

Vol.411, Issue.3, Part.1, Mar 2026, PP.131-164

Received November 2025 Accepted February 2026 Published March 2026

**EL PROBLEMA DE INCLUSIÓN EN GRADO DESDE LA
EXPERIENCIA DE SUJETOS AUTISTAS EN LAS
UNIVERSIDADES DE SUCRE – BOLIVIA**

**THE PROBLEM OF INCLUSION IN UNIVERSITY EDUCATION
FROM THE EXPERIENCE OF AUTISTIC STUDENTS IN
UNIVERSITIES IN SUCRE – BOLIVIA**

**O PROBLEMA DA INCLUSÃO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES AUTISTAS EM
UNIVERSIDADES DE SUCRE – BOLÍVIA**

Sergio Ortiz Guerra

<https://orcid.org/0009-0000-0036-2106>

Declaración de conflicto de intereses: No existe ningún conflicto de interés

Financiamiento: La presente investigación no contó con ningún tipo de financiamiento.

RESUMEN

Bolivia sigue en sus políticas la línea del pluralismo e inclusión, está inscrita a organismos internacionales como la ONUM o la OEA, nacionalmente, tanto su constitución y la ley 070 de educación la estipulan con énfasis en la inclusión cultural y de género, las universidades privadas están regidas por esta constitución y el Modelo Educativo de las universidades autónomas también estipula en sus principios, lineamientos inclusivos. En todos estos documentos se encuentran políticas generales, de tendencia, más no se encuentran lineamientos específicos para la inclusión de diversidades particulares como el autismo. Ante este contexto se investigó como es vivenciada la problemática de inclusión en grado desde la experiencia de sujetos autistas en las universidades de Sucre-Bolivia, a través de entrevistas a profundidad con 8 sujetos autistas y 4 madres de algunos de ellos, se procesó la información mediante análisis de contenido cualitativo. Los resultados muestran una sobrecarga de los esfuerzos inclusivos de los hijos en las madres, una predisposición de la familia a fomentar en sus hijos el estudio de carreras que perciben prácticas y remuneradas priorizando su futura autonomía en detrimento de lo vocacional, además, el diagnóstico como un punto importante que permite focalizar esfuerzos y apaciguar la angustia causada por la incertidumbre y la problemática de relacionamiento de los jóvenes como una constante estructural, finalmente a nivel de las experiencias en las instituciones, reportan en general una percepción del autismo, a partir del trato, ligada a la deficiencia y una mayor prestancia de las universidades privadas que la pública a la atención de las peculiaridades educativas de los sujetos autistas.

Palabras clave: Inclusión, autismo, experiencia universitaria.

ABSTRACT

Bolivia's policies adhere to the principles of pluralism and inclusion. It is a member of international organizations such as the UN and the OAS. Nationally, both its constitution and Law 070 on Education emphasize cultural and gender inclusion. Private universities are governed by this constitution, and the Educational Model of autonomous universities also stipulates inclusive guidelines in its principles. While all these documents contain general, trend-based policies, they lack specific guidelines for the inclusion of particular diversities such as autism. Given this context, this study investigated how the issue of inclusion is experienced at the undergraduate level by autistic individuals in universities in Sucre, Bolivia. Through in-depth interviews with eight autistic individuals and four of their mothers, the information was processed using qualitative content analysis. The results show an overload of inclusive efforts on

mothers, a family predisposition to encourage their children to study careers perceived as practical and well-paid, prioritizing their future autonomy over vocational interests. Furthermore, the diagnosis is seen as an important factor that allows for focused efforts and alleviates the anxiety caused by uncertainty and the relationship difficulties of young people as a constant structural issue. Finally, regarding experiences in institutions, the general perception of autism, based on treatment, is linked to deficiency, and private universities are more attentive than public universities to the educational needs of autistic individuals.

Keywords: Inclusion, autism, university experience.

RESUMO

As políticas da Bolívia aderem aos princípios do pluralismo e da inclusão. O país é membro de organizações internacionais como a ONU e a OEA. Em âmbito nacional, tanto a Constituição quanto a Lei 070 sobre Educação enfatizam a inclusão cultural e de gênero. As universidades privadas são regidas por essa Constituição, e o Modelo Educacional das universidades autônomas também estipula diretrizes inclusivas em seus princípios. Embora todos esses documentos contenham políticas gerais baseadas em tendências, eles carecem de diretrizes específicas para a inclusão de diversidades particulares, como o autismo. Diante desse contexto, este estudo investigou como a questão da inclusão é vivenciada no nível de graduação por indivíduos autistas em universidades de Sucre, Bolívia. Por meio de entrevistas em profundidade com oito indivíduos autistas e quatro de suas mães, as informações foram processadas utilizando análise de conteúdo qualitativa. Os resultados mostram uma sobrecarga de esforços inclusivos sobre as mães, uma predisposição familiar para incentivar seus filhos a cursarem carreiras percebidas como práticas e bem remuneradas, priorizando sua autonomia futura em detrimento dos interesses vocacionais. Além disso, o diagnóstico é visto como um fator importante que permite esforços direcionados e alivia a ansiedade causada pela incerteza e pelas dificuldades de relacionamento dos jovens, um problema estrutural constante. Por fim, no que diz respeito às experiências em instituições, a percepção geral do autismo, baseada no tratamento, está ligada à deficiência, e as universidades privadas são mais atentas do que as universidades públicas às necessidades educacionais de indivíduos autistas.

Palavras-chave: Inclusão, autismo, experiência universitária.

Introducción

La inclusión educativa tiene antecedentes en el siglo XIX, al dejar de ser la educación el privilegio de una élite social, surge el problema de la educación universal, que atañe grandes dificultades didácticas ante la diversidad que implica la masificación de la educación e incrementarse por tanto los niños con "deficiencia" (Escuela Normal Superior, 2012). Por lo que se crea un mayor número de zonas de marginación, conformadas por aquellas personas que no eran útiles para el sistema productivo.

A principios del siglo XX el modelo psicométrico (Binet & Simon, 1905) clasifica a los sujetos por características psicológicas. Es desde entonces que los criterios de inclusión y exclusión pasan a normalización y desviación, se establece una "curva normal", el método estadístico se torna central en el sistema y el número pasa a simbolizar el grado de "adaptación". Modelo funcionalista impulsado por la situación bélica que suscitaron las guerras mundiales y su necesidad de reclutamiento masivo.

En ese entonces aquellos que no son provechosos a la sociedad, o en quienes se complica el hacerlos funcionales, ingresan dentro de la categoría de "educación especial", pasando la problemática de la institución reclusiva a la educativa. Comienza a considerarse a alguien con "déficit" en sus posibilidades de educarse y ejercer derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. En aquel momento se utiliza el término "necesidades especiales" en un modelo médico asistencial que ve al sujeto en condición de déficit, enfermedad, un problema a ser curado, "...por lo que es necesaria la rehabilitación centrada en el sujeto como paciente, quien requiere intervención médica individualizada" (Céspedes, 2005).

La acumulación de argumentos desde la condición de sujetos excluidos pone en boga el modelo de la integración, señalando explícitamente por primera vez que no se refieren sólo a "discapacitados", sino a quien sea que presente dificultades de acceso al currículo común. Se inicia la atención conjunta de alumnos "normales" con aquellos de déficit leve. La integración tiene muchas críticas, ya que el modelo médico mencionado sigue siendo nuclear, solo se juntó a quienes estaban separados, pero la manera de concebir no cambia, aún se centra en el déficit, el problema, la condición enferma conlleva en sí un sesgo discriminador, ya que algo o alguien es deficitario siempre en comparación a lo "sano" o "normal", lo que conlleva inevitablemente el: "nosotros" y "ellos", resaltando y no dejando nunca de ser axial las diferencias con el estándar, sin cuestionar las connotaciones culturales, políticas, singulares y prácticas (Juárez y otros, 2010).

La llamada "escuela inclusiva" comienza en Estados Unidos a fines del siglo XX. Esta propone un diseño curricular acorde a la diversidad, contempla que el crecimiento de una sociedad se da en la diferencia, la que no comprende como un factor a aislar sino

como un valor, un capital, una potencialidad de enriquecimiento. Alojar este conglomerado implica adaptar la escuela al sujeto educativo y no al revés. De esta forma, toma cuerpo el modelo social de la inclusión que, al otro extremo del modelo médico brindará una concepción que destaca el contexto, las maneras de comprensión de la discapacidad, las limitaciones discursivas por sobre las corporales, más aquello le generará críticas que resaltan que todas estas condiciones no son sin un cuerpo, un soma, una biología que no se puede negar ni desconsiderar (Toboso, 2018).

La contraposición entre los puntos de vista del modelo médico y social provocarán el surgimiento de una síntesis: el modelo de la diversidad funcional. Este paradigma propone un marco discursivo orientado a promover condiciones para un cambio en la interpretación social de la discapacidad considerando: igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, siendo además inherentes al ser humano en el basto de su funcionamiento sensorial, físico y psíquico (Palacios & Romanach, 2006), asumiendo en cada sujeto un modo singular de funcionamiento (no solo en la discapacidad), y su variación a lo largo de la vida y diferentes contextos, por lo que los supuestos márgenes de la normalidad funcional son estrechos y cualquiera puede salir de ellos por lesiones, embarazo o envejecimiento. Comprender que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento, se aleja de una perspectiva capacitista y normalizadora al cuestionar la existencia de un conjunto normativo de capacidades estándar que deberían ser inherentes al cuerpo de cualquier sujeto (Toboso, 2018).

Los enfoques inclusivos actualmente se adoptan a través de políticas a nivel internacional por las dimensiones institucional (mecanismos de ingreso, atención, permanencia, seguimiento, y egreso) y pedagógica (modelo educativo y plan de estudio) (Garduño y otros, 2019). Bolivia está suscrita a organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017), y la Organización de Estados Americanos (OEA, 2016), en una perspectiva social de brindar más derechos para más gente, incluyendo el derecho a la educación y la inclusión.

A nivel nacional, la última reforma educativa promulga la ley 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" de 20 de diciembre de 2010 (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010), decreta el derecho de educación universal, productiva, gratuita y sin discriminación en todos los niveles, en sus bases se declara inclusiva al asumir la diversidad de los grupos y garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes. Dentro de la mencionada ley se establece la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, que comprende los Subsistemas de Educación: Regular, Alternativa y Especial y de Formación Profesional. Es transversal a todo el documento de esta ley la referencia a lo

cultural, con lo que se denota el énfasis a la inclusión de la variedad étnica, racial y lingüística.

El ámbito universitario se encuentra dentro del Subsistema de Educación de Formación Profesional, las universidades reconocidas por el Estado Boliviano son las Universidades: Públicas Autónomas (regidas por la Constitución Política del Estado), Privadas, Indígenas (regidas ambas por el Ministerio de Educación) y de Régimen Especial (regidas por el Ministerio del ramo y el de Educación).

En Bolivia existen 58 universidades de las cuales actualmente se encuentran dentro del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB) 15 instituciones. El presente estudio se realizará específicamente en la ciudad de Sucre, donde se encuentran en funciones de grado:

- 1 Universidad Pública Autónoma: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- 5 Universidades Privadas: Universidad Pontificia Católica Boliviana San Pablo, Universidad del Valle, Universidad Unidad, Universidad Domingo Savio y Universidad Boliviana de Informática.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es el organismo central que representa al Sistema de la Universidad Boliviana y es el encargado de coordinar, programar y ejecutar actividades académicas, administrativas y financieras. Es ahí donde se genera el marco de referencia con el Modelo Educativo para la gestión académica de las universidades pertenecientes a este sistema (San Francisco Xavier y Católica San Pablo en Sucre).

Dentro de este modelo se hace alusión a la inclusión con mucho énfasis en lo social, de género y cultural, también a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO, a la equidad social, derechos humanos, dignidad, justicia social, libertad, reciprocidad y respeto en su marco político y en sus fundamentos Sociológicos-Políticos-Económicos, también en sus fundamentos psicológicos, reconoce la singularidad humana, la consideración del contexto y las circunstancias de las personas. A lo largo de todo el documento existe mención a lo inclusivo, sobre todo referido a la discriminación de género y cultural, pero no estipula nada específico sobre inclusión educativa a otras diversidades, solo en dos puntos hace alusión a la "discapacidad" (CEUB, 2023).

Si bien como se ve, Bolivia adoptó el modelo del pluralismo y la inclusión, sus lineamientos no llegan a plasmar directrices en lo específico, para lo que se requiere una exploración de la particularidad del ámbito donde se insertarán. Lo que no es excepción al tema que atañe a la presente investigación: la inclusión de sujetos autistas

en grado. Tema sobre el cual académicamente solo existen referencias a nivel internacional (Ortiz, 2025). Estos vacíos, tanto a nivel de estatutos político-legales como de investigación científica configuran un ámbito educativo, por lo que se pretende investigar cual es problema de inclusión en grado desde la experiencia de sujetos autistas en las universidades de Sucre-Bolivia.

Método

El presente trabajo de investigación es un ensayo de enfoque cualitativo, busca estudiar los significados de la vida social y acciones humanas como un proceso, desde la palabra de los actores, utilizando metodología interpretativa (Anadón, 2008). Es transversal por estudiar fenómenos en un momento dado, la gestión 2025. Exploratoria porque no se han realizado abordajes investigativos sobre el estado de inclusión en educación superior de la discapacidad psicosocial en la ciudad de Sucre, y se busca obtener un primer conocimiento. Es también ideográfica al no apuntar a llegar a leyes generales.

La técnica para la obtención de información fue la entrevista a profundidad, instrumento que implica un encuentro de uno a uno entre el entrevistado y el entrevistador y adopta la forma de diálogo coloquial entre ellos, apuntando a las experiencias personales que se avivan, construyen, reflexionan en sus historias (Quintero, 2018). Para lo que se elaboró una guía de entrevista, diseñada en base a los datos de investigaciones que el estado del arte permitió ubicar (Ortiz, 2025), para luego ser validada. El resultado de esta validación fue la simplificación de algunos puntos ante su redundancia.

Se entrevistaron 12 sujetos el año 2025, 8 de ellos de estructura autista y 4 de sus madres en casos donde las capacidades comunicativas del sujeto autista no están muy desarrolladas, y la inmersión en sí mismo y desconexión al entorno social son patentes. Los criterios de selección fueron los siguientes: ser estudiante, egresados o titulados de una universidad de la ciudad de Sucre, ser de estructura autista, ser mayor de edad, prestar autorización para la investigación. La muestra es de tipo intencional, ya que se selecciona casos característicos que la pregunta de investigación demanda de manera progresiva y dinámica. El muestreo de este estudio es homogéneo, porque los casos seleccionados presentan características comunes (tener estructura autista o ser madre de uno de estos sujetos). Así también, el muestreo se caracteriza por ser de cadena o bola de nieve (Sandoval, 2002), debido a que un caso seleccionado, actor institucional, familiar, asistencial o informante clave refiere a otro caso pertinente. Todo ello en base a los principios de pertinencia, que se refiere a la identificación y logro de un número de participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, con base en los requerimientos teóricos hasta lograr la saturación del dato; y de adecuación, referida a la obtención de suficientes datos que posibilitaran una

exhaustiva descripción de la situación estudiada. A estos principios se articularon los principios de oportunidad y disponibilidad de los participantes.

Las entrevistas tuvieron registro por medio de grabaciones de audio bajo consentimiento de los informantes (una de las participantes negó la realización de la grabación, por lo que con ella y su hijo hizo el registro de manera manuscrita), para después transcribir la información a formato digital. La abundante información resultante se procesó mediante análisis de contenido cualitativo, cuyo proceso consiste en tres tareas: 1. Reducción de datos (identificación, separación, agrupación, categorización y codificación), 2. Disposición y transformación de datos y 3. Obtención y verificación de resultados (Lobato y otros, 2005).

Resultados

A continuación, se presenta la matriz categorial realizada como producto del procesamiento de datos de este grupo de sujetos entrevistados:

Categorías	Códigos
Vocación, decisión y elección	- La elección de una carrera - Vocación
Transición e ingreso	- La experiencia del ingreso a la universidad - Los factores de permanencia o cambio
Relacionamiento	- Qué es relacionarse - Las relaciones con autoridades
Autopercepciones	- Posición ante su diagnóstico y condición - Las aversiones
La institución	- El estado de inclusión - Los docentes - Los ambientes

La categorización de las respuestas realizadas a partir de las entrevistas, permite mostrar los distintos modos en los cuales se expresó la problemática de inclusión en grado en las universidades de Sucre desde la experiencia de los jóvenes de estructura autista, por ellos mismos y algunas madres en los casos ya especificados. A continuación, se desarrollan tales categorías:

La **primera categoría** de las entrevistas a profundidad realizadas con sujetos de estructura autista en cuanto a su experiencia de inclusión universitaria se denomina

vocación, decisión y elección. En cuanto a **la elección de una carrera**, se observa una tendencia a decisiones ligadas a motivos prácticos influidos por las familias, más que por motivos vocacionales:

...porque me decían todos que es una carrera sumamente fácil, y dos, porque vivo a una cuadro y media", "Fue una opción que mi padre me dio después de que yo no pasara los preuniversitarios, para entrar a San Francisco a biología. Y... no tendría que perder todo un periodo anual", "Me hubiera gustado estudiar psicología, en algún momento. Igual la pensé estudiar psicología al principio, pero bueno, en ese entonces, el criterio de estudiar la carrera de psicología era: "qué vas a hacer, siendo psicólogo, no hay mercado".

En casos en los que las capacidades comunicativas, la inmersión del sujeto en sí mismo y por tanto su desconexión al entorno social es muy patente, se da una prolongada dependencia de estos jóvenes a su familia, por lo que la decisión de la carrera profesional es enteramente de los padres, quienes deciden teniendo como principal criterio la sustentabilidad de la profesión y las capacidades de sus hijos, como cuenta el testimonio de las madres:

Mi hija estuviese encerrada, yo dije eso cuando salió bachiller un año antes. Yo, sinceramente, yo lo pensaba día y noche. ¿Qué va a ser de mi hija? ¿Va a estar aquí encerrada? ¿Qué? ¿Va a ser mi cocinera?... Esto de la gastronomía yo le he querido inclinar a ese lado, porque para mí la única carrera para ella para que se pueda desenvolver, tanto que también yo pueda ayudarle en la casa con eso de la cocina... porque para mí también va a ser más fácil la manera de cocinar en la casa, ayudarle, decirle, esto es así, esto es así... le falta muchísimo en cuanto a la cocina, le falta. Está aprendiendo porque realmente me daba miedo que ella utilice hasta la cocina... hasta ahorita no ha hecho una comida ella sola... A un principio he pensado meterle a un instituto ¿Qué voy a hacer? No sabía qué hacer al principio de año... he estado en una situación muy difícil al principio de año. Yo he estado preguntando a una u otra persona, ¿qué hago? O le meto aquí, o le llevo allá, o está bien aquí, o así se va a sentir aquí. Me ha sido muy difícil tomar la decisión de meterla y finalmente dije, bueno, este año que vaya y veré cómo le va... He decidido por ella, prácticamente. He decidido porque no había otra más, otra carrera más donde la pueda meter, al menos. He analizado dónde más, que ahí prácticamente puede ser... Lo que sí, ella es bien para lo que es el aseo, la limpieza de la casa...yo como mamá, mi reto de mí es, bueno, finalmente que obtenga un título, un certificado... yo quiero que obtenga ese título y así, como ella tiene carnet también de discapacidad, con ese subtítulo pueda entrar alguna, tal vez, a trabajar en alguna institución, tal vez, en la cafetería, yo no exijo, digamos, a que sea una excelente chef y nada, sino

que llegue, que sepa lo necesario, algo con qué defenderse. Nosotros ahorita, gracias a Dios, nosotros tenemos trabajo... mi hijo el mayor, él está estudiando... yo siempre pienso en él y digo, bueno, él se va a defender en la vida, como sea, pero para mi hija, nosotros no somos eternos.

Otra madre expresa la misma preocupación que la anterior y similares medidas:

lo que me preocupa a mí es la educación porque ya no voy a estar trabajando, quiero que tenga un conocimiento, herramientas para que ella pueda defenderse sola...

Esta misma madre dice haber escogido la carrera que su hija estudia por su capacidad:

Ella es muy buena haciendo masajes. Y el cuerpo humano no cambia, va a ser el mismo de aquí a 20 años... O profesor de artesanía. Muy bueno dibujando... se inscribió a fisioterapia porque la Normal no tiene ningún tipo de prioridad para las personas así... No he visto conveniente por las capacidades que él tiene. No tanto por lo que le gusta.

En base a lo anterior, la elección de carrera en base a la decisión de otro no es algo generalizable, existen sujetos autistas que no están alienados ante la voluntad de sus familias, como narra una madre de un joven universitario:

...llegó un día que él mismo me sentó a su lado y me dijo, mamá, me tienes que dejar avanzar a mí porque yo voy a ser de acuerdo con lo que yo quiero, y tenía seis años, yo no podía creer...

Otro joven perseveró en su carrera a pesar del desacuerdo y desánimos de su familia:

...terminé mi carrera... La verdad que se siente bien porque he superado todas mis expectativas. Ya todos me han dicho que no iba a poder, que no iba a vencer mi carrera. Me han dicho que tienes que abandonar la carrera de medicina porque tú no lo das. La verdad que me dolió bastante, pero lo superé... Mis tíos, todos me decían, pero no le hice caso y me lo hice... Me tomó muchísimo tiempo... El internado me complicó bastante porque en el 2021 hubo una paralización en la universidad... mis expectativas es que quería terminarlo en el 2023... No había plazas para pediatría... Tenía que esperar mucho, me molestaba bastante... Mis padres me molestaban... Me decían que... Que si no das esta materia tenía que dejar la carrera.

Este mismo joven tiene el objetivo de ser otorrinolaringólogo al haber vivido por mucho tiempo una otitis que explica, como un dolor peor que del diente y la vista:

...desde que tenía cinco años me empezaba a doler el oído todos los días... Ya me curé hace mucho tiempo... Fui con un buen otorrinolaringólogo y eso es lo que me motivó... no estoy trabajando porque quiero hacer papeles para luego ir a Buenos Aires.

Otro joven que decidió estudiar la carrera que actualmente tiene y ejerce, explica que la estudió porque sus papás le dijeron que sería músico después de conseguir una profesión distinta al arte, escogió así una carrera que sentía era fácil y podría hacerla rápido, sobre ello ahora explica:

...la decisión de una carrera es una responsabilidad muy grande para un chico de 16, 17 años... Ya estando en la carrera empecé a encontrar un poco más de sentido a todo esto de la carrera como tal, no es algo que me apasione, sino que es una decisión así de simple... Sabes que no ha sido ni buena ni mala, ha sido una decisión que yo estoy haciendo que sea buena, las decisiones uno las hace, uno las vuelve correctas. Con haber tomado la decisión, es la primera parte, y de ahí en adelante, depende de uno que esa decisión sea correcta.

Además, es él mismo quien orienta su carrera posgradual en base a la admiración a alguien más como el caso anterior:

...mi abuelo ha sido una inspiración. Ha sido rector... Y veía en él un profesional excelente. Y quise seguir sus pasos... acabada la universidad, empecé inmediatamente la maestría en educación superior. Y quería seguir esa línea de la docencia, y, paralelamente, tener un negocio. Es un sueño muy común....

Vocación es el segundo código de la categoría, como se pudo leer en el anterior código la vocación no es en la mayoría de los casos el punto clave de decisión para estudiar una carrera, sino suelen ser motivos prácticos tanto a nivel de una profesión bien remunerada, o la facilidad de los padres para poder guiar a sus hijos en su carrera. Sin embargo ¿qué ocurre con su vocación? ¿son conscientes de ella, los sujetos y sus familias? ¿qué es lo que hacen con ella? Acá se presentan algunas posiciones en cuanto a su vocación y elección de carrera:

Existen jóvenes que a pesar de no haber estudiado algo referido a su vocación, que ellos tienen clara, se las arreglan para dedicarse a algo de eso: "...cuando estaba en el colegio, yo quería dedicarme plenamente a la música. Y me dijeron mis papás "si sacas una carrera, te vas a estudiar música". Entonces ya era algo rápido que pude sacar", este joven a pesar de que no estudió después de conseguir su carrera algo referido a la música, actualmente tiene una banda.

Sobre la misma línea una actual estudiante universitaria y su madre tienen completa conciencia de que su vocación pasa por las artes gráficas y manualidades, lo que la lleva desear estudiar animación. "Pero animación es una carrera sin futuro profesional. Entonces, yo la conozco y sé que tal vez no consigue trabajo. Entonces dije que primero estudie fisioterapia y luego puede hacer animación en simultáneo" es el criterio de su madre, quien ve en fisioterapia una actividad manual, práctica que tendría mayor remuneración que animación. La joven con aquella carrera refiere estar estresada: "Los lados, los bordes, los nombres de los huesos, si me acuerdo. Pero hay bastantes inserciones y otras cosas que más me complican... No sé si irme, pero ella dice que me tengo que quedar", contesta ante la pregunta de continuar en su carrera, su madre se encuentra en duda ya que ella sabe que su hija a pesar de no ser muy comunicativa sí puede decir cuando le gusta algo o no: "Cuando a ella algo no le gusta, no lo hace. Ni con premio, ni con nada. No lo hace. Y si el profesor, no es creativo en su forma de explicarse, no lo hace".

Un caso parecido de una joven, expresa:

Me obligaron a estudiar, yo quería dedicarme, convertirme en entrenadora personal... Pero no había los estudios aquí en Bolivia. Buscaba solo empezar por ser profesora de educación física. Y pensé en entrar a la Normal para realizar esos estudios, pero al final no sucedió... Quería irme al exterior y tampoco sucedió... Acabé estudiando nutrición, lo cual dejé por un acosador, luego entré a idiomas y acabé... Me dediqué después a trabajar en el gimnasio. En realidad, estuve resistiendo mucho a la educación como tal. Pero por motivos económicos tuve que aceptar un trabajo como profesora de inglés.

La participación del otro en la elección de una carrera no siempre se presenta en la manera de una imposición o una elección de los padres a los hijos como en los casos anteriores, la elección de carrera también se presenta como una manera de agradar al otro, como una respuesta a la problemática del relacionamiento. Un joven dice que siempre sabía qué quería estudiar, que eligió su carrera por un lado porque nunca fue bueno en matemáticas, para autosuperarse y por otro lado: "Decidí porque necesitaba caerle bien a todos. Necesitaba que me conozcan... Para que mi familia tenga confianza en mí...".

En esa línea de motivos, también existe la determinación en base a la vocación, al destacarse en una disciplina determinada, como comenta la mamá de un joven estudiante para maestro: "Él solito se lanzó a este lado (Sucre), no tiene familiares. Él decidió su carrera y nosotros lo apoyamos. En colegio se destacaba en esa área. Es inteligente en cuanto a la parte analítica, le gusta historia, investiga". El problema de los jóvenes autistas que no cuentan con el acompañamiento constante de sus familiares

como es este caso, al no vivir él con sus padres y hermano, es que queda sin contención. El problema no es el estar estudiando algo que no quiere estudiar sino la falta de apoyo emocional que contenga su impotencia en el relacionamiento con el otro: "me gusta, te explico de todo, se hace de todo. O cuando veo, digamos Cuando hablan directamente de reflexivo... De que realmente esto tiene que ser para personas que sí deben tener capacidad ahí es donde yo también ya me desmorono... ahí es donde me siento impotente ahí pienso que, ah, no, no debería estar aquí, voy a arruinar a los estudiantes, les va a arruinar a la generación siguiente... también a veces digo alguna sonsera, ahí es donde empiezo a desmoronarme siento que no es lo mío.

Transición, ingreso y permanencia es la **segunda categoría**, en ella se revisan las concepciones y significaciones de sus motivos de permanencia y **experiencia de ingreso a la universidad**, que es el primer código de esta categoría. Sobre este punto, los jóvenes expresan su transición del colegio a la facultad. Existen experiencias que destacan en el ingreso a la universidad, la dificultad relacional del autista:

Ha sido un cambio fuerte, el hecho de entrar a la universidad... yo he salido de un colegio de hombres... de un colegio particular a una carrera donde me estaba encontrando con otro tipo de gente, completamente, compañeras mujeres, el hecho de que socialmente yo nunca he sido una persona muy fácil en el relacionamiento.

...mis excompañeros del colegio tenían más conocimiento, más preparación, mejores calificaciones, y además tenían más amigos, yo era más aislado en ese momento. Y entonces diría que no tenían amigos, totalmente... Así que me sentía solo, sin vida... mis papás me recomiendan que trabaje de maestro, porque me van a apoyar, porque tienen conocimiento... me di cuenta que durante toda la exposición que tuve en el colegio, en sociales y en lo demás, me destacaba... Había en tres lugares: uno en Pando, en Cochabamba y en Sucre. Yo quería Sucre, literalmente, porque es histórico... no querían mis papás pensaron que no lo lograría... Me sentí excepcional, literalmente, de que no tenía un poquito de confianza en mí. Pero lo logré y quedé aquí... el examen muy difícil... Fue una gran alegría haber aprobado... Y ahí, en la universidad sentirme muy mal, exactamente que no debería estar aún aquí, no debería estar estudiando, debería seguir en el colegio... mis compañeros no solo eran dedicados a esto, eran músicos, bailarines, yo nunca he practicado literalmente, no es que me llame la atención, sino es que por mi ansiedad, por mis impulsos, tenía miedo de que afectara a mi familia o a los demás, y decidí no entrar...

Otros jóvenes o sus familias no tienen esa dificultad como su principal referente al recordar su ingreso a la universidad, sino la sensación de una vivencia:

Los exámenes de ingreso son los más fáciles que pueden haber. Son bastante básicos. Ni siquiera tuve que estudiar para ello... Al principio me sentí bastante bien en la universidad. Me sentí con algo que hacer en la vida, un propósito.

...está entusiasmada con la universidad, ella tiene esa predisposición, tiene esas ganas, pero al nivel que seguramente los jóvenes hacen sus cosas, ella no está en ese nivel... cualquier trabajo de la computadora, siempre necesita de nuestra ayuda.

Un joven autista tiene claro que lo que quiere es comprender cómo aprenden los seres humanos, por lo que estudia psicología, y cuenta su experiencia de ingreso a la universidad:

La Univalle no era mi objetivo principal... debido a la publicidad del trabajo que hizo Univalle mostrando lo que tenía... como trabaja, que es casi como la escuela, pero más avanzado, me convenció... Las primeras clases eran más avanzadas, me costó mucho aprenderlas... lo primero que me llamó la atención era la forma en cómo se daban las lecciones, las clases, en cómo no te daban unas órdenes tan medidas o tan cerradas como en colegios... Sino como que esperaban que tú siempre pusieras algo propio en tu trabajo... Al principio extrañé el colegio, porque no sabía si lo que yo estaba haciendo era bueno o malo. Me acostumbré a siempre hacer lo que me dijeran... Pero cuando ya todo dependió en cierto grado un poco más de mí, entonces tuve que aprender a confiar en mi instinto.

Otro joven explica su elección de institución universitaria como un acto de separación de la línea familiar: "yo necesitaba, no quería competir con mis padres... Porque necesitaba hacer mis cosas". Alguno de los padres y el hermano mayor, habían estudiado en la universidad estatal, él eligió otra institución como una forma de seguir su propio camino.

Los factores de permanencia o cambio son el segundo código de la segunda categoría y pasa a abordar los motivos por los cuales estos jóvenes permanecen en la carrera seleccionada o deciden salir de las mismas. Dentro de estos factores existen dos tipos, aquellos referidos a factores personales y aquellos referidos a temas institucionales:

En los testimonios de índole personal se encuentran las siguientes narraciones:

...en la carrera de sociología no me encontré para nada... Un perfil muy del sociólogo. Muy de rebelión... docentes tendenciosos de izquierda.

Antes estaba estudiando nutrición. Lo que sucedió de nutrición fue que un acosador intentó aprovecharse de mí... un compañero se obsesionó conmigo, me persiguió a mi casa. Forzó la puerta... Me quejé en la universidad, pero el decano le dio la

razón a él porque él les dijo que éramos pareja, por eso dejé nutrición... Ingresé a idiomas... Terminé la carrera, tuve, de hecho, tuve máximas notas.

Por otro lado, en las narraciones de los factores institucionales de permanencia o cambio se hace notoria la diferencia entre la universidad privada y la pública en cuanto a la atención a la inclusión en una y otra institución, a continuación se presentan algunas experiencias de la universidad privada:

...el director de carrera nos dijo que si teníamos una... valoración clínica... él le dijo que sí, que teníamos de su psicóloga también. Él tiene su psicóloga que hace sesiones al mes... él toma las veces que lo siente... sí, la universidad se ha preocupado por eso... cuando él está un poco nervioso, cuando le sobrecarga, por decirle con cosas, con materias hace mayor énfasis, aleteos... pero no mueve la mano precisamente, sino que él repite, así por su boquita; el director me llamó y me dijo: "¿qué cosa necesita de nosotros para prestarle mayor atención?", tiene una letra, pues, a veces, ilegible, escribe como los médicos... yo entiendo su letra, su papá a veces no entiende... en la universidad, el director indicó que lo iban a hacer en computadora para que él pueda hacerlo y puedan entender... me gustó mucho que como director y docentes se preocupe. Y es algo que no lo había visto en el colegio... Veo que sus catedráticos, le prestan atención, inclusive hay algunos que le toman exámenes individuales a él, precisamente porque no entienden su letra, pero lo hacen porque saben el potencial que tiene él, porque usted sabe que estos niños, cuando se concentran en algo, lo hacen súper, súper bien.

...hay una dirección de bienestar universitario en el campus para cosas como pérdidas o consultas o establecer algo que se te ha perdido. Pero también está abierto mi director de carrera, mi tutora, que también me está guiando en la elaboración de mi proyecto de grado, también la mayoría de los docentes han estado dispuestos a escucharme y a ayudarme... Entonces, creo que tuve bastantes redes de apoyo ahí en el campus.

El panorama es opuesto en la institución pública, donde una mamá expresa su impotencia ante la desatención a su hija:

...yo fui donde el director a hablar para que pueda hablar con los jóvenes para que ellos también no sean perjudicados, me parece, pero que no ha hablado nada con el curso, porque finalmente ahora hacen grupos y, en fin, aparece sola, le cuesta formar, estar dentro del grupo de los jóvenes.

Otro joven autista tuvo un ataque de ansiedad cuando su docente le dijo que su trabajo no estaba bien hecho, intentó lanzarse del tercer piso de su bloque, sus compañeros lo detuvieron, la universidad llamó a su madre y le pidieron que se lo lleve, pero él refiere: "...que me quede en casa sin hacer nada... Me voy a sentir mal... Mucho, mucho peor,

mejor continuaré. Aunque literalmente no tenga conocimiento, experiencia...". Por ello la madre interpreta que la institución no está preparada para incluir a estos jóvenes, a quienes exacerban y prefieren que se vaya a hacerse cargo.

Relacionamiento, es la **tercera categoría** de este grupo. Las maneras de vincularse desde la estructura autista son un tema recurrente, que como se ve en anteriores categorías, no deja de salir. **¿Qué es relacionarse** para estos jóvenes? Este código expone como interpretan ellos y algunas de sus familias el tema vincular en sus vidas:

...socialmente yo nunca he sido una persona muy fácil en el relacionamiento... llegaba y era estar solo... he sido una persona que iba a pasar clases, daba mis exámenes y me iba... siempre es más difícil relacionarme con gente... no me he sentido comprendido... el tema de tratar con gente nunca ha sido lo mío... Las relaciones siempre han sido un esfuerzo muy grande... Es como que te sientes asfixiado en cierto punto con las personas... Asfixia la máscara el hecho de estar tratando de encajar en el papel que exige la situación... eso ha sido siempre, ha sido súper complicado para mí hasta el día de hoy, tener vínculo con las personas, relacionarme fácilmente con alguien, tener amigos, o un grupo de amigos nutrido... esa es la principal dificultad de la universidad. El tema pedagógico, el tema del contenido, de la carrera y demás, no... muchas veces no era posible hacer los trabajos solo, entonces tenía que de alguna manera meterme con el grupo. He sido presidente de mi curso los cuatro años, de ahí el quinto año he sido vicepresidente, de alguna manera mis compañeros veían en mí una persona seria responsable...

Muchas veces aborto relaciones, no solamente de pareja. Sino de todo, relaciones de trabajo, etc. Tres o cuatro veces he estado con mi carta de renuncia en la mano, bandas igual, hay mucho de la renuncia de mi parte cuando no estoy de acuerdo con algo....

...no me gustaba para nada socializar. Era algo que tenía que hacer para subsistir dentro de la sociedad. Lo hacía por obligación. Tenía que tener amigas por obligación.

Era lo que más evitaba, odiaba socializar. De hecho, hasta ahora siento que tengo una batería social que se termina muy rápido... Del hecho de que socializar lo que me molesta es que espero siempre como que tener algo interesante de que hablar con la gente y sentirme bien con eso. Pero no puedo porque muchas veces, muchas de las cosas que me cuentan no me interesan y tengo que fingir que me interesa. Y dentro de mí estoy esperando las horas o los minutos para terminar con eso. Y a veces me distraigo mucho durante la conversación cuando algo no me interesa y de repente quizás hasta ellos noten que estoy un poco dispersa. Otra cosa que no me gusta socializar con la gente es que, no sé, siento que tengo que de alguna manera

agradarles o encajar en sus, no sé, en sus gráficos de gente agradable. Y creo que muchas veces ni siquiera quiero intentar agradar a la gente... Y de no poder socializar es que es necesario para estar dentro de una sociedad, para funcionar dentro de una sociedad. Me molesta no poder ser como las demás personas, encontrar temas de charla... Quisiera ser una persona, no sé, que pueda socializar más fácilmente, que pueda ir a cualquier lado y hacer amigos... Para mí es molesto tener que introducir nuevas personas a mi círculo o a mi vida... creen que soy una buena amiga. Intento serlo. Sin embargo, no consigo que sea la mejor de las amigas... porque estoy muy encima de mi mundo y de mis problemas, dejo de preocuparme por ellos. Pero no es que no me importe... cuando me conocen, solamente de hola, de una primera presentación, pueden pensar que soy creída o incluso pueden pensar que soy malcriada. Porque a veces nunca presto atención en las calles, siempre voy de punto A, a punto B. Y aunque la persona esté pasando delante mío, no los veo... Pueden pensar que soy grosera.

Pienso que mi comportamiento es un poco errático porque a veces me equivoco con la gente. Cada vez que miro yo pienso que no quiero acercarme con esa gente porque me cae mal. Ni quiero hablar con esa persona, y no le hablo. Y ese es mi pensamiento y eso es lo que me aísla bastante... Quiero hablar y no hablo, pero me dan ganas de hablar con esa persona, pero no puedo... En mi opinión me ven como una persona rara, porque no soy como ellos.

...nadie me incluye a las cosas. Y tampoco me dicen, hagamos esto, o venga, lo vamos a hacer esto... mis compañeros no me hablan, no me dicen, hagamos esto, o a veces nos dan tarea y me dicen, yo no lo voy a hacer conmigo. Me votan... soy solita y caminando.

Cuando uno convive con alguien significa estar siempre en coordinación con el que está... No sé cómo ellos lo logran. Y luego al final ya coordinan con alguien. A mí me complica coordinar. No sé cómo iniciar para que digamos que el trabajo hagamos. No sé cómo ellos lo logran. Ellos charlan constantemente. Hablan entre ellos. Y luego al final hacen un gran trabajo. Me complica tratar de coordinar con los demás o ordenar mis palabras.

...ella no quería, no les obedecía a los compañeritos. O sea, ella quería hacer lo que ella decide... les quitaba, digamos juguetes, pelotas, no cumplía con las órdenes del juego, de los niños, lo que decían las órdenes de los niños... siempre quería hacer lo que ella veía conveniente, lo que ella pensaba, no querían jugar con ella y ella tenía una fuerza increíble les empujaba a los niños, le tenían miedo, hasta mordía, les pellizcaba, por eso los chiquitos, no querían y no le aceptaban en el grupo de sus juegos, casi en toda primaria ha sido eso. Luego comenzó a

relacionarse mejor. Sí, pero siempre ha estado aislada, en el colegio que no le integraban porque a veces lo que hablaba era incoherencias, las chicas mismas del colegio un poquito no le aceptaban también un rato le hablaban, pero después formaban sus grupos y ya, sucedía también en la secundaria.

Sus compañeros le hacían bullying en el colegio porque jugaba en su imaginación, hablando solo, hasta ahora hace eso... En el colegio presentó depresión, ansiedad por bullying, lo llevaron al psicólogo a los 13 años. Se alteraba fuerte, le dieron un medicamento que le hacía dormir. Cuando le pasan cosas llora... Yo me siento preocupada, que le pase algo, siempre se ponía a llorar, nosotros siempre animándole de lejos, pedí permiso para verle, tuvo una crisis, hace unas semanas se había querido lanzar del 3er piso porque su docente le dijo que no hizo bien su trabajo, comenzó a gritar que no sirve para nada y se quiso lanzar, sus compañeros lo agarraron y calmaron, los directores me llamaron, su autoestima está por los suelos.

Me dijeron que tiene que estar alguien sí o sí con él, temo una desgracia... Dice que tergiversa el trabajo, algo que para él al principio está bien hasta que lo presenta y se frustra cuando le dicen "no entiendes", "haz hecho mal". Dice que se siente culpable de afectar a sus compañeros. Se menosprecia todo el tiempo cuando algo le falla. En el colegio tenía un amiguito, en escuela también. Él se aísla. Ahora tiene amigos que le quieren harto....

Ese es un tema con el que también se frustra mucho, porque no tiene chica "Siento que algo puede pasar y yo la puedo tratar mal" dice. Nos contó que había ido a las cariñosas hace 2 años. Nunca tuvo chica. Se le insinúan, pero él nunca se declara, no permite.

En la iglesia aprendí a desenvolverme. Con más confianza con más cuidado con más criterio tal vez. Y aun así me siento impotente. En todos lados también la impotencia....

El gran problema de ella es que no se comunica, no habla y... no le interesa nada de lo que hace la gente, ella puede estar comiendo algo y vienen sus amigas y no es capaz de invitar. No tiene esta voluntad. Y los chicos piensan que es mala, odiosa y se van... ella es siempre a un costado, se autorralea... Si nadie viene a hablar, no habla... vienen visitas, están hablando y ella no está escuchando, está en su mente, o vienen sus compañeros y le preguntan algo, ella les responde de su mente, entonces se van.

Otro factor que testimonia una madre entrevistada, no es la exclusión sino el aprovechamiento de los compañeros de la condición del joven: "...le ponen con

cualquiera en el grupo, porque es el que termina haciendo todo el trabajo... saben que él puede hacerlo, entonces, más bien todo el mundo quiere hacer con él".

Las relaciones con las autoridades y jefes tienen en muchos casos la particularidad de no ser problemáticas, parece ser que ante vínculos formales los jóvenes de estructura autista no solamente se desenvuelven sin problema, sino que en muchos casos destacan y son valorados, aunque también se encuentran testimonios de lo contrario como expresan los siguientes recortes:

Nunca ha sido difícil tener que tratar con gente que está prácticamente encima mío, docentes, directores, compañeros de trabajo. Y digo, las cosas, puede generar cierta tensión, a veces no me gusta callarme... o sea, a lo mejor es una cualidad. Yo defendiendo mis ideas con énfasis. Y alguna que otra vez, sí me ha traído ciertas dificultades. Siempre trato de verlo todo desde la ética, desde lo correcto, desde los valores.

Mi relación con autoridades y docentes es diplomática, responsable, me va bastante bien. Todos tienen algún tipo de estima y piensan que trabajo duro.

A mí no me llamaban la atención desde pequeño. Me acuerdo que en Luz y Verdad a veces me escapaba de una clase para ver el jardín porque me gustaba pasear, correr, pasear, ver las flores, los insectos. Porque era un espacio abierto, no era una estructura. Pero después ya de eso aprendí a respetar las autoridades y no tengo ningún conflicto. No quiero tener ningún conflicto.

...una vez había pegado a la profesora, que estaba embarazada, entonces porque no le dijo, le quitó también su muñequito, seguramente porque estaba muy distraído, entonces por eso le atacó, y bueno, esa vez fue el detonante, y que nosotros procedimos a castigarle.

Con sus profesores siempre ha habido quejas, reniega cuando le llaman la atención, comienza a hablar solo, una vez arrojó un lápiz a su profesor, a sus 13 años, después es tranquilo....

Autopercepciones, la **cuarta categoría** se refiere a las **autopercepciones** y concierne en primer lugar a las **percepciones sobre su diagnóstico y condición**, a continuación, se presentan algunas maneras de dar significación de estos jóvenes y algunas madres a su vivencia del autismo:

...antes de que tuviera el diagnóstico me sentí un bicho raro. Me sentí una persona completamente lejana del contexto en general. Y ahora que lo comprendo, claro, sé que puedo hacer algo con las personas... un bicho raro... las personas dicen qué onda con este, arrogante... sí eres muy particular, muy raro, muchas veces dicen la

palabra raro... no puedo ir a cada uno y explicarles qué es esto, de qué se trata... Mientras no, no incide directamente en mi relacionamiento con esas personas, no me importa. No me afecta tampoco, no pienso en eso... Pienso que yo soy, sí, diferente... con los años me siento en la libertad de si quiero o no quiero, tomando en cuenta que no es un tema que me obligue a relacionarme con las personas. Me siento como una persona muy diferente, pero ni menos ni más... simplemente me siento diferente y me siento tranquilo. Como te digo, habiendo comprendido, me siento tranquilo... antes sí era ¿qué pasa conmigo? ¿Por qué no puedo? ¿Por qué otros sí pueden y yo no? No, o sea, le atribuía a mil cosas eso, hasta llegar a dudar de mi apariencia física, por esto, por eso, pensando cosas que eran ridículas.

...yo simplemente siento que soy selectiva con lo que quiero poner en mi atención.

Me han diagnosticado en 2021. Me han diagnosticado porque no puedo iniciar una conversación bien con la gente... es una enfermedad muy aisladora porque no puedo contactarme bien con la gente. Cada vez que inicio una conversación me distrae básicamente... Es bien y mal, eso me ayuda a reflexionarme un poco sobre de mis capacidades, de mis estudios, todo me ayuda a aumentar mi creatividad, pero lo malo es que no me socializo con la gente.

Cuando mis papás me llevaron a un psicólogo para que me sintiera mejor y para tratarme de lo que es esto, porque bueno, para que pudiera ser más sociable, me diagnosticaron primero como TDH. Pero ya en años posteriores me estudiaron para ser, descubrí que sí tenía algo de autismo... No puedo vencer mi diagnóstico. Pero, pues, ya de eso vivo bien. Vivo bien. A veces tengo hartos espasmos, se pasa de esto a esto otro. Esto otro, a veces me pongo hiperactivo. A veces no presto atención, pero me esfuerzo mucho a prestar atención. Por eso, a veces y siempre en mi vida me he sentido un poco excluido, raro, entre los chicos.

Yo, yo, mi forma de pensar era diferente... Pienso que ya he madurado, aunque tengo que seguir madurando un poco más. Algunos espasmos que tengo. Bueno, puedo decir espasmos tics, tics nerviosos... Cuando pienso en algo, puedo, estresarme, anticipándome lo peor... Me ven como un chico normal ahora. Antes, también, bien raro... les costó mucho acostumbrarse a mi personalidad y mi forma de ser.

Tengo que esforzarme más con mi capacidad que tengo.

Creo que las otras personas me ven incómoda... Yo me fui a buscar y me enteré de todo. Por internet me quedé sorprendida al principio. Y después de eso creo que ya me acostumbré... estaba empezando a atarme en mis propios cabos.

Es todo, o sea, a veces lo veo bien, a veces lo veo mal. Tengo momentos en que no quisiera tener esto. Y hay un momento en el cual digo, esto ya se hace... creo que mi comportamiento es muy obvio. En algunos casos a veces yo me siento impotente ante algunas cosas... Muchas vueltas en la cabeza. Me siento impotente al ver a los demás que tienen algún cierto conocimiento, o tienen esa impulsividad, o que sí pueden, son capaces de hacer cosas que yo creo que nadie me enseñó... "Raro, este chico está inmaduro, es inmaduro" creo que piensan de mí... Necesito mejorar muchos aspectos como esto, ahorita lo que es autocontrol, sólo se requiere autocontrol... Un poquito la ansiedad. Sí, lo ansioso, como es todo. Y también los impulsos... Y también tal vez escuchar bien a los de los otros... quizás autocontrol la depresión... Me deprimó cuando no puedo hacer una tarea o cuando he visto a alguien que ha hecho una buena tarea. Y yo me siento terrible, me siento como una mierda de persona. Cuando hice alguna tarea mal o menos que la otra. Cuando veo a parejas a parejas.

Cuando regresé para despecharle al año siguiente ella empezó con sus berrinches, entonces fuimos donde la neuróloga. Entró a kínder, La profesora nos dijo es diferente. Ella se sale, no tiene sentido de orden. No tiene respeto por nada, se escondía debajo de la mesa, no salía... la neuróloga... Nunca nos ha podido decir qué tiene. Le han hecho encefalograma. Ha pasado por todas las oficinas del psicopedagógico. Y nunca me ha dicho... me ha dicho tiene retraso mental leve, y todas las... los trastornos de aprendizaje que puede haber, dislalia, dislexia, todo todo tenía... Un año que le ha visto el Doctor me dijo: es posible que tenga autismo, pero eso lo evalúa un psiquiatra... muchos de los síntomas tiene ella, por ejemplo ella tiene, se aferra a un peluche dalmata que tiene. En el colegio todos le han conocido por su dalmata, a dónde iba a su dalmata, estaba en su clase llevaba, entonces le tenían que quitar su dalmata para que empiece a poner atención en el clase, para que asumiera un poquito todo eso, entonces ha hecho un mundo en su mente donde hay dalmatas en personas humanas con colas y alas tipo dragón, los dibujos que ella tiene, es todo acerca de un mundo, de dalmatas y de dragones, de dalmatas humanos fusionados con dragones.

Las aversiones, son marcadas en estos jóvenes las cuestiones que repelen, ante las que vierten frases como: "Es difícil de hablarlo", "Incomodidad, rabia y tristeza. Porque algo es complicado para mí. Tengo que pensarlo mucho". En general es posible encontrar puntos de coincidencia:

El ruido:

...sensible auditivo a los sonidos, el ruido, me perturba fácilmente, pasillos con bulla, gritos.

Las personas que hacen mucho ruido. Y en general, quienes no consideran lo que sientes.

Cuando vienen niños y desordenan todo y hacen ruido. Cuando alguien me riñe.

...yo tenía miedo a los globos. Odiaba los ruidos fuertes, me pusieron taponcitos... Eso era lo que más me molestaba cuando era chiquita.

La alteridad:

Reniego. Me cuesta trabajar, me cuesta mucho trabajar. Reniego de cualquier cosa, de cualquier cosa. Estoy en la calle y estoy renegando de que la persona delante mío camina muy lento y no me deja pasar. Reniego. Eso es un sentimiento que está muy, muy presente todo el día. Sí, pero yo creo que me quejo mucho también.

...una característica también de este sector tradicional, que es el hecho de la idea rígida. Tengo una idea, es muy difícil que salgan ahí los cambios, por ejemplo, no puedo cambiar de ubicación de esto, me molesta mucho.

...la gente que no está en conciencia de que vive en una sociedad... Hasta cuando la gente bota la basura en las calles, me molesta.

Siempre voy a evitar temas controversiales, tener que discutir, odio cuando la gente me quiere imponer sus normas, cuando sé que se quieren aprovechar de mí, que tengan expectativas de que pueda ser la mejor persona del mundo y cuando no lo soy posiblemente puede llegar a frustrarse, tener que apoyarlos emocionalmente... No sé cómo expresar muchos de mis sentimientos. Entonces, cuando una persona está pasando por un momento un poco malo, un poco triste, no sé cómo apoyarlos y odio no poder hacerlo, me hace sentir impotente y no es que no me importe.

Rabia cuando camino por la calle... y... y hay mucha gente. Entonces, muchos se cruzan en tu camino, te tapan el paso, las motos se suben a la acera, los autos te quieren atropellar. Entonces, empiezo a sentir... Iracunda odio que la gente no se guíe con un poquito de orden por la calle lo que me enerva de la gente es tener que estar cruzando con ellos.

Me molestan las personas que no se toman en serio su trabajo, que no cooperan.

...cuando se enteró que yo estaba embarazada, se le ha caído todo, ella era la reina de la casa. Ya son 7 años y... no se llevan con su hermanito, yo tampoco no sé cómo hacer.

...a veces no quiero destacar mucho.

Las consecuencias de la autoexigencia:

Ser muy exigente con todo lo que hago, entonces, siempre siento que no soy suficiente... iracunda cuando no puedo terminar lo que tengo que hacer, impotente cuando no me puedo concentrar.

...te hace sentir muy mal sentir que no aportas. Sentir que no sabes. Sentir que no tienes un conocimiento.

Lo inesperado, contingente, inespecífico:

...no me gustan los chistes de los de doble sentido. O sea, no me gusta hacer chachotas, bromas, burlas... sentir que he fallado. Que se comporten como seres, seres egoístas, que la pasen gritando todo el tiempo, que sean injustos con otras personas. Y cuando hacen bromas pesadas... siento algo en mi cabeza, se me revuelve el estómago, mi cuerpo comienza a temblar, cuando se me escapa una risa de aquí.

...cuando algo externo a lo que yo planeé, arruina mis planes. Las cosas que no se pueden controlar, muy difícil, no lo podía ignorar... Me ponía ansioso y no podía concentrarme en mi trabajo ni en mis estudios, era como un ruido muy fuerte... Antes sentía miedo porque no sabía bien qué me aguardaba y si estaría listo, pero ahora es más expectativa.

La institución, la quinta y última categoría aborda las significaciones en torno a la institución, lo que comprende el estado de inclusión que los entrevistados detectan en las instituciones en las que están ellos o sus hijos, la estimación de las cualidades favorables y desfavorables en los docentes para el avance académico y algunas impresiones sobre como vivencian los ambientes de las instituciones:

El estado de inclusión es el primer código de esta categoría, he aquí los que se consideran los recortes más significativos en torno a ello desde las entrevistas realizadas:

...hemos sufrido en el colegio, en la universidad... la palabra inclusión es el nombre que ponen los colegios para llamar a la gente y para hacer lo que ellos quieren... los colegios no hacen adecuación... como la ven sin ningún rasgo físico no la consideran discapacitada y se le hace a un costado automáticamente... estaba queriendo sacar el carnet de discapacidad. No hemos podido acceder... estaba en un colegio de convenio... donde le exigían las tareas y era fatal... agotador para mí, era una tortura, me ha costado que avance, que sea independiente sangre, sudor y lágrimas, que ella sepa multiplicar, que ella sepa leer... La profesora no le hacía ninguna asistencia. Iban muy bajas las notas... Y cuando le pedíamos que lo hiciera, la profesora decía: "ya de los 10 ejercicios, que me presente solo 5". Ya, le presentábamos solo 5, pero le ponía solo la mitad de la nota, porque no había

hecho los otros 5 ¿Dónde está la diferencia? Sus exámenes nunca le han hecho la diferencia... dije, no voy a sufrir así, ni tampoco torturarlo a ella... Y nos reconocieron en el colegio donde la metí... una barbaridad ha mejorado, ella que en su anterior colegio que la raleaban sus amigas, no querían hacer grupo con ella. Ella ahí empezó a hablar, así, mejor estudiante desde el primer año, porque solo son 18 alumnos por curso. Eran flojos, en su curso había 3 niños como ella... Y los 3 entraron como mejores estudiantes porque los papás estábamos sobre ellos, el colegio era muy suave. No exigían, no les ponían límites, no les exigían orden, disciplina. Como era mejor alumna, y por su autoestima hemos dejado. también ha sido gracias a que yo iba todos los días, hablaba con sus profesores. Estaba pendiente de qué tareas tenía que hacer, pero a ella poco le hacían ningún tipo de diferencia respecto a exámenes. Ella se esforzaba y le era fácil... Ha destacado, fue fácil que destaque. Ha salido como mejor estudiante por los 6 años. Fue fácil para ella salir como mejor estudiante, pero con un esfuerzo mío. Yo le juro que iba todos los días, porque tenía los teléfonos de todos los profesores, todos. El último año hemos tenido un problema porque los mismos profesores no querían que ella salga como mejor estudiante porque era una, una controversia que ella con limitaciones, sea la mejor estudiante del colegio. No querían que tenga su premio... Tuve que ir a la distrital, tuve que informar incluso de un sabotaje en sus notas... Incluso ahora con el carnet, me dicen que es una contrariedad de que ella sea la mejor estudiante, esté en la universidad y quiera sacar carne de discapacidad... No existe la inclusión. Ayer que hablaba con uno de los docentes, me decía: No podemos hacer diferenciación, si no amerita, físicamente está bien.

La madre de otra joven nos cuenta:

...“no va a poder más de aquí de primero”, me dijeron. Entonces, como yo soy maestra, “¿cómo que no va a poder?” Dije, me la voy a llevar, yo dije, y me la llevé a mi escuela. Yo era la profesora de ella dos años... tal vez por el apoyo que yo le he brindado, ha ido avanzando en cuanto a la lectura, a la escritura y a las matemáticas básicas, le cuesta asimilar al 100% lo que ella aprende, hasta el año pasado yo no le podía mandar sola a cualquier lado a la plaza por decirle... ella tenía el ingreso libre a la universidad, allá en el colegio donde estaba los jovencitos eran muy desentendidos en sus quehaceres, mientras que mi hija siempre ha sido responsable en la presentación... O sea, me ponía... consignas, eso creo que me ha ayudado bastante a que mi hija ya está ahorita donde está...

¿Cuáles son los buenos y malos docentes para los jóvenes autistas? A continuación, se presentan sus apreciaciones sobre **los docentes** que ellos perciben bien:

...al docente bueno lo veo siempre como una persona de mentalidad flexible y adaptable... En administración tenían otra visión, mucho más fresca.

Los buenos docentes son los más estrictos... Los más perfeccionistas. Porque así realmente podías saber si lo estabas haciendo bien.

Ella es buena docente porque es amable y atenta con sus estudiantes... siento que seré el único, el que no la hace renegar, mientras los demás charlan o ven su celular".

...nos habla, nos aclara algunas cosas, me hace participar...

Que sean rígidos, que sean con carácter, pero también que sean bien animadores e incentivadores.

...activos, no era simplemente que nos daban el conocimiento... estrictos, porque, aunque me obligan a salir de la zona de confort, también me obligan a mejorar.

Mi docente de introducción... me ha indicado como tengo que estudiar, y... ella me estaba indicando, guiando, yo podía, pero seguía teniendo miedo.

Mi profesora de artes plásticas ella pedía algo y yo lo hacía bien, o yo lo hacía el doble mejor que mis compañeros, me esforzaba el doble para al menos destacar... Era siempre... impresionante para mí, explicaba ciertos tonos y... me sentía feliz, su manera de explicar paciente y tranquila.

Me ayudaba atender bastante... A entender cómo resolver algún problema, cómo tengo que estudiar... Los docentes malos son los que la verdad no les importan.

Aquellos docentes que estos jóvenes encuentran malos son como describen:

Un mal docente es alguien que no se tome en serio la materia. O que simplemente sea demasiado estricto, de demasiada tarea y que se le dé el antojo de tener examen sorpresa.

...en inglés aburrido puro el libro nos hace hacer ejercicio y pura teoría, no es tan participativo....

Que solo están por cumplir...

Los que hablan mucho y pues me siento aburrida.

En el colegio me hablaba el director, todos mis profesores eran buenos. En la universidad el único que me habla es mi docente de historia.

...no hay ese compromiso de parte de los docentes para poder incluirles, yo creo que tienen la obligación como docentes de integrarles.

Ha pasado sin arrastres hasta 4to año, le falta año y medio. Yo quiero que acabe y llevármelo... Sus docentes quieren que me lo lleve ya, con esto del problema que

se quiso lanzar del 3er piso, pero él se va a sentir un inútil peor si me lo llevo, dice que le costó llegar hasta aquí... Ellos no están listos, no saben qué hacer, no tienen gente para atender estos temas por eso me derivaron con usted. Entiendo que les asusta las situaciones así por eso quieren que esté alguien con él, que no viva solo o que me lo lleve porque ellos no quieren hacerse responsables.

Grupal no funciona para ella. Tendría que ver una metodología algo diferente. Menos estresante de solo teoría.

Los **ambientes** podrían llegar a tener cierta importancia dependiendo de la singularidad de cada sujeto, este puede llegar a tener una significación similar de otros factores ya desarrollados, acá se presentan algunos criterios:

...los ambientes eran los de menos para mí.

El lugar bonito. Muy calmado.

Creo que han aprovechado bien el espacio. Porque en ningún momento me sentía atrapado... Sí, hay otra universidad en Sucre, que antes era un colegio donde me sentía encerrado, y además había mucho eco. Como no me gustaba el ruido. Pero no solo eso, sino que también no había mucho sitio a donde ir. Cuando querías estar solo siempre había alguien, y todos los cursos se veían iguales.

...estamos muy alejados de todos. Aunque eso es mejor para mí, porque ahí vemos a nuestro lado hartos arbolitos.

Discusión

En cuanto a la elección de carrera se reportaron 3 formas de decisión: la primera en torno a lo práctico y la sustentabilidad que esa carrera representa, esta manera de elección de la carrera es influida o realizada por los padres, quienes priorizan una previsión futura donde figuran su ausencia y les preocupa la autonomía de sus hijos de manera intensificada por su condición autista. La segunda manera encontrada de elegir carrera es por vocación, los intereses marcados son usuales en la estructura autista, la mayoría de los entrevistados tiene clara aquella capacidad marcada en sí mismos, y en los casos en que no hicieron de ese interés su profesión, encuentran maneras de practicarlo. Finalmente, la tercera manera reportada es que ven la carrera elegida como una solución a los problemas de relacionamiento, entendiendo que lograr esa carrera implicaría ganar confianza y estima de los otros.

Temple Grandin, una reconocida zoóloga de estructura autista cita: "Leo Kanner declaró un día que el camino del éxito, para algunos autistas, consistía en transformar una fijación en carrera profesional" (Grandin, 2006). Desde el psicoanálisis lacaniano,

existe un concepto fundamental al momento de abordar el autismo y es la noción de borde (Laurent, 2013), la estructura autista desde esta concepción se caracteriza por estar inmersa en un continuo indiferenciado, inmediato, sin unidad ni partes, sin distinción entre interno o externo, un yo u otro. Lo que pasa fuera del autista pueden sentirlo como parte propia, en una sensación de invasión de cualquier experiencia sensitiva que la perciben abrumadoramente fuerte, ante lo que se defienden obliterando todo estímulo interno y externo, buscando la inmutabilidad, invarianza y fijeza (Maleval, 2025). Esto se corrobora en las entrevistas donde se reportan enfáticamente aversiones marcadas y en muchos casos coincidentes, como el ruido, la exigencia, lo inesperado, contingente e inespecífico como la alteridad que está mayormente dado por otro y sus pensamientos, emociones, conductas o maneras sarcásticas, de doble sentido y bromas. Incluso la preferencia de ambientes educativos está dada por lo calmado y sensación de no encierro.

Continuando con la noción de borde, este implica que se instaura una polaridad, que existe una diferenciación: dentro-fuera, externo-interno, Uno-Otro, con y sin, presente-ausente, etc., es un límite que permite la sensación de unidad (Álvarez & Tendlarz, 2013). Así los autistas no salen del autismo, pero pueden construir un borde y las experiencias pueden ampliarlo si hacen eco con él, sin borde no hay intercambio ni interacción simbólica. Así el saber, aquel que una profesión puede brindarle, es una forma del borde. En varios entrevistados, este borde es distinguible, de uno será la música, de otra el deporte, de otra los dibujos de dálmatas y dragones, de otro la biología y es acá donde cabe tener en cuenta que estos bordes no son intercambiables por la demanda de la familia o sociedad, el borde de estos sujetos está hecho de ese "material" (Cortés y otros, 2023), y tomar en cuenta ello para su formación puede ser crucial para su inclusión y el éxito en su formación, esto contrasta por completo con toda postura que banalice sus intereses, es a través de su fijación que pueden llegar a comprender y vincularse con el mundo.

La transición del colegio a la universidad tiende a ser problemática para los entrevistados al implicar un cambio (Van Hees y otros, 2014), que suele ser dificultoso para la estructura autista como se mencionaba, además, este cambio implica peculiaridades, nuevas coordenadas de relacionamiento, lo que quizá, puede decirse, es la dificultad transversal en estos jóvenes que no necesariamente se expresa en la transición a la universidad, sino en otros momentos de la vida universitaria, por lo que estos datos coincidirían con los otros hallazgos (Hendricks & Wehman, 2009) que recalcan la variabilidad de lo que puede ser problemático para estos jóvenes (Madriaga y otros, 2008).

Dentro de los factores de permanencia o cambio de institución se encontraron temas vocacionales o conflictos personales que llevan a cambiar de carrera. En la

permanencia se encontraron dos maneras en que estos jóvenes permanecen en sus carreras, la primera en una lucha continua al sentirse aislados, solos, desatendidos y objeto de indiferencia de las instituciones donde estudian, la segunda manera es acogidos, atendidos. Se observa que las universidades privadas tienen la prestancia a la atención de las necesidades singulares de sus estudiantes, no porque existan lineamientos específicos claramente establecidos que marquen vías específicas inclusivas, sino sobre todo por la configuración de funciones en los cargos de directores o jefes académicos, por el contrario la universidad pública, al trabajar en la formación masiva y estar enfocada en otro tipo de problemáticas descuida las particularidades educativas que puedan presentar estudiantes como los autistas, estos datos coinciden con estudios que expresan la insuficiencia de las instituciones y políticas para la atención y permanencia de alumnado como sujetos autistas (Cabello Cabello, 2019) (Sánchez-Rubio, 2017) (Roberts & Birmingham, 2017).

En todos los casos analizados, el relacionamiento llega a ser una dificultad que aparece en uno u otro momento, que significan enfáticamente a su manera, alguno lo llama difícil, que nunca fue lo suyo, otro que representa un esfuerzo muy grande, otro que hay mucho de la renuncia de su parte, que "aborta" relaciones, otra joven dice que lo hace por obligación, otro que su comportamiento es errático con la gente, otro siente que lo ven raro, otro como "bicho raro" y otra que simplemente es selectiva; se puede leer también que a pesar que algunos han desarrollado un borde, "una máscara" cómo alguno menciona para socializar, la dificultad en el relacionamiento es estructural, no un capricho, un entrevistado expresa eso así: "...aprendí a desenvolverme. Con más confianza con más cuidado con más criterio tal vez. Y aun así me siento impotente. En todos lados también la impotencia...". Por ello, estos datos son coherentes con lo encontrado por otros autores "Las dificultades cognitivas tal vez sean las de menor peso en el encuentro de los jóvenes autistas y sus universidades... no tienen que ver con una función biológica que no se desarrolla, como sí puede suceder con una persona con poca visión, o con problemas en la movilidad, o con poca o nula audición. Los desencuentros entre los estudiantes autistas y sus instituciones tienen que ver con una manera singular de vincularse con el mundo..." (Cortés y otros, 2023). Todo ello es importante cuando se habla de inclusión, porque como reporta alguna madre, las instituciones y maestros al no notar deficiencias físicas o cognitivas al destacarse la hija académicamente no comprenden por qué tendrían que realizar alguna adecuación, las dificultades para los autistas se encuentran dónde para la mayoría, es de sencilla ejecución.

Una situación es la dificultad de relacionamiento que puede encontrarse en los autismos, otra la posición que cada sujeto autista, uno por uno, toma ante esa dificultad, aquello es algo que también se puede leer en las entrevistas, a uno le desagrada tener

que agradar, tratar de encajar, a otra le molesta no ser como los otros, otro de ellos se pregunta cómo puede "coordinar", cómo es que los otros logran coordinar y realizar buenos trabajos de manera tan natural y fácil, otra se vive excluida, otro se sale de clases a ver los insectos en el jardín y otro reacciona, balbucea, aletea, golpea. Así, si bien todos ellos enfrentan el problema del relacionamiento, al igual que como se ve, su posición subjetiva es distinta ante el problema, sus soluciones también lo son, "...una cosa es la discapacidad y otra el sujeto. Una cosa es ser sordo, y otra es la posición que el sujeto asume frente a su condición de ser sordo... La discapacidad está en el sujeto, pero no todo lo del sujeto tiene condición de discapacidad..." (Cortés y otros, 2023). Por ello en el autismo existe un sujeto (Lacan, 1988), alguien singular que decide, que se posiciona ante lo que le acontece, que puede elegir molestar, preguntarse, tratar, construir, llegar a no sentirse tranquilo con su diferencia si la obligación de relacionarse, rendirse, caer en depresión y ansiedad o lanzarse de un tercer piso.

Así también la relación con su diagnóstico es dinámica, dialéctica, se puede escuchar que algunos de ellos se encuentran en conflicto con sus tendencias, en las que a momentos encuentran características favorables y en otros se preguntan por qué no pueden por ejemplo relacionarse como el resto; otros que también han pasado por ello, han construido arreglos que les ha permitido un punto de auto-conocimiento, que ha logrado un reconocimiento, una estabilidad. Con todo ello el diagnóstico parece ser un factor importante, ya que tanto ellos como los familiares se sienten desconcertados por las expresiones del autismo que contrastan con otras personas de su edad y el diagnóstico apacigua la angustia causada por la incertidumbre y permite focalizar esfuerzos para comprender y generar arreglos donde puedan generarse.

Por otro lado, la relación con las autoridades como con los docentes pueden llegar a no complicarse al ser relaciones orientadas a lo formal, verticales, que no exigen reciprocidad, donde la literalidad, orientación a las tareas, apego a las normas, jerarquía, productividad y eficacia están presentes y si el docente lleva este rol de manera responsable y no rígida, brindando flexibilidad en los métodos y paciencia, y además, si en aquellos ámbitos se encuentra algo que sintoniza con el borde autista el vínculo puede realizarse y hasta potenciarse. El conflicto parece venir en los casos estudiados, cuando se sienten forzados a salir de su confortable zona de aislamiento, esto no es novedad, ha sido reportado por algunas investigaciones (Toor y otros, 2016) (Cox y otros, 2017).

Se puede observar a través de las respuestas obtenidas que el estado de inclusión del sujeto autista a la institución educativa es notoriamente vivenciado por las madres cuando sus hijos o hijas no han desarrollado el borde a un nivel que les permita la interacción simbólica con su entorno y por lo tanto se encuentran aún en un considerable ensimismamiento autista que tiene consecuencias en su entorno, en la

atención que pueden prestar, en el relacionamiento con los otros y en la asimilación de la cultura. Este estado precario del borde autista resalta las condiciones institucionales de inclusión, las políticas, la prestancia de los maestros y actores institucionales, la aceptación de los compañeros, la sensibilidad de la institución y la sociedad para alojar a estos estudiantes, que dada la insipiente de sus políticas y medidas cae por completo en las posibilidades económicas, afectivas, sociales y simbólicas de la familia, que en la mayoría de ellas, se escucha cierta sensación de desamparo, cansancio y constante cuestionamiento sobre la orientación a tomar, como en el caso de qué profesión fomentar en sus hijos.

Conclusiones

En cuanto a la elección de carrera predomina en los entrevistados la influencia de los padres, quienes priorizan la sustentabilidad y la previsión futura, los padres no están orientados a priorizar el fortalecimiento de la vocación, la vocación es lo que psicoanalíticamente se comprende como algo indispensable para la construcción del borde autista.

Los cambios de carrera reportados, se dieron por temas vocacionales o conflictos personales, mientras que los sujetos que permanecen lo hacen de dos maneras: sintiéndose incluidos o no. Al respecto se puede concluir que las universidades privadas de la ciudad de Sucre tienen una mayor prestancia a la atención de las necesidades singulares de sus estudiantes al tener grupos reducidos en sus aulas y a la configuración de funciones de sus jefaturas de carrera, quienes fomentan esa sensibilidad en sus docentes, los estudiantes entrevistados de estas universidades reportan sentir una red de apoyo institucional, situación que es contraria en la universidad pública según los reportes.

El relacionamiento es un problema que todos los entrevistados reportan en algún momento en el encuentro con la institución universitaria, algunos lo encuentran en la transición colegio-universidad, o en la realización de trabajos grupales o el acompañamiento percibido de compañeros y docentes. Ante esta problemática estructural, se evidencia las diferentes posiciones subjetivas que cada entrevistado asume y las diferentes soluciones o intentos de solución que construyen ante ello, y que a pesar de sus arreglos no deja de presentarseles como un problema constante que confirma que el problema central en el autismo no pasa por lo cognitivo o por una función biológica que no se desarrolló.

Tanto los profesores, docentes e instituciones no están formados ni sensibilizados ante las vicisitudes que pueden presentar los autismos, se puede escuchar a través de los entrevistados que perciben a sus colegas sumidos en maneras de pensar y actuar ignorantes o discrepantes con la inclusión, en criterios fundidos con el déficit físico o

mental, situación que deja a condiciones psicosociales como el autismo en un limbo desatendido e incomprendido.

El diagnóstico es un punto importante, ya que permite apaciguar la angustia causada por la incertidumbre y focalizar esfuerzos para comprender y generar arreglos donde puedan generarse, es un punto alrededor del cual tanto los sujetos autistas como las familias pueden buscar orientación y estructurar una identidad.

Las madres fueron en este estudio las fuentes de información más rica en cuanto a la inclusión de sus hijos, ya que ellas han sido las principales acompañantes de sus hijos en sus trayectorias de vida académica, y son ellas quienes constantemente buscan la forma de que sus hijos no se estanquen, y en esa tarea tienen la vivencia de la sensibilidad de las instituciones y la sociedad para la inclusión, y son además, quienes experimentan de forma directa las consecuencias de las carencias de inclusión y se esfuerzan para compensarlas, siendo un grupo que se encuentra sobrecargado. Se detecta acá una población portadora de información importante en el tema de inclusión para futuras investigaciones y a la que muchas intervenciones deben apuntar.

Referencias

- Álvarez, P., & Tendlarz, S. E. (2013). *¿Qué es el Autismo? Infancias y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Colección Diva.
- Anadón, M. (2008). *La investigación llamada "cualitativa": de la dinámica de su evolución a los innegables logros y los cuestionamientos presentes*. Investigación en Enfermería. <https://doi.org/https://n9.cl/gtee1>
- Binet, A., & Simon, T. (1905). *La escala métrica de inteligencia Binet-Simon*. Paris: Classic Reprint Series.
- Bonilla García, M., & López Suárez, A. (2016). *Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada*. Cinta Moebio. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cabello Cabello, B. (2019). *Programa de formación para la inclusión de estudiantes con síndrome de asperger en educación superior*. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90428/CABELLO%20CABELLO%20C%20BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Céspedes, G. (2005). *La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación*. Aquichan.
- CEUB. (2023). *Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana*. Publicaciones del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: chrome-

- extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ceub.edu.bo/doc/sen/Modelo%20Educativo%20SUB%202023versi%C3%B3n%20final.pdf
- Cortés, M. Y., Isaza, L., & Vergara, C. (2023). *¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible*. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cox, B. E., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Taylor, L., Morgan, L., Edelstein, J. A., & Wolz, A. (2017). College Experiences for Students With Autism Spectrum Disorder: Personal Identity, Public Disclosure, and Institutional Support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1353/csd.2017.0004>
- Escuela Normal Superior, D. (Noviembre de 2012). *Profesorado de Educación Especial con Orientación a la Discapacidad Intelectual*. <http://alepaoluci.blogspot.com/p/historia-de-la-educacion-especial.html>
- Gaceta Oficial de Bolivia. (2010). *Ley Avelino Siñazi-Lizardo Pérez*. La Paz.
- Garduño, E., Albarrán, D. F., & Damián, F. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa: caso de estudio. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VII(2), 56-68. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>
- Grandin, T. (2006). *Pensar en imágenes*. Alba .
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(2), 30-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Islas, C. (2016). Representaciones sociales de estudiantes universitarios acerca del b-learning: un análisis de contenido. *RED. Revista de Educación a Distancia*(51). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/red/51/6>
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). *De la educación especial a educación inclusiva*. Argumentos.
- Lacan, J. (1988). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En *Intervenciones y textos 2*. Ediciones Manantial.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo. De la clínica a la política*. Grama Ediciones.

- Lobato, C., del Castillo, L., & Arbizu, F. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: un estudio de caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(2), 148-168.
- Madriaga, M., Goodley, D., Hodge, N., & Martin, N. (2008). Enabling transition into higher education for students with asperger syndrome. *Sheffield Hallam University*.
- Maleval, J.-C. (2025). *La diferencia autística*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- OEA. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*.
- Ortiz, S. (2025). Discapacidad psicosocial en el ámbito universitario: un balance del estado del arte. *Revista Andina de investigaciones en Ciencias Pedagógicas*. <https://doi.org/10.69633/zbs19s44>
- Palacios, A., & Romanach, A. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES. <https://doi.org/https://doi.org/https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>
- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías*. Universidad Distrital Francisco José Caldas.
- Roberts, N., & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. (47), 1038-1050. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- Sánchez-Rubio, A. (2017). *Revista Docencia y Derecho*(11), 1-13. <https://doi.org/https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcglclefindmkaj/https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Toboso, M. M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/POSO.56717>

- Toor, N., Hanley, T., & Hebron, J. (2016). The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions Accessing Further and Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(6), 166-190. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21>
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16. <https://doi.org/https://n9.cl/ypf8d>