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>