

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

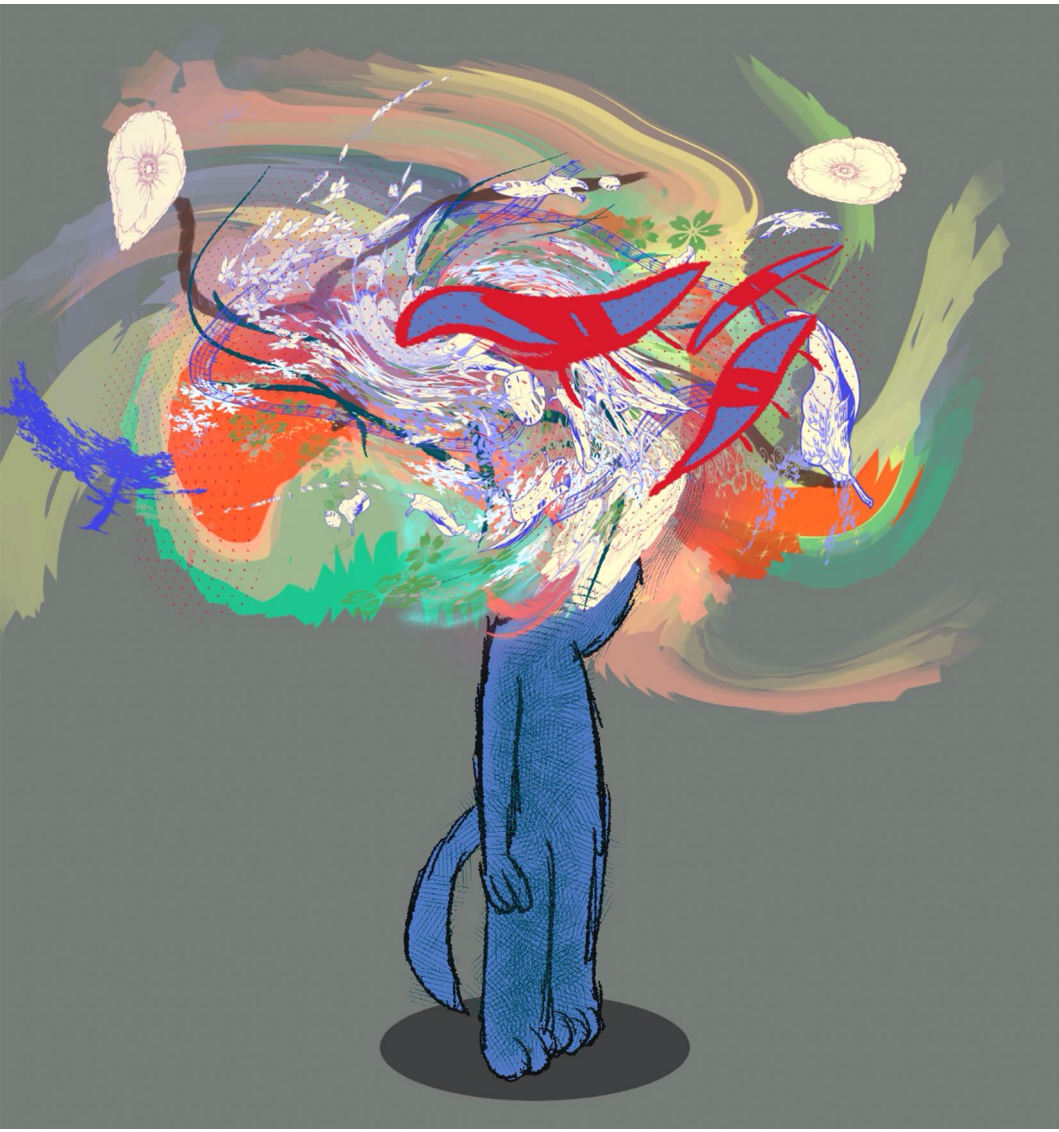
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

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 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 entretengan 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>