



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES**

**AUTISMO Y EDUCACIÓN SUPERIOR:
Análisis de experiencias escolares desde una
perspectiva reflexivo-relacional**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN**

**PRESENTA:
JESÚS URIEL MARTÍNEZ PACHECO**

**ASESORA:
DRA. PATRICIA CLAUDIA BROGNA**

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD.MX, 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM <<Proyecto IA303020.

Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad: actores, estrategias, redes y políticas>>.

Agradezco a la DGAPA-UNAM la beca recibida.

Resumen del proyecto

Con el fin de analizar e interpretar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, esta tesis desarrolla **tres procesos clave de investigación** desde un enfoque multimétodo: a) el **análisis de brecha entre el marco normativo y las políticas, programas y acciones institucionales** que enmarcan la experiencia escolar de las personas con autismo y la educación superior en México; b) La **estructura de la desigualdad educativa** entre las personas con y sin alguna condición mental, con respecto los niveles de escolaridad y el acceso a la educación superior en el país; y c) el **análisis etnosociológico de los itinerarios biográficos** de cinco personas con autismo que han experimentado los efectos del campo de la educación superior. A su vez, estos tres procesos habilitan el análisis de las experiencias escolares a partir de tres dimensiones o ejes que, sin ser exhaustivos, permiten un acercamiento al complejo y poco explorado panorama entre autismo y educación superior: 1) la **posición social** de las personas con autismo en el campo de la educación superior, 2) las **lógicas, procesos y mecanismos** de dicho campo, y 3) la **dimensión familiar** implicada en su trayectoria y experiencias escolares. Finalmente, se presenta un cuerpo de temas emergentes, derivado del análisis e interpretación de los hallazgos.

Palabras clave: Autismo, educación superior, experiencias escolares, inclusión, discapacidad

Agradecimientos:

Toda trayectoria se escribe en colectivo. Gran parte de los estudios que he realizado en los últimos años me han prevenido de considerar como individuales lo que en realidad son logros colectivos.

La tesis y la culminación de mis estudios de licenciatura no son la excepción. Lo que el vanaglorioso discurso del éxito personal enmascara es todo el trabajo conjunto, y su respectivo entramado de esfuerzos, desvelos, afectos y estrategias, tanto familiares, escolares y amicales, que me ha permitido llegar hasta aquí. De modo que, siendo las cosas de este modo, sería algo muy impropio no dar las gracias.

En primer lugar, a mi familia, por el apoyo, ánimo y cariño que siempre me han ofrecido, por estar, haber estado, y seguir estando.

A la mujer más fuerte que conozco: mi madre; por aguantar de pie, y resistir. Por iniciarme en el noble arte de la tenacidad y en el difícil deporte de la aceptación. No podría imaginar mejor aliada para mis luchas cotidianas.

A mi tía Claire, por su generosidad, confianza y apoyo, por regalarme la posibilidad de un futuro y un mejor mañana. Por ser ejemplo de amor, compromiso, fortaleza y superación. Por enseñarme que la excelencia está en los detalles y que el secreto del éxito está en compartirlo.

A Tita, por su comprensión, cariño y entrega incondicional. Por brindarme un hogar cuando sentí que ya no tenía uno. Por tenerme presente en sus oraciones y recibirme siempre con los brazos abiertos. Algún día le compensaré todas las preocupaciones que le he causado.

A mi abuelo, por su generosidad y la sabiduría compartida, por seguir siendo un pilar clave en la familia y por recordarme la importancia de bajar la teoría a las pantanosas (y mucho más complejas) aguas de la vida práctica.

A Roberto y Rodrigo, por motivarme a buscar siempre un mundo más libre y justo. Estoy convencido de que ellos se merecen un mundo que lamentablemente aún no ha llegado. Aquí estaremos para construirlo. Por ellos. Por los que están. Por los que vienen.

A las amistades que marcaron mi paso por la UNAM y me acompañaron en la tragicomedia que supone sobrevivir a Polakas. A Karen, Naya, Paloma, Mauricio, Nina, a la banda de Goya, a los Polichidos, y demás personas que estuvieron ahí, soportándome en las clases y pasillos de la

facultad. En especial a Benito, por su infatigable apoyo en estos últimos meses, y a Adri, por seguir soportándome aún en mis peores momentos de la crisis de los veintitantos. En las buenas, en las malas y en las peores... *L'amitié est un trésor rare, mes amis!*

A los profesores que con su entusiasmo y dedicación fomentaron en mí una pasión crítica hacia las ciencias sociales. A Josué y a Alejandro, por permitirme compartir la docencia con ellos. En sus clases pasé muchos de los momentos más gratos de mi formación.

También quiero agradecer a la Dra. Patricia Brogna, quien no sólo ha sido la asesora de esta tesis, sino que se ha convertido en una gran inspiración y valiosa compañía en mis andanzas por la investigación en ciencias sociales. En definitiva, sin su apoyo esta tesis no habría sido posible.

Por supuesto, agradezco profundamente también a las familias que, con muy buena disposición, accedieron a compartirme sus relatos y vivencias; esta investigación no habría podido realizarse sin su paciencia, compromiso y generosidad.

Al Instituto Domus, por facilitarme la vinculación con más familias y personas con autismo. Su apoyo fue, sin lugar a dudas, clave para el desarrollo de esta investigación.

También quiero agradecer al Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación de la Ciudad de México (COPRED), por brindar apoyo económico para el desarrollo de esta tesis en el marco del 9° Concurso de Tesis sobre Discriminación en la Ciudad de México; valoro mucho la oportunidad de haber podido compartir con ellos mi investigación.

Finalmente, a la UNAM, por acogerme durante cinco años como mi segundo hogar y, en especial a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que se encargó de deconstruir mi habitus de formas tan heterogéneas, sublimes y dolorosas, que a estas alturas no queda más que reír por lo ganado y lo perdido (algunas de sus clases son verdaderas sesiones de BDSM).

A todxs ustedes, claramente ningún "gracias" será suficiente.

Índice

Introducción	11
Capítulo 1. Marco contextual	21
1.1. Antecedentes.....	22
1.1.1. El Autismo en las Ciencias Sociales	22
1.1.2. Autismo y Educación Superior	26
1.2. Panorama Socioeducativo de las Personas con Autismo en México	34
1.3. Normograma.....	36
1.3.1. Marco Normativo Internacional	37
1.3.1.1. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)	38
1.3.1.2. Agenda 2030 y Objetivos del Desarrollo Sostenible.....	44
1.3.2. Marco Normativo Nacional.....	45
1.3.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo 3° constitucional)	45
1.3.2.2. Ley General de Educación (2019).....	46
1.3.2.3. Ley General de Educación Superior (2021)	48
1.3.2.4. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018)	49
1.3.2.5. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018)	50
1.3.2.6. Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista	51
1.4. Cuestiones pendientes y conclusiones del capítulo	51
Capítulo 2. Marco Teórico-Metodológico	55
2.1. El actor como agente reproductor de las estructuras sociales:.....	58
2.1.1. La experiencia social desde una perspectiva bourdiana	58
2.1.1.1. La dimensión objetiva de la experiencia social: El campo	59
2.1.1.2. La dimensión subjetiva de la experiencia social: El habitus	67

2.2.	El actor como sujeto reflexivo de su propia experiencia:	71
2.2.1.	De la experiencia dóxica a la experiencia escolar: complejizando la subjetividad	71
2.3.	Etnosociología y relatos de vida.....	77
2.4.	Claves para una lectura reflexivo-relacional desde las ciencias sociales	80
2.5.	Estrategia metodológica	83
Capítulo 3. Análisis reflexivo-relacional: Brechas, desigualdades e itinerarios biográficos		88
.....		88
3.1.	Análisis de la brecha entre el marco normativo y las políticas, programas y acciones institucionales de educación superior	89
3.1.1.	¿Dónde estamos?: Estudio exploratorio del panorama actual de las políticas, programas y acciones institucionales de atención a personas con autismo y/o discapacidad en la educación superior (Paso 2).....	91
3.1.2.	¿Dónde queremos estar?: Compromisos e ideales normativos para el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo (Paso 3)	95
3.1.3.	Análisis de las políticas, programas y acciones institucionales identificadas a nivel nacional desde una perspectiva de derechos humanos (Paso 4).....	96
3.1.4.	Análisis de brecha: Hallazgos	102
3.2.	Estructura de la desigualdad educativa en México: el caso de las personas con alguna condición mental en el campo de la educación superior	106
3.2.1.	Resultados del análisis de riesgos relativos (nivel de escolaridad): el acceso al capital escolar	108
3.2.2.	Resultados del análisis de riesgos relativos (acceso a la educación superior): el acceso al campo	113
3.2.3.	Desigualdad educativa:.....	119
3.3.	Análisis etnosociológico de los relatos de vida.....	121
3.3.1.	Casos de estudio	122
3.3.2.	Itinerarios biográficos:.....	125
3.3.2.1.	Jorge:	125
3.3.2.2.	Adrián:	129

3.3.2.3.	Irving:.....	133
3.3.2.4.	Sebastián:.....	138
3.3.2.5.	Tera:.....	142
3.3.3.	Continuidades:.....	145
3.3.4.	Rupturas:.....	147
3.3.5.	Recurrencias:.....	149
3.3.5.1.	IES poco inclusivas: persistencia del paradigma de la integración.....	150
3.3.5.2.	La estandarización como lógica educativa.....	153
3.3.5.3.	Estratos medios y capital económico.....	154
3.3.5.4.	Salud mental: Estrés y ansiedad en la educación superior.....	157
3.3.5.5.	Problemas para el acceso, ingreso y permanencia.....	159
3.3.5.6.	El habitus del escolar.....	161
3.3.5.7.	Tránsito a la vida adulta.....	163
3.3.5.8.	La familia como sujeto de las estrategias escolares.....	166
3.3.6.	Excepciones:.....	169
3.4.	Desafíos teórico-metodológicos.....	172
Capítulo 4. Autismo y educación superior: Un binomio complejo.....		176
4.1.	La experiencia escolar: una lectura reflexivo-relacional.....	176
4.1.1.	Las posiciones: Estructura, volumen y trayectoria de los capitales.....	177
4.1.1.1.	Posiciones sociales en acción: Roles, intereses y posturas críticas.....	189
4.1.2.	El campo: lógicas, mecanismos y procesos.....	200
4.1.2.1.	Lógica de la integración: ¿Qué se ha interiorizado?.....	200
4.1.2.2.	Lógica de la estrategia: ¿Qué se hace con lo que se ha interiorizado?.....	204
4.1.2.3.	Lógica de la subjetivación: Interiorizaciones contradictorias.....	207
4.1.2.4.	Una breve reflexión sobre los mecanismos del campo:.....	211
4.1.3.	La dimensión familiar: negociar la permanencia en la educación superior.....	215
4.2.	Temas emergentes de la investigación.....	226

5. Conclusiones:	234
5.1. Autismo y educación superior: ¿Cuál es el panorama en México?	237
5.2. ¿Cómo se construyó la experiencia escolar en el campo de la educación superior de las cinco personas con autismo?	240
5.3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?	243
5.4. Proyecciones, alcances y limitaciones	246
5.5. Propuestas: ¿Cómo empezar a superar la brecha y la desigualdad?	249
5.6. Aportes de la investigación	251
5.7. Comentarios finales	254
ANEXOS:	256
ANEXO 1: Reestructuración del protocolo de investigación	256
ANEXO 2: Vigilancia epistemológica entre objetivos, preguntas e hipótesis.....	259
ANEXO 3: Diseño del instrumento de recopilación la información de los relatos de vida y de prácticas.....	261
ANEXO 4: Guion de entrevista. Preguntas realizadas a la persona con autismo...263	
ANEXO 5: Guion de entrevista para actores clave de la familia	264
ANEXO 6: Guion de entrevista para actores clave fuera de la familia	264
ANEXO 7: Tabla de IES con mayor número de alumnos matriculados para el ciclo escolar 2020-2021, por entidad federativa.....	265
ANEXO 8: Relación de las principales IES y sus unidades o programas de inclusión y/o atención a la discapacidad y/o autismo.....	272
ANEXO 9: Programas de las IES y observaciones	279
ANEXO 10: Relación de entrevistas narrativas realizadas a personas con autismo y a actores clave (tanto dentro como fuera de la familia).....	284
Referencias	286

La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades - particularmente en materia de éxito educativo - como desigualdades naturales, desigualdades de talentos.

-Pierre Bourdieu, *Los herederos* (1964)

*It was the best thing that's ever happened to me.
Finding out that I'm autistic brought me an overwhelming sense of relief.
My whole life, up to that point, finally made sense.
My paradigm about myself shifted.
I wasn't a failed neurotypical person.
I was a perfectly good autistic person.¹*

Jac de Houting, *Why everything you know about autism is wrong* (2019)

¹ Fue lo mejor que me ha pasado en la vida. Descubrir que soy autista me trajo un abrumador sentido de alivio. Mi vida entera, hasta ese punto, al fin tuvo sentido. El paradigma que tenía sobre mí cambió. Yo no era una persona neurotípica fallida; era una persona con autismo perfectamente bien.

Introducción

En el contexto latinoamericano, realizar investigaciones en torno a los distintos grupos en situación de vulnerabilidad resulta fundamental para construir una sociedad más justa, igualitaria, democrática y libre de discriminación. Esto es particularmente cierto para las personas con discapacidad o alguna condición mental, como el autismo, quienes, de cara a la crisis social y sanitaria, derivada de la pandemia por COVID-19, han experimentado mayor exclusión, rezago y violencias en prácticamente todos los ámbitos sociales. Tal como señala el informe de políticas de Naciones Unidas (2020):

Incluso en circunstancias normales, las personas con discapacidad tienen menos probabilidades de acceder a la atención sanitaria, la educación y el empleo y de participar en la comunidad. Tienen más probabilidades de vivir en la pobreza, están expuestas a tasas de violencia, abandono y abuso más elevadas y se encuentran entre los grupos más marginados de cualquier comunidad afectada por una crisis. (ONU, 2020, p.2)²

El caso específico de las personas con discapacidad cobra particular relevancia si se toma en cuenta que ellas constituyen uno de los grupos históricamente más discriminados, violentados y excluidos (CONAPRED, 2018; CONEVAL, 2019). Esta vulnerabilidad se traduce en una pronunciada desigualdad educativa que, a su vez, se expresa en los altos índices de analfabetismo, deserción y rezago educativo que presenta este grupo poblacional, tal como lo señala la Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017 (CONAPRED, 2018). Por lo tanto, la consolidación de un sistema educativo inclusivo se presenta como uno de los principales desafíos para reducir las desigualdades sociales que afectan a las personas con discapacidad a nivel nacional.

Al interior de esta población, las personas con autismo son uno de los grupos más invisibilizados, en parte por su condición de “discapacidad no visible” y por la falta de conocimiento e información disponible sobre el tema. Sólo para tener una idea, en México no se cuenta todavía con datos o cifras oficiales acerca de la situación social y educativa de las personas que viven dentro del espectro; del mismo modo, tampoco sorprende que no se cuente con suficientes investigaciones en el contexto latinoamericano que hayan documentado la experiencia, necesidades, dificultades y barreras que esta población enfrenta en el campo educativo.

² Traducción propia.

Es en este contexto que se plantea la presente tesis, cuyo objetivo general es analizar e interpretar la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior, desde una perspectiva reflexivo-relacional para conocer el panorama actual del autismo y la educación superior. Para ello, la investigación recurre a tres procesos clave:

- a) El análisis de brecha existente entre el marco normativo, por un lado, y las políticas públicas y programas institucionales, lo cual enmarca la experiencia escolar de las personas con autismo y la educación superior en México, y que permite identificar cuáles acciones realizan (y cuáles no) las IES en México para cumplir con los estándares internacionales y marcos normativos vigentes.
- b) La estructura de la desigualdad educativa en México con respecto a la condición mental (categoría que incluye al autismo), para comprobar si las personas con alguna condición mental presentan alguna desventaja con respecto a: 1) el nivel de escolaridad y 2) El acceso a la educación superior.
- c) El análisis etnosociológico de los relatos de vida, es decir, la identificación de continuidades, rupturas, recurrencias y excepciones en los itinerarios biográficos de las propias personas con autismo que han ingresado al campo de la educación superior, o han experimentado alguno de sus “efectos” (Bourdieu & Wacquant, 2005).

La investigación hace eco de la creciente necesidad de abordar problemas de comunicación desde perspectivas que trasciendan los paradigmas meramente culturalistas, informacionales, representacionales, o semiológicos, y permitan comprensiones más abiertas y complejas para entender la construcción de sentidos como producto de relaciones sociales que posibilitan ciertas subjetividades. Por eso mismo, el presente trabajo no concibe la experiencia escolar como la simple transcripción de testimonios, sino como un trabajo (en el doble sentido, material y simbólico) del actor, que articula lógicas sociales que lo trascienden (Dubet, 2010), en tanto que acepta, transforma, negocia y disputa los discursos y sentidos presentes en dicha experiencia, a través de mecanismos y procesos que configuran relaciones sociales en determinado campo (Bourdieu, 1988; 2000; 2007c; 2011a; 2011b).

Esta tesis se inscribe en un momento histórico muy particular que atestigua la constante disputa y resignificación de las distintas racionalidades que habían estructurado, por un lado, el campo de la discapacidad y, por otro, el campo escolar. En el campo de la discapacidad, los modelos y paradigmas han transitado históricamente desde visiones trágicas y de exterminio, hasta visiones médicas, rehabilitadoras y asistenciales (Brognia, 2006; Stiker, 1997). Por su parte, la educación

y la institución escolar también ha tenido distintos modelos y formas de ser abordada, desde perspectivas basadas en la exclusión y segregación tajantes basadas en el género, la etnia o la raza, hasta los actuales modelos de la inclusión educativa y reconocimiento de la diversidad (UNESCO, 2008; Amaro Arista, 2019).

Es posible rastrear históricamente una cierta afinidad y correspondencia entre las formas de entender la discapacidad y, por otro lado, ciertos paradigmas de la educación; así, no sorprende que epocalmente coincidan, por ejemplo, la consolidación de la noción de anormalidad o desviación en la psiquiatría³, con la aparición de los test de inteligencia en educación que buscan estandarizar el rendimiento escolar; o que los modelos de integración educativa coincidan con la mirada asistencialista de la discapacidad.

A su vez, resulta bastante propio de una sociedad que postula los derechos humanos como horizonte ético y normativo intentar entender la discapacidad desde estas mismas coordenadas. Así, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entró en vigor el mismo año que se llevó a cabo la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, titulada “*La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*” (2008).

Sin embargo, las visiones y modelos, tanto de la discapacidad como del campo escolar, son todo menos homogéneos o monolíticos, y con frecuencia los paradigmas de la inclusión educativa conviven con los de la integración o los de la segregación. Asimismo, el campo de la discapacidad no está exento de disputas y contradicciones, puesto que en una misma formación social pueden convivir modos de entender a las personas con discapacidad como personas deficitarias, impedidas, incompletas, sujetos de asistencia, o bien, como sujetos de derecho (Broyna, 2006).

En la presente investigación es particularmente importante atender a la construcción y producción de sentidos en el proceso de inclusión de personas con discapacidad en la educación superior, aspecto que se enfatiza en este trabajo al identificar y analizar las lógicas, estrategias, resistencias y prácticas significadas (y resignificadas) que configuran una experiencia escolar en un momento de supuesto tránsito hacia modelos más inclusivos en la educación superior.

³ No deja de ser indicativo para la presente investigación que el mismo año en que Eugen Bleuler publicaba el libro *Daementia Praecox o el grupo de las esquizofrenias* (1911), en donde acuñaba el término de “autismo” para describir un tipo de esquizofrenia infantil, Alfred Binet publicaba la versión revisada del test Binet-Simon, para medir la inteligencia infantil, con el fin de identificar alumnos que pudieran necesitar de una “educación especial”.

El análisis de las experiencias escolares de las personas con autismo que propone este trabajo reconoce que el campo escolar actualmente cumple tres funciones principales: la distribución de bienes, licencias o cualificaciones escolares, la socialización y la función propiamente educativa (Dubet y Martuccelli, 1998). En cada momento histórico, los sistemas escolares suelen darle mayor o menor peso a alguna de estas tres funciones, impactando en las experiencias escolares de los sujetos en cuestión. Este señalamiento, de entrada, sugiere que el análisis de las experiencias escolares requiere una serie de herramientas que permitan la comprensión del fenómeno social en su cabal complejidad, reconociendo que las lógicas de la acción y la producción de sentidos implicados en dicho proceso requieren de un análisis situado, relacional, y reflexivo, que reconozca la capacidad de agencia de los actores, y su faceta dual, como individuos particulares y, a su vez, como sujetos socializados.

En ese sentido, este trabajo propone principalmente tres procesos que permiten analizar e interpretar la experiencia escolar como algo más que la colección de testimonios vivenciales de los y las participantes en la investigación, en la medida que estos procesos contextualizan y dan sentido a los relatos de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior, habilitando así una lectura reflexivo-relacional de su experiencia escolar.

Por lo tanto, la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior se propone como el objeto de estudio (OE) de esta investigación. Dicho objeto se vuelve inteligible gracias al estudio de cinco unidades de análisis (UA), es decir, cinco casos identificados de personas con autismo que han incursionado en el campo de la educación superior. A su vez, dichas unidades podrán ser analizadas e interpretadas a partir de diferentes referentes empíricos, también denominadas unidades de observación (UO): documentos, sitios web institucionales, bases de datos, fuentes secundarias y el discurso de las personas entrevistadas.

Cabe señalar que el autismo y la educación superior ha sido un binomio poco explorado y problematizado en el contexto latinoamericano. La bibliografía sobre el tema, en México, es prácticamente inexistente. Ello planteó un reto inicial para la presente investigación: ¿desde dónde partir? ¿Cómo y desde qué lugar comenzar a construir conocimiento acerca de la compleja relación entre autismo y educación superior?

La experiencia internacional ofrecía algunos puntos de partida bastante sugerentes, pero la bibliografía seguía siendo escasa. De hecho, incluso cuando se ampliaron los criterios de búsqueda al tema más general de la discapacidad y la educación superior, la información

obtenida continuaba siendo muy limitada. Esto coincidía con lo señalado por autores como Hurst (1998) y Pérez-Castro (2016), con respecto a que las políticas y estudios de educación inclusiva para personas con discapacidad, a nivel internacional, estuvieron enfocados, hasta finales del siglo XX, en los niveles básicos, desatendiendo los contextos de educación superior.

Por su parte, los pocos estudios encontrados sobre autismo y educación superior en México presentan un panorama preocupante: se observa un total desconocimiento sobre la condición del espectro autista (CEA) por parte de docentes, compañeros y administrativos, falta de sensibilización y de ajustes razonables, ausencia de protocolos, normatividades, áreas y departamentos que puedan atender a esta población; en resumen, el contexto universitario persiste como un espacio de exclusión para las personas con CEA (Yon *et. al.* 2018; Urquijo & Carranza Dueñas, 2013). Todo ello hace aún más urgente y necesaria la generación de conocimiento sobre la relación entre autismo y educación superior, desde las ciencias sociales.

Ante tal panorama, este trabajo se planteó como una investigación exploratoria que busca contribuir al campo de los estudios sociales sobre el autismo y la discapacidad, enfocándose principalmente en las experiencias escolares dentro del campo de la educación superior. El objetivo principal es analizar e interpretar dichas experiencias a partir de los tres procesos clave ya mencionados, identificar las lógicas de la acción, que conforman universos de sentido y constituyen así la experiencia social, así como identificar los temas emergentes, recurrentes y no recurrentes, dentro del relato de los y las participantes para conocer el panorama actual del autismo y la educación superior.

En este sentido, el trabajo reconstruye la experiencia escolar de cinco personas con autismo que concluyeron la educación media superior y decidieron realizar estudios profesionales. En tres de los casos, las personas con autismo lograron ingresar a la universidad, pero, por distintos motivos, abandonaron sus estudios. En el cuarto caso analizado, el joven con autismo logró ingresar y concluir un diplomado profesional en un centro de formación para el trabajo; esta cuarta experiencia, si bien no tuvo lugar en un contexto de educación superior, se relaciona con la lógica y dinámicas propias de este campo, ya que hubo varios intentos de ingreso, por lo que se consideró pertinente incluirla. El quinto y último relato analizado es el único caso en el que la persona con autismo logró concluir exitosamente sus estudios de nivel superior, si bien actualmente no ejerce la licenciatura cursada.

Antes de proseguir con la exposición de los distintos capítulos que conforman y estructuran la presente investigación, es importante mencionar que este trabajo ha sufrido distintos cambios y

ajustes. En primer lugar, dichas modificaciones respondieron a la información encontrada en las sucesivas revisiones bibliográficas y en la construcción teórica del objeto de estudio.⁴

En un segundo momento, el trabajo sufrió modificaciones como consecuencia del contexto tan particular en el que nos encontramos inmersos, derivado de la pandemia por COVID-19, que afectó toda actividad realizada en contextos educativos. Como consecuencia de la crisis sanitaria, las instituciones de educación de todos los niveles tuvieron que “trasladar” sus labores “a casa”, acarreando serias complicaciones para la actividad académica, escolar y profesional de docentes, administrativos, familias y estudiantes en todo el país.

Sin duda la pandemia resultó particularmente problemática para la presente investigación. En un principio, esta tesis se había planteado como un ejercicio etnográfico en las universidades; para ello, se había contemplado recurrir a técnicas como la entrevista, la observación participante y, de ser posible, una serie de grupos focales con estudiantes con autismo que se encontraran formalmente inscritos en alguna licenciatura. Dadas las condiciones, esto no fue posible, lo cual nos obligó a replantear la metodología, las técnicas y, derivado de ello, también el objetivo y las preguntas de investigación (Ver reestructuración del protocolo de investigación, p.251).

La idea original de este trabajo era identificar las distintas acciones y estrategias institucionales destinadas a gestionar las necesidades de estudiantes con la condición del espectro autista para conocer su impacto y efectividad en la experiencia escolar de los estudiantes. ¿Se trataba de estrategias inclusivas, integrales y efectivas? ¿Contaban con un enfoque de derechos humanos? O, por el contrario, ¿eran segregacionistas, estigmatizantes y discriminatorias? Resultaba de especial interés conocer cómo se vivía el binomio inclusión/exclusión de la educación superior desde la mirada de las personas con autismo, y si las estrategias implementadas conducían a una mayor tasa de ingreso, permanencia, egreso y titulación de dichos estudiantes.

Este planteamiento original no podría llevarse a cabo; en parte, por lo complicado que resultaba contactar, en estas circunstancias, a los administrativos y jefes de departamento encargados de gestionar, en cada facultad y universidad, las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

⁴ Por ejemplo, la decisión de suprimir toda alusión al TEA o “trastorno del espectro autista” y sustituirlo por el término “condición del espectro autista” responde a esta construcción teórica y, sobre todo, a la posición ética y política desde la que se construyó la investigación. Este trabajo sugiere que el término “condición” es mucho más preciso ya que evita los esquemas neuronormativos y capacitistas desde los cuales el autismo es entendido como un “padecimiento”, “trastorno”, “patología” o “deficiencia”. De igual manera, es importante destacar que la expresión “trastorno del espectro autista” perpetúa una historia conceptual estigmatizante que, en no pocas ocasiones, ha contribuido a la exclusión, patologización, discriminación y marginación de las personas con esta condición.

De igual forma, el impacto de las estrategias institucionales en la experiencia de los estudiantes sería difícil de documentar a través de grupos focales o de la observación participante dadas las condiciones del confinamiento.

Este cambio ya implicaba un replanteamiento de los objetivos, preguntas e hipótesis que originalmente orientaban la investigación. Se volvía necesario sopesar las alternativas que ofrecían las técnicas de investigación susceptibles de realizarse a distancia (llamadas telefónicas, videollamadas, intercambio de correos electrónicos, etc.). Todo esto nos llevó a plantear la posibilidad de profundizar en los relatos de vida de los estudiantes con la condición del espectro autista para conocer sus experiencias en la educación superior.

Sin embargo, un tercer factor modificó el planteamiento del problema y también la selección de la muestra. Realizando los preparativos para el trabajo empírico, saltó a la vista el hecho de que no sólo los estudiantes universitarios se veían afectados por la lógica del campo de la educación superior. Esta lógica también afectaba a quienes quedaban “fuera” del campo, sobre todo las personas con autismo que, aun deseando continuar con su educación, no encontraban en las instituciones de educación superior una alternativa viable para ellos. ¿Era posible que el campo afectara también a los jugadores que quedaban, por decirlo con Bourdieu, “fuera del juego”?

La respuesta resultó ser un rotundo “sí”. Los propios Bourdieu y Wacquant (2005) eran muy enfáticos al insistir en que uno no puede establecer las fronteras de un campo *a priori*. Los límites sólo pueden llegar a conocerse mediante la investigación empírica del campo en cuestión, ya que “los límites del campo están donde los efectos del campo cesan” (Bourdieu y Wacquant, 2005, p.154). Ante tal revelación, resultó pertinente incluir la experiencia de quienes, no habiendo ingresado al campo de la educación superior, habían experimentado alguno de sus “efectos”.

De igual forma, se decidió cambiar la propuesta inicial de analizar las experiencias escolares de *estudiantes* con autismo, a simplemente conocer las experiencias escolares de *personas* con autismo, ya que sólo uno de los casos analizados era un estudiante inscrito formalmente en una licenciatura al momento de realizar el trabajo de campo.

Un cuarto giro en la investigación tuvo que ver con una matización teórica: el reconocimiento de que nuestros sujetos de investigación no son (no podían ser) sólo las personas con autismo. Esto no quiere decir que los discursos, significados y narrativas de éstos no fueran valiosas; de hecho, son fundamentales para la investigación, pero los discursos, significados y narrativas de otros actores clave, sobre todo del contexto familiar, no podían dejarse de lado.

Este ajuste derivó principalmente de la propia apuesta teórica presente en la obra de Bourdieu; conceptos como “habitus”, “estrategias” o “sentido práctico” no son predicables de individuos aislados, ni siquiera de “sujetos”, en el sentido individual del término. De hecho, Bourdieu (2011a) es muy claro cuando señala que el sujeto de las estrategias de reproducción social es, sobre todo, la familia, en un sentido relacional, entendida como cuerpo colectivo que ocupa una posición en el espacio social. En *Las estrategias de la reproducción social* (2011a), enfatiza que el sujeto de la mayor parte de las estrategias de reproducción es la familia, que actúa como una suerte de sujeto colectivo y no como simple conjunto de individuos (p.49). Más adelante matiza esta afirmación aclarando que, más que la familia, el sujeto de las estrategias y de la reproducción social es la posición de la familia en la estructura objetiva de distribución de capitales (p.49).

Por otro lado, el quinto factor que incidió en la reestructuración de este trabajo, más allá de la reconceptualización del objeto de estudio, la pandemia, las variaciones en los criterios de selección de la muestra y las reformulaciones teóricas, derivó de mi participación como becario en el proyecto PAPIIT *“Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas”*. Después de algunos meses de investigación en el proyecto resultó evidente que mi planteamiento original partía de un supuesto erróneo. Con la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006 y su ratificación por parte del Estado mexicano, en 2008, yo suponía que la mayoría de las instituciones de educación superior contaba con áreas, programas o departamentos para atender las necesidades específicas de sus estudiantes con discapacidad. Mi experiencia más cercana era la UNAM que, desde el 2013, cuenta con su propia Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI). Sin embargo, contar con este tipo de unidades que fomentan la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior no es una práctica común en las universidades del país. Mi pregunta por el impacto de las estrategias institucionales se diluyó ante la constatación de que dichas estrategias institucionales eran virtualmente inexistentes.

Frente a este panorama, conocer las experiencias escolares de las personas con la condición del espectro autista que buscan estudiar, estudian o estudiaron en alguna institución de educación superior, resultaba aún más acuciante. ¿Qué habían hecho, en ausencia de acciones institucionales, para adaptarse a la vida universitaria? ¿Qué barreras habían enfrentado? ¿Habían experimentado rezago educativo? ¿Qué relación habían entablado con los profesores? ¿Se hacían ajustes razonables? ¿Qué rol había jugado la familia en todo esto?

Después de varios ajustes, se decidió que el presente trabajo intentaría responder la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo se construye la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior?* Es decir, la investigación buscaría, en primer lugar, *analizar e interpretar* la experiencia escolar de cinco personas con autismo que hubieran, de cierta forma, experimentado la lógica del campo de la educación superior (algunas sin necesariamente haber ingresado a alguna licenciatura). A su vez, el objetivo no pretendía quedarse ahí, sino que busca *identificar* temas emergentes sobre la compleja relación entre autismo y educación superior.

Con el objetivo de facilitar el ejercicio de vigilancia epistemológica se construyó una tabla que vincula las preguntas, los objetivos y las hipótesis, tanto generales como particulares, de la presente investigación, brindándoles consistencia y coherencia interna (Ver anexo 2, p.259). Estas preguntas y objetivos servirán de guía para la reconstrucción, análisis e interpretación de las experiencias escolares de las personas con autismo en el campo de la educación superior.

Como se había mencionado, dada la falta de información y de estudios previos sobre la situación o experiencia de personas con autismo en la educación superior a nivel nacional, esta tesis se planteó como una investigación de corte exploratorio y, en ese sentido, reconoce sus límites. La finalidad principal es conocer cómo se construye la experiencia escolar de las personas dentro del espectro autista en el campo de la educación superior, escuchar y reconstruir sus relatos de vida para identificar temas emergentes y, de igual forma, explorar los marcos normativos, las políticas nacionales, los programas institucionales y las estadísticas socioeducativas a nivel nacional, para conocer el complejo panorama actual sobre autismo y educación superior.

Considerando lo anterior, en el primer capítulo nos abocamos a construir el marco contextual de la presente investigación, particularmente buscamos atender las siguientes interrogantes: *¿Cuáles son los antecedentes de la investigación? ¿Cómo se ha trabajado el autismo y la educación superior desde las ciencias sociales? ¿Cuál es el marco jurídico que condiciona la experiencia de las personas con autismo en los contextos de educación superior?* De igual forma, dado que carecemos de cifras específicas sobre la situación de las personas con autismo a nivel nacional, indagamos en los datos con los que contamos, en México, sobre la situación social y educativa de las personas con alguna condición mental.

Por otro lado, el marco teórico-metodológico que fundamenta la investigación será discutido en el capítulo 2. Este apartado se centra, primero, en construir teóricamente el objeto de estudio de nuestra investigación (la experiencia escolar) y, posteriormente, en presentar el arsenal

conceptual que nos servirá para analizarlo (campo, habitus, capitales, lógica de la integración, lógica de la estrategia, lógica de la subjetivación, etc.). Este recorrido nos llevará a dialogar principalmente con las perspectivas de François Dubet, Pierre Bourdieu y Daniel Bertaux. De igual forma, en este capítulo se propone la ruta metodológica de la investigación, a partir de una perspectiva teórica reflexivo-relacional.

En el capítulo 3 se desarrolla el análisis y se exponen los resultados de los tres procesos clave de la investigación. En primer lugar, se expone el análisis de brecha entre el marco normativo nacional e internacional (enfaticando los compromisos y obligaciones del Estado mexicano) y las políticas, programas y acciones institucionales existentes que hacen efectivo el ejercicio y goce del derecho a la educación superior de las personas con autismo y/o discapacidad en nuestro país. En segundo lugar, se realiza un análisis estadístico, a partir del cálculo de riesgos relativos (RR), para conocer las probabilidades objetivas de las personas con alguna condición mental de 1) contar con escolaridad de nivel superior y 2) estar cursando actualmente estudios superiores; para dicho ejercicio, se consultaron los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, del INEGI. En la tercera sección de este capítulo se presentan los cinco relatos de vida de los casos analizados de personas con autismo en la educación superior (Jorge, Adrián, Irving, Sebastián y Tera) y los principales resultados del análisis etnosociológico, enfatizando las continuidades, rupturas, recurrencias y excepciones presentes en cada uno de los itinerarios biográficos.

En la primera parte del capítulo 4 se presenta propiamente el análisis e interpretación de las experiencias escolares, centrándonos en tres aspectos clave: 1) la posición (social y escolar) de las personas con autismo en el campo de la educación superior, 2) las lógicas, procesos y mecanismos de dicho campo y 3) la dimensión familiar en la experiencia escolar y trayectorias educativas de las personas con autismo. En el segundo apartado de este capítulo se presenta una serie de temas emergentes que aparecieron durante la investigación.

Finalmente, se destina un último apartado para las reflexiones finales y conclusiones del trabajo, en donde se retoman los principales hallazgos, sus alcances y límites, así como los desafíos y cuestiones pendientes para futuras investigaciones. De igual manera, se reflexiona sobre el significado de la inclusión y cómo podríamos hacer realidad dicho ideal para el caso de las personas con autismo en el campo de la educación superior.

Capítulo 1. Marco contextual

El autismo, como tema de investigación, estuvo ausente del discurso de las ciencias sociales a lo largo de prácticamente todo el siglo XX. No es hasta el surgimiento de los movimientos por los derechos de personas con discapacidad y, más específicamente, con la aparición del movimiento por la neurodiversidad, a finales de la década de los noventa, que el autismo comenzó a ser tematizado por las ciencias sociales y las humanidades.

Pese a su corta historia en estos campos, es menester retomar lo que se ha dicho sobre el tema en los últimos años, por ello, este capítulo tiene el objetivo de contextualizar nuestro objeto de estudio, así como sus referentes fenoménicos, en este caso, el *autismo* y la *educación superior*. Para ello, se pretende responder tres grandes preguntas:

1. ¿Cuáles son los antecedentes de nuestra investigación y desde qué perspectivas se ha abordado previamente el autismo y la educación superior?
2. ¿Es posible conocer el panorama socioeducativo de las personas con autismo? ¿Cuál es dicho panorama?
3. ¿Cuál es el normograma o contexto normativo que encuadra nuestro objeto de estudio (la experiencia de las personas con autismo en el campo de la educación superior)?

El primer apartado de este capítulo está enfocado a retomar los antecedentes principales de la investigación. Se intentará conocer la manera en que ha sido tematizado el autismo desde las ciencias sociales, de igual forma, se retoman las principales investigaciones a nivel nacional e internacional que han trabajado el tema del autismo en la educación superior.

El segundo apartado se centra en reconstruir el panorama socioeducativo nacional de las personas con alguna condición mental (como el autismo) en el campo de la educación superior en México. Para ello, se recurre a los datos del INEGI, recabados a partir del Censo de Población y Vivienda de 2020.

La tercera sección busca reseñar el contexto normativo, tanto nacional como internacional, que moldea e impacta en la experiencia escolar de las personas con autismo que cursan estudios de nivel superior. Se retoman documentos como la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, así como distintas leyes generales y federales que, a nivel nacional, impactan en temas como la educación, discapacidad y autismo. Este apartado es clave, ya que será una de nuestras principales claves de lectura para interpretar los resultados de nuestro análisis en el capítulo 4.

Finalmente, el cuarto y último apartado de este primer capítulo retoma las ideas principales de los apartados previos, y ofrece algunas respuestas tentativas a las dos interrogantes que estructuran este capítulo de la tesis; de igual forma, ofrece una serie de consideraciones y reflexiones generales sobre el contexto de la presente investigación.

1.1. Antecedentes

1.1.1. El Autismo en las Ciencias Sociales

Cuando recién comencé a interesarme por los estudios sociales sobre el autismo, enseguida se hizo evidente que éste se trataba de un tema incipiente, escasamente trabajado desde las ciencias sociales. Similar a lo que sucede con otras condiciones mentales, los abordajes suelen hacerse principalmente desde la medicina, la psiquiatría, la psicología y la pedagogía, pero escasamente desde la comunicación, la antropología, la sociología o la historia.

El tema, sin embargo, ha sido paulatinamente retomado por estas disciplinas, principalmente por la antropología. En este campo destacan las contribuciones realizadas por el vol.38(1) de la revista de antropología *Ethos*, especial titulado *Rethinking Autism, Rethinking Anthropology* (2010), que reúne a distintas voces especialistas en el tema del autismo desde las ciencias sociales. En esta publicación, todos los investigadores coinciden en la necesidad de expropiar el autismo del monopolio del enfoque médico-genético en el campo de la investigación, pues, como señala Mary C. Lawlor el autismo presenta la dualidad de “poder ser descrito estrechamente como un trastorno biomédico, neurológico, educacional o del desarrollo, o fenomenológicamente y experiencialmente como una manera de ser y estar en el mundo” (2010, p.167).

En esta publicación destaca el artículo de Nancy Bagatell, titulado *From Cure to Community: Transforming Notions of Autism* (2010), el cual explora el surgimiento de las comunidades autistas, fenómeno ligado al aumento del número de diagnósticos, la ampliación de movimientos sociales liderados por personas dentro del espectro y a la explosión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Bagatell aborda el espinoso debate en torno a si el autismo es una condición que necesita curarse, o bien una “forma de vida” que merece reconocimiento.

Dentro del mismo especial de *Ethos*, destacan las aportaciones de Karen Gainer Sirota en su texto *Narratives of Distinction: Personal Life Narrative as a Technology of the Self in the Everyday Lives and Relational Worlds of Children with Autism* (2010). En esta investigación, Sirota analiza grabaciones de audio y video sobre la vida cotidiana de 17 niños con autismo de alto

funcionamiento y Síndrome de Asperger. Su estudio se centra en los contextos vividos y en la intersubjetividad de los niños con autismo, indagando en la forma en que éstos construyen activamente sus narrativas cotidianas.

El simposio interdisciplinario *Autism, Anthropology and Lived Experience*, organizado por el Centro de Antropología Médica de Edimburgo y *Scottish Autism* en 2018, constituye otra aportación relevante sobre el tema. Durante el encuentro se expusieron distintas investigaciones sobre cuestiones como el significado del sentido autista del “self”, la interseccionalidad, los enfoques “situados” y el uso de métodos mixtos para la investigación de estos grupos:

El evento pretendía enfocarse en la experiencia vivida y en los mundos corporales habitados por las personas con autismo, explorando las contribuciones que la investigación etnográfica y fenomenológica pueden aportar a los estudios sobre el autismo, para promover alternativas de investigación distintas al paradigma médico (Clarkson, 2018, p.3).

De igual forma, en su artículo *Toward a sociology of autism and neurodiversity* (2018), Jessica A. Leveto ofrece un breve bosquejo de la historia sociocultural del autismo, reflexionando sobre cómo las instituciones y los discursos (médicos, académicos, científicos, etc.) terminan por construir socialmente el autismo. A su vez, llama la atención sobre el hecho de que los diagnósticos, tratamientos e intervenciones médicas son también fenómenos históricos y sociales. Estas aportaciones para entender la construcción social del autismo resultan de gran utilidad para abordar el tema desde las microsociologías.

Especial atención merece el trabajo de Antunes y Dhoest (2019), quienes realizan aportaciones metodológicas relevantes al señalar los desafíos que enfrenta el investigador al estudiar comunidades o personas con autismo, específicamente en contextos digitales. Las cuestiones éticas ocupan una parte importante de sus reflexiones, en tanto reconocen que algunas personas con autismo pueden proporcionar su consentimiento sin dimensionar del todo las consecuencias. Esto resulta de especial relevancia para tratar cuestiones como el anonimato o temas sensibles que pudieran aparecer durante la investigación. La investigación de Antunes y Dhoest es particularmente útil para esta tesis, puesto que, al recurrir al enfoque de la etnografía digital, sus reflexiones también giran en torno a las implicaciones de la comunicación mediada por las nuevas tecnologías, asunto que, dado el contexto en el que nuestra investigación se desarrolla, es más que pertinente. De hecho, llama la atención la puntualización de los autores con respecto

a que algunas situaciones que se presentan como limitantes u obstáculos para la investigación, pueden ser provechosas para ciertos fines, tal como sucede con la comunicación digital.

[...] La mediación de una plataforma digital hace, de alguna manera, más íntima la comunicación, ya que las personas no tienen las mismas barreras que aparecen en la comunicación cara a cara. De esta forma, los investigadores pueden compartir un grado de intimidad con los participantes que probablemente nunca hubieran conseguido en persona (Antunes y Dhoest, 2019, pp.12-13).

Dado que la investigación de Antunes y Dhoest (2019) trabaja con comunidades *online* de personas con autismo en Brasil, otro aporte relevante de su investigación es haber dado cuenta de cómo, poco a poco, el movimiento por la neurodiversidad comienza a tener resonancia en países de América Latina. De hecho, desde la ciencia política, el derecho y el estudio de las políticas públicas, las reflexiones en torno al autismo se han centrado sobre todo en el estudio del movimiento por la neurodiversidad.

En este rubro destacan diversas investigaciones que caracterizan dicho movimiento como parte del activismo por los derechos de las personas con discapacidad, y enfatizan las similitudes con otras formas de opresión que han sido combatidas en el pasado, como las opresiones de clase, género, raza o sexualidad. Al respecto, destaca el trabajo de Katherine Runswick-Cole (2014), quien critica el hecho de que la neurodiversidad haya caído en las retóricas de la “política identitaria”, y termine por reforzar el binario neurodivergente/neurotípico, asumiendo que ambos grupos están claramente diferenciados (“ellos”) y que son internamente homogéneos (“nosotros”). Para Runswick-Cole, una política basada en los binarismos (nosotros/ellos) presenta grandes limitaciones para prosperar, sobre todo en contextos neoliberales.⁵

El movimiento por la neurodiversidad ha recibido múltiples críticas, incluso por parte de personas con autismo severamente afectadas por su condición. La crítica principal podría resumirse en que las reivindicaciones por reconocer el autismo como una diferencia (en oposición a una “deficiencia”) son sustentadas por grupos de personas con autismo de alto funcionamiento, invisibilizando aquellos casos en los que el autismo se vuelve un “impedimento” severo para la calidad de vida de las personas (Ortega, 2009, Garen, 2014, Runswick-Cole, 2014).

⁵ Una crítica similar puede realizarse a distintos movimientos sociales (o fracciones de dichos movimientos) que refuerzan el esencialismo de los binarismos, como la identidad gay vs. la identidad hetero, los hombres vs. las mujeres, los cuerpos racializados vs. los cuerpos no racializados, etc.

Al respecto, es importante recuperar las aportaciones del proyecto *Neurodiversity Between Law and Science* (NEDBELS), iniciativa financiada por la Unión Europea y organizada por la Universidad de California en San Francisco (UCSF) en colaboración con la Universidad de Boloña. El proyecto explora y reflexiona sobre los derechos específicos de las personas con autismo, las relaciones entre las personas neurodivergentes y el sistema de justicia criminal, así como las implicaciones legales del concepto “neurodiversidad”.

La pregunta por cuáles serían las consecuencias legales de estas discrepancias cognitivas ampliamente extendidas, continúa sin respuesta. No queda del todo claro si los sistemas legales están preparados para lidiar con este pluralismo cognitivo, previamente subestimado. La cognición diversa, la socialidad diversa, el aprendizaje diverso y el procesamiento sensorial diverso, presentes en un considerable número de personas puede afectar profundamente las expectativas en la conducta o en las convenciones de intercomunicación basadas en normas sociales y legales comúnmente aceptadas (Lollini, 2018, pp.83-84).

El movimiento por la neurodiversidad ofrece una de las aristas más interesantes para pensar el autismo desde una mirada social, permitiendo que las reflexiones transiten, de los debates médicos y psiquiátricos, a las discusiones en torno a la inclusión, la identidad, los derechos humanos, la vida cotidiana, la violencia estructural y las políticas públicas.

Sin embargo, a excepción del caso de Antunes y Dhoest (2019), puede observarse que la mayoría de los estudios sociales sobre el autismo siguen centrándose en el movimiento social (neurodiversidad) o en las infancias dentro del espectro. Ello deriva en una falta de bibliografía que aborde las experiencias o trayectorias de jóvenes y adultos con autismo, dejando sin explorar una vasta cantidad de temas.⁶

Esta investigación pretende abonar al entendimiento de la experiencia de las personas con autismo en el campo de la educación superior; tema que, como se verá a continuación, sigue estando fuera de la agenda de los países de América Latina, por lo que gran parte de la bibliografía consultada refiere a experiencia de otros países. Enseguida resumimos los hallazgos de la revisión de la literatura sobre el tema.

⁶ Por ejemplo, hay escasa bibliografía sobre temas “propios” de la vida adulta como las experiencias de padres y madres con autismo en la crianza de sus hijos, el matrimonio, la vejez, el desempleo, etc.

1.1.2. Autismo y Educación Superior

Como refiere el apartado anterior, hemos atestiguado, en la última década, la emergencia de un campo que bien podríamos denominar “estudios sociales sobre el autismo”; campo particularmente prolífico en países como Estados Unidos y Reino Unido. Sin embargo, el tema, aún más específico, de las personas con autismo en la educación superior, está todavía escasamente documentado, ya que la mayoría de los estudios suelen enfocarse en la infancia de las personas con esta condición y, por ende, en los procesos sociales y educativos propios las edades más tempranas, como la educación inicial, preescolar y primaria. La revisión bibliográfica arrojó, no obstante, algunas investigaciones y materiales que vale la pena retomar como antecedentes de la presente investigación.

En Europa, la iniciativa *Autism&Uni* destaca como un proyecto de investigación internacional que busca apoyar a jóvenes dentro del espectro autista a transitar hacia la educación superior. El proyecto fue financiado por la Unión Europea, a través del Programa de Aprendizaje Permanente (actualmente Programa Erasmus+) entre los años 2013 y 2016, y se llevó a cabo en los países de Reino Unido, Finlandia, Países Bajos, Polonia y España. Desde su conclusión en el año 2016, la Universidad Leeds Beckett ha continuado el programa desde el Reino Unido (Fabri, Andrews & Pukki, 2016). Este proyecto es particularmente útil para nuestra investigación, pues retoma y prioriza las experiencias de los estudiantes en transición del nivel medio superior a la educación universitaria.

Para conocer las necesidades y aspiraciones de los estudiantes autistas, y para definir cuáles son las prácticas más recomendables, realizamos una encuesta por cuestionario, hablamos con los estudiantes sobre sus experiencias, revisamos la literatura académica y profesional, y mapeamos la disposición y legislación con respecto a niños y jóvenes autistas en toda Europa. Nuestra investigación muestra que existen múltiples desafíos para los estudiantes con autismo que desean ingresar y triunfar en la educación superior. (Fabri, Andrews & Pukki, 2016, p.2)⁷

Entre los desafíos que el proyecto *Autism&Uni* identifica, destacan los siguientes rubros: el ambiente físico y social, desafíos con respecto a las evaluaciones, falta de apoyo adecuado, esfuerzos adicionales que requiere el tránsito a la vida adulta y expectativas poco realistas por parte de los propios estudiantes. Enseguida se reproducen los desafíos específicos de cada uno de estos rubros.

⁷ Traducción propia.

Tabla 1

Desafíos enfrentados por estudiantes con autismo en la educación superior, de acuerdo con el proyecto Autism&Uni.

El ambiente físico y social	Desafíos con respecto a las evaluaciones	Falta de apoyo adecuado	Los esfuerzos adicionales que requiere el tránsito a la vida adulta	Expectativas poco realistas por parte de los estudiantes
Dificultad para detectar reglas sociales implícitas cuando interactúan con compañeros y profesores.	Dificultad para interpretar correctamente actividades e indicaciones abiertas o ambiguas.	Falta de acceso a los apoyos adecuados desde el principio.	Mudarse lejos de casa por primera vez.	Desconocimiento de cómo es realmente estudiar en una universidad.
Dificultad para tolerar el ruido de fondo, la iluminación, las multitudes y otros aspectos sensoriales del ambiente universitario.	Falta de entendimiento de por qué algo tiene que hacerse.	Énfasis en los “déficits” del autismo, en lugar de las fortalezas que el estudiante pueda tener.	Administración del tiempo y establecimiento de rutinas.	El contenido de los cursos y materias.
Manejar el aislamiento social que frecuentemente conlleva el mudarse a un ambiente nuevo.	Dificultad para planificar sus estudios y repasos.	Falta de consistencia en los ajustes razonables, servicios específicos para personas con autismo y ayuda personal.	Poca capacidad para defender efectivamente sus intereses o expresar sus necesidades.	Expectativas de un desempeño igual de alto que el demostrado en la preparatoria o en la secundaria.
	Desconocimiento de cuánto tiempo deben dedicar a determinada tarea.			Esperar un desempeño similar al de sus compañeros.

Fuente: Fabri, M., Andrews, P.C.S. y Pukki, H. (2016). *Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE Institutions*. Autism&Uni.

De igual forma, *Autism&Uni* no se limita a un diagnóstico de la situación de los estudiantes con autismo en los países participantes, sino que elabora una serie de propuestas que resume en sus *Guías de prácticas recomendables*, tres volúmenes dirigidos a directivos y administrativos,

tutores y profesores, y profesionales que apoyan a estudiantes con autismo tanto dentro como fuera de las instituciones de educación superior. Dichas guías están disponibles de forma gratuita y en distintos idiomas en el sitio web oficial del proyecto.

Siempre dentro del contexto europeo, el caso de Bélgica llama la atención por la cantidad creciente de artículos y bibliografía sobre el autismo en el contexto de la educación superior. En particular destaca el trabajo de Van Hees, Moyson y Roeyers (2015), *Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs*. El estudio, basado en entrevistas semi-estructuradas y en los principios de la teoría fundamentada, refiere que los estudiantes con autismo experimentan dificultades particularmente al intentar resolver situaciones novedosas o lidiar con cambios inesperados; el artículo registra que los estudiantes también presentan mayores problemas con respecto a sus relaciones sociales, el manejo del tiempo, el procesamiento de información y con el hecho de tener que “revelar” (*disclosure*) su condición para poder tener acceso a los apoyos.

Siguiendo una metodología similar, Van Hees, Roeyers y De Mol (2018) examinan la experiencia de estudiantes con autismo que se encuentran transicionando de la educación media superior a la universidad, y la relación con sus padres durante el proceso, descubriendo que ambas partes experimentan altos niveles de estrés, ansiedad y sentimientos de ambivalencia por la situación. Un punto muy rescatable de este estudio es que revela cuán disímiles pueden llegar a ser las perspectivas de los estudiantes con respecto a la de sus padres, particularmente en torno a temas como la llegada a la adultez, la adquisición de autonomía, la apertura con respecto a expresar la propia condición de autismo y la solicitud de apoyos. El estudio también muestra cómo estos diferentes puntos de vista sobre aspectos tan cruciales como los ya mencionados causan tensiones en la relación padre-hijo, obstaculizando la transformación de dicha relación en una relación horizontal entre adultos.

Otro estudio importante, realizado en Flandes, lleva a cabo un análisis comparativo entre las experiencias de estudiantes con autismo, consejeros estudiantiles y estudiantes sin discapacidad, en el contexto de la educación superior, para entender cómo dichas poblaciones experimentan de forma distinta los procesos de evaluación, enseñanza y participación en el aula. La investigación, basada en una serie de encuestas, observa que los estudiantes con autismo tienen mayores problemas para comunicarse (de forma verbal y no verbal), son más sensibles a los cambios y tienen mayores dificultades para identificar la información y los contenidos de relevancia dentro del programa de estudios. Un aporte crucial de este trabajo es el señalar que

dichos problemas y dificultades aparecen generalmente cuando se recurre a los métodos de evaluación y estilos de enseñanza más tradicionales (Jansen, Petry, Ceulemans, Noens y Baeyens, 2017).

Por su parte, en el contexto norteamericano (Estados Unidos, Canadá y México) no se tiene registro de algún proyecto de investigación de amplio alcance (ya sea a escala nacional o internacional) similar a *Autism & Uni*. En el caso de Canadá, se encontró poca información con respecto a las experiencias, barreras, desafíos y necesidades de estudiantes con autismo en la educación superior. El sitio web Autism Ontario (2012)⁸ refiere que “algunas escuelas y universidades han implementado servicios especializados y apoyos para estudiantes con TEA, tales como programas de tutorías y grupos de apoyo en el campus”⁹. Esto nos indica que la atención y gestión de las necesidades de los estudiantes con autismo depende, en gran medida, de los contextos institucionales locales, así como de la cultura inclusiva de cada universidad.

De manera similar, en Estados Unidos parece que la cuestión de la inclusión y la gestión de las necesidades de los estudiantes con autismo queda en manos de las universidades. Al respecto, se encontraron distintos sitios web con listados y referencias de centros universitarios con servicios o programas especializados para estudiantes con autismo. El sitio web *Best Value Schools*¹⁰ presenta un listado con los 25 mejores centros universitarios para estudiantes con autismo del 2020; en el listado figuran universidades que han implementado con éxito programas de acompañamiento y tutorías, talleres de transición a la vida independiente, consejerías, apoyo y orientación nutricional y de higiene, entre otros servicios. Por su parte, el sitio web *Top College Consultants*¹¹ ofrece una base de datos con 149 centros universitarios que cuentan con servicios de atención para la población estudiantil neurodivergente.

De igual forma, para el caso estadounidense, se observó una mayor bibliografía referida al estudio de la experiencia de estudiantes con autismo en la educación superior (en comparación con otros países). Al respecto, destaca el trabajo de Susan White *et al.* (2016), intitulado *Students with Autism Spectrum Disorder in College: Results from a Preliminary Mixed Methods*; dicha investigación consiste en un primer acercamiento hacia las necesidades y desafíos enfrentados por estudiantes con autismo que cursan alguna modalidad de estudios post-secundarios

⁸ Para mayor información, remitirse a <https://autismontario.novosolutions.net/default.asp?id=148&Lang=1&SID=>

⁹ Traducción propia.

¹⁰ Para mayor información, remitirse a <https://www.bestvalueschools.org/colleges-for-students-with-autism/>

¹¹ Para mayor información, remitirse a <https://www.topcollegeconsultants.com/autism-in-college/>

(educación superior). El trabajo recurre a métodos mixtos (encuestas en línea y grupos focales) para conocer las distintas situaciones a las que se enfrenta esta población. En el estudio se abordaron las perspectivas de las tres “partes interesadas” (*primary stakeholders*) en el proceso: los estudiantes, los padres y el personal de la institución superior, incluyendo a los profesores.

Los resultados de los grupos focales son interesantes, pues los desafíos que los padres y profesores observan son muy similares, pero difieren ampliamente de los desafíos identificados por los estudiantes. Tanto el personal escolar como los padres reportan que las áreas más urgentes de atender están relacionadas con la interacción social, la falta de apoyos sociales y, en el caso del personal escolar, también señalan la falta de capacidad del estudiante con autismo de defender sus propios intereses ante los demás; por su parte, los padres enfatizan la necesidad de trabajar las habilidades adaptativas. Ambos grupos señalan como necesarios los servicios de apoyo en la transición a la educación superior.

No obstante, a diferencia de sus padres y profesores, los estudiantes con autismo identifican la falta de apoyos sociales, el estrés académico y las emociones intensas como sus principales desafíos; a su vez, refieren que los apoyos y servicios que más necesitan son una consejería específica para tratar asuntos relacionados con la carrera, terapias de apoyo semanales y entrenamientos para la interacción social.

El estudio agrupa los principales desafíos, tomando en cuenta tanto las encuestas online como los grupos focales, en tres grandes conjuntos de demandas: las correspondientes a la *integración social* (apoyo con las interacciones sociales, resolución de conflictos, etc.), las referidas a la *autodeterminación* (como el manejo del tiempo, la motivación, habilidades para la vida independiente, la defensa de los propios intereses, etc.) y las referidas a la *autorregulación* (flexibilidad en el manejo de rutinas, manejo de emociones intensas, manejo del estrés, etc.). La virtud de este trabajo reside en que recupera las perspectivas de los principales actores involucrados en el proceso de transición, ingreso y permanencia de los estudiantes con autismo en el nivel superior.

Por su parte, Anderson y Butt (2017), en su estudio *Young Adults on the Autism Spectrum at College: Successes and Stumbling Blocks*, identifican cuatro temas recurrentes en la experiencia de los estudiantes con autismo en la educación superior: la *preparación más allá de lo académico* (temas relacionados con la interacción social, la salud mental, etc.), el *ajuste estudiante/universidad* (la búsqueda de un centro universitario que potencia las capacidades y atiende las necesidades del estudiante), los *apoyos del campus* y los *apoyos familiares*.

A su vez, en su estudio *Supporting university students with Autism Spectrum Disorder*, Hillier *et al.* (2018) analizan la efectividad del modelo de los grupos de apoyo para mejorar los resultados psicológicos y funcionales de estudiantes universitarios con autismo. La efectividad de los grupos se evaluó mediante autoinformes previos y posteriores a la intervención, centrados en tópicos como la autoestima, la soledad, la ansiedad y la depresión. El análisis de los autoinformes registran una reducción significativa en los sentimientos de soledad y ansiedad general, así como un aumento significativo en la autoestima de los estudiantes al final del programa. La investigación también reporta mejoras en las habilidades académicas y sociales de los estudiantes participantes (estas mejoras fueron observadas cualitativamente a través de grupos focales).

Por otro lado, Elias, Muskett y White (2019) recuperan las perspectivas de los educadores y profesores universitarios con respecto a los desafíos que enfrentan los estudiantes con autismo. A través de grupos focales, las investigadoras identifican las principales áreas que necesitan ser atendidas, desde el punto de vista de los educadores; éstas serían la competencia, la autonomía e independencia, y el desarrollo y mantenimiento de relaciones interpersonales .

De igual manera, el estudio de Clouder *et al.* (2020), *Neurodiversity in Higher Education: A narrative synthesis*, enfatiza los desafíos y barreras que enfrentan las personas con alguna neurodivergencia (dislexia, dispraxia, déficit de atención, autismo, etc.), señalando algunas dificultades comunes a estas diversas poblaciones en el entorno universitario. El texto también apunta algunas barreras actitudinales que deben considerarse al momento de implementar programas o servicios de apoyo a los estudiantes, como el miedo a la estigmatización o a ser etiquetado como “deficiente” por el hecho de solicitar alguno de estos servicios.

En el contexto australiano, Anderson, Carter y Stephenson (2018) señalan hallazgos similares al referir que los estudiantes con autismo que participaron en su estudio reportaron un uso muy escaso de los servicios de asistencia, pese a referir que necesitaban las atenciones y apoyos ofrecidos. Algunos estudiantes afirmaron haber experimentado incomodidad al recurrir a los apoyos y tener que revelar su condición; sin embargo, quienes informaron sobre su discapacidad de manera tardía en sus estudios, refirieron haber tenido una experiencia universitaria menos satisfactoria en términos generales.

Otro estudio australiano de particular relevancia es el realizado por Donna Couzens *et al.* (2015), el cual recupera la experiencia de estudiantes con discapacidades no observables (“ocultas”). Si bien este estudio no se centra específicamente en estudiantes con autismo, dicha condición bien

podría clasificarse también dentro de lo que estos autores denominan “discapacidades no observables”. En este sentido, los resultados podrían ser igualmente representativos de la experiencia de algunos estudiantes con autismo. Los hallazgos del estudio señalan que, pese a los ajustes razonables y medidas de las instituciones de educación superior, los apoyos que los estudiantes encuentran más eficientes son sus propias redes sociales informales y el hecho de contar con tutores y profesores flexibles y comprensivos.

Desafortunadamente, en Latinoamérica hay considerablemente menos investigaciones sobre el autismo en la educación superior.¹² El principal estudio identificado es la tesis de grado de Alanoca Beovides *et al.* (2017) sobre las percepciones de estudiantes con Asperger y sus familias con respecto a los procesos de inclusión en la vida universitaria. Podría decirse que esta investigación se asemeja bastante a los objetivos y metodología empleados en la presente tesis, ya que, tal como mencionan las autoras, el método al que recurren:

[...] centra su interés en un determinado número de casos en donde cada uno expresa una historia y una manera distinta de comprender, en este caso, los procesos de inclusión universitaria desde la mirada de dos grandes actores, los estudiantes que presentan síndrome de Asperger y sus familias, extrayendo los relatos y logrando realzar sus voces para explicar la problemática planteada en torno a la inclusión universitaria en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Alanoca Beovides *et al.*, 2017, p.108).

Cabe señalar que, si bien la presente tesis guarda ciertas similitudes con el trabajo sobre la inclusión en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, sobre todo con respecto a la recuperación de los relatos de los estudiantes y sus familias; teóricamente guardamos distancia con respecto a la noción de “percepción” que las autoras le atribuyen a los dos conjuntos de actores en los que se centra su investigación. Dicha perspectiva se acerca más a los enfoques interaccionistas simbólicos y etnometodológicos de los cuales la presente tesis intenta distanciarse, optando por una mirada más relacional y reflexiva.

Conviene reconocer, no obstante, un aporte metodológico fundamental que realiza este trabajo en el contexto chileno: la guía de entrevista que las autoras construyen para aproximarse a sus casos de estudio. Dicha guía contempla cuatro rubros que, desde otros ángulos y con énfasis distintos, serán retomados en los relatos de vida del siguiente capítulo: los *antecedentes*

¹² Se encontró un mayor número de investigaciones sobre estudiantes con autismo en otros niveles educativos. Particularmente las investigaciones se centran en niños (educación preescolar y primaria) y generalmente se realizan desde enfoques psicológicos o psicopedagógicos.

familiares del estudiante, su *diagnóstico*, sus *antecedentes escolares* y sus *antecedentes universitarios*.

Ahora, para el caso de México únicamente se identificaron dos investigaciones sobre estudiantes con autismo en el contexto de la educación superior. El primero es un estudio de caso que analiza la experiencia de un estudiante de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Este trabajo recoge, mediante entrevistas abiertas, información proporcionada por algunos actores clave, como son el subdirector de la facultad, la psicóloga del departamento psicopedagógico, la madre y un compañero de clase; a su vez, para recuperar la experiencia del propio estudiante, recurre a la historia de vida (desde el enfoque de la psicología social). Para nuestro trabajo, lo más relevante de este estudio son los hallazgos tan preocupantes que arroja, particularmente en torno al conocimiento del marco normativo con respecto a las personas con “necesidades educativas especiales”. Ninguno de los informantes demostró tener conocimiento sobre el tema; de igual manera, tanto el subdirector como la psicóloga señalaron que no existe una normatividad específica en la UABC para atender a personas con discapacidad o alguna condición mental (Urquijo y Carranza Dueñas, 2013).

Otros hallazgos relevantes de la investigación son los obstáculos sociales y académicos identificados por el propio estudiante y los actores clave: la incapacidad del primero para interpretar su entorno social, falta de conocimiento de los riesgos legales que implican ciertos comportamientos, acusaciones de acoso sexual, deficiencia de sus capacidades comunicativas y falta de una estructura en la universidad para recibir y apoyar la integración de alumnos con necesidades especiales (Urquijo y Carranza Dueñas, 2013).

La otra investigación identificada, en el contexto mexicano, es el estudio etnográfico realizado por Yon Guzmán, Castillo Ortega, Hernández Marín, Alcocer Castillo y Ramírez Gómez (2018), quienes analizan la interacción, los límites y las posibilidades de un taller de sensibilización, dirigido a estudiantes y docentes, como herramienta para fomentar la inclusión de un estudiante con autismo en la Universidad Autónoma del Carmen, en el estado de Campeche. El estudio tiene como finalidad documentar la intervención para favorecer la inclusión del estudiante con autismo (quien también participa activamente en el taller); el trabajo revela el profundo desconocimiento que persiste, entre estudiantes y docentes, sobre el tema del autismo (Yon Guzmán, *et al.*, 2018). A su vez, el texto demuestra que el taller puede ser un método de intervención bastante efectivo, pues fomenta la interacción y la colaboración, proporciona

información clave para comprender el tema y para cambiar las percepciones, actitudes y prejuicios que los docentes y estudiantes suelen sostener con respecto al autismo.

Este recorrido ilustra que, si bien los estudios sobre el autismo y la educación superior son un campo en desarrollo que año con año va cobrando mayor presencia en el panorama académico internacional, en Latinoamérica sigue siendo un tema poco trabajado. La pregunta por la situación de los estudiantes con la condición del espectro autista en la educación superior, en México, continúa siendo una cuestión sin resolver, y el panorama que se delinea a partir de los estudios realizados en otros países no resulta muy alentador. El desconocimiento sobre el tema, las barreras actitudinales, la falta de ajustes razonables, estrategias, programas y políticas que favorezcan la inclusión y participación de las personas con esta condición parece ser la constante en la mayoría de los países, y México no es la excepción.

1.2. Panorama Socioeducativo de las Personas con Autismo en México

En México, existe muy poca información sobre la situación socioeducativa de las personas con autismo. Se estima que, a nivel nacional, 1 de cada 115 niños está dentro del espectro¹³ (Fombonne *et al.*, 2016). Sin embargo, el estudio se basa en una estimación a partir de una encuesta realizada en León, Guanajuato, a niños de 8 años, por lo que no es posible hacer generalizaciones. De hecho, la propia OMS (2021) refiere que las estimaciones de prevalencia del autismo varían mucho de país en país, y de un estudio con respecto a otro.

Por su parte, el Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI (2021) señala que en México existen **1, 590, 583** personas con alguna condición mental, lo que representa el **1.26%** de la población. Dentro de la categoría “condición mental”, el INEGI engloba distintas condiciones, entre ellas, el autismo, la esquizofrenia, el Síndrome de Down, etc, e incluso aquellas condiciones que puedan adquirirse con la edad, derivadas de alguna enfermedad o accidente. Con todo, esta información nos permite estimar que la población con autismo debe ser menos del 1% de la población total nacional.

Muchas objeciones se podrían hacer a este respecto, por ejemplo, el hecho de que algunas familias o personas no perciban o signifiquen su propia condición (o la de alguno de los miembros

¹³ El único estudio en México sobre la prevalencia de la condición del espectro autista fue realizado en León, Guanajuato en 2016, y fue financiado por Autism Speaks. No se cuentan actualmente con cifras nacionales más exactas.

de su familia) como una “condición mental”. Esto es probable sobre todo para los casos de autismo de alto funcionamiento en donde, para ciertas familias y para las propias personas con autismo, la condición puede pasar inadvertida gran parte de sus vidas, como demuestran múltiples estudios y testimonios a nivel mundial de personas que descubren su condición hasta una edad relativamente tardía (Lehnhardt *et al.*, 2011; Begeer *et al.* 2012; Wylie, 2014; Eloise, 2020). Sin embargo, si nos atenemos a las cifras del INEGI, observamos que sólo **19,433**¹⁴ personas con alguna condición mental, entre 18 y 29 años¹⁵ cursan actualmente estudios de nivel superior. Esto equivale a decir que los estudiantes con alguna condición mental representan el **0.63%** del total de la matrícula estudiantil dentro de este rango etario a nivel nacional.

El hecho de que las personas con alguna condición mental entre 18 y 29 años representan el **1.24%** de la población de este grupo de edad, pero sólo el **0.63%** curse estudios de nivel superior, nos habla de una subrepresentación de este grupo poblacional en el campo de la educación superior. Podríamos decir, considerando dichos porcentajes, que una persona sin alguna condición mental tiene el doble de probabilidades objetivas de cursar estudios superiores, en comparación con aquellas que tienen alguna condición mental. Este análisis será desarrollado y profundizado en el capítulo 3.

Con todo y lo relativamente problemático que puede resultar el cálculo de *cuántas* personas con autismo realmente hay en México, esta estimación no debe desestimar la pertinencia de aplicar medidas o prácticas inclusivas en todos los ámbitos sociales, sino simplemente para contextualizar el impacto social (a cuántas personas y familias se afecta) derivado de la ausencia de dichas medidas.

El ámbito educativo es un caso ejemplar de la urgencia de implementar un enfoque de inclusión y derechos humanos. El tema tuvo un auge polémico en 2018, cuando la Suprema Corte de Justicia de la Nación, a propuesta del Ministro Alberto Pérez Dayán, determinó la inconstitucionalidad del fortalecimiento del modelo de Educación Especial de parte de las autoridades educativas, pues este modelo:

¹⁴ Esta cifra se obtuvo del cruce de las siguientes variables: “Edad”, “Condición de asistencia escolar”, “nivel de escolaridad y grado” y “Población con algún problema o condición mental”. Al cruzar las variables, se eligió de *18 a 29 años* (Edad), *Asiste a la escuela* (Condición de asistencia escolar), *Educación superior* (nivel de escolaridad y grado) y *Con algún problema o condición mental* (Población con algún problema o condición mental).

¹⁵ La población en este grupo etario (18-29 años) constituye el 85% de la población en México que se encuentra cursando estudios de nivel superior.

En ese sentido, la educación especial no debe, ni puede ser la estrategia en que el Estado mexicano se base para lograr el acceso a una educación inclusiva, por el contrario, en términos de los preceptos 24, párrafo 1, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en consonancia con el diverso 4, párrafo 2, del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Estado mexicano debe transitar progresivamente a la plena eficacia del derecho a la educación inclusiva, lo cual resulta incompatible "con el mantenimiento de dos sistemas de enseñanza: un sistema de enseñanza general y un sistema de enseñanza segregada o especial" (SCJN, 2018, p.38)

La controversia tomaba en cuenta de forma muy particular el caso de las personas con discapacidad y de las personas con autismo, pues entre los actos reclamados por las partes quejas se encontraba el carácter discriminatorio de la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista. De igual forma, las partes inconformes se identificaron a sí mismas como personas con "autismo u otras discapacidades diversas" (SCJN, 2018, p.8).

Esta demanda y su resolución establecen uno de los antecedentes más importantes para la presente investigación, pues el fallo se resuelve a favor de la educación inclusiva. Sin embargo, como se verá en el siguiente apartado, el discurso legislativo nacional sigue moviéndose entre tres registros distintos: el de la educación especial, el de la integración y el de la inclusión.

En resumen, no fue posible responder la pregunta por la situación socioeducativa de las personas con autismo en México, debido a la falta de información y de cifras oficiales sobre la situación social de las personas con autismo, sin embargo, hemos podido proponer una aproximación de la situación de las personas que presentan alguna condición mental, de acuerdo con los datos del INEGI. De igual forma, hemos podido señalar una de las controversias principales en torno al derecho a la educación de las personas con autismo. Dicha polémica, como podrá apreciarse, sigue recorriendo los instrumentos jurídicos que enmarcan el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, en general, y con autismo, en particular.

1.3. Normograma

Para responder al segundo de los planteamientos enunciados en la introducción de este capítulo, con respecto al marco normativo, se revisarán la Convención sobre los Derechos de las Personas

con Discapacidad (2008), con los respectivos informes de México y las observaciones del Comité de la ONU, así como la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, particularmente nos centraremos en el objetivo 4 “*garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*”.

En cuanto a la normativa nacional, se revisarán los siguientes instrumentos: a) La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; b) Ley General de Educación (2019); c) Ley General de Educación Superior (2021); d) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018); e) Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018); f) Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015).

Más que un resumen de los principales instrumentos normativos a nivel nacional e internacional, que pudieran parecer ciertamente lejanos a nuestro objeto de estudio, como aspectos separados de la experiencia social concreta de los actores, se enfatizan las visiones, tensiones y contradicciones en las formas de entender el autismo y la educación superior. La documentación de este apartado normativo será retomado en el capítulo 3 para el análisis de brecha, como una de las claves interpretativas que nos permitirá contextualizar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior.

1.3.1. Marco Normativo Internacional

Antes de que se aprobara la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), no existía un instrumento vinculante, a nivel internacional que estableciera los marcos y parámetros dentro de los cuales el derecho a la educación de las PCD podría ser interpretado¹⁶. Un caso ilustrativo de este fenómeno es el *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos* (OEA, 1988), también conocido como Protocolo de San Salvador.

En su artículo 13° (“Derecho a la educación”), este Protocolo reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación” (punto 1). De igual forma, con respecto al derecho a la educación superior, establece que “La enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita” (Artículo 13°, punto 3, fracción c).

¹⁶ Los casos de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y la Declaración de Salamanca y Plan de Acción (1994) no eran instrumentos vinculantes.

El derecho universal a la educación superior es una idea relativamente nueva, incluso desde la óptica de los derechos humanos. En México, por ejemplo, si bien la reforma en materia de derechos humanos del artículo 1° constitucional tuvo lugar desde 2011, no fue sino hasta 2019 que se modificó el artículo 3° (sobre educación) para reconocer la obligatoriedad de la educación superior como una de las responsabilidades del Estado.¹⁷

Si bien el Protocolo de San Salvador puede considerarse pionero en el reconocimiento del derecho humano a la educación superior, no deja de ser problemático en otros aspectos, como el tratamiento que hace de este derecho para el caso de las personas con discapacidad. Al respecto, el protocolo afirma que “se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los *minusválidos* a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con *impedimentos físicos o deficiencias mentales*” (artículo 13, punto 3, fracción e).

Aunque el Protocolo de San Salvador reconoce el derecho a la educación de las PCD, su conceptualización de la discapacidad como “minusvalías”, “impedimentos físicos” o “deficiencias mentales”, lo alejan del modelo social de la discapacidad y del enfoque de la educación inclusiva. Con los respectivos avances del paradigma social de la discapacidad, y las luchas por su reconocimiento, la ONU optó por repensar la forma en que la discapacidad era entendida y presentada en sus distintos tratados y convenciones, ya que la forma en que se interpreta la discapacidad impacta en el reconocimiento, ejercicio y goce de los derechos de las PCD. Para tal fin, el 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General aprobó la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuyo principal objetivo es asegurar el goce y pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de todas las personas con discapacidad. A continuación, se reseñan sus principales aportes y principios, así como su aplicación en México.

1.3.1.1. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)

Enmarcado en lo que se ha denominado el “paradigma de los derechos humanos”, a su vez derivado del modelo social de la discapacidad, este documento, de carácter jurídico vinculante,

¹⁷ Para mayor información, consultar el “Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa” del 15 de mayo de 2019.

busca construir una sociedad mundial inclusiva que reconozca y promueva el respeto de la dignidad inherente a todas las personas con discapacidad.

El objetivo principal de este instrumento jurídico internacional es cambiar el paradigma del trato asistencialista a las personas con discapacidad, permitiendo que puedan desarrollarse en igualdad de condiciones, tanto exigiendo sus derechos como cumpliendo sus obligaciones como parte de la sociedad (CNDH, 2016, p.7).

Los principios sobre los que descansa la Convención, expuestos en su artículo 3, son los siguientes:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (CNDH, 2016, pp.14-15).

Para los objetivos de la presente investigación, nos centraremos en el artículo 24 de la CDPD, el cual reconoce el derecho a la educación de las personas con discapacidad. En él se establece que los Estados Partes deberán asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles, “con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” (CNDH, 2016, pp.29-30).

De igual manera, el inciso “a” del punto 2 de este artículo señala la obligación del Estado de asegurar que las personas con discapacidad no sean excluidas del sistema educativo por motivos de discapacidad (CNDH, 2016), lo cual entra en conflicto con ciertos modelos educativos que promueven la así denominada “educación especial”.

Con respecto a la educación superior, el punto 5 del artículo 24, establece, como parte de las obligaciones de los Estados Parte, garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso

a este nivel educativo, sin discriminación y en igualdad de condiciones. De igual forma, se explicita que el Estado deberá asegurar que se realicen los ajustes razonables¹⁸ pertinentes.

Cabe señalar que la Convención no profundiza en la cuestión de los ajustes o recomendaciones para facilitar la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual o con alguna condición mental como el autismo, al menos no de la manera que lo hace con respecto a las adecuaciones y ajustes razonables para personas con discapacidad motriz, visual y auditiva. El texto hace referencia explícita a la implementación de lengua de señas, el aprendizaje del Braille, habilidades de orientación y de movilidad, etc.; sin embargo, las cuestiones relativas a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial quedan contenidas de forma muy general en la vaga alusión al “el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad” (punto 4, artículo 24); o, podría pensarse que estas cuestiones también quedan contempladas en lo referente a “la tutoría y el apoyo entre pares”, consignada en el inciso “a” del punto 3 del mismo artículo. La invisibilización del tema de ciertos tipos de discapacidad es una constante que se puede apreciar, no sólo en la CDPD, sino también en los informes periódicos entregados por México y en las recomendaciones (observaciones y lista de cuestiones) que realiza el propio Comité de la ONU.

Al respecto, es importante mencionar que el artículo 35 de la CDPD establece el compromiso de los Estados Partes de presentar ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU, “un informe exhaustivo sobre las medidas que hayan adoptado para cumplir sus obligaciones conforme a la presente Convención y sobre los progresos realizados al respecto (CNDH, 2016, p.43).

En ese mismo artículo se fija un plazo de dos años, a partir de la entrada en vigor de la CDPD (2008), para entregar el primer informe de las medidas adoptadas por el Estado Parte. Hay que señalar que México no presentó dicho informe en tiempo y forma, según lo acordado; ya que lo presentó ante el Comité de la ONU el 4 de agosto de 2011, más de un año después de la fecha de vencimiento. Este hecho no deja de ser sintomático de la cultura de rendición de cuentas y compromiso con los derechos humanos del Estado mexicano.

¹⁸ Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. (CNDH, 2016, p.14)

Con respecto al derecho a la educación, este primer informe señala que “si bien se ha iniciado un proceso de concienciación para la transformación del sistema educativo, seguramente convivirán de manera mixta en los próximos años los modelos de integración educativa y educación inclusiva” (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011, p.70).

En el informe hay pocas referencias a las acciones o medidas implementadas en el nivel superior. En el texto únicamente se menciona que, en los Institutos Tecnológicos, “se realizan obras que propician el acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior” (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011, p.40) y que “en las principales instituciones de educación superior públicas y privadas del país existen materias, programas o adecuaciones tanto arquitectónicas como curriculares para permitir la inclusión de personas con discapacidad o para impartir materias relacionadas con el tema” (p.40)

A su vez, en el informe se hace alusión a los ajustes y al diseño universal de las unidades del Instituto Politécnico Nacional, la creación del Sistema de Educación Abierta y a Distancia de Educación Superior, el equipamiento y la infraestructura de los Centros de Apoyo y Acceso Universitario (CAAU) en toda la República, entre algunas otras acciones aisladas e iniciativas de universidades específicas.

Por otra parte, llama la atención que la invisibilización y atención desigual a ciertos tipos de discapacidad es una realidad que el propio informe reconoce al especificar que:

La experiencia del país ha sido también distinta dependiendo del tipo de limitación que presenta la población. Mientras que se registran mayores avances respecto a la aplicación de políticas relacionadas con la discapacidad física y sensorial, la atención a la discapacidad mental, intelectual y psicosocial desde una perspectiva de derechos humanos presenta un mayor rezago. (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2011, p.12)

La respuesta de la ONU en el documento de *Observaciones finales sobre el informe inicial de México* (2014) no menciona o problematiza estos avances desiguales, sin embargo, sí señala lo preocupante que es la persistencia del modelo de la educación especial en el Sistema Educativo Nacional. De igual forma, en la *Lista cuestiones relativa al informe inicial de México* (2014) solicita información actualizada acerca de las medidas legislativas y programas que el Estado haya desarrollado para garantizar la educación inclusiva, tanto a nivel estatal como municipal.

En la contrarréplica presentada por el Estado mexicano en el documento *Respuesta a las listas de cuestiones* (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2014) puede observarse una gran dispersión

y falta de articulación en las estrategias implementadas, la persistencia del paradigma de la “educación especial” y la ausencia de programas puntuales por entidad federativa o municipio. Esto es justo lo que señala el informe alternativo intitulado *Información de las Organizaciones de Sociedad Civil* (2014), a cargo de la COAMEX¹⁹, al señalar que: “La respuesta del Estado Mexicano no identifica una verdadera política pública para impulsar la educación inclusiva en México que modifique culturas, estructuras y prácticas en el Sistema Educativo Nacional. Solo ofrece información de acciones desarticuladas y de pobre impacto” (p.18). Entre las recomendaciones que realiza la COAMEX (2014) a ese primer informe destacan:

- Crear e implementar a la brevedad: un *Plan Nacional de Educación Inclusiva* que asegure un Sistema Nacional de Educación de Calidad para Todos, y que en el plan de reforma se contemple expresamente el traspaso de alumnos del sistema de educación especial al de educación inclusiva
- Contar con estadísticas claras y confiables sobre porcentajes de alumnos con discapacidad matriculados en los distintos niveles y modalidades educativas que den cuenta de su permanencia, logro educativo y promoción.
- Garantizar que las personas con discapacidad, sus familias y las organizaciones que las representan estén incluidas en todas las iniciativas mencionadas.
- Garantizar un sistema de formación-actualización de los docentes en el modelo social de la discapacidad.

(COAMEX, 2014, p.19)

Con respecto a los informes segundo y tercero del Estado mexicano, observamos de nuevo un retraso considerable en su presentación ante el Comité de la ONU. El punto 2 del artículo 35 de la CDPD refiere explícitamente que, después de haber entregado el primer informe (a más tardar dos años después de la entrada en vigor de la Convención), los Estados Partes deberán presentar informes periódicos al menos cada cuatro años y en las ocasiones en que el Comité así lo solicite. Sin embargo, los informes segundo y tercero, los cuales debieron ser entregados en enero de 2014 y enero de 2018, respectivamente, no serían presentados ante el Comité sino hasta el 22 de febrero de 2018 en una versión conjunta.

En esta ocasión, México realizó una suerte de documento “combinado” del segundo y tercer informe. En él, refieren distintas acciones, entre las que destacan la adopción del enfoque de inclusión en las políticas educativas y ajustes razonables (aunque no profundiza en cuáles), el nuevo modelo de la Reforma Educativa de 2013, la reforma de 2016 a la Ley General de

¹⁹ Coalición México por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Educación para incorporar la publicación de materiales educativos en formatos accesibles, la Estrategia para la Equidad e Inclusión de Alumnos con Discapacidad, el tratamiento de la discapacidad en la educación indígena y el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018).

Con respecto al ámbito de la educación superior, el informe señala las acciones del Subsistema de Universidades Tecnológicas (cursos, talleres, diplomados, congresos, conferencias, asesorías, etc.) y del Programa para la Inclusión y Equidad Educativa en la Educación Superior (2015), el cual financia proyectos que favorecen la permanencia, movilidad y habitabilidad de la población estudiantil con discapacidad (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2018).

El Comité de la ONU, en esta ocasión, insistió en que el Estado mexicano informara sobre medidas puntuales adoptadas para garantizar el derecho a una educación inclusiva de calidad para los *niños*²⁰ con discapacidad, esta vez desglosadas por niveles de gobierno (federal, estatal, municipal). De igual forma, se solicitó información sobre:

Las medidas para garantizar la plena accesibilidad de las instalaciones escolares, incluidas las aulas, las áreas de juego, las instalaciones sanitarias y el transporte escolar, así como los planes de estudios, el material didáctico y las metodologías, servicios y equipos de enseñanza a disposición de los estudiantes con discapacidad. (Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2019, p.6)

En esta ocasión, el *Informe alternativo* (Colectivo Chucán, *et al.* 2019) presentado por las organizaciones de la sociedad civil no realizó críticas que fueran pertinentes para este trabajo; lo que sí llama la atención y vale la pena mencionar es el persistente ejercicio (tanto por parte del Comité de la ONU como de las organizaciones de la sociedad civil) por circunscribir el tema de la educación a la infancia, ya que en los apartados del informe sombra concernientes al artículo 24 se hace referencia únicamente a la situación de los “niños, niñas y adolescentes con discapacidad”. Aquí se observa una operación peligrosa que construye la equivalencia entre *estudiantes* = *niños*, ecuación problemática para pensar el tema de la discapacidad en la educación superior.

²⁰ No queda claro si esto constituye un sesgo en la redacción por parte del Comité, pues no hace referencia a todos los estudiantes con discapacidad en este punto, sino que se refiere únicamente a los niños. Sin embargo, la información que solicita en realidad es pertinente para todos los niveles educativos; además, no puede no señalarse el sesgo de suponer que hay una correspondencia etaria perfecta para cada nivel educativa, ¿qué pasaría con los adultos con discapacidad que se encuentran cursando niveles de educación básica?

Como puede observarse, uno de los problemas más evidentes en la forma en que los actores involucrados (Estado Parte, ONU, sociedad civil) construyen el tema de la discapacidad en la educación es la invisibilización de dos aspectos que resultan cruciales para esta tesis: el tema de la educación superior siempre queda en segundo plano (o incluso, más al fondo) y, el tema específico de la discapacidad intelectual ni siquiera es mencionado.

En parte, la presente investigación surge como una inquietud ante la falta de información y de reconocimiento de esta realidad por parte de las autoridades pertinentes. Esta invisibilización quedó refrendada desde el momento en que resultó imposible dar cuenta de la situación educativa a nivel nacional de las personas con discapacidad intelectual en general, o con autismo, en particular.

Si bien la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entró en vigor, para todos los Estados que la ratificaron, desde el 3 de mayo de 2008, el cambio de paradigma que promueve, a doce años de su entrada en vigor, dista mucho de ser una realidad en este país, caracterizado por el rezago educativo, la baja tasa de escolaridad de su población con discapacidad y el desconocimiento de la situación social y educativa de ciertas personas con discapacidad.

1.3.1.2. Agenda 2030 y Objetivos del Desarrollo Sostenible

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada en 2015 por la Asamblea General de Naciones Unidas, con el objetivo de que estos se convirtieran en una hoja de ruta para los 193 Estados Miembros que la suscribieron. La agenda establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental (ONU, 2018).

Entre sus objetivos, la educación de calidad (Objetivo 4) ocupa un lugar importante. Este objetivo busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU, 2018, p.27). Para tal fin, la ONU especificó varios objetivos específicos que, de lograrse, permitirían el objetivo más amplio de conseguir una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos y todas. Para los fines de la presente investigación, es pertinente destacar los objetivos 4.3 y 4.5:

Objetivo 4.3: De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria [...]

Objetivo 4.5: De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad. (ONU, 2018, p.28).

Tomando ambos puntos en consideración, podemos afirmar que, para el 2030, se espera asegurar el acceso igualitario de todos y todas a la formación técnica, profesional y superior, a la vez de que se pretende eliminar las asimetrías derivadas de tener alguna discapacidad. Este objetivo, necesario y loable, dista mucho de la realidad educativa de las PcD en Latinoamérica y, particularmente en México. Tal como se demuestra en el capítulo 3, el derecho a la educación superior presenta grandes brechas y asimetrías cuando se analiza y compara el acceso de la población con y sin alguna condición mental, limitación y/o discapacidad.

1.3.2. Marco Normativo Nacional

A continuación se reseñan los principales instrumentos jurídicos a nivel nacional que impactan en el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad. Para tal fin, se consultaron las versiones actualizadas a marzo de 2022 de las leyes generales y federales que permiten tener un primer acercamiento al contexto normativo nacional de la presente investigación.

1.3.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (artículo 3° constitucional)

En México, el derecho a la educación está garantizado en el artículo 3° de la Constitución (2019); el cual establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo (artículo 3°, párrafo inicial).

El derecho humano a la educación superior, consignado en este artículo, se reconoce desde hace relativamente poco tiempo. La reforma del 15 de mayo de 2019 es la primera en señalar la obligatoriedad, por parte del Estado, para garantizar el derecho a la educación superior.

X. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federal y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (Artículo 3º, fracción X, adicionada mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019)

De igual manera el párrafo primero es reformado para modificar los principios y fines de la educación; ésta, además de ser laica, gratuita, democrática y científica, deberá ser inclusiva, equitativa, integral, intercultural y de excelencia. Finalmente, la reforma contempla la aprobación y promulgación de la Ley General de Educación Superior (2021) y la abrogación de la Ley de Coordinación de la Educación Superior de 1978.

1.3.2.2. Ley General de Educación (2019)

Si bien el artículo 3º constitucional establece el derecho de todos los mexicanos y mexicanas a la educación, es la Ley General de Educación (2019) el instrumento que regula la educación impartida por el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial.

Uno de los aspectos de mayor relevancia sobre esta ley es que establece lo que el Estado mexicano entenderá por “educación inclusiva”. Dichas consideraciones vienen consignadas en la fracción II del artículo 7 de dicha ley. En este apartado se afirma que la educación inclusiva implica “eliminar toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación” (DOF, 2019, artículo 7). Para tal efecto, la educación inclusiva:

- a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;
- b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;
- c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos, y

d) Establecerá la educación especial disponible para todos los tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, la cual se proporcionará en condiciones necesarias, a partir de la decisión y previa valoración por parte de los educandos, madres y padres de familia o tutores, personal docente y, en su caso, por una condición de salud. (DOF, 2019, artículo 7)

Por su parte, el artículo 48 de esta ley, con respecto a las políticas de educación superior, señala que éstas:

[...] estarán basadas en el principio de equidad entre las personas, tendrán como objetivo disminuir las brechas de cobertura educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, así como fomentar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones económicas, de género, origen étnico o discapacidad (artículo 48, párrafo 2).

A su vez, el artículo 61 establece que “a educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad, adaptando el sistema para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos” (DOF, 2019, artículo 61). No obstante, en múltiples artículos y apartados, la ley legitima y promueve la “educación especial” para las personas con discapacidad y “educandos con condiciones especiales”.

Un aspecto problemático de la presente disposición es el reforzamiento que hace de la lógica de la “educación especial”, la cual no reconoce la necesidad de transformar las condiciones estructurales, organizacionales e institucionales para generar espacios inclusivos (para todos), sino que apela sobre todo al remedio y apoyo individuales. En ciertos apartados, la ley parece asegurar que el problema de la exclusión está en el entorno, pero en otros parece afirmar que el problema está en la persona.

Como puede observarse, la ley contempla acciones de carácter afirmativo para compensar las desigualdades estructurales; fomenta la adopción de medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables, y principalmente, basa su enfoque en el reconocimiento y valoración de la diversidad. Esto, sin embargo, entra en conflicto con la persistencia del enfoque de la “educación especial” y con la extraña mezcla entre paradigma social y asistencialista de la discapacidad, que conviven implícitamente en el discurso de esta ley.

1.3.2.3. Ley General de Educación Superior (2021)

Expedida el 20 de abril de 2021, esta ley reglamenta el artículo 3° constitucional en materia de educación superior. Con respecto a sus criterios, fines y políticas, esta normativa establece que la educación superior fomentará el desarrollo humano integral de los estudiantes, basándose en varios principios, entre los que destaca “el combate a todo tipo y modalidad de discriminación y violencia, con especial énfasis en la que se ejerce contra las niñas y las mujeres, las personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social” (DOF, 2021, artículo 7, fracción VI).

De igual forma, esta ley explícitamente refiere que las autoridades educativas a nivel federal, estatal y municipal deberán coordinarse para garantizar el derecho a la educación superior, basándose en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, y respetando el principio de inclusión (ya especificado y definido por la Ley General de Educación). Asimismo, se reconoce la “perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afromexicanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad” (artículo 36, párrafo 2). De esta forma, la ley adopta una perspectiva de no discriminación y de reconocimiento, admitiendo la necesidad de implementar políticas compensatorias y de justicia social para garantizar el derecho a la educación superior de grupos históricamente discriminados.

Llegado a este punto, conviene retomar lo estipulado por el artículo 37, con respecto al ejercicio del derecho a la educación superior:

Artículo 37. Las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada:

- I. Programas basados en el principio de equidad entre las personas a fin de disminuir las brechas de cobertura y excelencia educativa entre las regiones, entidades y territorios del país, atendiendo a la demanda educativa enfocada a los contextos regionales y locales para la prestación del servicio de educación superior;
- II. Modelos y programas educativos, así como acciones afirmativas que eliminen las desigualdades y la discriminación por razones económicas, de origen étnico, lingüísticas, de género, de discapacidad o cualquier otra, que garanticen el acceso, permanencia, continuidad y egreso oportuno equilibrado entre mujeres y hombres en los programas de educación superior;
- III. La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra

e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables. (DOF, 2021, artículo 37)

Este último punto resulta particularmente relevante en el contexto de la presente investigación, pues contempla acciones y estrategias para la atención de personas con discapacidad. Si bien las experiencias escolares recuperadas en este trabajo tuvieron lugar antes de la aprobación y expedición de esta ley, los resultados del análisis no dejan de ser reveladores, por un lado, para saber hasta qué punto el Estado ha trabajado por la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior y, por otro, para fundamentar la urgencia y relevancia de implementar dichas acciones de atención a las PCD lo antes posible.

1.3.2.4. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018)

La finalidad de esta normativa es garantizar el derecho a la no discriminación, consignado en el artículo 1° constitucional. Cabe señalar que este instrumento entiende por discriminación: “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia que, por acción u omisión, con intención o sin ella, no sea objetiva, racional ni proporcional y tenga por objeto o resultado obstaculizar, restringir, impedir, menoscabar o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y libertades” (DOF, 2018, artículo 1, fracción III).

En este sentido, negarse a realizar ajustes razonables o adaptaciones que permitan garantizar el ejercicio o goce de derechos es considerado discriminatorio (DOF, 2018, artículo 9, fracción XXII. Ter). Por lo tanto, esta ley afirma la obligación de cada uno de los poderes públicos federales y aquellas instituciones que estén bajo su regulación o competencia, de realizar medidas de nivelación, de inclusión y acciones afirmativas (DOF, 2018, Artículo 15 Bis); como se mencionó en la sección anterior, esto incluye, por supuesto, a las instituciones de educación superior.

1.3.2.5. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018)

El 30 de mayo de 2011 se promulgó la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, normatividad que busca promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos de las personas con discapacidad. De forma similar a la CDPD, esta ley se rige por los principios de:

- I. La equidad;
- II. La justicia social;
- III. La igualdad de oportunidades;
- IV. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad
- V. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones y la independencia de las personas;
- VI. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- VII. El respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- VIII. La accesibilidad;
- IX. La no discriminación;
- X. La igualdad entre mujeres y hombres con discapacidad;
- XI. La transversalidad, y
- XII. Los demás que resulten aplicables. (DOF, 2018, pp.5-6).

Destaca el hecho de que la ley no hace una distinción clara entre “inclusión” e “integración” cuando se aborda el tema de la educación; de igual forma, en la ley sigue vigente el paradigma de la educación especial, e incluso se le considera una herramienta que evita la deserción y el rezago educativo de las personas con discapacidad.

La ley establece que el Estado deberá proporcionar materiales y ayudas técnicas que apoyen el rendimiento académico de los estudiantes con discapacidad; también se contempla un programa nacional de becas educativas y de capacitación para personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional.

Cabe destacar que, si bien en esta ley no hay alusión explícita al tema de la educación superior, los principios y directrices que establece son aplicables a todos los niveles educativos del país, entre ellos, el nivel superior. No obstante, la ley general no menciona las acciones, medidas y apoyos destinados a promover, proteger y garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual, como sí lo hace con respecto a otros tipos de discapacidad al hacer referencia a ciertas medidas, como las concernientes a la implementación del sistema Braille o la Lengua de Señas Mexicana. Esto permite concluir que, similar a lo que ocurre con la Convención y con los respectivos informes del Estado mexicano y la sociedad civil, el tema de la discapacidad intelectual está profundamente invisibilizado.

1.3.2.6. Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista

No deja de ser llamativo que, pese al poco tratamiento y atención prestada al tema de la discapacidad intelectual, el Estado mexicano cuente con un marco jurídico específico que reconozca los derechos humanos de las personas con la condición del espectro autista. Esta ley, promulgada el 30 de abril de 2015, busca promover la plena “integración” e inclusión de las personas con autismo en la sociedad.

Al igual que la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad ya mencionada, esta ley no abandona del todo el lenguaje de la “integración”, el cual se combina con el paradigma de la inclusión, conduciéndose de forma ambigua entre ambos registros. Esto se puede observar claramente en la fracción IX del artículo 10, en donde se reconoce el derecho de las personas con autismo a “recibir una educación o capacitación basada en criterios de integración e inclusión, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades, mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente” (DOF, 2015, p.5).

Si bien la ley no profundiza en el tema de la educación, sí hace referencia a la necesidad de contar con mecanismos que faciliten el proceso de “integración” de las personas con autismo a escuelas de educación regular. De igual forma, reconoce y valida el papel de la “educación especial” en este proceso de integración progresiva. Queda entendido que las demás cuestiones en materia de educación que no sean contempladas de manera explícita por esta ley, serán tratadas según lo establecido por la Ley General de Educación.

1.4. Cuestiones pendientes y conclusiones del capítulo

A lo largo de este primer capítulo se retomaron los principales antecedentes de la investigación. Se identificaron importantes aportes teóricos y metodológicos, y se constató que la bibliografía sobre el autismo, en general, y sobre el autismo y la educación superior, en particular, es muy escasa en el contexto latinoamericano. Existen investigaciones diversas, pero éstas se han concentrado en países como Estados Unidos, Bélgica y Reino Unido.

Pese a que el autismo tiene una historia reciente dentro del ámbito de las ciencias sociales, existen estudios y enfoques con perspectiva crítica que llaman la atención sobre el hecho de que los diagnósticos, tratamientos e intervenciones médicas son también fenómenos históricos y sociales. Estas aportaciones resultan de gran utilidad para entender la construcción social del autismo. No obstante, en la gran mayoría de las investigaciones, el diagnóstico sigue siendo un

criterio de selección de la muestra y de los participantes, por lo que, aunque se puede ser crítico con el discurso médico, la gran mayoría de las investigaciones terminan por reafirmarlo.

Otro aspecto destacado de nuestra revisión es el impacto del movimiento por la neurodiversidad en los ámbitos políticos y académicos. Su principal aporte consiste en señalar a las condiciones mentales como el autismo, el Síndrome de Down, la esquizofrenia, la dislexia, etc. como partes de la diversidad humana (en oposición a la idea patologizante de “síndrome”, “trastorno”, “padecimiento” o “deficiencia”). Dicha propuesta, si bien tiene la intención de reconocer lo valioso de la diversidad en la especie humana y de recuperar una mayor dignidad para las minorías neurodivergentes, no ha estado exento de polémicas y de voces críticas.

Con respecto al tema específico de autismo y educación superior, se han identificado ciertos temas recurrentes, tanto en la bibliografía nacional como en la internacional, tales como las dificultades relacionadas con la interacción social de los estudiantes con autismo, la falta de apoyos sociales, la incapacidad de las personas con autismo de defender sus propios intereses, el estrés académico, complicaciones de corte emocional, y la necesidad de incorporar servicios de apoyo en la transición a la universidad.

A nivel internacional destaca la iniciativa *Autism&Uni*, un proyecto de investigación que buscó conocer la experiencia, necesidades y aspiraciones de estudiantes con autismo en 5 países de Europa para poder apoyar a jóvenes dentro del espectro a transitar hacia la educación superior. Esta investigación detecta múltiples desafíos para los estudiantes con autismo que desean ingresar y permanecer en el campo de la educación superior dentro del contexto europeo; entre estos desafíos se encuentra el tema de las evaluaciones, la falta de apoyos adecuados, cuestiones relacionadas con el ambiente físico y social, los esfuerzos adicionales que se requieren para el tránsito a la vida adulta y las expectativas poco realistas por parte de los estudiantes.

Para el caso particular de México, se observa un panorama preocupante; las únicas dos investigaciones relacionadas con la educación superior muestran un profundo desconocimiento, de parte de estudiantes, docentes y administrativos, sobre el tema del autismo y los derechos de las personas con discapacidad. Esto necesariamente impacta en las acciones y medidas que se toman para la inclusión y gestión de las necesidades de estos estudiantes.

En cuanto a la realidad socioeducativa de las personas con autismo ésta es difícil de estimar, ya que no disponemos de datos precisos con respecto al caso de las personas dentro del espectro

autista. Lo más cercano que puede estimarse, a partir de los datos del INEGI, es la población con alguna condición mental. Si nos atenemos a la información que arroja el Censo de Población y Vivienda 2020, observamos que sólo 19,433 personas con alguna condición mental, entre 18 y 29 años, cursan actualmente estudios de nivel superior. Esto equivale a decir que los estudiantes con alguna condición mental representan el 0.63% del total de la matrícula estudiantil dentro de este rango etario a nivel nacional. Sin embargo, el hecho de que las personas con alguna condición mental entre 18 y 29 años representan el 1.24% de la población en este mismo rango de edad, nos habla de una subrepresentación en el campo de la educación superior. Podríamos decir, considerando dichos porcentajes, que una persona sin alguna condición mental tiene el doble de probabilidades objetivas de cursar estudios superiores, en comparación con aquellas que tienen alguna condición mental.

En este capítulo también se pudo constatar el tema de la discapacidad y la educación superior está poco trabajado en los marcos normativos vigentes. La atención y el foco del derecho a la educación suele concentrarse en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. De hecho, llama la atención que en México no tuviera un marco normativo actualizado para legislar sobre los niveles educativos superiores, y que apenas en 2021 se aprobara la Ley General de Educación Superior.

De igual forma, en los instrumentos jurídicos revisados, tanto a nivel nacional como internacional, el tema de la discapacidad intelectual es constantemente invisibilizado. Las acciones y medidas, particularmente del ámbito de la educación, están destinadas sobre todo a la población con discapacidades motrices y sensoriales.

Por otro lado, se pudo observar que el marco normativo mexicano se maneja en un registro ambiguo, entre el modelo de la educación especial, integración educativa y el de la educación inclusiva, sin apreciarse claras distinciones entre unas y otras. A nivel nacional, las acciones y programas destinados a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad permanecen desarticulados y su impacto es relativamente bajo. Aunque ha habido avances en la última década, se requiere de otro tipo de acciones que verdaderamente modifiquen la cultura, prácticas y políticas del Sistema Educativo Nacional, con el fin de abandonar las visiones asistencialistas que sólo han perpetuado la desigualdad, el rezago educativo y la exclusión de las personas con discapacidad.

Claro que para poder construir un campo escolar inclusivo y libre de discriminación es necesario eliminar múltiples obstáculos y barreras presentes en las instituciones de educación superior, y,

para ello, se requiere conocer la experiencia escolar de las personas con autismo que incursionan en estos niveles educativos, en tanto que no sólo se trata de promover su ingreso y matriculación a las instituciones, sino de fomentar la traducción de los marcos legales en políticas públicas, programas y acciones institucionales viables, de repensar y cuestionar las formas en las que el campo escolar fomenta, legitima y naturaliza jerarquías, barreras, actitudes capacitistas, así como prácticas de exclusión y discriminación que impiden el reconocimiento, ejercicio y goce de los derechos humanos de las personas con autismo. Por ello, recuperar la voz y la experiencia de quienes viven los mecanismos y violencias del campo resulta más que pertinente.

Capítulo 2. Marco Teórico-Methodológico

Una de las constataciones a las que se llegó, tras la revisión de la literatura y del panorama socioeducativo nacional de las personas con alguna condición mental es que dicho grupo enfrenta situaciones, barreras, dificultades y necesidades muy heterogéneas. De igual forma, al elaborar la propuesta de investigación, se tuvo muy presente la afirmación, ya bastante difundida de que “*cuando conoces a una persona con autismo, conoces a UNA persona con autismo*”, en el sentido de que el espectro presenta una gran diversidad de “autismos”, con sus respectivas particularidades, necesidades y características.

De este modo surgía la pregunta por las recurrencias, ¿era posible articular una suerte de “experiencia común” en la educación superior para las personas con autismo? Igualmente, aparecía la cuestión de si esta experiencia podría estar más relacionada con el diagnóstico y los distintos grados de funcionalidad en el espectro, o si, más bien se podría atribuir a aspectos sociales del campo (barreras, políticas, prácticas, etc.) o, una tercera opción: si se asociaba a factores que derivaban de la propia posición social de la persona con autismo (el estrato socioeconómico al que su familia pertenecía o los capitales culturales a los que habían tenido acceso). Para complicar aún más el panorama teórico, surgía la inquietud de si la experiencia social era susceptible de ser abordada desde un enfoque de comunicación.

La respuesta a esta pregunta dependerá de qué se entienda por “comunicación”. En la presente investigación somos partidarios de la idea que las experiencias sociales son sobre todo fenómenos de sentido, los cuales están estructurados por fuerzas sociales que los trascienden y, sin embargo, dichas fuerzas no se entienden a cabalidad sin esta dimensión significativa, constitutiva de toda práctica, discurso e interacción social.

Al respecto, conviene recordar las reflexiones de Eliseo Verón en torno a la semiosis social, o el estudio de los fenómenos sociales (como la experiencia) en tanto procesos de *producción de sentido*. Desde la óptica de Verón (1993), el estudio de la semiosis y de los discursos sociales reposa sobre una doble hipótesis:

- a) Toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas.
- b) Todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera que fuere el nivel de análisis (más o menos micro o macrosociológico). (Verón, 1993, p. 125)

Esta forma de entender la comunicación y la semiosis, como procesos indisociables de sus “condiciones sociales productivas”, necesariamente relacionales, nos lleva a afirmar que, en efecto, las experiencias sociales, y más específicamente, las escolares, son plausibles de ser abordadas desde la mirada de la comunicación en tanto fenómenos significantes. Es más, desde la perspectiva de Eliseo Verón, es necesario analizar la producción de sentido como firmemente arraigada en las dinámicas, procesos y estructuras sociales, en otras palabras, se vuelve imprescindible contar con un marco teórico capaz de dar cuenta de los significados en lo social y de lo social en los significados.

De este modo, la pregunta sobre *cómo se construye la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior* resultó ser extremadamente compleja, multifactorial y multidimensional. ¿Por dónde iniciar el análisis? ¿Cómo captar esa dialéctica entre los procesos sociales y los fenómenos significantes? ¿Se debería iniciar por lo macro o por lo micro? ¿Qué factores y dimensiones habría que tomar en consideración? ¿Era posible dar cuenta de dichos factores y dimensiones de forma exhaustiva? ¿Cuáles habría que priorizar y cuáles tendrían, inevitablemente, que quedar fuera?

Frente a esta tormenta de dudas e interrogantes, la sociología de Bourdieu se presentó como una apuesta teórica fructífera, pues su enfoque relacional permitía identificar y analizar distintas dimensiones de la realidad social, superando las viejas dicotomías entre lo material y lo simbólico, o entre lo estructural y lo agencial. La perspectiva de Bourdieu ofrecía un andamiaje conceptual lo suficientemente sólido para pensar al agente operando en las estructuras (campos) y a las estructuras operando en el propio agente (habitus). Además, el concepto de campo como espacio de juego social que construye su propia legalidad, resultaba muy pertinente para pensar las particulares dinámicas de las instituciones de educación superior. Sin embargo, los postulados de Bourdieu brindaban muy pocas herramientas para pensar y comprender una dimensión crucial de la experiencia social: la reflexividad de los actores, la capacidad de cada actor social de desprenderse de la *doxa* y posicionarse críticamente frente a las lógicas sociales. En pocas palabras, la sociología bourdieuna se presentaba como *poco práctica* para pensar la diferencialidad (Bertaux, 2005) y la subjetivación (Dubet, 2010) presentes en toda experiencia social.

Se ha de insistir en caracterizar el dispositivo teórico bourdiano como “poco práctico” en este aspecto, porque Bourdieu de hecho sí ofrece ciertas herramientas para captar la singularidad y la especificidad de las experiencias, pero éstas son entendidas como el resultado de una infinidad

de relaciones, tensiones, desplazamientos y ajustes en las trayectorias sociales. Analizar las experiencias únicamente desde este ángulo requeriría herramientas técnicas y metodológicas altamente sofisticadas, pues exige, en primer lugar, reconstruir el espacio social prácticamente en su totalidad. Es decir, para entender la experiencia singular de un actor en un campo cualquiera, habría que determinar el volumen y la estructura de sus capitales (al menos en sus formas elementales) y la trayectoria de dichos capitales en el propio campo en cuestión (Bourdieu, 1988; 2011a).

Acercarse a la experiencia social en términos posicionales y relacionales hace necesariamente tediosa la tarea de analizarlas. Por ello, si bien esta tesis conserva gran parte del espíritu de la economía de las prácticas de Pierre Bourdieu, considera pertinente complementarla con las dimensiones “narrativas” y discursivas, en donde se construye el sentido, es decir, en este trabajo la experiencia social no se entiende sólo como el conjunto de desplazamientos de una posición a otra en el espacio social, sino que también aprecia la dimensión significativa e interpretativa de dicha experiencia, lo que los actores hacen y dejan de hacer, lo que los actores dicen y eligen no decir, y a su vez, cómo entienden eso que hacen y dicen. Por consiguiente, surge la necesidad de complementar este marco con otros enfoques que piensen al actor como un sujeto, capaz de reflexionar sobre su propia hacer y subjetivarse de diversas maneras (Dubet, 2010).

En este sentido, resulta conveniente tener en cuenta que este capítulo se construyó a partir del siguiente planteamiento general: ¿Cómo podemos entender la experiencia social y con qué herramientas metodológicas contamos para analizarla? A su vez, este planteamiento se ha subdividido en las tres preguntas principales que guían las reflexiones de este capítulo.

1. ¿Cuál es la perspectiva teórica más productiva para analizar la experiencia social de un grupo particular dentro de un contexto social específico?
2. ¿Qué visión antropológica hay detrás de la respuesta a la pregunta anterior? ¿Qué concepciones de sujeto/subjetividad se juegan en ella?
3. ¿Qué estrategia metodológica resultaría coherente con estos postulados teóricos?

En las siguientes páginas se recapitulan las reflexiones teórico-metodológicas que buscan problematizar y responder estos planteamientos iniciales.

2.1. El actor como agente reproductor de las estructuras sociales:

Bourdieu ha sido típicamente clasificado como un sociólogo de la reproducción social porque, en última instancia, las dinámicas, presiones y tensiones del mundo social están mayormente encausadas a preservar el “orden de las cosas”. De ahí que entender los modos de dominación, es decir, las formas en que las personas menos beneficiadas por cierto orden social terminan por aceptarlo y legitimarla, constituya su principal interés sociológico.

Una de las preguntas fundamentales respecto del mundo social es la de saber por qué y cómo ese mundo dura, persevera en el ser, cómo se perpetúa el orden social [...] De hecho, el mundo social está dotado de un *conatus*, como decían los filósofos clásicos –de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscrito, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras “subjetivas” (Bourdieu, 2011b, p.31).

La hipótesis de que el mundo social tiene su propio *conatus* recorre toda su sociología y condiciona gran parte de su arsenal teórico. Sus dos conceptos más notables y por los cuales se le suele identificar en los círculos académicos (*habitus* y *campo*) tienen esta impronta teórica: el *conatus* anima tanto el *campo* en la reproducción de las posiciones, como al *habitus* en la reproducción de las disposiciones. Esto tiene como resultado una determinada antropología en la sociología de Bourdieu, que concibe al ser humano sobre todo como un agente reproductor de estructuras (tanto objetivas como subjetivas). Si bien es cierto que Bourdieu nunca negó la capacidad crítica y reflexiva de los actores, su sociología está centrada principalmente en entender los momentos a-críticos del actor social, es decir, cuando más inmerso se encuentra en los juegos del campo. Tal como señaló en su crítica al análisis de Lévi-Strauss sobre el intercambio de dones, para Bourdieu (2007a) el mundo social funciona a través del encubrimiento simbólico de sus propios mecanismos, pues su éxito “supone el *desconocimiento* individual y colectivo de la verdad del “mecanismo” objetivo” (p.168). Para entender dicho desconocimiento y dichos mecanismos, desarrolló distintos instrumentos teóricos que nos serán útiles para acercarnos a la complejidad del análisis y las interrogantes que también planteaba Eliseo Verón, ¿cómo ver los significados en lo social y lo social en los significados?

2.1.1. La experiencia social desde una perspectiva bourdiana

La sociología de Bourdieu ha sido ampliamente reconocida por su utilidad y productividad al momento de explicar los distintos modos de dominación presentes en la vida social, y cómo la desigualdad a escala macro (estructura del campo) se reproduce en la escala micro (discursos, significados, interacciones). Sin embargo, ha sido poco reconocido en su capacidad para explicar

y analizar las experiencias sociales en su dimensión significativa. Esto tal vez se deba a su postura crítica con respecto a las visiones fenomenológicas. En distintos momentos de su obra, Bourdieu parece igualar las experiencias sociales a las meras *experiencias dóxicas* o *subjetivas* del mundo social. Para él, el error de la fenomenología consistía en que, interrogando la experiencia, excluye toda interrogación sobre sus condiciones sociales de posibilidad, tomándola por “cierta” sin ir más allá de una mera descripción de lo que caracteriza como la “experiencia vivida” (Bourdieu, 2007c, p.44). En este sentido, el antídoto bourdiano para poder dar cuenta de las condiciones objetivas de la experiencia social, sería explicitar los mecanismos y procesos sociales que la hacen posible, es decir, la estructura y dinámica del campo social en el que se inscribe dicha experiencia.

Desde un punto de vista metodológico, Bourdieu privilegió el momento “objetivista” del análisis social, es decir, el conocimiento del campo como paso previo para la interpretación de los discursos, juicios y relatos de los actores sociales. A su vez, el posterior conocimiento del discurso de los actores también ayuda a explicar y clarificar las lógicas, mecanismos y procesos del campo social.

Siguiendo este orden de ideas, los dos subapartados que se presentan a continuación buscan reseñar los principales conceptos bourdianos que nos permitan analizar la experiencia social en su carácter bifacético: como realidad objetiva y como realidad subjetiva, como producto de las posiciones del campo y, a su vez, de los procesos de construcción de sentido, mediadas a su vez por las disposiciones del habitus.

2.1.1.1. La dimensión objetiva de la experiencia social: El campo

En este apartado nos centraremos en presentar teóricamente lo que Bourdieu denominó “objetividad de primer orden”, constituida por “la *distribución* de recursos materiales y medios de apropiación de bienes y valores socialmente escasos” (especies de capital en el lenguaje técnico de Bourdieu) (Bourdieu & Wacquant, 2005, p.7). El siguiente apartado (2.1.1.2) lo destinaremos a examinar la “objetividad de segundo orden”, es decir, el proceso de construcción de sentido de los agentes sociales.

El planteamiento de estas objetividades de primer orden, denominadas *campos sociales*, surge como crítica a la visión reduccionista y unidimensional del orden social, representada típicamente por la noción de “sistema”. Para Bourdieu, la sociedad no está unificada, sino que está compuesta por esferas o campos relativamente autónomos, unos con respecto a otros, las cuales tampoco

tienen necesariamente relaciones armónicas o funcionales entre sí, sino que pueden estar en constante tensión y competencia, ser contradictorios y conflictivos.

Bajo los fuertes golpes de la pluralidad (de los campos sociales, de sus heterogeneidades y sus temporalidades propias), las nociones de «totalidad» y de «sistema», como pretensiones intelectuales capaces de agrupar el conjunto de las lógicas sociales alrededor de una arquitectura coherente y funcional, tienden entonces a borrarse en la sociología de Bourdieu (Corcuff, 2009, p.16).

Los campos son espacios de juego social, y en tanto espacios de juego, son también espacios de lucha por los recursos propios de cada campo (capitales). Dado que esta investigación está acotada al campo de la educación superior, el capital por el cual se lucha es un tipo específico de *capital escolar*, expresado en forma de títulos universitarios, técnicos, de licenciatura, maestría, etc.

Para comprender cabalmente esta idea, hay que recordar que, para Bourdieu (2011c), los capitales son los instrumentos o medios para apropiarse de los mecanismos de cada campo social, así como de la dotación institucional de éstos y los beneficios que procuran. En ciertos apartados de su obra, también los llama “formas de poder”, entendiendo que son sobre todo “formas de relación social”, formas de relaciones de poder. Dependiendo del campo social en el cual se inscriban, es posible hablar de distintas formas de capital (económico, social, cultural, artístico, simbólico, etc.)²¹

Para la presente investigación, el concepto de capital es implicado en dos momentos del análisis de la experiencia escolar: 1) al identificar y analizar la posición social y escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, ya que la posición diferencial de capitales es un factor a considerar al momento de entender la apropiación diferencial de los capitales en juego, así como gran parte de la lógica y la legalidad invisible que rige una cantidad considerable de los mecanismos del campo en cuestión; 2) al caracterizar la dimensión familiar, ya que resulta crucial conocer los capitales de la familia, en tanto sujeto de las estrategias de la reproducción social.

²¹ Para una discusión más amplia y profunda sobre el concepto de capital en Bourdieu, así como sus formas fundamentales, consultar Bourdieu (2001) “Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social” (Cap.4). En *Poder, derecho y clases sociales* (2° edición) (pp.131-164). Editorial Desclée de Brouwer; así como los textos de “Los modos de dominación” y “Los tres estados del capital cultural”, contenidos en Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI Editores.

Con respecto a los bienes y recursos que se ponen en juego en el campo de la educación superior, para Bourdieu, se trata fundamentalmente del capital escolar, que se presenta a través de los títulos y certificados universitarios, a su vez, éste es una “forma de objetivación [del capital cultural]²² que debe considerarse por separado porque, según puede notarse a propósito del *título escolar*, confiere propiedades totalmente originales al capital cultural que garantiza” (Bourdieu, 2011c, p.214). Este tipo de capital cultural (títulos escolares) es una suerte de moneda de cambio casi universalmente válida en los mercados de producción cultural. Así, por ejemplo, un título escolar puede “intercambiarse” por un puesto de trabajo, por un lugar en una institución, por el acceso a una beca, por la posibilidad de una publicación en algún medio de comunicación, etc. Esta cualidad se presenta porque justo el carácter “institucionalizado” de esta forma de capital cultural lo hace fácilmente reconocible incluso para los agentes que no cuentan con un habitus socializado para identificar ciertos capitales culturales en sus otros estados.

Dado que la investigación no busca medir ni cuantificar los capitales de los estudiantes y sus familias, buscaremos identificar su impacto en las trayectorias de vida y en la experiencia de la educación superior de las personas con autismo, a través de sus relatos. Es la apropiación diferencial del capital escolar expresado, por ejemplo, en la culminación del grado de estudios y titulación, el grado de rezago educativo, así como en el recurso al capital social (redes, contactos o grupos más o menos institucionalizados) brindado o adquirido durante los estudios universitarios, donde podremos observar cualitativamente la apropiación diferencial del capital universitario en las personas con autismo y su posición en el campo de la educación superior.

Estas conceptualizaciones permiten articular interesantes reflexiones dentro del marco de la presente investigación, ¿cómo se apropian del capital escolar de la educación superior los estudiantes con la condición del espectro autista? ¿Lo hacen exitosamente o han sido excluidos del juego social que se disputa dichos bienes? ¿Cuáles son los capitales de sus respectivas

²² En efecto, el capital escolar es un tipo de capital cultural, este último es, de forma muy general, todos aquellos bienes, valores y recursos propios del universo cultural, y que facilitan la apropiación de mayores bienes o valores culturales. Bourdieu identifica tres formas en las que dicho capital puede manifestarse: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. El primero hace referencia a las disposiciones durables que están inscritas en el cuerpo y que se expresan sobre todo en la forma de ser y estar en el mundo, en la forma de llevar el cuerpo, de hablar, de comer, de percibir, de clasificar y apreciar la realidad. El segundo se define como el conjunto de bienes culturales (cuadros, libros, películas, piezas musicales, diccionarios, instrumentos, máquinas, etc.) disponibles para ser apropiados; finalmente, el capital cultural institucionalizado es un tipo de capital cultural objetivado en títulos, a su vez legitimados por instituciones como, por ejemplo, las instituciones de educación superior.

familias, y cómo son puestos en juego? ¿Las personas con autismo están en condiciones reales de movilizar recursos económicos, simbólicos, sociales o culturales?

Por otro lado, con el fin de conocer la estructura del campo de la educación superior en México y su respectiva distribución de capital escolar en México, en la primera sección del capítulo 3, se recurrirá al Censo de Población y Vivienda 2020, específicamente a la información correspondiente al nivel y grado de escolaridad de las personas con y sin alguna condición mental. Esto nos permitirá conocer la estructura de la distribución de los capitales escolares de nivel superior, así como de los accesos y espacios en dicho campo. La finalidad de estimar y reconstruir la estructura de la desigualdad educativa actual, a nivel nacional, con respecto a las personas con alguna condición mental es doble: 1) determinar el sentido de la apropiación diferencial del capital escolar y 2) verificar si en efecto es plausible hablar de exclusión y discriminación estructural hacia las personas con alguna condición mental.

La exclusión vendría dada por la variación en la presencia y acceso efectivo al campo, y la discriminación estructural por los resultados desiguales en alcanzar el nivel de escolaridad en el que se centra la investigación. Al respecto, conviene señalar que los enfoques más contemporáneos sobre la discriminación estructural han relacionado la presencia de prácticas discriminatorias que ocurren al nivel de la interacción o de los contextos meso-sociales, con resultados macro-sociales que reproducen la desigualdad y legitiman determinado orden social.

No obstante, cuando afirmamos que la discriminación es un fenómeno de carácter estructural nos referimos a tres rasgos adicionales: a) la discriminación se fundamenta en un orden social que es independiente de las voluntades individuales; b) la discriminación se constituye como un proceso de acumulación de desventajas, tanto a lo largo del curso de vida como entre las generaciones, y c) la discriminación tiene consecuencias macro-sociales en los ámbitos del disfrute de los derechos y la reproducción de la desigualdad social. (Solís, 2017, pp. 33-34)

Estas consecuencias macro-sociales en el ámbito del disfrute de los derechos y en la reproducción de la desigualdad social la observamos, en esta investigación, en dos ámbitos principales: la estimación de riesgos relativos para el nivel de escolaridad superior, que expresa los resultados desiguales de las desventajas estructurales de los grupos considerados (personas con y sin condición mental) y en la desigualdad en el acceso a la educación superior, que muestra la desigualdad en el ámbito del disfrute de los derechos, como señala Patricio Solís.

Nuestra definición también es consistente con una perspectiva que considera la discriminación como un fenómeno de corte estructural. Este carácter estructural radica no sólo en las consecuencias macro-sociales recién mencionadas, sino también en que la discriminación tiene sustento en un orden social que es relativamente independiente de las personas involucradas directamente en las prácticas discriminatorias. Este orden social se apoya en relaciones de poder y un universo simbólico que tienen raíces históricas profundas (Solís, 2017, p.118)

Este “universo simbólico que tiene raíces históricas profundas” nos remite a las ideas de Eliseo Verón con respecto a la producción social de sentido en lo que él llama *semiosis social*. De forma similar, estas reflexiones son consistentes con el pensamiento relacional de Bourdieu, quien insiste en que los discursos, evaluaciones y percepciones de los agentes están incrustadas en un espacio social que se estructura como un espacio simbólico (Bourdieu, 1988).

Vale la pena recordar que en cada campo del espacio social se juega un juego distinto, cuya lógica es irreductible a la lógica del funcionamiento de otros campos. Esto no quiere decir que los campos no puedan influirse mutuamente, de hecho, la mayoría de las investigaciones empíricas de Bourdieu, sobre todo con respecto al campo escolar, demuestran que los diferentes campos poseen distintos grados de *autonomía relativa*.

En el caso de los campos escolares, estos se ven especialmente influidos por el campo político, específicamente por las intervenciones jurídicas del Estado y de los tratados o convenios internacionales. Esto Bourdieu (1997) lo plantea de forma muy clara al afirmar que:

Debido a que concentra un conjunto de recursos materiales y simbólicos, el Estado está en condiciones de regular el funcionamiento de los diferentes campos, o bien a través de las intervenciones financieras (como en el campo económico, las ayudas públicas a la inversión o, en el campo cultural, las ayudas a tal o cual forma de enseñanza), o bien a través de las intervenciones jurídicas (como las diferentes normativas del funcionamiento de las organizaciones o del comportamiento de los agentes individuales). (p.50)

Por esta razón, para caracterizar adecuadamente el campo social de la educación superior, será necesario retomar parte del análisis de los marcos normativos presentados en el capítulo anterior (Convención Internacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, artículo 3° constitucional, Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior, etc.) y contrastarlo con el panorama de lo que efectivamente se está haciendo en las IES a nivel nacional para cumplir con estas obligaciones.

Esto nos permite estimar la brecha (la distancia) que da cuenta de esa autonomía relativa del campo de la educación superior con respecto al campo político o al campo jurídico del país. De igual forma, este análisis de brecha nos permite identificar los aportes y pendientes del Estado mexicano, así como de las principales IES a nivel nacional. Por otra parte, hace factible conocer el contexto de las políticas, programas y acciones institucionales que se llevan a cabo para brindar atención a personas con autismo y/o discapacidad, y modificar así las propias tensiones y presiones del campo.

Estas caracterizaciones (la estructura de la desigualdad educativa y la brecha entre las presiones jurídico-normativas y las acciones políticas e institucionales concretas que impactan sobre dicha desigualdad) nos permitirán conocer y contextualizar el campo de la educación superior en México, y de esa forma, comprender mejor la lógica y mecanismos de este juego particular.

La idea de campo como el espacio donde se desarrolla un juego social específico es útil para entender que cada campo sigue lógicas distintas que configuran cierto universo de jugadas posibles (estrategias), sin determinarlas. Para entender dichas lógicas, Bourdieu propone el concepto de *nómos*, en el sentido de “ley fundamental” o legalidad específica de cada campo.

Cada uno de los campos (disciplinas) es el lugar de una legalidad específica (*nómos*) que, producto de la historia, está encarnada en las regularidades objetivas del funcionamiento del campo y, para ser más precisos, en los mecanismos que rigen la circulación de la información, en la lógica de la distribución de las recompensas, etcétera. (Bourdieu, 2003, p.146)

Esta legalidad está íntimamente relacionada con la idea de autonomía relativa mencionada previamente. Mientras más autónomo es un campo, mayor capacidad tiene de determinar su legalidad propia, diferenciándose de otros campos sociales.

En realidad, el campo está sometido a *presiones* (exteriores) y lleno de *tensiones*, entendidas como fuerzas que actúan para descartar y separar las partes constitutivas de un cuerpo. Decir que el campo es relativamente autónomo respecto al universo social que lo rodea equivale a decir que el sistema de fuerzas que constituye la estructura del campo (tensión) es relativamente independiente de las fuerzas que se ejercen sobre el campo (presión). Dispone, en cierto modo, de la “libertad” necesaria para desarrollar su propia necesidad, su propia lógica, su propio *nómos*. (Bourdieu, 2003, p.87)

Así, derivado de la investigación empírica de los campos, uno puede conocer su legalidad específica, es decir, uno puede llegar a conocer qué es lo que “juegan” los agentes involucrados,

qué reglas siguen y mediante qué principios es legítimo apropiarse de los recursos en juego. Claro que ninguna legalidad específica funcionaría (no sería efectiva), si los participantes del juego no creyeran en ella. Y es aquí donde cobra relevancia la noción de *doxa*, la creencia originaria, de adhesión indiscutida, prerreflexiva, ingenua, nativa, a los presupuestos fundamentales del campo (Bourdieu, 2007b, p.109). Esta *doxa* se compone de una serie de adhesiones a los presupuestos fundamentales del campo, los cuales no son necesariamente explícitas. La *doxa* es una serie de creencias que no se cuestionan (dogmas) y que forman parte del “sentido común” ya incorporado por los agentes.

La creencia práctica no es un “estado del alma” o, menos todavía, una suerte de adhesión decisoria a un cuerpo de dogmas y de doctrinas instituidas (“las creencias”), sino, si se me permite la expresión, un *estado del cuerpo*. La *doxa* originaria es esa relación de adhesión inmediata que se establece en la práctica entre un *habitus* y el campo al cual está acordado, esa muda experiencia del mundo como algo que se da por sentado y que el sentido práctico procura. (Bourdieu, 2007b, p.111)

La *doxa* es constitutiva de los campos. Nos hace “ser” y “hacer” en el campo. Podríamos decir que la *doxa* (como presupuesto incuestionado) es lo que permite, de cierta forma, que “existan” agentes sociales como estudiantes, profesores, científicos, ciudadanos, novelistas, empleados, etc. Esta creencia es lo que guía el interés en el juego, la creencia de que “vale la pena” jugarlo.

(...) Los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad, sólo en la medida en que coinciden en su creencia (*doxa*) en el juego y en lo que se juega, a lo que atribuyen un reconocimiento fuera de todo cuestionamiento. Los jugadores acuerdan, por el mero hecho de jugar y no por medio de un “contrato”, que el juego merece ser jugado, que vale la pena jugarlo, y esta cohesión es la base misma de su competencia. (Bourdieu & Wacquant, 2005, p.151)

Esta cohesión a partir del “acuerdo” de que “vale la pena jugar” es lo que Bourdieu denomina *illusio*; concepto que, al igual que el *nómos* y la *doxa*, es específico de cada campo.

Cada campo convoca y da vida a una forma específica de interés, una *illusio* específica, bajo la forma de un reconocimiento tácito del valor de los asuntos en juego y el dominio práctico de sus reglas. Además, este interés específico implícito por la participación en el juego difiere según a la posición que se ocupe en él (dominante versus dominado u ortodoxo versus herético) y la trayectoria que condujo a cada participante a su posición. (Bourdieu & Wacquant, 2005, p.175)

Esto quiere decir que la *illusio* implica un ser “tomado por el juego”, estar sobre todo “interesado” en aceptar que lo ocurre en el juego importa. Vale la pena enfatizar aquí el carácter diferenciado de este interés, según la posición en el campo. Esta matización resulta fundamental para comprender la diferencia entre los *habitus* y estrategias de agentes que se ubican en posiciones distintas (y distantes) en la estructura de relaciones del campo.

La *illusio* deriva en una suerte de interés por las apuestas en juego, e implica un “sentido práctico”, como el jugador de fútbol que tiene una dirección y una orientación diferente según su rol y posición en el juego, así como según su equipo vaya ganando o perdiendo, o según tenga ciertas ventajas (como su velocidad, su técnica o su resistencia) por encima de otros jugadores. Esta *illusio* diferenciada²³, que implica la adhesión a una *doxa* y el seguimiento de una legalidad o *nómos*, habilita un dominio práctico también diferenciado (un dominio del juego), lo cual estructura la producción de “prácticas sensatas” o jugadas oportunas, estrategias diferenciadas que dependerán del sentido del juego de cada agente o institución en el campo.

Estos mecanismos terminan por reforzar las lógicas de dominación dentro del campo, ya que establecen, legitiman y reproducen el principio de dominación al interior del mismo. Es aquí donde es más visible la *violencia simbólica*, es decir, esa “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p.5).

Estos conceptos (*nómos*, *doxa*, *illusio*, violencia simbólica, autonomía relativa), si bien son mecanismos del campo social, no son directamente aprehensibles u observables a través de la mera descripción de la estructura de las posiciones y de las relaciones entre posiciones, o con la recuperación del marco normativo y las políticas públicas que impactan sobre el campo, ya que implica un cuestionamiento acerca del sentido de las prácticas y discursos de los agentes. Esto nos recuerda la importancia de complementar todo análisis social con la “objetividad de segundo orden”, aquella que recupera la *experiencia vivida* de los agentes.

²³ Este “interés” diferenciado ha sido ampliamente documentado por Bourdieu en obras como *La reproducción* (1996) y *Los herederos* (2009), en donde este carácter diferencial (a la vez objetivo y subjetivo) resulta determinante al momento de explicar la diferencia del éxito escolar entre estudiantes que provienen de familias con alto capital cultural de aquellos que provienen de familias y contextos con bajo capital cultural, o con un capital cultural diferente al legitimado y exigido por las instituciones escolares.

2.1.1.2. La dimensión subjetiva de la experiencia social: El habitus

La mayoría de los intérpretes de Bourdieu tienden a ver en la noción de habitus la herramienta conceptual perfecta para traducir las estructuras sociales en acciones individuales, el dispositivo ideal para entrever lo macro en las interacciones micro (actitudes, representaciones, juicios, opiniones, decisiones, etc.), ya que el habitus es “el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu, 2007, p.85).

Recordemos que, para Bourdieu, el mundo social ocurre dos veces; primero, está presente en la “objetividad de primer orden”, en las posiciones y relaciones entre posiciones del campo social, y a su vez, se encuentra inscrito en la “objetividad de segundo orden”, en las disposiciones para la acción. En este sentido, en la noción de habitus se encuentran condensadas tanto la subjetividad como la objetividad, tanto lo determinado como lo espontáneo, tanto lo singular como lo colectivo.

Uno de los principales méritos de este concepto es que nos permite romper con dos problemas que han pesado desde hace décadas el análisis social: la cuestión de las filosofías de la conciencia, de corte intelectualistas (como algunas variantes de la fenomenología y el interaccionismo simbólico) que intentan hallar los principios de la acción y de decisión, y de las prácticas sociales, únicamente en el discurso consciente del sujeto; por otro lado, nos permite romper con la idea de un sujeto trascendental de corte kantiano, racional, autoconsciente y autodeterminado, por fuera y por encima de las coacciones históricas y estructurales.

Sin embargo, constantemente se ha entendido el *habitus* como el concepto que integra, en una misma clase social, prácticas sociales aparentemente dispersas. Es decir, se privilegia la dimensión estructurada y determinada del *habitus*, en tanto estructura incorporada o estructura encarnada, lo que Bourdieu entendió como *habitus de clase*:

[...] se podría considerar al *habitus de clase* (o de grupo) como un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, esquemas conocidos de percepción, de concepción y de acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción [...] Cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria. (2007a, p.98)

Si bien el *habitus* de clase nos permite pensar las experiencias sociales en términos de “variantes estructurales”, es importante no desestimar la dimensión singular e individual del concepto, pues,

como Bourdieu insistió, esta herramienta conceptual busca aprehender sobre todo lo “singular colectivo” y la “diversidad en la homogeneidad”.

El principio de las diferencias entre los *habitus* individuales reside en la singularidad de las *trayectorias sociales*, a las cuales corresponden series de determinaciones cronológicamente ordenadas e irreductibles las unas a las otras: el *habitus* que, en función de las estructuras producidas por las experiencias anteriores, estructura en cada momento las experiencias nuevas que afectan a esas estructuras en los límites definidos por su poder de selección, realiza una integración única, dominada por las primeras experiencias, de las experiencias estáticamente comunes a los miembros de una misma clase. (2007a, p.98)

La idea de *trayectorias sociales* se vuelve crucial en este sentido, ya que es altamente improbable que dos o más agentes sociales hayan tenido las “mismas experiencias sociales y en el mismo orden”, por decirlo de otra manera, las trayectorias se vuelven un fuerte elemento de individuación. Queda claro entonces que para comprender las experiencias sociales (por ejemplo, la experiencia escolar) no puede dejarse de lado el recorrido o las trayectorias previas y la trayectoria en el propio campo escolar analizado.

Sin embargo, Bourdieu fue muy crítico con respecto a la presentación de sí que los agentes sociales realizan al “contar” su propia historia de vida. Consideraba que, para entender cabalmente las trayectorias de vida, es decir, la sucesión entre las posiciones o estaciones ocupadas por un agente social, era importante dar cuenta primero de “la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones” (Bourdieu, 1997, p.82). De modo que el análisis de una trayectoria social, que permite la producción de *habitus individuales* singulares más allá de la matriz social del *habitus de clase*, es indisociable del conocimiento del campo, es decir, de las posiciones y las relaciones entre posiciones, atendiendo a la distribución desigual del capital que se juega en el campo. Para el caso de la presente investigación, el conocimiento o la estimación de la estructura y volumen de los capitales del agente, que a su vez está indisociablemente ligada a la estructura y volumen de los capitales de su familia, es una condición necesaria para conocer el sentido de la experiencia escolar.

La necesidad de conocer la posición de las personas con autismo en el campo de la educación superior cobra importancia al momento de plantearnos la cuestión de las estrategias. Éstas resultan fundamentales porque guían el destino de la experiencia social. Es decir, en gran parte, nuestra experiencia del mundo social está estructurada por las estrategias de la reproducción social en las que hemos participado, aun si lo hemos hecho de forma inconsciente. Ello quiere

decir que, sin necesidad de atribuirles una relación de causalidad mecánica, podemos afirmar que las estrategias están en la base misma de la producción de la experiencia social.

El concepto de estrategia, sin embargo, no debe ser entendido sólo como una suerte de cálculo racional (medios-fines, costo-beneficio) en un sentido economicista o utilitarista, de hecho, en Bourdieu, las estrategias no son producto de la acción racional de un sujeto individual, más bien son “el despliegue activo de líneas de acción objetivamente orientadas que obedecen a regularidades y conforman patrones coherentes y socialmente inteligibles (Bourdieu & Wacquant, 2005, p.56). Es decir, más que el producto de la voluntad de un individuo, las estrategias, en tanto patrones socialmente inteligibles (prácticas), derivan de nuestros esquemas de percepción y clasificación socializados, es decir, de nuestro *habitus*.

Afirmar que el *habitus* es el principio generador de las prácticas no es otra cosa que decir que la posición en el campo (posición en la estructura de la distribución de capitales) es el verdadero principio generador de las prácticas, en general, y de las estrategias de reproducción social, en particular. Esta posición en el campo tiene un carácter dual: por un lado, alude a *la posición de la persona en la trayectoria del campo en cuestión* (por ejemplo, el rezago, la promoción, o la deserción en el campo escolar) y a *la posición del agente y su familia en el espacio social*, determinada por la *estructura y volumen* de sus capitales.

De hecho, Bourdieu (2011a) es muy claro cuando señala que el sujeto de las estrategias es, sobre todo, la familia, en un sentido relacional, entendida como cuerpo colectivo que ocupa una posición en el espacio social, “el “sujeto” de la mayor parte de las estrategias de reproducción es la familia, que actúa como una suerte de sujeto colectivo y no como simple conjunto de individuos” (p.49). Más adelante, matiza esta afirmación aclarando que, más que la familia, el sujeto de las estrategias y de la reproducción social es la posición de la familia en la estructura objetiva de distribución de capitales (p.49).

En el contexto de la presente investigación, nos centraremos sobre todo (pero no exclusivamente) en lo que Bourdieu denominó “estrategias educativas”, como aquellas prácticas orientadas “a producir agentes sociales dignos y capaces de recibir la herencia del grupo” (Bourdieu, 2011a, p.36). Como se tratará de demostrar en este trabajo, dichas estrategias son clave en el modelamiento del *habitus* de los estudiantes y, por ende, en la socialización de los esquemas y disposiciones que los predisponen a ser competentes dentro del campo escolar, a poseer un “sentido del juego” que les permita apropiarse material y simbólicamente de los recursos y bienes en disputa dentro del juego social de la educación superior.

Ahora bien, si la posición de ese “sujeto de las estrategias”, que es la familia, viene dada por el *volumen* y *estructura* de sus capitales (principalmente económicos, sociales y culturales), así como por su *trayectoria* en el campo social; si las estrategias están en la base de la experiencia social (y escolar), bien podría afirmarse que es la estructura del espacio social, diagramado en capitales, lo que *determina* las experiencias sociales.

Sin embargo, el conocimiento exhaustivo de las “condiciones posibilidad de la experiencia social” corre el riesgo de convertirse en un ejercicio interminable que busque diagramar exhaustivamente *todas* las posiciones, *todos* los capitales y *todas* posibles jugadas dispuestas en el espacio social. Es decir, exigiría no sólo conocer las distribuciones del capital escolar heredado, sino también las distribuciones de todos los capitales de la familia y de las pertenencias más inmediatas de cada biografía analizada (por ejemplo, las redes, grupos y solidaridades de sus principales comunidades de pertenencia). A su vez, el conocimiento de la trayectoria social general demandaría el conocimiento de la trayectoria previa de la familia, las trayectorias sociales y escolares de los padres, abuelos, bisabuelos, etc.

Como salta a la vista, dicha tarea exhaustiva, resulta prácticamente inconcebible, desde el punto de vista metodológico, ya que, desde un enfoque relacional, no sólo se tendría que trazar el recorrido biográfico-posicional de un individuo y su familia, sino el de aquellos individuos que se oponen a la categoría social analizada (por ejemplo, las personas sin autismo) y sus respectivas familias, puesto que la perspectiva bourdiana no puede tomar unidades de análisis aisladas del juego de relaciones posicionales que supone el campo.

Esta tarea interminable que, sin duda podría arrojar hallazgos interesantes, no es indispensable para esta investigación, ya que, a diferencia de Bourdieu, reconocemos que los actores no son meros reproductores de estructuras (objetivas y subjetivas), sino también sujetos reflexivos, capaces de tomar distancia, aunque sea momentáneamente de los juegos sociales y de las lógicas en las que se hallan inmersos. El actor social tiene esa dualidad, está comprometido con el *conatus* del orden social y con sus modos de dominación, pero a la vez, es capaz de entrar en conflicto con dicha dinámica de reproducción. Las preguntas de base son profundamente filosóficas, ¿Es posible dar cuenta de una subjetividad, o modos de subjetivación, por fuera de la lógica del *habitus*? En caso de responder afirmativamente ¿cuál sería el estatus de dicha subjetividad? ¿Cuál es su especificidad? La apuesta reflexiva que se bosqueja a continuación busca problematizar estas cuestiones, difíciles de resolver desde la mirada bourdiana.

2.2. El actor como sujeto reflexivo de su propia experiencia:

El punto fuerte en la sociología de Bourdieu, al momento de analizar la experiencia social, es la exigencia de explicitar sus condiciones sociales de posibilidad, sin embargo, en cierto momento, Bourdieu parece colapsar al actor social en dos lógicas de la acción: por un lado, es un reproductor de las lógicas, valores, visiones y percepciones del campo social en el que está inscrito; en este caso, el actor aparece como hipersocializado. Por otra parte, lo colapsa en una visión estratégica (si bien no utilitaria ni racionalista) que permite ver al actor como reproductor de las relaciones de dominación en las que el sujeto se encuentra imbricado. Es justo esta visión limitada, que comprende al actor como un mero reproductor de las estructuras sociales (de distinción, exclusión y dominación) que la sociología de la experiencia busca complejizar.

2.2.1. De la experiencia dóxica a la experiencia escolar: complejizando la subjetividad

Es interesante contrastar las nociones de experiencia de Bourdieu con las de François Dubet. Para la sociología bourdiana, la experiencia social difícilmente coincide con la experiencia dóxica. Es decir, lo que el actor sabe o cree saber de sí mismo y de la vida social difícilmente es lo que realmente ocurre en el mundo social. Por lo general, el actor social inmerso en el campo, toma por “naturales” y “legítimas” las arbitrarias jerarquías y relaciones de dominación que impactan en la experiencia social; de ahí que todo reconocimiento (de autoridad, de poder, de gustos y predilecciones) sea un desconocimiento (de las verdades objetivas del mundo social).

El desconocimiento de los fundamentos reales de las diferencias y de los principios de su perpetuación hace que no se perciba el mundo social como el lugar del conflicto o de la competencia entre grupos de intereses antagonistas, sino como un "orden social". Todo reconocimiento es desconocimiento: todo tipo de autoridad, no sólo la que se impone mediante órdenes, sino la que se ejerce sin que haya que ejercerla, la que se da en llamar natural y se ve depositada en un lenguaje, una postura, maneras, un estilo de vida, o incluso en objetos (Bourdieu, 2011, p.208)

Por su parte, Dubet no niega que las experiencias dóxicas conlleven cierto ocultamiento, pero ofrece un arsenal teórico distinto, que permite entender a la experiencia social como un fenómeno que no se agota en las experiencias dóxicas. De hecho, Dubet afirma que los actores sociales son reflexivos, y ello les permite tomar distancia, tanto de sus roles y valores, como de sus intereses. Para él, la forma en que activamente los sujetos sociales articulan sus intereses, roles y reflexiones críticas en el actuar es lo que determina la experiencia. De esta forma, la “experiencia” se impone como una categoría necesaria para entender situaciones que no se

inscriben en universos de sentido homogéneos, en donde no hay una sola lógica o función del sistema social, sino que se aprecia una pluralidad de lógicas de la acción. Por esta razón, Dubet (2010) propone la noción de “experiencia” como una alternativa a las perspectivas teórico-metodológicas que reducen la acción social al mero acoplamiento de roles, o a la mera búsqueda instrumental de intereses. En este sentido, el autor busca escapar a las tentaciones de explicar la acción social a través de principios unívocos, dotándola de un sentido homogéneo o de alguna lógica fundamental, a la manera de la sociología clásica. Para él, la experiencia social es sobre todo un trabajo del actor, quien combina distintas lógicas de la acción que lo trascienden.

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de la acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. (Dubet, 2020, p. 96)

La combinación de estas lógicas es un proceso subjetivo e individual, sin embargo, dichas lógicas son transindividuales y están, a su vez, inscritas en la objetividad del sistema social; éstas carecen de centro, es decir, no descansan sobre un principio único y fundamental (Dubet, 2010). Dichas lógicas heterogéneas, según Dubet, son principalmente tres: *integración*, *estrategia* y *subjetivación*.

La primera está guiada por las pertenencias del individuo y tiene como referente la comunidad; la segunda se rige por la lógica de los intereses instrumentales y tiene como referente el mercado. Finalmente, la subjetivación está guiada por la reflexión y la capacidad crítica (Dubet, 2010), y tiene como referente la tensión entre los modelos culturales que buscan construir una definición histórica de sujeto y del orden social al que pertenece.

A cada lógica de la acción “corresponde” un elemento del sistema que la “determina” de acuerdo a un vínculo específico de causalidad. La acción integradora corresponde a un sistema de integración por medio de la socialización. La acción estratégica se inscribe en un sistema de interdependencia por medio del “juego”. La subjetivación depende de un sistema de acción histórica por medio de una tensión “dialéctica”, más concretamente, de una crítica y un conflicto. En esta perspectiva, el debate que opone holismo e individualismo carece de sentido. [...] No se trata solamente de que los vínculos de causalidad que unen al actor y al sistema sean complejos, complejidad que, por lo demás, no cuestionaría esa naturaleza única, sino de que la propia lógica de esa causalidad es múltiple, lo que reclama para cada caso metodologías específicas. (pp.159-160)

Aquí vale la pena detenerse en el debate entre holismo e individualismo, una de las principales preocupaciones metodológicas del autor. Como deja ver la cita anterior, Dubet reconoce que, en ciertos momentos, la acción de los sujetos está determinada estructuralmente por los procesos de socialización, y por ende, dicha acción se explicaría a partir de los mecanismos y procesos derivados de la estructura del espacio social más general (como ya hemos explorado a profundidad en la perspectiva de Bourdieu). Sin embargo, habrá ocasiones en que la acción social no sea producto de la socialización, sino resultado de la búsqueda racional y estratégica de intereses; en esta lógica, la acción individual determinaría interdependientemente al resto de las acciones sociales (por ejemplo, si sujeto A toma decisión X, a su vez, limita el campo de elecciones o decisiones que sujeto B puede tomar).

De esta forma, el dilema teórico-metodológico sobre si es el sistema (o la estructura) lo que determina la acción, o si la acción determina al sistema, se presenta como falso. Dubet sugerirá que en la realidad social tienen lugar ambos principios y, sin embargo, ninguno de ellos agota en sí mismo la experiencia social. A decir verdad, la incapacidad de estas lógicas de explicar la totalidad de las acciones es lo que hace posible hablar de subjetivación y reflexividad.

Este tercer registro de la acción se aprecia cuando el sujeto se coloca en una lógica por fuera de la integración y por fuera de la estrategia (Dubet, 2010). De acuerdo con esta argumentación, el sujeto es algo más que sus roles e intereses. De hecho, son sus contradicciones y la capacidad crítica de los sujetos lo que permite al autor postular la noción de un tercer principio de la acción. “La actividad crítica implica que existe una lógica cultural gracias a la cual el actor se distingue de las otras lógicas” (Dubet, 2010, p.115). Esta lógica cultural conlleva un compromiso con ciertos modelos que proporcionan distintas definiciones históricas de sujeto.

Así como la lógica de la integración propone explicar las acciones a partir del sistema y, viceversa, la lógica de la estrategia, propone derivar el sistema a partir de las acciones, el principio de la subjetivación propone una relación de tensión y distancia crítica, en donde ni la acción determina el sistema, ni el sistema a la acción. De esta manera, podríamos resumir las principales tesis teórico-metodológicas de Dubet en las siguientes proposiciones:

- 1) No existe una única lógica o principio fundamental que explique toda la diversidad y heterogeneidad de acciones y experiencias sociales (principio de causalidad múltiple).
- 2) Hay momentos en que la experiencia social puede ser explicada a partir de la interiorización de las normas, roles, valores y estructuras del sistema social (lógica de la integración).

- 3) Hay momentos en que la experiencia social puede ser explicada a partir de la interdependencia de acciones, intereses y motivaciones individuales (lógica de la estrategia).
- 4) Hay momentos en que la experiencia social no puede ser explicada ni por la interiorización del sistema ni por la búsqueda estratégica de intereses, y habrá que recurrir a la propia crítica y reflexividad de los actores sociales como principio explicativo (lógica de la subjetivación).
- 5) Dentro de la lógica de la subjetivación, no es posible establecer una relación de implicación, correlación o causalidad entre sistema y acción (el problema de la autonomía y la reflexividad). Hay que reconocer, en este sentido, un principio de indeterminación en las acciones sociales.
- 6) Tanto el principio de causalidad múltiple como el principio de indeterminación de las acciones sociales exigen metodologías específicas para cada análisis particular de experiencias sociales concretas.

Esta investigación se propone analizar un tipo de experiencia social particular: la experiencia escolar, ésta se enmarca en un contexto muy específico y presenta características propias, ya que el sistema escolar es un campo social *sui generis*. Por un lado, este campo escolar reparte bienes con un cierto valor en los mercados profesionales y contribuye a la reproducción de jerarquías sociales (*función de distribución*); por otro, produce un tipo específico de sujeto social que no está del todo asimilado a las demandas utilitarias de la sociedad (*función educativa*) y, finalmente, se encarga de generar individuos que incorporen los ideales, valores, exigencias y expectativas de la sociedad (*función de socialización*). De ahí que la experiencia escolar esté ampliamente condicionada por el campo social en el cual se inscribe.

Se definirá experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori*. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia [...] Pero por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de competencias y educación. (Dubet y Martuccelli, 1998, p.79)

Lo complejo de analizar las experiencias escolares desde una sociología de la experiencia es reconocer la concomitancia de las tres lógicas o principios antes mencionados. Con fines de síntesis expositiva, a continuación se reproduce una tabla donde es posible apreciar las características de estos tres registros de la acción, atendiendo a su dimensión dentro del sistema social, al proceso o mecanismo que permite la articulación entre sistema y acción, y finalmente, al tipo de causalidad que deriva de dicho mecanismo.

Tabla 2

Lógicas de la acción, sus procesos de articulación con el sistema y tipos de causalidad

Lógica de la acción	Dimensión dentro del sistema social	Proceso de articulación entre sistema social y acción social	Tipo de causalidad
Lógica de la integración	Sistema de roles, normas y valores	<i>Socialización</i>	Holista o estructural Sistema → Actor
Lógica de la estrategia	Sistema de interdependencia de acciones individuales	<i>Racionalidad limitada (influida por la cultura)²⁴</i>	Individualista o lúdica Actor → Sistema
Lógica de la subjetivación	Sistema de crítica y acción histórica	<i>Reflexividad</i>	Dialéctica Actor → ← Sistema

Fuente: Dubet, F. (2010). *La sociología de la experiencia*. Editorial Complutense. Elaboración propia.

Llegados a este punto, conviene especificar en qué coinciden y en qué son diferentes las perspectivas de Bourdieu y Dubet, ya que la cantidad de conceptos implicados puede hacer confusa la relación de complementariedad entre ambos marcos teóricos que se propone establecer en este capítulo.

²⁴ Aquí Dubet originalmente nombra a este proceso como las “obligaciones del juego”, en el sentido de que, si bien cierto sistema al interior de la sociedad puede basarse en la interdependencia de acciones individuales, estratégicas y racionales, el sistema siempre impone reglas, límites y coerciones. “En ese registro de la acción, solamente podemos orientarnos hacia una solución mixta dominada por la metáfora del juego que articule la racionalidad de los actores con la presencia de reglas y de situaciones que coartan el juego y distribuyen desigualmente las capacidades de jugar” (Dubet, 2010, p.135). A esto es a lo que nos referiremos como “racionalidad limitada” en la presente investigación.

Tabla 3

Comparación entre los marcos teóricos Bourdieu y Dubet

Dimensiones de su marco teórico	Bourdieu	Dubet
Principio de su ontología social	Relacional dualista Habitus ← → campo	Reflexivo-compleja
Principio de causalidad de la acción	Habitus	Lógicas de la acción (integración, estrategia, subjetivación)
Prioridad metodológica para el análisis social	Diagramar la objetividad de primer orden (el campo)	Comprender la subjetividad del actor
Concepto de la experiencia social	Producto de la dialéctica entre habitus y campo	Trabajo del actor que articula lógicas que lo trascienden
Concepción de la reflexividad del actor	La reflexividad es un fenómeno marginal. Ocurre como excepción, a través, por ejemplo, del socioanálisis	La reflexividad es constitutiva de la acción
Concepción del discurso del actor	No es una fuente confiable para explicar su actuar (es producto de su <i>doxa</i>)	Sí es una fuente confiable para explicar su actuar (“Nada es más objetivo en ciencias sociales que las subjetividades” ²⁵)

Fuente: Elaboración propia.

Aquí podemos apreciar que la dificultad metodológica en Bourdieu para diagramar exhaustivamente el espacio social, con todas las posibles posiciones, incluidos sus movimientos y desplazamientos, se resuelve en la sociología de la experiencia de Dubet, porque la primacía

²⁵ La expresión me ha sido muy útil para pensar teórica y metodológicamente el objeto de esta investigación. Dicha consigna se puede encontrar en la Introducción al compendio de ensayos internalistas de Jorge Gibert Galassi (2011). *Epistemología de las ciencias sociales. Ensayos internalistas*, Ediciones Escaparate, Chile. (p.29).

metodológica no se centra en las estructuras del campo social, sino en lo que el actor social hace con ellas.

Queda pendiente por resolver la cuestión de cómo aproximarnos a la subjetividad de los actores para entender su experiencia. Dubet no aboga por un método en específico, sino que entiende que cada experiencia social concreta requiere de estrategias metodológicas específicas. Al respecto, esta tesis considera que la estrategia de los relatos de vida es una buena aproximación para este fenómeno, porque interroga directamente la subjetividad de los actores, al mismo tiempo que enfatiza tanto aspectos objetivos como subjetivos de la experiencia: *lo que le sucede al actor, lo que el actor hace con lo que le sucede, y cómo ha significado lo sucedido*. Esta perspectiva será profundizada en el siguiente apartado.

2.3. Etnosociología y relatos de vida.

Además de compartir los postulados de las teorías de Bourdieu y Dubet, esta investigación se adhiere a lo que podríamos denominar “perspectiva etnosociológica”, en el sentido desarrollado por Daniel Bertaux (1980; 1989; 2005). Para él, la especificidad de las perspectivas etnosociológicas radica en que no permanecen únicamente en el nivel de lo simbólico (representaciones, opiniones, juicios), sino que buscan reconstruir la experiencia y las trayectorias que los agentes han vivido. Es decir, la perspectiva etnosociológica buscaría polemizar con las perspectivas hermenéuticas y semióticas, en el sentido de que no se centraría únicamente en los significados, sino que buscaría aprehender las relaciones estructurales que hacen posible las relaciones simbólicas (Bertaux, 1980; 1989).

Un relato de vida es, en pocas palabras, la “descripción en forma narrativa de un fragmento de la experiencia vivida” (Bertaux, 2005, p.12). Desde este enfoque, la característica principal de un relato de vida es la de ser resultado de una *entrevista narrativa*, “un intento de descripción de la estructura diacrónica del recorrido vivencial, característica que lo distingue radicalmente de las demás formas (no narrativas) de entrevista” (Bertaux, 2005, p.12). . Este tipo de indagación no pone el énfasis sólo en lo que los informantes creen, imaginan u opinan, sino en lo que “saben” por haberlo vivido directamente (Bertaux, 1980; 2005). Esto no quiere decir que la perspectiva etnosociológica desatienda el plano de lo sociosimbólico; por el contrario, lo que pretende es dar cuenta también de las relaciones simbólicas, sin aislarlas de los contextos materiales y estructurales.

Bertaux es consciente de la artificialidad de la distinción entre objetividad y subjetividad, dicotomía ya fosilizada en la historia de las ciencias sociales; así lo demuestra cuando reconoce que “los fenómenos ideológicos y culturales colectivos (valores, creencias, representaciones, proyectos, es decir, la semántica colectiva de la vida social) también forman parte de la realidad objetiva” (Bertaux, 2005, p.11). De igual manera, cuando Bertaux (2005) sugiere el giro de atención hacia las “prácticas”, es consciente de que no puede desestimar el valor de lo simbólico en la vida social.

Es cierto que el esfuerzo de comprensión de las prácticas puede llevar a interesarse por el nivel semántico de las creencias, representaciones, valores y proyectos que, uniéndose a las situaciones objetivas, inspiran la lógica de acción de los actores, sin embargo, a la inversa de otras orientaciones teóricas que se mantienen a ese “nivel” sin tener en cuenta las condiciones materiales y sociales en las que se hallan los actores, la perspectiva etnosociológica trata de ir más allá en su afán de captar ciertas relaciones y procesos sociales estructurales (p.11-12)

Aquí el afán de “ir más allá”, propio de la aproximación etnosociológica no debe traducirse en desestimar o descartar el plano simbólico de la vida social, sino que debe buscar la forma de comprender cómo lo simbólico y lo estructural operan juntos para conservar, cuestionar o transformar la realidad social. Justo en esta búsqueda se inscribe la presente investigación.

En esta perspectiva, el relato de vida puede constituir un instrumento precioso de adquisición de conocimientos prácticos, con la condición de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de los contextos en los que esas experiencias se han desarrollado. Esto equivale a orientar los relatos de vida hacia la forma que un día propusimos llamar “relato de prácticas”. (Bertaux, 2005, p.21)

Estos “relatos de prácticas” resultan de mucha utilidad en tanto buscan describir la “experiencia vivida en primera persona” y dar cuenta de los “contextos en los que esas experiencias se desarrollan”. Así, esta perspectiva se presenta ideal para dar cuenta de la experiencia vivida por las personas con autismo en un contexto específico (el campo el de la educación superior).

Por otra parte, los relatos de prácticas trabajan muy bien con las denominadas “categorías de situación”, uno de los objetos de estudio más susceptibles de ser abordados por las perspectivas etnosociológicas. Estas categorías vendrían a describir sujetos en situaciones particulares: “madres que educan solas a sus hijos, padres divorciados, agricultores solteros, jóvenes poco calificados en busca de empleo” (Bertaux, 2005, p.19) y un largo etcétera.

El recurso a los relatos de vida demuestra ser aquí particularmente eficaz, puesto que esta forma de recogida de datos empíricos se ajusta bien a la formación de las trayectorias; eso permite captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación (Bertaux, 2005, p.19).

Nuestra categoría de situación, para el presente trabajo, son *personas con autismo en la educación superior*, y para comprender dicha situación, habrá que dar cuenta de las trayectorias sociales y escolares que han llevado a dichos estudiantes a encontrarse dentro del contexto en el que se encuentran. Esta trayectoria social debe ser entendida, a la vez, como la serie de posiciones sucesivamente ocupadas en la estructura del campo (Bourdieu, 1997) y como la reconstrucción narrativa *ex-post* que el actor hace de ella.

Tal como especifica Bertaux (1989), la función exploratoria de un relato de vida es “descubrir líneas de fuerza pertinentes” (p.90). En este sentido, el presente trabajo de investigación pretende reconstruir el campo y las lógicas de acción que en él se despliegan. Esto no quiere decir que únicamente encontraremos azar y singularidad en los casos analizados (si bien estos elementos son inherentes a las experiencias); de hecho, la utilidad de trabajar con “categorías de situación” reside en que, a través de las continuidades y recurrencias, podemos aprehender las lógicas generales subyacentes.

Ésa es la intención del recurso a los relatos de vida en una perspectiva etnosociológica: ir de lo particular a lo general gracias a la comparación y cotejo de casos particulares, de lo que contienen de datos fácticos situados en su orden diacrónico, de indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, gracias al descubrimiento de recurrencias de un itinerario biográfico a otro y a la *elaboración de conceptos e hipótesis* a partir de esas recurrencias. Bajo este punto de vista, la función de los datos no es comprobar las hipótesis, sino facilitar la construcción de un cuerpo de hipótesis. (Bertaux, 2005, p.26)

Encontrar “recurrencias de un itinerario biográfico a otro”, insisto, no quiere decir que se soslayará o desatenderá la singularidad y particular de los casos analizados, mucho menos que se asumirá una posición determinista en donde absolutamente toda la experiencia vendrá determinada por mecanismos sociales, ignorando la singularidad de las experiencias. El propio Daniel Bertaux reflexionó ampliamente sobre esta cuestión; y la idea de “diferencialidad” da cuenta de ello, puesto que:

Personas situadas exactamente en el mismo escalafón pueden desempeñar su papel, ejercer su actividad de forma muy diferente porque su personalidad no tiene la misma

estructura o, para adoptar el concepto elaborado por Bourdieu, no tienen el mismo *hábito*, en el sentido del conjunto de “esquemas de percepción, de apreciación y de acción” (2005, pp.27-28)

Aquí de nuevo confirmamos la alta coincidencia entre las posturas de Bertaux y Bourdieu, y el diálogo tan productivo que puede entablarse entre ellos. De hecho, considero que los relatos de vida tienen ese potencial para dar cuenta de lo singular y, a la vez, de lo compartido, permitiendo que nos acerquemos a aquellas nociones tan difíciles de aprehender en el análisis microsociológico (campo, capitales, *habitus*, *nómos*, *doxa*, *illusio*, etc.), sin desatender aquello que el análisis macro muchas veces desestima (discursos, representaciones, narrativas, sentidos, etc.).

En conclusión, podemos afirmar que los relatos de vida son una herramienta productiva para dar cuenta de las lógicas de acción, presiones, recurrencias, excepciones, continuidades y rupturas de los distintos itinerarios biográficos de nuestra categoría en situación. Ahora que se ha desarrollado la propuesta de Bertaux, es posible presentar la síntesis teórica en la que se enmarca la presente investigación, retomando los postulados de la sociología relacional, la sociología de la experiencia y la perspectiva etnosociológica.

2.4. Claves para una lectura reflexivo-relacional desde las ciencias sociales

La perspectiva teórico-metodológica de esta tesis será denominada “reflexivo-relacional”, pues retoma tanto el paradigma relacional bourdiano, como la concepción antropológica de Dubet sobre el actor reflexivo como constructor de su experiencia. Es importante, llegado a este punto, ser explícitos con respecto a qué conceptos se recuperan y cómo se aplican en este trabajo.

1. Para comprender las pujas al interior y al exterior del campo analizado, es pertinente tener cierto panorama sobre las distancias, brechas y pendientes de las instituciones que principalmente conforman el campo (IES), sin agotarlo, y de la situación socioeducativa de la categoría de situación implicada en la investigación.
2. Si bien esta investigación no se propone reconstruir todo el campo de la educación superior a nivel nacional, sí considera pertinente contextualizar las principales dinámicas del mismo, entendidas, siguiendo a Bourdieu como un juego entre *presiones* y *tensiones*. Para tal fin, se recurre a fuentes secundarias (datos estadísticos a nivel nacional) y al cálculo de los riesgos relativos como indicador de desigualdad, para conocer las probabilidades objetivas de que una persona con alguna condición mental 1) contar con

escolaridad de tipo superior una vez que su trayectoria escolar ha concluido (nivel de escolaridad) y 2) estar cursando actualmente estudios de nivel superior (acceso a la educación superior).

3. Para una perspectiva relacional es importante conocer la *posición social* de las personas con autismo, derivada de la posesión de ciertos capitales, pero también es importante considerarla en conjunto con su *posición escolar* (que también es social) en el campo escolar (si ingresan a las instituciones de educación superior, si egresan, si experimentan rezago educativo, si logran titularse, etc.). Dichas posiciones serán localizadas de acuerdo a los estadios principales de las trayectorias escolares: *ingreso, promoción, permanencia y egreso* (Ponce de León, 2003; Ortega Guerrero, 2015), matizados con otras posibles posiciones *cualitativamente distintas* que emergen de los relatos, las cuales se jerarquizan conforme al propio *nómos* del campo (obtención del título universitario).
4. Se retoma el concepto de “experiencia” de Dubet, de modo que se concede importancia a la subjetividad, entendida como un trabajo del actor, para comprender la manera en que éstos articulan las distintas lógicas de la acción social. Sin embargo, se conservan las ideas de Bourdieu con respecto a que existe una objetividad de primer orden (el campo) y una objetividad de segundo orden (el *habitus*), y que la primera condiciona la segunda.
5. No todo el discurso del actor está determinado por el *habitus*, en tanto estructura incorporada que expresa la posición del agente en la estructura del campo. Hay un espacio en donde la subjetividad y reflexividad (lógica de la subjetivación) puede romper con la inercia de las lógicas de la integración y de la estrategia. Sin embargo, que la subjetividad del actor no se reduzca a sus roles e intereses no quiere decir que ésta no esté socialmente condicionada y estructurada.
6. Se retoman los dos principios de la teoría de la acción de Dubet (causalidad múltiple y la indeterminación de las acciones sociales), así como los tres tipos de lógicas de la acción (integración, estrategia y subjetivación).
7. Se considera fundamental conocer la dimensión familiar, indagar sobre qué ha hecho la familia, en tanto “sujeto de las estrategias de la reproducción social”, para conservar o mejorar su posición en el espacio social, a través de la educación de los hijos e hijas. De igual forma, recupera la idea de que los capitales (escolares, sociales y culturales) son la base de las estrategias de la reproducción social de la familia. Estos capitales son identificados en los distintos relatos de las familias.
8. Tomando en cuenta que la sociología de la experiencia promueve desarrollar metodologías específicas para cada experiencia a analizar, en este caso se recurrió a los

relatos de vida, como una estrategia metodológica adecuada para conocer las trayectorias, desplazamientos, vivencias, situaciones, narrativas y sentidos, tanto de las personas con autismo como de actores clave de sus familias, los cuales han acompañado sus experiencias escolares. También se complementa dicha estrategia con un análisis de brecha y el cálculo de riesgos relativos.

- Esta investigación se pregunta por las lógicas, mecanismos y procesos del campo de la educación superior. Para tener claridad terminológica, entenderemos por “lógicas del campo” a las lógicas de la acción social de Dubet que, a su vez, se corresponden con las tres funciones de la institución escolar que propone; por otro lado, entenderemos por “mecanismos del campo” a los términos propuestos por Bourdieu y previamente reseñados (*nómos*, *doxa*, *illusio*, violencia simbólica y autonomía relativa); finalmente, entenderemos por “procesos del campo” a los procesos que articulan las lógicas del actuar con el sistema social, según Dubet: la socialización, la racionalidad limitada y la reflexividad.

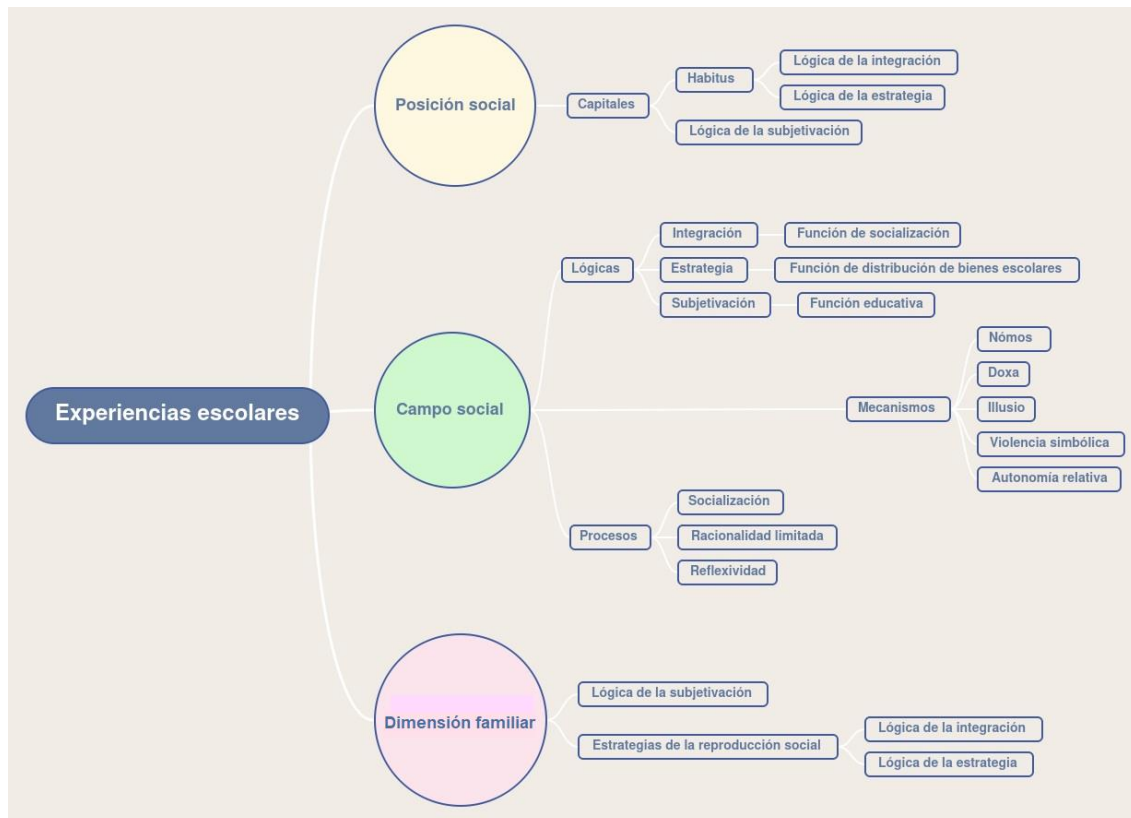


Figura 1. Mapa conceptual para analizar experiencias escolares desde una perspectiva reflexivo-relacional.

2.5. Estrategia metodológica

Para el diseño de la estrategia metodológica vale la pena recordar que la ontología relacional de Pierre Bourdieu parte de dos hipótesis fundamentales: la primera señala que la objetividad y la subjetividad de lo social no son dos paradigmas irreconciliables, sino *dos momentos del análisis social*. La segunda hipótesis afirma la existencia de una correspondencia entre estructuras objetivas y estructuras subjetivas, es decir, de acuerdo con Bourdieu, existiría una correspondencia entre las posiciones en el campo social y las disposiciones (percepciones, representaciones, principios de visión y división) de los agentes (Wacquant y Bourdieu, 2005).

De igual forma, cabe recordar que la sociología de la experiencia y la etnosociología ofrecen herramientas para pensar al agente también como un narrador reflexivo, capaz de engendrar un discurso y unas prácticas que, si bien están mediadas por su *habitus*, no necesariamente están orientadas a la reproducción del orden social con sus respectivas relaciones de dominación. Es decir, la perspectiva reflexiva con la que complementamos los postulados bourdianos concibe al actor como un agente social que habita lógicas sociales contradictorias, y cuyo *habitus* no agota del todo su subjetividad.

Una metodología congruente con los postulados reflexivo-relacionales tendría que poder captar esta dualidad del actor social, en tanto agente reproductor de estructuras y sujeto crítico-reflexivo. Por este fin, se propuso un *diseño multimétodo de tipo sinérgico* (Cohen y Gómez Rojas, 2019) que permita analizar e interpretar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, a partir de tres procesos clave:

- 1) El análisis de brecha entre los compromisos y obligaciones referidos en los marcos normativos y su traducción en las políticas nacionales, programas y acciones institucionales de las principales IES de México, en el cual se encuadra la experiencia de las personas con autismo y la educación superior, dando una imagen del contexto, las acciones realizadas y las cuestiones pendientes por parte de las IES.
- 2) Un análisis estadístico de tipo descriptivo para dar cuenta de la estructura de la desigualdad educativa entre personas con y sin alguna condición mental en el campo de la educación superior, con la finalidad de hacer plausible la hipótesis de que cierta exclusión y discriminación estructural operan al interior del campo escolar, inscritas en sus propios mecanismos y procesos.

- 3) El análisis etnosociológico de relatos de vida de personas con autismo en el campo de la educación superior, a partir de la identificación de continuidades, rupturas, recurrencias y excepciones en sus itinerarios biográficos.

Estos tres procesos responden al interés por triangular metodológicamente la indagación del fenómeno estudiado en esta investigación, a saber, la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior. Aquí conviene recordar que la triangulación no es una estrategia que pretenda obtener resultados iguales a partir de métodos diferentes, sino que “ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos”. (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005, p.120). En pocas palabras, cada método interrogaría a la realidad desde una perspectiva diferente, permitiendo conocer las distintas facetas del fenómeno en cuestión.

Así, la experiencia escolar (fenómeno complejo) se construye en diferentes momentos por distintos actores y pone en juego elementos de diversa índole. Por ejemplo, se puede conocer la experiencia escolar a través de las políticas que encuadran dicha experiencia, o desde las prácticas docentes, las culturas escolares, los índices de escolaridad de la población, los relatos de estudiantes y profesores, las creencias y actitudes de las familias hacia los procesos de escolarización, o desde el propio discurso oficial de las instituciones educativas. Las facetas del fenómeno de la experiencia escolar que nos interesa rescatar en esta investigación son: 1) la **posición social** de las personas con autismo en el campo de la educación superior, 2) las **lógicas, procesos y mecanismos** de dicho campo, y 3) la **dimensión familiar** implicada en su trayectoria y experiencias escolares.

Este diseño multimétodo contempla, en primer lugar, la revisión del normograma nacional e internacional. En este sentido, para caracterizar adecuadamente el campo social de la educación superior, se retomaron los marcos normativos que impactan en las dos dimensiones empíricas de nuestro objeto de estudio: el campo de la educación superior (artículo 3º constitucional, Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior, etc.), así como el autismo y la discapacidad (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, etc.). Aquí se contemplaron las 9 unidades de observación (documentos) ya reseñados en el primer capítulo de esta tesis.

A su vez, esta revisión deriva en el diseño de un instrumento que permite analizar las políticas nacionales y los programas institucionales de las principales IES del país, para estimar la brecha

entre lo que se hace y lo que debería hacerse. En el siguiente apartado se detallan los criterios para elegir los programas que impactan directamente en la experiencia escolar de las personas con autismo y para seleccionar las IES. Una vez hecha la selección de estas instituciones, se revisó sus sitios web oficiales, documentos programáticos, gacetas y revistas informativas de la universidad en cuestión para conocer las acciones realizadas y la manera en que atienden la inclusión de la discapacidad, en general, y el autismo, en particular.

Cabe señalar que el análisis de brecha que se desarrolla en esta investigación tiene una fuerte inspiración metodológica y técnica del proyecto PAPIIT IA303020 “*Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas*”, así como del proyecto “*Análisis de brecha de los derechos de las estudiantes universitarias con discapacidad*” del Programa Universitario de Derechos Humanos de la UNAM.

En cuanto al segundo proceso de la investigación, el *análisis estadístico de la desigualdad educativa* implicó la consulta de los datos del Censo de Población y Vivienda 2020 del INEGI y, mediante la técnica del cálculo de riesgo relativo (RR) se estimó la desigualdad entre las probabilidades de una persona con alguna condición mental de a) contar con nivel de escolaridad superior una vez concluida su trayectoria escolar y b) estar cursando actualmente estudios de nivel superior, con respecto a una persona sin condición mental. Esto a partir del cruce de las siguientes variables del censo: 1) “Población que tiene alguna condición mental”; 2) “Nivel de escolaridad y grado”; 3) “Condición de asistencia escolar” y 4) “Edad”.

Los resultados del análisis estadístico, en conjunto con los hallazgos del análisis de brecha entre el marco normativo y los programas y políticas existentes, nos permiten tener una mirada amplia sobre el panorama del autismo en la educación superior. De igual forma, ambos procesos sirven para contextualizar las desigualdades del campo y ayuda a comprender las lógicas, procesos y mecanismos que se identificarán en los relatos.

Por otro lado, los *relatos de vida y de prácticas*²⁶ se construyeron a partir de la técnica de la entrevista narrativa (Bertaux, 2005) y, a su vez, contempla la aplicación de tres instrumentos de recolección de información (cuestionarios): uno para las personas con autismo que han cursado

²⁶ Uso ambos términos porque las entrevistas realizadas se enfocaron en varias dimensiones de la experiencia escolar de las personas con autismo. Cuando se enfatizaron aspectos de la trayectoria escolar previa y de las experiencias vividas fuera del entorno escolar, el resultado de la narración se asemeja a un *relato de vida*. Cuando se indagaron aspectos de la experiencia escolar en el campo de la educación superior, el relato adquirió la forma más específica de un *relato de prácticas*.

estudios de nivel superior o que, no habiendo cursado estudios de nivel superior, han sufrido las violencias y exclusiones de dicho campo; otro para los actores clave de sus familias que los han acompañado en su trayectoria educativa y otro más para otros informantes clave que han tenido cercanía a la experiencia escolar de estas personas, como sus asesores escolares. En este sentido, se contemplan 5 unidades de análisis (casos de experiencias escolares de personas con autismo), pero se estiman 12 unidades de registro o personas entrevistadas (ver Anexo 10).

Mediante la identificación de recurrencias en las distintas trayectorias e itinerarios biográficos se busca conocer las posiciones en las que se encuentran las personas con autismo en el campo de la educación superior; las lógicas, procesos y mecanismos de dicho campo, así como la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo. Los temas principales que abordará el cuestionario son: elección vocacional, procesos de admisión, trayectoria escolar en la educación superior, actitudes presentes en el personal de las IES, dinámicas interpersonales de la persona con autismo (con pares, docentes y administrativos), barreras, apoyos, necesidades específicas, trayectorias escolares previas a la universidad, recursos (capitales) de la familia, estrategias de inversión educativa, entre otros.

Finalmente, en un momento de síntesis que se desarrolla en el capítulo 4, se retoman los tres métodos 1) el análisis de brecha, 2) la estructura de la desigualdad educativa y 3) el análisis etnosociológico de los relatos de vida y de prácticas para analizar e interpretar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, atendiendo a las tres facetas ya mencionadas que interesan a la investigación. Finalmente se propone un cuerpo sistemático de temas emergentes que abren la posibilidad de seguir profundizando en la relación entre autismo y educación superior.

Consideramos que esta ruta metodológica es congruente con las concepciones teórico-metodológicas de Bourdieu, Bertaux y Dubet, quienes intentan romper con los dualismos de las ciencias sociales (estructura vs. agencia, subjetivismo vs. objetivismo, sociedad vs. individuo); asimismo, se adopta una postura reflexivo-relacional que dé cuenta de la complejidad, estructuración y heterogeneidad de las experiencias sociales.

A continuación, se presenta un esquema de la estrategia metodológica a seguir por la presente investigación. En el siguiente capítulo se detallan a profundidad el análisis y los hallazgos de los tres procesos de la investigación, así como los principales retos y dificultades metodológicas del trabajo empírico.

Tabla 4*Estrategia metodológica para el análisis de experiencias escolares*

Objeto de estudio	Diseño	Métodos	Enfoque	Técnicas	Fuentes
Experiencias escolares de personas con autismo en el campo de la educación superior	Multimétodo	Análisis de brecha	Cualitativo	Revisión documental	Instrumentos normativos (leyes, convenciones)
				Lista de indicadores de desempeño	Documentos oficiales (informes, programas, políticas y acciones en IES).
					Anuario ANUIES 2020-2021
					Sitios web institucionales de IES
		Estadística descriptiva	Cuantitativo	Cálculo de riesgos relativos	Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI).
		Relatos de vida y de prácticas (etnosociología)	Cualitativo	Entrevistas narrativas	Personas con autismo que concluyeron la educación media superior y cursaron o intentaron cursar estudios superiores
					Informantes clave de sus respectivas familias
Informantes clave de su experiencia escolar					

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo 3. Análisis reflexivo-relacional: Brechas, desigualdades e itinerarios biográficos

En este capítulo se presentan los resultados de los tres momentos del análisis que posteriormente servirán para analizar e interpretar experiencia escolar de las personas con autismo. Por un lado, se presenta el análisis de brecha entre el marco normativo y políticas públicas en México, por otro, se desarrolla el análisis estadístico que reconstruye la estructura de la desigualdad educativa en el campo de la educación superior, con respecto a las personas con alguna condición mental (incluidas también la variable concomitante de discapacidad o limitación); posteriormente, se detalla el análisis etnosociológico de los relatos de vida.

El primer apartado del capítulo presenta el análisis de brecha entre el marco normativo nacional e internacional (enfaticando los compromisos y obligaciones del Estado mexicano) y las políticas, programas y acciones institucionales existentes que hacen efectivo el ejercicio y goce del derecho a la educación superior de las personas con autismo y/o discapacidad en nuestro país. Esto con el fin de determinar las acciones realizadas y las acciones pendientes en un panorama general de la educación superior en México. Dicho panorama arroja también hipótesis interesantes con respecto a la autonomía relativa del campo de la educación superior, con respecto a las presiones jurídicas e intervenciones políticas.

En la segunda sección presentamos la estructura de la desigualdad educativa, recurriendo a los métodos de cálculo de riesgos relativos (RR) que permite estimar la magnitud de la desigualdad entre dos poblaciones. Dado que el cálculo de riesgos relativos requiere trabajar con pares de categorías exhaustivas y excluyentes para el total de los casos analizados, se construyeron distintos escenarios (pares de análisis) que permiten observar la desigual distribución de oportunidades educativas en el nivel superior para las personas con alguna condición mental.

Posteriormente, la tercera parte de este capítulo expone los principales hallazgos del análisis etnosociológico de los relatos de prácticas, en términos de las continuidades, rupturas y recurrencias observadas en los cinco casos estudiados, así como atendiendo a las excepciones y la diferencialidad de cada una de las experiencias escolares analizadas. El cuarto y último apartado expone algunas reflexiones teórico-metodológicas, señalando los principales retos y desafíos del trabajo de campo, se enfatiza sobre todo los problemas de conceptualizar el autismo desde una perspectiva médica, las limitaciones de recurrir a fuentes secundarias, como el Censo de Población y Vivienda 2020, así como las dificultades de trabajar con personas con autismo en un contexto de investigación “a distancia”, derivado de la contingencia sanitaria por el COVID-19 en el que se desarrolló la investigación.

3.1. Análisis de la brecha entre el marco normativo y las políticas, programas y acciones institucionales de educación superior

El análisis de brecha puede definirse como un método o herramienta de análisis y planeación que nos permite entender dónde estamos, dónde queremos estar y cómo llegar a ese punto (Kelly, 2009). Es decir, nos permite comparar el estado real del desempeño de una situación, proceso u organización, con el estado deseado del mismo. De acuerdo con Kelly (2009), podemos resumir un análisis de brecha en cinco pasos. En la siguiente tabla se especifican dichos momentos y la manera en la que fueron aplicados a la presente investigación.

Tabla 5

Diseño del análisis de brecha sobre el goce y ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo a nivel nacional.

Pasos	Aplicación a esta investigación
<p>Paso 1: Decide el tema sobre el que vas a hacer el análisis de brechas. Este es el desafío que se está tratando de abordar.</p>	<p>Tema: El derecho a la educación superior de las personas con autismo.</p> <p>Desafío: ¿Cómo garantizar el acceso, ingreso, permanencia y egreso de las personas con autismo en la educación superior?</p>
<p>Paso 2: Identifique dónde se encuentra ahora en función de ciertos indicadores.</p>	<p>Para identificar el lugar donde nos encontramos actualmente para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con autismo se revisaron políticas públicas, programas y acciones institucionales de las principales IES del país.</p>
<p>Paso 3: Identifique dónde le gustaría estar durante un período de tiempo específico.</p>	<p>La situación deseada nos la presentaron ya los marcos normativos reseñados en el primer capítulo de esta tesis (apartado 1.3). El periodo de tiempo estimado es a 9 o 10 años, puesto que los ODS se fijaron para la agenda 2030.</p>
<p>Paso 4: Identifique la brecha entre dónde se encuentra y dónde desea estar.</p>	<p>Para avanzar en este paso se construyó una tabla de indicadores de cumplimiento con los estándares y obligaciones estipuladas en el marco normativo, tanto nacional como internacional. Esta tabla de indicadores funge como una suerte de matriz de desempeño para conocer las acciones implementadas para alcanzar los compromisos y obligaciones que México tiene para las personas con autismo.</p>
<p>Paso 5: Determine cómo se deberá llenar esa brecha.</p>	<p>Para responder a este punto será necesario complementar el análisis de brecha con el análisis etnosociológico de los relatos de vida y de prácticas que permiten reconstruir las experiencias escolares de personas con autismo en la educación superior. Este paso requiere determinar acciones, planes y estrategias para llegar al estado deseado, por lo que será desarrollado más ampliamente en las conclusiones de esta tesis.</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Kelly, R. (2009) "5 simples pasos para hacer un análisis de brecha".

Con el fin de conocer la situación actual con respecto a las políticas públicas, programas y acciones institucionales (paso 2) que garantizan el pleno ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con alguna discapacidad y/o condición mental²⁷, en general, y con autismo, en particular, se revisó una serie de documentos oficiales y sitios web institucionales de distintas universidades en el país.

Se identificaron tres grupos de acciones indicativas de la situación actual con respecto al ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo: 1) Programas nacionales derivados del Plan Nacional del Desarrollo 2019-2024; 2) programas de atención a la discapacidad en las principales IES del país, por entidad federativa y 3) acciones institucionales que se relacionan específicamente con la atención de estudiantes con autismo.

Para el primer grupo de acciones indicativas se retomaron cuatro programas en específico, ya que son los que tienen impacto directo en el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo; se trata del Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad, el Programa Nacional de Becas Jóvenes Escribiendo el Futuro, el Programa Nacional Universidades para el Bienestar Benito Juárez García y el Programa para la Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales.

Para el segundo grupo, dado la amplia cantidad de instituciones de educación superior a nivel nacional, se usó como criterio de selección el número de estudiantes matriculados para el curso 2020-2021, de acuerdo con el anuario de la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). Para esta primera selección, se identificaron las IES con más de 50 mil estudiantes matriculados para dicho curso escolar. Un segundo criterio, con la finalidad de incluir en el análisis del panorama nacional a todas las entidades federativas fue, en el caso de aquellas entidades en donde ninguna IES llegara a los 50 mil estudiantes, incluir la IES que tuviera la mayor matrícula en toda la entidad. Aplicando estos dos criterios se obtuvo un total de 36 universidades a nivel nacional, y se seleccionó al menos una institución por entidad federativa (sólo en el caso de la Ciudad de México se seleccionaron cuatro IES y para el Estado

²⁷ Aquí vale la pena hacer un breve comentario metodológico: Tanto en la revisión de los programas y políticas nacionales, como en los programas institucionales de las IES nos centraremos en las acciones que impactan en las personas con discapacidad y no únicamente en las personas con autismo, esto porque la mayoría de las acciones institucionales de atención al autismo están incluidas en los departamentos y programas que gestionan las necesidades de las personas con discapacidad en general. De hecho, con la notable excepción de ENTENDER-ENabling sTundEnts with NeuroDivERsity (Habilitando a estudiantes con neurodiversidad), no se encontraron universidades con programas focalizados en atender, incluir o gestionar las necesidades de estudiantes con autismo, por lo que se extendieron los criterios de búsqueda a la discapacidad en general.

de México se seleccionaron dos).²⁸

Por su parte, para el tercer grupo de acciones indicativas, se recurrió a la búsqueda en internet por términos clave: “autismo”, “educación superior” o “universidad”, “acciones”, “medidas o “estrategias”. El único caso identificado de programas centrados en neurodiversidad y autismo fue el proyecto internacional ENTENDER, en el que participan la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara.

Finalmente, estos tres grupos fueron evaluados en función de los estándares, obligaciones y compromisos explícitos en los instrumentos normativos que impactan en el ejercicio y goce del derecho a la educación superior de las personas con autismo. Para tal fin, se desarrolló un instrumento propio (lista de cuestiones) que permite evaluar las acciones y analizar las brechas que existen entre el lugar donde nos encontramos actualmente y el lugar donde queremos estar.

3.1.1. ¿Dónde estamos?: Estudio exploratorio del panorama actual de las políticas, programas y acciones institucionales de atención a personas con autismo y/o discapacidad en la educación superior (Paso 2)

A) *Programas nacionales derivados del Plan Nacional del Desarrollo 2019-2024*²⁹

Tabla 6

Programas nacionales, su descripción y fuente de consulta

Programa	Descripción	Fuente
Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad	El programa “apoya a niñas, niños y jóvenes de hasta 29 años que tienen discapacidad permanente, así como a personas con discapacidad de 0 a 64 años que vivan en comunidades indígenas. Más de la mitad de las personas con discapacidad se encuentran además en situación de pobreza. Con este programa el gobierno de la república busca la vigencia efectiva de los derechos de niñas, niños, jóvenes e indígenas con discapacidad, así como eliminar la marginación, la discriminación y el racismo de las y los mexicanos	Plan Nacional del Desarrollo 2019-2024.

²⁸ Cabe señalar que parte de la información de esta selección de programas de atención a la discapacidad en distintas IES del país retoma información y fuentes de los mapeos de programas desarrollados en el proyecto PAPIIT IA303020: “*Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas*”.

²⁹ Se dejó fuera de este análisis al programa “Jóvenes Construyendo el Futuro”, por centrarse en aquellas personas (con o sin discapacidad) que justamente no se encuentran cursando estudios formales.

	con discapacidad. El monto del apoyo económico es de 2 mil 250 pesos bimestrales y se entrega en forma bimestral mediante depósito directo en tarjeta bancaria”. (SHCP, 2019, p.38)	
Jóvenes escribiendo el futuro.	Programa nacional dirigido a jóvenes que estén inscritos en algún centro de educación superior en modalidad escolarizada, tengan menos de 29 años, no reciban otra beca del gobierno federal, y vivan en un hogar en situación de pobreza. Se aplica en una primera etapa en las escuelas normales, universidades interculturales, Universidad Nacional Agraria, Universidad de Chapingo y Universidad Benito Juárez. Se dará prioridad a mujeres indígenas y afrodescendientes, a hombres indígenas y afrodescendientes, a personas que vivan en una zona de atención prioritaria y a personas que vivan en contextos de violencia. A cada becario se dará un apoyo de 4 mil 800 pesos bimestrales durante el ciclo escolar (cinco bimestres) y tendrá como requisitos que la institución educativa tenga el expediente escolar completo del becario, que éste tenga un número de matrícula y un grupo asignado y que asista a clases con regularidad. Los becarios podrán inscribirse anualmente en tanto concluyen su educación superior, con el límite máximo del número de años previsto en el plan de estudios de la carrera que cursen” (SHCP, 2019, p.39-40).	Plan Nacional del Desarrollo 2019-2024.
Universidades para el Bienestar Benito Juárez García	Iniciaron sus actividades en marzo de 2019 con 100 planteles en 31 entidades. Para la instalación de los planteles se dio preferencia a zonas de alta densidad poblacional en las que haya nula oferta de estudios universitarios y con alto grado de rezago social, marginación y violencia. Las escuelas universitarias se distribuyen en Oaxaca (11 planteles), Ciudad de México (10), Veracruz (8), Chiapas y Guanajuato (6). Las otras entidades tienen entre 2 y 5 escuelas. En conjunto, las Universidades para el Bienestar ofrecen 32 mil plazas para estudiantes, los cuales recibirán una beca de 2 mil 400 pesos mensuales. (SHCP, 2019, p.43)	Plan Nacional del Desarrollo 2019-2024.
Programa para la Incorporación de Estudiantes con	El objetivo del programa es “coadyuvar al ingreso de personas con discapacidad a estudios de maestría, mediante el reforzamiento de sus competencias académicas, promoviendo la igualdad en el acceso a estudios de tercer nivel y formando profesionales que	Convocatoria oficial del programa (2021).

Discapacidad a Posgrados Nacionales	contribuyan al desarrollo local, regional y nacional” (CONACYT, 2021, p.2).	
-------------------------------------	---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 y la convocatoria del Programa para la Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales.

B) Programas en IES para la atención de la discapacidad

Para conocer la tabla completa de las 36 universidades, incluyendo aquellas de las que no se encontró información sobre programas de inclusión o atención a personas con discapacidad, consultar el Anexo 8.

Tabla 7

Relación de las principales IES a nivel nacional y sus respectivos programas o departamentos de atención a la discapacidad

Entidad federativa	IES	Programa o departamento de atención a estudiantes con discapacidad
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional	Modelo de Accesibilidad
Ciudad de México	Universidad Abierta y a Distancia de México	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.)
Colima	Universidad de Colima	Programa Institucional de Calidad de Vida
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	Programa de Inclusión y Equidad Educativa
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIEIS)
Jalisco	Universidad de Guadalajara	-Unidad de Inclusión -Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes con Discapacidad
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad

Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS
Sonora	Universidad de Sonora	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes además varios departamentos realizan acciones de inclusión
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)
Veracruz	Universidad Veracruzana	Programa Universitario de Educación Inclusiva
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad

Fuente: Elaboración propia, a partir de algunas fuentes recopiladas en el mapeo de programas desarrollado en el proyecto PAPIIT IA303020 “*Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas*”.

C) *Acciones institucionales para la atención del autismo*

El único caso que se identificó que focaliza o prioriza el tema de la neurodiversidad en la educación superior es ENTENDER, un proyecto co-financiado por la Unión Europea en el que participan la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara. De acuerdo con el sitio web oficial del proyecto, éste se define como un proyecto de Construcción de Capacidades en Educación Superior (Capacity Building in Higher Education -CBHE-) ERASMUS+ en el que participan 9 socios internacionales y se encuentra dirigido por la Universidad de Coventry, Reino Unido (ENTENDER, 2020).

Un punto destacado del proyecto es que se centra en mejorar los procesos de las instituciones de educación superior de Argentina y México para atender a la población neurodivergente.

El proyecto tiene como objetivo mejorar las perspectivas de acceso, retención, graduación y empleo de las personas con condiciones neurodiversas en Argentina y México, permitiéndoles alcanzar todo su potencial mediante el desarrollo de capacidades para el apoyo a la neurodiversidad en los sectores de educación superior y empleo, fomentando la inclusión y construyendo conocimiento. El proyecto se extenderá de enero de 2020 a diciembre de 2022. (ENTENDER, 2020)

Entre las condiciones que contempla el proyecto están: el espectro autista, el TDAH, la discalculia, la dislexia, la dispraxia y el Síndrome de Tourette. Entre los productos que ofrece el sitio oficial de este proyecto, podemos encontrar: dípticos vocacionales, manuales de buenas prácticas, planes de formación (sincrónica y asincrónica), manuales de formación en la neurodiversidad, entre otros materiales.

3.1.2. ¿Dónde queremos estar?: Compromisos e ideales normativos para el ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo (Paso 3)

Dado que el marco normativo fue detallado en el apartado 1.3 de la presente investigación, aquí únicamente enlistaremos los instrumentos jurídicos que se tomarán en cuenta para el análisis y enunciaremos las ideas principales que se identificaron para la construcción del estado de desempeño ideal del análisis de brecha.

Instrumentos normativos:

- 1) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008)
- 2) Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible
- 3) Ley General de Educación (2019)
- 4) Ley General de Educación Superior (2021)
- 5) Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (2018)
- 6) Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2018)
- 7) Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015).

Ideas principales retomadas de los instrumentos:

En los marcos legislativos y tratados internacionales se explicita que las autoridades educativas los Estados Parte, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones:

- a) Contemplar mecanismos de inclusión en todos los momentos de la trayectoria educativa de las PCD: acceso, ingreso, permanencia, promoción, egreso y titulación.
- b) Adoptar medidas de accesibilidad y ajustes razonables para eliminar las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos.
- c) Incluir a las PCD dentro del sistema educativo regular, por lo que no ha de abogarse por una “educación superior especial”.
- d) Contemplar e implementar acciones institucionales de carácter afirmativo para compensar las desigualdades y la inequidad en el acceso y permanencia en los estudios por razones de discapacidad.
- e) Implementar medidas para combatir la violencia y discriminación hacia personas con discapacidad.

f) La Ley General de Educación Superior (2021) explícitamente señala en el punto III del Artículo 37 que las autoridades educativas y las instituciones de educación superior, en ejercicio de sus atribuciones, promoverán las siguientes acciones de manera coordinada:

III. La formación de equipos multidisciplinarios para la atención de las personas con discapacidad, identificación de necesidades específicas de la población con discapacidad, barreras para el aprendizaje y la participación, vinculación intra e interinstitucional, interlocución con la comunidad estudiantil y las diversas instancias o autoridades educativas, investigación y demás acciones encaminadas a la inclusión de las personas con discapacidad en todos los tipos, niveles y modalidades educativas. Lo anterior, en términos de las disposiciones jurídicas aplicables (DOF, 2021, p.21).

Dichos compromisos, estándares y obligaciones son la base para la construcción del estado ideal o deseado contemplado en nuestro análisis de brecha.

3.1.3. Análisis de las políticas, programas y acciones institucionales identificadas a nivel nacional desde una perspectiva de derechos humanos (Paso 4)

A) Análisis de los programas nacionales y políticas públicas, de acuerdo con las obligaciones, compromisos y estándares internacionales del Estado mexicano.

Tabla 8

Análisis de las respuestas que dan los programas nacionales revisados

Compromisos y obligaciones	Forma en que se da respuesta
Contemplar acciones para garantizar el acceso de las PCD a la educación superior	La creación de las Universidades Benito Juárez es una de las alternativas para ofrecer mayores alternativas de educación superior, gratuitas y en zonas de alta marginalidad a todas las personas, sin embargo, la convocatoria de ingreso no prioriza o contempla acciones afirmativas a las PCD.
Contemplar acciones para garantizar el ingreso de las PCD a la educación superior	No se contemplan acciones desde programas nacionales que garanticen dicho ingreso a nivel licenciatura. A nivel maestría, el Programa para la

	Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales es una de las acciones de nivelación más importantes.
Contemplar acciones para garantizar la permanencia de las PCD en la educación superior	Aun cuando Jóvenes Escribiendo el Futuro es un apoyo económico que podría subsanar la atención en este rubro, no prioriza a las PCD como estudiantes. Los criterios que la convocatoria prioriza en los estudiantes son “Haber sido becario/a del Programa (Continuidad); ser persona víctima; ser mujer indígena o afro mexicana; ser hombre indígena o afro mexicano; ser originario/a de una localidad o municipio indígena; ser originario/a de una localidad o municipio de alta o muy alta marginación” (2021, p.5).
Contemplar acciones para garantizar la promoción de las PCD en la educación superior	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones para garantizar el egreso de las PCD en la educación superior	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones para garantizar la titulación de las PCD en la educación superior	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar ajustes razonables en distintos momentos de la trayectoria educativa	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar formas de combatir los estigmas, violencia y discriminación contra las PCD en el entorno educativo	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Atender las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las PCD	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Proveer de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para las PCD	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones afirmativas en favor de las PCD	La Pensión para Personas con Discapacidad y el Programa para la Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales.

Contemplar apoyos económicos (becas o descuentos) para las PCD	Algunas IES ofrecen apoyos económicos, y a nivel federal, se entrega un apoyo de \$2,550.00 bimestrales del programa Pensión para Personas con Discapacidad.
Contemplar la creación de equipos multidisciplinarios para la atención de las PCD en la educación superior	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar estrategias para identificar las necesidades específicas de las PCD en la educación superior	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones de docencia (innovación pedagógica, formación docente, implementación de modelos y programas inclusivos) para las PCD	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones de investigación sobre el tema de la discapacidad	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones de extensión universitaria sobre el tema de discapacidad	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contemplar acciones de interlocución sobre la temática de la discapacidad con la comunidad y con las diversas instancias y autoridades de ES.	Estas acciones son consideradas competencia de las entidades federativas o de las IES. A nivel federal, se encuentra el CONADIS.
Existe coordinación o vinculación con otras instancias o instituciones que trabajen temas de inclusión o discapacidad	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
Contar con la coordinación o vinculación con otros programas en otros niveles de gobierno	No se encontraron políticas públicas o programas nacionales que atiendan este rubro.
La mayoría de las acciones y estrategias están institucionalizadas	Todos los programas nacionales revisados cubren con este rubro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación y análisis de los marcos normativos reseñados en el capítulo 1.

Tabla 9

Lista de cuestiones para el análisis de brecha con respecto a los programas institucionales.

	Modelo de Accesibilidad (IPN)	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.-UNAM)	Programa Institucional de Calidad de Vida (UCOL)	Inclusión y Equidad Educativa (UJED)	Programa Intercultural de Educación por inclusión Social (PIEIS-JAEH)	Unidad de Inclusión (UDG)	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (UAEM)	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes (UNISON)	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)	Programa Universitario de Educación Inclusiva (UV)	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad (UAZ)
Contempla acciones para garantizar el acceso de las PCD a la educación superior	X	X		X				X				X	X	X
Contempla acciones para garantizar el ingreso de las PCD a la educación superior				X	X	X		X		X		X		X
Contempla acciones para garantizar la permanencia de las PCD en la educación superior	X			X	X	X		X	X		X		X	X
Contempla acciones para garantizar la promoción de las PCD en la educación superior						X								X
Contempla acciones para garantizar el egreso de las PCD en la educación superior	X					X								
Contempla acciones para garantizar la titulación de las PCD en la educación superior														
Contempla ajustes razonables en distintos momentos de la trayectoria educativa			X	X	X	X		X	X	X	X		X	X

	Modelo de Accesibilidad (IPN)	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.-UNAM)	Programa Institucional de Calidad de Vida (UCOL)	Inclusión y Equidad Educativa (UJED)	Programa Intercultural de Educación por inclusión Social (PIEIS-UAEH)	Unidad de Inclusión (UDG)	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (UAEM)	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes (UNISON)	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)	Programa Universitario de Educación Inclusiva (UV)	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad (UAZ)
Contempla formas de combatir la violencia y discriminación contra las PCD en el entorno educativo														
Atiende las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de las PCD				X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Provee de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para las PCD				X	X			X	X	X	X	X	X	X
Contempla acciones afirmativas en favor de las PCD								X			X			
Contempla apoyos económicos (becas o descuentos) para las PCD								X				X		
Contempla la creación de equipos multidisciplinares para la atención de las PCD				X				X			X		X	
Contempla estrategias para identificar las necesidades específicas de las PCD en la educación superior				X	X				X	X	X		X	X
Contempla acciones de docencia (innovación pedagógica, formación docente, implementación de modelos y programas inclusivos) para las PCD				X				X		X	X	X	X	X

	Modelo de Accesibilidad (IPN)	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.-UNAM)	Programa Institucional de Calidad de Vida (UCOL)	Inclusión y Equidad Educativa (UJED)	Programa Intercultural de Educación por inclusión Social (PIEIS-UAEH)	Unidad de Inclusión (UDG)	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad (UAEM)	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes (UNISON)	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)	Programa Universitario de Educación Inclusiva (UV)	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad (UAZ)
Contempla acciones de investigación sobre el tema de la discapacidad				X	X			X			X		X	
Contempla acciones de extensión universitaria sobre el tema de discapacidad				X				X			X		X	
Contempla acciones de interlocución sobre la temática de la discapacidad con la comunidad estudiantil y con las diversas instancias y autoridades universitarias	X		X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	
Existe coordinación o vinculación con otras instancias o instituciones que trabajen temas de inclusión o discapacidad				X	X			X		X	X	X	X	
Existe coordinación o vinculación con otros programas en otros niveles de gobierno				X									X	
La mayoría de las acciones y estrategias están institucionalizadas	X			X	X	X		X	X	X	X		X	X
Total de rubros identificados	5	1	2	15	10	8	1	15	6	9	13	8	14	10

Fuente: Elaboración propia a partir de la recopilación y análisis de los marcos normativos reseñados en el capítulo 1 y de algunas fuentes recopiladas durante el mapeo de programas desarrollado en el proyecto PAPIIT IA303020 “Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas”.

3.1.4. Análisis de brecha: Hallazgos

Una vez revisados los programas y políticas nacionales que inciden directamente en la experiencia escolar de las PCD, podemos anotar varias cuestiones:

- 1) La política nacional privilegia la asignación de apoyos económicos (montos que, en general, resultan ser mínimos), por encima de políticas de atención integral a la discapacidad o de políticas de educación inclusiva. Llama la atención que, incluso para la asignación preferencial de las becas del programa “Jóvenes Escribiendo el Futuro”, una de las principales acciones afirmativas en materia educativa de este sexenio, la discapacidad no es contemplada como un criterio de priorización para el otorgamiento de la beca.
- 2) El *Programa para la Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales* del CONACYT resulta ser una de las acciones afirmativas más interesantes para garantizar la inclusión de las PCD en el nivel superior, desafortunadamente pocas universidades son beneficiadas cada año con el apoyo de este programa; para el 2021 sólo la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Guerrero resultaron beneficiadas.
- 3) De igual forma, este programa del CONACYT únicamente beneficia a PCD que han concluido la licenciatura y desean ingresar a un posgrado. Una iniciativa que podría resultar muy pertinente en el contexto mexicano es aplicar una estrategia similar para estudiantes con discapacidad que estén concluyendo el bachillerato y deseen ingresar a alguna licenciatura.
- 4) Por otro lado, pese a lo estipulado por el artículo 37 de la Ley General de Educación Superior, con respecto a que gran parte de las acciones para garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior (particularmente para las PCD) debe hacerse de manera *coordinada* entre la Federación, las entidades federativas y las IES, son las IES quienes terminan por realizar gran parte de estos esfuerzos. Esto último fortalece el argumento de que, para comprender la experiencia escolar de las personas con autismo y el ejercicio de su derecho a la educación superior, es necesario indagar en las acciones que realizan las IES.

Después de la revisión de las acciones y programas institucionales, así como de los sitios web oficiales de las principales IES del país, encontramos que la comunicación y divulgación de las acciones y programas institucionales es muy deficiente (nula en algunos casos), por lo que hace falta impulsar la difusión de las acciones de las universidades en temas de discapacidad.

En los casos donde sí fue posible encontrar información suficiente para realizar un mapeo (no exhaustivo) de las acciones, de acuerdo a los principales rubros que responden a los compromisos de México con respecto a los derechos de las PCD, encontramos información dispersa y poco sistematizada. En ningún caso se encontraron documentos como informes anuales o reportes de las acciones o actividades que las IES realizan para gestionar las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

De las 36 IES analizadas, únicamente 14 cuentan con información relevante sobre sus programas de inclusión y/o atención a estudiantes con discapacidad. De estas 14 instituciones, son la UNAM y la Universidad de Guadalajara las que mayor información difunden sobre sus servicios de atención a la discapacidad (15 rubros identificados en cada una); seguidas por la Universidad Veracruzana (14 rubros), la Universidad de Sonora (13 rubros) y la Universidad de Colima (10 rubros). Destaca el hecho de que universidades de carácter nacional como la Universidad Abierta y a Distancia de México, la Universidad Autónoma Metropolitana y el Instituto Politécnico Nacional presenten muy poca información con respecto a las acciones que realizan en torno a la discapacidad. Es claro que el hecho de que no se cuente con información oficial sobre las acciones efectivas que realizan las IES no necesariamente significa que dichas acciones no se lleven a cabo, sin embargo, llama la atención que la escasa información y la falta de difusión de estos temas sean la norma y no la excepción.

Otro problema que se identificó en esta revisión es que la información sobre los programas de atención a la discapacidad en las IES revisadas no ha sido actualizada en los últimos años (en algunos casos, la información más reciente es de 2013). Vale la pena señalar también que las principales fuentes donde puede encontrarse la información sobre las acciones de las IES no proviene de los propios sitios institucionales del programa o unidad de atención a la discapacidad, sino de las gacetas o revistas universitarias que difunden los eventos, actividades, talleres, conferencias y demás acciones que realizan las unidades o programas.

Otra cuestión que vale la pena señalar es que, aun cuando el objetivo de casi todos los programas identificados afirma poner atención a toda la trayectoria escolar: ingreso, permanencia, promoción y egreso, nunca se explicitan acciones concretas para lograrlo. En todo caso, los esfuerzos que sí se mencionan se centran en el ingreso (por ejemplo, ajustes razonables para los exámenes de admisión) y la permanencia (tutorías, ajustes razonables durante las clases, materiales accesibles, formación de profesores, etc.), pero las áreas de promoción, egreso y titulación están ampliamente desatendidas.

De igual forma, de acuerdo con los propios sitios oficiales de las IES revisadas, sus publicaciones en redes sociales y en sus gacetas universitarias, se observa que gran parte de las acciones se centran en la interlocución de la comunidad universitaria, a través de cursos, talleres, campañas de sensibilización, etc, desatendiendo otros rubros como el apoyo a la titulación o la gestión de apoyos económicos, como becas específicas para PCD.

Particularmente llama la atención los rubros de “Contempla acciones para garantizar la **titulación** de las PCD en la educación superior” o “Contempla formas de **combatir la violencia y discriminación** contra las PCD en el entorno educativo”, en donde no se encontraron acciones por parte de ninguna de las IES analizadas.

Otros rubros en los que se encontró muy poca información de acciones concretas (ya sea por su inexistencia o por la falta de difusión de las mismas) es en la coordinación o vinculación de las IES con otros programas en otros niveles de gobierno que trabajen temas de discapacidad, así como el rubro de acciones afirmativas (acceso preferencial a becas, movilidad, intercambios, servicios, materiales, etc.).

Sin embargo, no basta con documentar y comprobar que existan acciones sobre tal o cual rubro, sino que es necesario contemplar la *dimensión cualitativa* de estas acciones; es decir, en caso de que existan medidas o estrategias en tal o cual rubro, valdría la pena preguntar ¿cómo se realizan? ¿qué tan efectivas son? ¿cuáles son sus áreas de oportunidad o de mejora? ¿Cuenta con mecanismos de retroalimentación, evaluación, seguimiento? ¿qué instancias o dependencias están involucradas? ¿Se difunde adecuadamente la información sobre estas acciones en la universidad? ¿Qué valoraciones hace la comunidad universitaria sobre dichas acciones?

Por mencionar sólo el ejemplo de la Universidad Nacional Autónoma de México, una de las IES que más rubros de acciones cubrió en este mapeo, cuenta con varias observaciones derivadas del *Diagnóstico sobre el estado que guarda la atención a la temática de la discapacidad en la UNAM*, realizado por Brogna y Rosales (2016).

De manera general, con base en la información y datos obtenidos, podemos decir que las acciones realizadas en los diferentes ejes (gestión, docencia, extensión e investigación) han experimentado avances y retrocesos y se encuadran en un patrón de fragmentación (temporal y espacial); dependencia de intereses y esfuerzos personales o particulares; desinformación por falta de difusión y ausencia de canales sistematizados de comunicación entre los diferentes actores involucrados; escasez de recursos; abordajes teórico prácticos diversos y en ocasiones contradictorios; muy escasos

espacios institucionales de interrelación entre los actores que realizan actividades en los diferentes ejes; así como desarticulación y duplicidad de acciones (p.117)

Claramente, que se cubran ciertos rubros, no necesariamente quiere decir que dichas acciones sean efectivas, sin embargo, la indagación de esta *dimensión cualitativa* de las acciones identificadas, tan importante y necesaria, excede los objetivos de esta investigación y el propósito de este análisis de brecha. Para estudios a profundidad de las acciones llevadas a cabo por IES se puede consultar el diagnóstico antes citado de la UNAM, así como la investigación *Discapacidad y universidad: panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores estrategias, redes y políticas* (Broyna et al., 2022)³⁰, en donde también participa la UNAM y otras IES de España y Colombia.

Finalmente, llama la atención que la única acción institucional centrada en la neurodiversidad fuera iniciativa de una universidad extranjera (Universidad de Coventry del Reino Unido), siendo la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara socias del proyecto ENTENDER - ENabling sTudEnts with NeuroDivERsity. La intención de este proyecto es que sus guías y materiales de buenas prácticas puedan servir de orientación para otras IES y contribuir a la inclusión y mejora continua de los ejes sustantivos de otras universidades del país. Al respecto, las redes de IES que trabajan por la inclusión y atención de la temática de la discapacidad en México pueden resultar de gran apoyo para replicar o dar continuidad a dicho proyecto.³¹ Lo que queda en evidencia, pese a todo, es la importancia de las redes y el trabajo colaborativo a nivel internacional para impulsar la atención a la temática de la neurodiversidad en México.

Este análisis de brecha se enmarca en una de las estrategias del PAPIIT IA303020 “*Discapacidad y universidad*”, y aquí su objetivo ha sido doble: 1) conocer los temas pendientes y áreas de oportunidad para que las PCD, en particular, las personas con autismo, puedan ejercer su derecho a la educación superior y 2) contextualizar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior. Esto, en conjunto con la estructura de la desigualdad educativa que ofrece el análisis estadístico y el análisis etnosociológico de los relatos de personas con autismo, nos ofrecerá valiosas claves para analizar sus experiencias escolares.

³⁰ Este estudio se encuentra todavía en proceso de publicación al momento de escribir la tesis, sin embargo, gran parte de la metodología y los objetivos de este apartado tiene una fuerte inspiración en dicha investigación.

³¹ Por ejemplo, la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la No Discriminación (IESMEDD) o la Red Internacional de Instituciones de Educación Superior para la Investigación Transdisciplinaria en Discapacidad.

3.2. Estructura de la desigualdad educativa en México: el caso de las personas con alguna condición mental en el campo de la educación superior

Una vez concluido el análisis de brecha, esta sección está dedicada al examen de la desigualdad de oportunidades educativas entre aquellas personas que presentan alguna condición mental y aquellas que no, con un doble fin: 1) mostrar que la falta de acciones, programas y políticas que permitan el pleno ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con autismo tiene un serio impacto en su situación socioeducativa a nivel nacional, 2) hacer plausible la hipótesis de la existencia de exclusión y discriminación estructural en el campo de la educación superior. Tal como expusimos en el capítulo anterior, la discriminación estructural es susceptible de ser observada a través de sus consecuencias macro-estructurales (Solís, 2017).

Aquí valdría la pena aclarar que no fue posible reconstruir la estructura de la desigualdad educativa para el caso específico de las personas con autismo, ya que dicha categoría no es referida en el Censo de Población y Vivienda 2020 y, por lo tanto, todavía no contamos con cifras oficiales que den cuenta de su situación socioeducativa particular. En su lugar se recurrió a la categoría “personas con alguna condición mental” y sus diferentes variantes (“sólo con condición mental”, “con condición mental y limitación”, “con condición mental y discapacidad”).

Es cierto que la reconstrucción del *campo de la educación superior* en México, siguiendo los términos de Bourdieu, requiere de una tarea más minuciosa y sistemática, pues en sentido estricto, habría que tomar en cuenta, por ejemplo, el panorama nacional en términos de presupuesto (capital económico) y prestigio educativo (capital simbólico) de las instituciones de educación superior, entre otros factores macroestructurales que determinan relaciones de desigualdad y dominación en este campo. Dicha tarea excede las capacidades de este trabajo, por lo que aquí se presenta un esbozo muy general de lo que podría ser el campo de la educación superior, con respecto al factor “condición mental”.

Para realizar este esbozo, se recurrió a la técnica estadística de cálculo de riesgos relativos (RR), una medida de asociación que permite mostrar las desigualdades en términos de las probabilidades objetivas de tener acceso a campos y capitales. El ejercicio consistió en el cruce de cuatro variables del Censo de Población y Vivienda 2020: “Limitación, discapacidad o condición mental”, “Nivel de escolaridad y grado”, “Condición de asistencia escolar” y “Edad”, para conocer dos aspectos fundamentales de la realidad socioeducativa de las personas con alguna discapacidad, limitación y/o condición mental:

1. El riesgo relativo de contar con una escolaridad de tipo superior entre personas **con** alguna discapacidad, limitación o condición mental, de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela; y personas **sin** estas condiciones, de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela. (nivel de escolaridad → acceso al capital)
2. El riesgo relativo de estar cursando estudios de tipo superior entre personas **con** alguna discapacidad, limitación o condición mental, entre 18 y 29 años, que todavía asiste a la escuela; y personas **sin** estas condiciones, entre 18 y 29 años, que todavía asiste a la escuela (acceso a la educación superior → acceso al campo).

Se proponen justamente estos dos análisis porque el cálculo de riesgos relativos sobre el nivel de escolaridad de las personas que ya no asisten a la escuela permite conocer parte del carácter histórico de la desigualdad social y permite postular la **discriminación estructural** como mecanismo explicativo de dichos resultados desiguales, pues da cuenta de la escolaridad acumulada de una población, sin distinción de rango etario. Tal como señala Patricio Solís (2017):

El orden social sobre el que se apoya la discriminación no es sólo producto de la situación presente, sino que además está fundado en prácticas de trato desigual que se han repetido por generaciones y en muchos casos incluso por siglos y milenios. Esta herencia histórica se refleja en la posición social de desventaja, material y simbólica, de los grupos discriminados. (p.35)

Por otro lado, el cálculo de riesgos relativos de que las personas con alguna condición mental cursen estudios de nivel superior nos permite tomar una “fotografía” de la situación actual (la composición vigente del campo) del estudiantado de nivel superior con respecto al eje de la condición mental, confirmando o refutando la hipótesis de su posible **exclusión** del campo. A su vez, ello nos ofrece una idea bastante precisa de la medida en que las personas con alguna condición mental gozan y ejercen, en condiciones de igualdad de oportunidades, su derecho a la educación superior. En conjunto, ambos análisis nos permiten conocer la estructura de la desigualdad educativa en México, con referencia al eje de la condición mental (complejizado a partir de otras categorías, como son la co-presencia de alguna discapacidad o limitación).

Las categorías que se retomaron del censo del INEGI para el análisis son las siguientes:

1. Personas con alguna condición mental en general (PcCM)
2. Personas sólo con alguna condición mental (P sólo c CM)
3. Personas con condición mental y limitación (PcCM + L)

4. Personas con condición mental y discapacidad (PcCM + D)

Estas cuatro categorías se comparan con respecto a la población sin alguna condición mental (PsCM). Cabe recordar que el riesgo relativo es una medida de asociación que indica la probabilidad de que ocurra un evento en la población con un factor de exposición A, en comparación con la población que no tiene dicho factor. Tal como señalan Mendivelso y Rodríguez (2019), “El RR identifica la dirección o fuerza de la asociación, lo que permite comparar la frecuencia con que ocurre el evento entre los que tienen el factor de riesgo y los que no lo tienen” (p.74); por lo que dicha medida es útil para calcular si existe alguna tendencia hacia la exclusión y discriminación estructural de personas con el factor de riesgo “condición mental”, como el autismo, en la educación superior.

3.2.1. Resultados del análisis de riesgos relativos (nivel de escolaridad): el acceso al capital escolar

Este apartado presenta los resultados del cálculo de riesgos relativos sobre el nivel de escolaridad de personas con y sin alguna condición mental, el cual nos permite conocer el impacto de la discriminación histórica hacia los grupos con alguna condición mental, en sus efectos sociales (desigualdad de las oportunidades educativas). A su vez, también ofrece una comprensión más certera del grado de acceso (o exclusión) de los capitales escolares de nivel superior que tienen las personas con alguna condición mental.

Las variables que se cruzaron para conocer la población total de cada grupo fueron:

-Condición de asistencia escolar= “No”.

-Nivel de escolaridad y grado= “Educación superior”.

-Población que tiene algún problema o condición mental / Limitación o discapacidad y número = “PcCM”, “P sólo c CM”, “PcCM + L”, “PcCM + D”, “PsCM”.

A. Riesgo relativo de contar con escolaridad de nivel superior entre personas con alguna condición mental en general (PcCM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela; y personas sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela.

	Sí cuenta con escolaridad de nivel superior	No cuenta con escolaridad de nivel superior	Total
P c CM (18 años o más / No asiste a la escuela)	a=116,765	b= 894,842	a+b=1,011,607

PsCM (18 años o más / No asiste a la escuela)	c=16,594,923	d=63,067,231	c+d=79,662,154
Total	a+c=16,711,688	b+d= 63,962,073	a+b+c+d=80,673,761

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.1154] / [0.2083]$$

$$RR = \underline{0.5541}^{32}$$

Una persona con alguna condición mental (PcCM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, tiene **0.5541 veces** la probabilidad de una persona sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, de contar con escolaridad de nivel superior.

B. Riesgo relativo de contar con escolaridad de nivel superior entre personas sólo con alguna condición mental (P sólo c CM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela; y personas sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela.

	Sí cuenta con escolaridad de nivel superior	No cuenta con escolaridad de nivel superior	Total
P sólo c CM (18 años o más / No asiste a la escuela)	a=79,273	b=354,180	a+b=433,453
PsCM (18 años o más / No asiste a la escuela)	c=16,594,923	d=63,067,231	c+d=79,662,154
Total	a+c=16,674,196	b+d=63,421,411	a+b+c+d=80,095,607

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.1828] / [0.2083]$$

$$RR = \underline{0.8775}$$

³² Para conocer el riesgo relativo de las personas sin condición mental de contar con escolaridad superior, en comparación con aquellas con alguna condición, se puede realizar la división invirtiendo las cantidades. De modo que quedaría $[0.2083]/[0.1154] = 1.8050$

Una persona sólo con alguna condición mental (P sólo c CM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, tiene **0.8775 veces** la probabilidad de una persona sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, de contar con escolaridad de nivel superior.

C. *Riesgo relativo de contar con escolaridad de nivel superior entre personas con condición mental y limitación (PcCM + L), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela; y personas sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela.*

	Sí cuenta con escolaridad de nivel superior	No cuenta con escolaridad de nivel superior	Total
PcCM + L (18 años o más / No asiste a la escuela)	a=18,498	b=157,482	a+b=175,980
PsCM (18 años o más / No asiste a la escuela)	c=16,594,923	d=63,067,231	c+d=79,662,154
Total	a+c= 16,613,421	b+d= 63,224,713	a+b+c+d= 79,838,134

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.1051] / [0.2083]$$

$$RR = \underline{0.5046}$$

Una persona con alguna condición mental y limitación (PcCM + L), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, tiene **0.5046 veces** la probabilidad de una persona sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, de contar con escolaridad de nivel superior.

D. *Riesgo relativo de contar con escolaridad de nivel superior entre personas con condición mental y discapacidad (PcCM + D), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela; y personas sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que no asisten más a la escuela.*

	Sí cuenta con escolaridad de nivel superior	No cuenta con escolaridad de nivel superior	Total
PcCM + D (18 años o más / No asiste a la escuela)	a=18,994	b=383,180	a+b=402,174

PsCM (18 años o más / No asiste a la escuela)	c=16,594,923	d=63,067,231	c+d=79,662,154
Total	a+c=16,613,917	b+d= 63,450,411	a+b+c+d=80,064,328

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.0472] / [0.2083]$$

$$\underline{RR=0.2266}$$

Una persona con alguna condición mental y discapacidad (PcCM + D), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, tiene **0.2266 veces** la probabilidad de una persona sin condición mental (PsCM), de 18 años o más, que ya no asiste a la escuela, de contar con escolaridad de nivel superior. Como ya hemos mencionado, el cálculo de riesgos relativos (RR) indica tanto la *dirección* como la *fuerza* de una asociación observada. Los $RR > 1$ indican una asociación positiva, mientras que los $RR < 1$ indican una asociación negativa. Además, cuanto más lejos se encuentre el RR de 1, más fuerte será la asociación (Mendivelso y Rodríguez, 2019).

Dado que todos los cálculos nos dieron cantidades menores a 1, es posible afirmar que la presencia del factor “condición mental” se asocia a una menor ocurrencia del evento (contar con un nivel de escolaridad superior). De hecho, es interesante constatar que, conforme se fueron agregando otras condiciones (limitación y discapacidad), la probabilidad del evento disminuyó aún más (se alejó más del valor 1), dando como resultado que, en México, las personas que presentan alguna condición mental y una o más discapacidades, son quienes poseen una menor probabilidad objetiva de contar con escolaridad de tipo superior (acceso al capital escolar).

Tabla 10

Resumen de resultados del cálculo de riesgos relativos de contar con estudios de nivel superior

Condición	Análisis	
Persona sin condición mental (en general)	<i>Cálculo de RR</i>	1.8050
	<i>Observaciones</i>	Esta es la única condición que presenta una asociación positiva (factor que favorece la incidencia del evento), ya que es el único cálculo que arrojó una cantidad mayor a 1. Se puede afirmar

		que no tener una condición mental es un factor que favorece la adquisición de una escolaridad de tipo superior a nivel nacional (acceso al capital).
Persona sólo con condición mental	<i>Cálculo de RR</i>	0.8775
	<i>Observaciones</i>	Esta es la asociación negativa menos fuerte de los cuatro casos analizados, ya que el resultado de los RR es el más cercano a 1. Podría decirse que, si bien poseer una condición mental (autismo, esquizofrenia, Síndrome de Down, etc.) es un “factor protector” para contar con una escolaridad de tipo superior (es decir, contribuye a reducir la probabilidad de incidencia del evento), este factor, por sí sólo, no es tan fuerte, en comparación con la población con condición mental que, además, tiene co-presencia de alguna limitación y/o discapacidad.
Persona con condición mental (en general)	<i>Cálculo de RR</i>	0.5541
	<i>Observaciones</i>	Se podría decir que ésta condición ocupa el tercer lugar en cuanto a condiciones que se asocian negativamente al hecho de contar con escolaridad de tipo superior, sin embargo, habría que considerar que ésta es una categoría “especial”, ya que lo propio del cálculo de riesgos relativos es incluir categorías exhaustivas y excluyentes, para permitir su comparación, y esta categoría en realidad incluye a las otras tres (P sólo c CM, PcCM+L y PcCM+D); sin embargo, su estimación era pertinente para conocer, de manera general, la distancia en las probabilidades objetivas, entre personas con y sin alguna condición mental, para apropiarse los capitales que se ponen en juego dentro del campo de la educación superior.
Persona con alguna condición mental y limitación	<i>Cálculo de RR</i>	0.5046
	<i>Observaciones</i>	La siguiente categoría, en orden de fuerza, que se asocia a una todavía menor probabilidad de contar con estudios de nivel

		superior, es el grupo de personas con alguna condición y que aparte poseen una limitación. Se observa que las probabilidades de una persona que sólo presenta alguna condición mental disminuyen de forma significativa cuando, además, presenta una limitación. Esto se puede apreciar al comparar que el 18.28% de las personas sólo con alguna condición mental, de 18 años o más, que ya no asisten a la escuela, cuentan con escolaridad de tipo superior, en contraste con sólo el 10.51% de las personas con alguna condición mental y limitación, de 18 años o más que ya no asisten a la escuela.
Persona con alguna condición mental y discapacidad	<i>Cálculo de RR</i>	0.2266
	<i>Observaciones</i>	El análisis arroja que la categoría con menor probabilidad de contar con estudios de nivel superior es la correspondiente a la población con alguna condición mental y con alguna discapacidad. Puede observarse que las probabilidades de este grupo social, de contar con dicha escolaridad, disminuye de forma considerable. Ya que, si sólo el 10.51% de las personas con alguna condición mental y limitación llegan a este nivel educativo, para las personas que presentan alguna condición mental y una discapacidad el porcentaje disminuye al 4.72%. Esto convierte a la concomitancia de elementos (condición mental + discapacidad) como el factor de protección más significativo que evita a las personas llegar a los estudios superiores.

Fuente: Elaboración propia.

3.2.2. Resultados del análisis de riesgos relativos (acceso a la educación superior): el acceso al campo

Este apartado presenta los resultados del cálculo de riesgos relativos sobre el acceso a la educación superior de personas con y sin alguna condición mental, el cual nos permite conocer la situación actual con respecto a la desigual distribución de oportunidades educativas y, como

consecuencia, las asimetrías en el juego por la apropiación de los recursos, materiales y simbólicos, que se juegan en el campo, bajo la forma del capital escolar (títulos).

Las variables que se cruzaron para conocer la población total de cada grupo fueron:

- Condición de asistencia escolar= “Sí”.
- Nivel de escolaridad y grado= “Educación superior”.
- Edad= 18 a 29 años.
- Población que tiene algún problema o condición mental / Limitación o discapacidad y número = “PcCM”, “P sólo c CM”, “PcCM + L”, “PcCM + D”, “PsCM”.

A. Riesgo relativo de estar cursando estudios de nivel superior entre personas con alguna condición mental en general (PcCM), entre 18 y 29 años, y personas sin condición mental (PsCM), entre 18 y 29 años.

	Cursaba en 2020 estudios de nivel superior (Asiste a la escuela)	No cursaba en 2020 estudios de nivel superior	Total
PcCM (entre 18 y 29 años)	a=19,433	b=288,678	a+b=308,111
PsCM (entre 18 y 29 años)	c=3,007,962	d=21,380,498	c+d=24,388,460
Total	a+c=3,027,395	b+d=21,669,176	a+b+c+d=24,696,571

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.063]/[0.1233]$$

$$RR = \underline{0.5109}^{33}$$

Una persona con alguna condición mental (PcCM), entre 18 y 29 años, tiene **0.5109 veces** la probabilidad de una persona sin alguna condición mental (PsCM), en el mismo rango de edad, de estar cursando estudios de nivel superior.

B. Riesgo relativo de estar cursando estudios de nivel superior entre personas sólo con alguna condición mental (P sólo c CM), entre 18 y 29 años, y personas sin condición mental (PsCM), entre 18 y 29 años.

³³ Para conocer el riesgo relativo de una persona sin condición mental de contar con estudios de nivel superior, se puede realizar la división invirtiendo las cantidades, $[0.1233] / [0.063] = 1.9571$

	Cursaba en 2020 estudios de nivel superior (Asiste a la escuela)	No cursaba en 2020 estudios de nivel superior	Total
P sólo c CM (entre 18 y 29 años)	a=15,404	b=138,366	a+b=153,770
PsCM (entre 18 y 29 años)	c=3,007,962	d=21,380,498	c+d=24,388,460
Total	a+c=3,023,366	b+d=21,518,864	a+b+c+d=24,542,230

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.1001]/[0.1233]$$

$$RR = \underline{0.8118}$$

Una persona sólo con alguna condición mental (P sólo c CM), entre 18 y 29 años, tiene **0.8118 veces** la probabilidad de una persona sin alguna condición mental (PsCM), en el mismo rango de edad, de estar cursando estudios de nivel superior.

C. Riesgo relativo de estar cursando estudios de nivel superior entre personas con condición mental y limitación (PcCM + L), entre 18 y 29 años, y personas sin condición mental (PsCM), entre 18 y 29 años.

	Cursaba en 2020 estudios de nivel superior (Asiste a la escuela)	No cursaba en 2020 estudios de nivel superior	Total
PcCM + L (entre 18 y 29 años)	a=2,685	b=44,470	a+b=47,155
PsCM (entre 18 y 29 años)	c=3,007,962	d=21,380,498	c+d=24,388,460
Total	a+c=3,010,647	b+d=21,424,968	a+b+c+d=24,435,615

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.0569]/[0.1233]$$

$$RR = \underline{0.4614}$$

Una persona con alguna condición mental y limitación (PcCM + L), entre 18 y 29 años, tiene **0.4614 veces** la probabilidad de una persona sin alguna condición mental (PsCM), en el mismo rango de edad, de estar cursando estudios de nivel superior.

D. Riesgo relativo de estar cursando estudios de nivel superior entre personas con condición mental y discapacidad (PcCM + D), entre 18 y 29 años, y personas sin condición mental (PsCM), entre 18 y 29 años.

	Cursaba en 2020 estudios de nivel superior (Asiste a la escuela)	No cursaba en 2020 estudios de nivel superior	Total
PcCM + D (entre 18 y 29 años)	a=1,344	b=105,842	a+b=107,186
PsCM (entre 18 y 29 años)	c=3,007,962	d=21,380,498	c+d=24,388,460
Total	a+c=3,009,306	b+d=21,486,340	a+b+c+d=24,495,646

$$RR = [a/(a+b)] / [c/(c+d)]$$

$$RR = [0.0125] / [0.1233]$$

$$RR = 0.1013$$

Una persona con alguna condición mental y discapacidad (PcCM + D), entre 18 y 29 años, tiene **0.1013 veces** la probabilidad de una persona sin alguna condición mental (PsCM), en el mismo rango de edad, de estar cursando estudios de nivel superior.

Dado que todos los cálculos de RR de esta sección nos dieron cantidades menores a 1, es posible afirmar que, al año 2020, la presencia del factor “condición mental” se asocia a una menor ocurrencia del evento (acceso a la educación superior). De hecho, es interesante constatar que, conforme se fueron agregando otras condiciones (limitación y discapacidad), la probabilidad del evento disminuyó aún más, dando como resultado que, en México, las personas que presentan alguna condición mental y alguna discapacidad son quienes poseen un menor acceso a la educación superior. Enseguida presentamos la comparación de los cálculos obtenidos, de mayor a menor probabilidad de acceso a la educación superior.

Tabla 11

Resumen comparativo del cálculo de riesgos relativos sobre el acceso a la educación superior

Condición	Análisis	
Persona sin condición mental (en general)	<i>Cálculo de RR</i>	1.9571
	<i>Observaciones</i>	De nuevo, ésta es la única condición que presenta una asociación positiva (factor que favorece la incidencia del evento), ya que es el único cálculo que arrojó una cantidad mayor a 1. Puede decirse que no tener una condición mental es un factor de riesgo que favorece el acceso a la educación superior. En México, el 12.33% de las personas sin condición mental, entre 18 y 29 años, asiste a la educación superior.
Persona sólo con condición mental	<i>Cálculo de RR</i>	0.8118
	<i>Observaciones</i>	El caso de las personas que sólo tienen una condición mental presenta la asociación negativa menos fuerte de los cuatro casos analizados, ya que el resultado de los RR es el más cercano a 1. Podría decirse que, si bien poseer una condición mental (autismo, esquizofrenia, Síndrome de Down, etc.) es un “factor protector” para el acceso a la educación superior (es decir, contribuye a reducir la probabilidad de incidencia del evento), este factor, por sí sólo, no es tan determinante, en comparación con la población con condición mental que, además, tiene la co-presencia de alguna limitación y/o discapacidad. Esta distancia se puede observar al comparar el hecho de que el 12.33% de las personas sin alguna condición mental, entre 18 y 29 años, tienen acceso a la educación superior, en contraste con el 10.01% de las personas sólo con alguna condición mental dentro del mismo rango de edad.
Persona con condición mental (en general)	<i>Cálculo de RR</i>	0.5109
	<i>Observaciones</i>	Esta condición ocupa el tercer lugar de las condiciones analizadas, y que se asocian negativamente al hecho de cursar estudios de tipo superior, sin embargo, habría que considerar que ésta es una categoría “especial”, ya que esta categoría en realidad incluye a las otras tres (P sólo c CM, PcCM+L y PcCM+D). La brecha en el acceso a la educación superior es considerable para las personas, entre 18 y 29 años, con alguna condición mental en general, ya que sólo el 6.3%

		asistía en 2020 a la educación superior, en contraste con el 12.33% de las personas sin condición mental del mismo rango de edad.
Persona con alguna condición mental y limitación	<i>Cálculo de RR</i>	0.4614
	<i>Observaciones</i>	<p>Ésta es la siguiente categoría, en orden de fuerza, que se asocia a una todavía menor probabilidad de tener acceso a la educación superior. Puede observarse que las probabilidades de asistir a alguna institución de educación superior, para una persona que sólo presenta alguna condición mental, disminuyen de forma significativa cuando, además, presenta una limitación.</p> <p>Esto se puede apreciar al contrastar el 10.01% de las personas, entre 18 y 29 años, sólo con alguna condición mental, que asisten a la educación superior, con el 5.69% de las personas con alguna condición mental y limitación, del mismo rango etario que, de hecho, asisten a dicho nivel educativo.</p>
Persona con alguna condición mental y discapacidad	<i>Cálculo de RR</i>	0.1013
	<i>Observaciones</i>	<p>El análisis arroja que la categoría con menor probabilidad de cursar estudios de nivel superior, al año 2020, es la población con alguna condición mental y discapacidad. Puede observarse que las probabilidades de que este grupo social tenga acceso a estos niveles educativos disminuye de forma considerable. Ya que, si sólo el 5.69% de las personas con alguna condición mental y limitación, entre 18 y 29 años, se encontraban cursando estudios de nivel superior, para las personas que presentan alguna condición mental y una discapacidad, dentro del mismo rango de edad, el porcentaje disminuye al 1.25%. Esto convierte a la concomitancia de elementos (condición mental + discapacidad) como el factor de protección más significativo que evita que las personas tengan acceso a los estudios superiores. Prácticamente, por cada 10 personas sin condición mental, entre 18 y 29 años, que asisten a la educación superior, solamente asiste una persona con condición mental y discapacidad, del mismo rango etario.</p>

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Desigualdad educativa:

El cálculo de riesgos relativos es una medida de desigualdad que refleja la brecha entre grupos que son excluidos y discriminados en cierto campo social, y aquellos que no lo son. En ese sentido, los resultados presentados en las secciones 3.1.1 y 3.1.2. de este capítulo son indicativos de los procesos de exclusión (menores probabilidades de acceso al campo) y discriminación estructural (menores probabilidades de acceso a los capitales) presentes en el campo de la educación superior. En ambos casos se observa que las personas sin alguna condición mental son quienes tienen mayores probabilidades de apropiarse de dichos bienes; en segundo lugar, aparecen aquellas personas que sólo tienen una condición mental y, dependiendo de si esa condición mental se presenta en concomitancia con una limitación o discapacidad, esa probabilidad es todavía menor.

Si tomáramos ambas dimensiones calculadas, tanto la probabilidad relativa de contar con un nivel de escolaridad superior (acceso al capital) y lo cruzáramos con la probabilidad de encontrarse actualmente cursando estudios de nivel superior (acceso al campo), en un intento de reconstruir el espacio social, podríamos obtener un plano cartesiano, en donde pueden apreciarse las distancias y cercanías entre las posiciones sociales. En la siguiente tabla se presentan dichos resultados, ya expresados como coordenadas y enseguida se grafican las posiciones, en donde el eje de las abscisas (X) corresponde a los riesgos relativos para contar con el nivel de escolaridad de tipo superior, y el eje de las ordenadas (Y) es el riesgo relativo de encontrarse cursando estudios superiores.

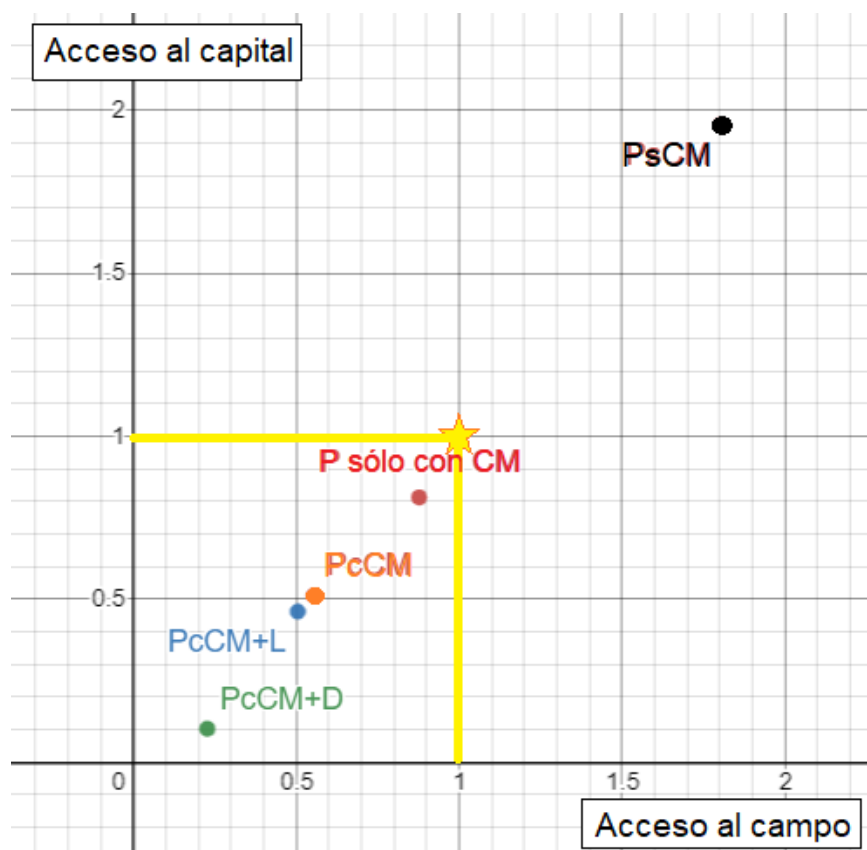
Tabla 12

Resultados del cálculo de riesgos relativos para el acceso al campo y a los capitales

Categoría (condición)	Coordenadas
Persona sin condición mental en general (PsCM)	(1.8050, 1.9571)
Persona sólo con condición mental (P sólo con CM)	(0.8775, 0.8118)
Persona con condición mental en general (PcCM)	(0.5541, 0.5109)

Persona con condición mental y limitación (PcCM+L)	(0.5046, 0.4614)
Persona con condición mental y discapacidad (PcCM+D)	(0.2266, 0.1013)

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 1. Estructura de la desigualdad educativa para el caso de las personas con alguna condición mental en México

En esta gráfica se puede apreciar la estructura de la desigualdad educativa en México, a partir del cálculo de los riesgos relativos previamente detallado. Puede observarse que el “punto de inflexión” en donde la desigualdad se cancelaría, en donde las fuerzas de exclusión y discriminación del campo se neutralizarían, está marcado con una estrella amarilla, en donde se obtienen los valores (1,1). Ese puede ser considerado un punto de división en el campo, como sostenía Bourdieu, a partir del cual pueden observarse cómo las probabilidades, presiones y tensiones de obtener ciertos capitales y accesos al campo se distribuyen de forma desigual.

En esta investigación compartimos la hipótesis de que la desigualdad social es un indicador significativo de la discriminación estructural, tal como lo señala Patricio Solís (2017) cuando afirma que este tipo de discriminación, arraigada en el orden social, es independiente de las voluntades individuales, y “tiene consecuencias macro-sociales en los ámbitos del disfrute de los derechos y la reproducción de la desigualdad social” (p.34).

Esto coincide con la noción de discriminación de varios de los instrumentos normativos reseñados en el primer capítulo; tanto la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), como la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015) y la Ley para la Atención, Visibilización e Inclusión Social de las Personas con la Condición del Espectro Autista de la Ciudad de México (2021) entienden por discriminación “cualquier distinción, exclusión o restricción que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos, garantías y libertades fundamentales” (2008, p.5; 2015, p.2; 2021, p.2).

La desigualdad educativa, tanto en el acceso al campo como la apropiación de los capitales en juego es indicativa de la discriminación y exclusión, arraigadas en el orden social, hacia las personas con alguna condición mental y, por tanto, señala uno de los múltiples pendientes en México para hacer efectivo el reconocimiento, ejercicio y goce del derecho a la educación superior para todas y todos.

3.3. Análisis etnosociológico de los relatos de vida

En el capítulo 2 desarrollamos la perspectiva etnosociológica de Daniel Bertaux y la herramienta metodológica de los relatos de vida. Cabe recordar aquí algunas cuestiones que inciden en el trabajo empírico: 1) la idea de los “relatos de prácticas”, como una forma específica de los relatos de vida, orientándolos a las experiencias vividas en primera persona, las trayectorias y los contextos específicos que, en este caso, es la experiencia escolar en la educación superior, y 2) la noción de “categoría en situación” que implica a un sujeto social (no individual) en un contexto determinado. La elección de trabajar con el relato de prácticas y las categorías de situación responde a que éstas “se ajustan bien a la formación de las trayectorias; eso permite captar mediante qué mecanismos y qué procesos ciertos individuos han terminado encontrándose en una situación dada y cómo tratan de acomodarse a esa situación” (Bertaux, 2005, p.19).

Este argumento de Bertaux es crucial para la investigación porque uno de los objetivos particulares es conocer a través de qué lógicas, mecanismos y procesos del campo social de la

educación superior favorecen a que las personas con autismo se encuentren en cierta posición (de discriminación, de exclusión, de rezago, etc.). Esta proposición liga las nociones bourdianas en torno al concepto de campo social con las ideas de Dubet sobre la experiencia escolar y las lógicas de la acción que la hacen posible.

En los siguientes apartados se presenta la información general de las personas con autismo de los cinco casos analizados y se detallan los resultados del análisis etnosociológico de los relatos de vida y relatos de prácticas de los cinco estudiados, atendiendo a las *continuidades*, *rupturas* y *recurrencias* observadas, así como en las *excepciones* y diferencialidad presentes en cada caso particular. Para conocer la guía de pautas con la que se construyeron las entrevistas narrativas, así como los instrumentos específicos de recolección de información, tanto para las personas con autismo, como para otros informantes clave, ver anexos 3, 4, 5 y 6.

3.3.1. Casos de estudio

Para recopilar información sobre los 5 casos que conforman esta investigación, se contó con distintos informantes clave, entre ellos, algunos miembros de las familias de las personas con autismo y de personas cercanas a su experiencia escolar (como los asesores personales), no obstante, se priorizó el relato en primera persona del/la participante con autismo.

Tabla 13

Relación de personas con autismo que participaron en la investigación e informantes clave

CASOS	INFORMACIÓN	
CASO 1: JORGE	Edad	24 años
	Ocupación	Autoempleo (grooming con perros)
	Carrera	Licenciatura en Historia
	Escolaridad	Educación superior (Licenciatura incompleta)
	Institución educativa	Universidad Nacional Autónoma de México
	Situación escolar	Deserción
	Año de ingreso	2014

	Ciudad en la que vive	Ciudad de México
	Informantes clave en la entrevista a la familia	Su madre y su hermana
CASO 2: ADRIÁN	Edad	22 años
	Ocupación	Autoempleo (gastronomía)
	Carrera	Chef en Pastelería Profesional
	Escolaridad	Educación media superior (Certificado profesional)
	Institución educativa (formación para el trabajo)	Academia de Gastronomía Pilar Alonso
	Situación escolar	Programa escolar completado
	Año de ingreso	2019
	Ciudad en la que vive	Ciudad de México
	Informantes clave en la entrevista a la familia	Su padre y su madre
CASO 3: IRVING	Edad	20 años
	Ocupación	Desempleado / Apoyo en el hogar
	Carrera	Ingeniería en sistemas computacionales
	Escolaridad	Educación superior (licenciatura incompleta)
	Institución educativa	Universidad Justo Sierra
	Situación escolar	Baja temporal
	Año de ingreso	2019
	Ciudad en la que vive	Ciudad de México

	Informantes clave en la entrevista a la familia	Su madre y su terapeuta educativo
CASO 4: SEBASTIÁN	Edad	20 años
	Ocupación	Estudiante tiempo completo
	Carrera	Licenciatura en Diseño y Comunicación Visual
	Escolaridad	Educación superior
	Institución educativa	Universidad Justo Sierra
	Situación escolar	Licenciatura en curso
	Año de ingreso	2019
	Ciudad en la que vive	Ciudad de México
	Informantes clave en la entrevista	Asesora escolar personal
CASO 5: TERA	Edad	32 años
	Ocupación	Analista administrativo de Grupo Aeroméxico
	Carrera	Licenciatura en ciencias de la comunicación
	Escolaridad	Educación superior (Licenciatura completa)
	Institución educativa	Centro Universitario de Comunicación (CUC)
	Situación escolar	Titulada
	Año de ingreso	2009
	Ciudad en la que vive	Ciudad de México
	Informantes clave en la entrevista	Ninguno

Fuente: Elaboración propia.

3.3.2. Itinerarios biográficos³⁴:

3.3.2.1. Jorge:

Jorge estudió ocho semestres en el sistema abierto de la carrera de Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde antes de ingresar a la universidad, sentía un gran interés y pasión por la historia. Refiere que este interés comenzó desde su infancia. *“La historia representa un gran arte. Sé que no se puede considerar como un arte o una ciencia, pero para mí... es algo que he respetado enormemente”*.

De igual forma, afirma que nunca se aburría de ver documentales o películas sobre temas históricos. También disfruta la novela histórica (particularmente menciona la obra de Ken Follet). Más tarde, su hermana Mariana haría referencia a que el sueño de su hermano siempre ha sido ser escritor, con un particular interés por la divulgación histórica a través de las novelas.

Jorge ingresó en 2015 a la carrera de Historia. Originalmente había presentado el examen de admisión para el sistema escolarizado, pero quedó a más de 20 puntos de diferencia del corte para ingresar (él señala que ese año pedían un mínimo de 95 aciertos sobre 120). Finalmente, decidió aplicar para el sistema abierto que solicitaba un menor puntaje y finalmente quedó entre los seleccionados, aunque admite que hubiera preferido estudiar en el sistema escolarizado.

Para él, sin embargo, estudiar en el sistema abierto tuvo sus ventajas, como el hecho de disponer de mayor tiempo para entregar las tareas, así como poder realizar otras actividades gracias a la flexibilidad del horario. Reconoce que las asignaturas tenían cierto grado de dificultad, y aquellas relacionadas con filosofía de la historia o teoría política le resultaron especialmente complicadas. A su vez, afirma que la dificultad de los cursos dependía, en gran medida, del carácter y actitudes del profesor que la impartía.

En general, refiere que sus profesores eran muy buenos, pero algunos utilizaban un lenguaje demasiado complicado o incomprensible. *“Otros eran demasiado estrictos, pero estrictos al modo de que no parecía tener una lógica”*. En algunos casos, Jorge llegó a exponer sus “puntos débiles” a sus profesores, de ese modo, algunos accedían a recibir sus trabajos con antelación para hacerle observaciones y proporcionarle alguna retroalimentación antes del día de la entrega.

³⁴ Algunos nombres de las personas que se mencionan en los relatos fueron modificados a petición de los y las participantes.

Jorge también contó con el apoyo CADUNAM (Comité de Atención a las Personas con Discapacidad UNAM), quienes lo apoyaban con sus tareas y trabajos, proporcionándole asesorías personalizadas y tutorías académicas dos o tres veces por semana. Jorge llegó a dicho Comité gracias a su hermana, quien previamente había realizado su servicio social en dicha instancia. Desde su segundo semestre comenzó a recibir este apoyo y, en su opinión, el CADUNAM impactó positivamente en su desempeño académico.

El recurso al que recurrieron en dicho comité fue enviar cartas a los profesores, explicando la condición de Jorge y exponiéndoles que en CADUNAM se les podía apoyar y capacitar para ofrecer clases más inclusivas. De igual forma, la estrategia para incluir a Jorge escaló, no se quedó únicamente al nivel de los profesores, sino que la noticia de que en la carrera estudiaba un chico con autismo llegó a la Coordinación de Historia.

Por otro lado, este comité también apoyó a Jorge proporcionándole tutorías para algunas materias, y asistencia para realizar las tareas que le solicitaban en clase. De igual forma, el CADUNAM lo asistía para realizar algunos trámites administrativos, aunque por lo general, Jorge podía enfrentarse a los procesos burocráticos de la UNAM por cuenta propia.

Desafortunadamente, el CADUNAM no contaba con un presupuesto (en ese entonces no estaba institucionalizado). Sobrevivía gracias al trabajo de las personas del servicio social, y tampoco tenían muchos conocimientos sobre temas de Asperger. Como refiere Mariana: *“[El trabajo] lo hacíamos con muy buena voluntad, pero con un conocimiento y recursos bastante limitados”*. A su vez, la actitud de los profesores no siempre era la más adecuada. *“Ah, pues tengo más alumnos, no es mi único alumno”, “¿y yo por qué tengo que ajustar mi clase?”, “Pues que ponga más atención”, “Ustedes ayúdenle aquí, en CADUNAM”*.

CADUNAM no era el único servicio en la universidad para personas con discapacidad. La UNAM cuenta, desde 2013, con la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad, pero ésta es una unidad con bastantes limitaciones, ya que tampoco recibe presupuesto para programas de atención a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, en opinión de Mariana, *“Jorge sí fue ayudado. Me parece que sí le echaron ganas, pero pienso que lo que tuvo que haber habido es un acompañamiento psicológico, en mi opinión. Más que pedagógico, algo que tuviera un estudio más a fondo de las necesidades de mi hermano”*.

Durante los primeros años de Jorge en la UNAM, él y Mariana asistían a la misma facultad, por lo que ella fue muy cercana a los procesos de su hermano durante sus estudios, brindándole

apoyo con las tareas y labores, particularmente con el tema de la redacción. *“Siempre me ha pedido que me revise lo que escribe, no nomás de trabajos y así, sino como con sus novelas”.*

Además del apoyo emocional y de acompañamiento, Mariana siempre ha tratado de relacionarlo con personas que pudieran ayudarlo. *“He tratado, por ejemplo, de vincularlo con otras personas que son conocidos míos que pueden echarle la mano... y creo que mi apoyo fue, más bien, vinculándolo con gente que creo que lo pueden ayudar, y en el tema de la redacción, y pues platicando... Creo que también dando consejos, como si yo fuera su amiga, de “A ver, pues no te agüites, la escuela no es todo en la vida”.*”

En el caso de Jorge, la relación con sus compañeros de clase no fue un tema muy relevante para su experiencia en la universidad. Señala que algunas veces se juntaban para comer pero, al tratarse del sistema abierto, la mayoría de sus compañeros eran personas en edad productiva (*“eran adultos mayores que yo”*) con otras responsabilidades, por lo que la convivencia no era tan frecuente.

La familia nunca estuvo tan convencida de que el sistema abierto funcionara para él. *“Entró, pero, pues, la dinámica era diferente a la del escolarizado porque no tenía como un acompañamiento, no tenía un grupo, pues. Veía a la gente una vez a la semana. Eran puras personas mucho más grandes, entonces ellos sí iban como a lo que iban. Y a él sí le faltaba como mucho más esta convivencia con la gente, yo siento, como este trabajo en equipo, tal vez”*, refiere Mariana.

La madre refiere que su hijo nunca tuvo problemas en los niveles educativos previos a la universidad. De acuerdo con ella, la experiencia de su hijo en la primaria fue bastante inclusiva, pero en la secundaria no observó muchos esfuerzos por hacer que Jorge estuviera más incluido en la escuela. Sin embargo, Jorge jamás presentó algún tipo de rezago educativo cuando cursó los niveles básicos y el medio superior.

La falta de una estrategia de inclusión en los años de la secundaria puede también relacionarse con las experiencias de bullying que vivió durante aquellos años. De acuerdo con su hermana, el bullying ha sido la dificultad más grande a la que Jorge se enfrentó en aquellos años, problema que ha dejado huellas que persisten incluso hasta la actualidad. *“Hay momentos que de la nada recuerda cosas y se pone mal”.* La excelente memoria de Jorge es un arma de doble filo, porque a veces tiene “regresiones”, en donde recuerda escenas vívidas de sucesos pasados, la mayoría desagradables, que le generan estrés o ansiedad.

La noticia de que Jorge tenía Síndrome de Asperger llegó de forma tardía, en 2014. Sin embargo, de pequeño, ya había sido diagnosticado con Trastornos por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Como consecuencia, se le asignaron maestros sombra, pero sólo durante los primeros tres años de la primaria. También contó con profesores particulares que lo ayudaron en la secundaria y en la preparatoria. Su familia siempre eligió escuelas pequeñas para él, en donde pudieran tener un contacto cercano con los profesores y directores, y de esa forma poder estar al pendiente de las necesidades específicas de su hijo.

Jorge estudió siempre en colegios particulares, la mayoría bilingües, por lo que es muy competente en el idioma inglés. De igual forma, recibió formación en francés en la Alianza Francesa. Esto le permitió realizar un intercambio académico de diez meses en la ciudad de Montreal, en la provincia de Quebec, cuando cursaba su segundo año de bachillerato. La experiencia le resultó muy satisfactoria y enriquecedora, y su familia considera que el intercambio contribuyó a su autonomía e independencia.

No tuvo grandes dificultades en niveles pasados, sino que “su problema” fue la universidad. Sin embargo, en términos generales, Jorge considera haber tenido una experiencia satisfactoria en la UNAM. Señala que lo más difícil de estudiar la carrera de Historia era el lenguaje tan preciso que requiere dicha disciplina y su dificultad para entender ciertas expresiones en sentido figurado (como algunos chistes que contaban los profesores). Por otra parte, refiere que las participaciones en clase no representaban un reto para él, por lo que esa parte de la dinámica de la clase le resultaba muy sencilla.

Si bien Jorge considera haber sido un estudiante participativo y responsable, con un desempeño “*bueno o decente*”, reconoce que la carga de trabajo y lecturas era muy grande. Dedicaba un promedio de cinco horas diarias (a veces un poco más) para leer y preparar sus clases. Esto puede explicar, en parte, los episodios de estrés y ansiedad que refieren tanto su madre como su hermana.

Como estudiante irregular, llegó a cursar materias hasta del sexto semestre de su carrera. En términos de créditos, había cubierto menos del 50% que exigía su plan de estudios. Repitió varios cursos y sentía que avanzaba lento. El enfoque de la carrera tampoco era el que él esperaba, pues deseaba incursionar en la divulgación de la Historia a través de otros medios, como las películas, series o novelas. Después de cuatro años de estar cursando la carrera, Jorge sintió que ésta ya no le permitía hacer lo que él realmente quería. *“Por más que me adentraba en la historia, sentía que ya no era lo mismo que al principio de la carrera”.*

La decepción con el enfoque de la licenciatura, las barreras enfrentadas, el rezago educativo y el estrés subsecuente llevaron a que Jorge optara por abandonar sus estudios universitarios. *“Entonces terminó por salirse, para él fue muy difícil, muy estresante”*, reconoce Mariana. *“Yo creo que también otra cosa que faltaba era como una orientación al interior de la carrera, como para casos específicos, que traen esa situación de que no saben si quedarse porque tienen bastantes barreras en la carrera y que los pudieran orientar hacia dónde irse”*.

Sus padres lo apoyaron en esa decisión, y sugirieron que tomara un descanso para pensar en lo que quería hacer. Durante un par de meses, tomó un curso de *grooming* con perros, y se dedicaba a cuidarlos, bañarlos y darles estilo. Con esa actividad podía también obtener ciertos ingresos. Desafortunadamente tuvo que abandonarla porque la pandemia por covid-19 no hacía factible que pudiera ejercerla.

Aunque llegó a sentir que había defraudado a su familia por abandonar la universidad, Jorge ha aceptado que la escuela no lo es todo en la vida. Todavía mantiene su interés por la divulgación histórica y, de momento, se encuentra trabajando en una novela de misterio, en donde retoma algunas de sus vivencias en Quebec. Espera finalmente poder encontrar el tiempo para concluir su proyecto literario en los siguientes meses.

3.3.2.2. Adrián:

Cuando Adrián terminó los estudios de educación media superior, él ya sabía a qué se quería dedicar: su pasión era la gastronomía. Sus padres, interesados en que su hijo siguiera su vocación, se dieron a la tarea de buscar opciones educativas para que Adrián pudiera convertirse en chef.

Después de visitar distintos centros educativos, escuelas y universidades, dieron con la Academia de Gastronomía Pilar Alonso. Desde el primer momento que Adrián visitó la academia, quedó fascinado con el lugar. Sus padres también quedaron muy satisfechos. Les agradó particularmente que los grupos en las clases fueran reducidos porque así podrían brindarle a Adrián una atención más personalizada. Su padre también destaca que lo que *“le gustó”* fue que la academia estuviera afiliada a la SEP.

El curso que Adrián tomó fue de un año (2019-2020) y estaba enfocado en repostería, aunque también recibía clases sobre cómo llevar la parte administrativa de negocios relacionados a la

gastronomía, y sobre cómo brindar atención al cliente. Tanto a él como a su familia les pareció un curso muy completo. De hecho, Adrián tenía la posibilidad de continuar estudiando un año más en la academia para completar su formación en gastronomía y ampliar su formación más allá de la repostería. Sin embargo, la pandemia por COVID-19 se interpuso en esos planes.

La Academia Pilar Alonso no es un centro universitario. En un principio, si bien los padres de Adrián no descartaban la posibilidad que estudiara una licenciatura, reconocían lo poco factible que sería encontrar una universidad verdaderamente inclusiva. Antes de llegar a la academia culinaria, visitaron varias universidades para conocer las instalaciones, programas educativos y profesores; en algunas incluso tomaron clases muestra para conocer la dinámica de los grupos.

“Yo sabía que el ingreso a la universidad iba a ser muy complicado, ninguna universidad te ofrece educación inclusiva; no te ofrecen adecuaciones curriculares; no te ofrecen evaluaciones adecuadas para las personas”, comenta su madre. “Sabemos que en las universidades particulares quieren población; te ofrecen las perlas de la virgen, te ofrecen altos porcentajes de becas para captar la población, pero cuando yo empiezo a ser preguntas sobre las evaluaciones, o sobre los ajustes, me dicen que se le va a evaluar igual, como a cualquier otro alumno... Entonces ahí me doy cuenta de que no responden a las necesidades de mi hijo”.

En ninguna universidad o centro de los que los padres llegaron a visitar encontraron áreas o departamentos de inclusión para personas con discapacidad. Varios centros llegaron a ofrecerles becas (algunas incluso del 90% de la colegiatura) pero sus padres eran conscientes de que, sin los ajustes necesarios, Adrián difícilmente podría mantener la beca a lo largo de la carrera. Ante este panorama, la academia Pilar Alonso, cuyo enfoque está orientado a la capacitación para el trabajo, resultó ser la opción que mejor se acomodaba a las necesidades e intereses de Adrián.

Actualmente, debido al contexto de la pandemia, Adrián no ha podido seguir tomando los cursos (él refiere que cerraron la academia), sin embargo, su familia ideó una alternativa para que continuara con su formación de chef. Por cuenta propia, la familia costea clases particulares y sesiones en línea con la chef instructora que solía impartir los cursos en la academia culinaria, ahora exclusivamente para Adrián. En algunas sesiones, la chef incluso asiste a la casa de Adrián para impartir las clases.

Adrián comenta que, aunque disfruta las clases en casa, prefería asistir de forma presencial a la academia. Le gustaba convivir con sus compañeros y trabajar en equipo. Recuerda haber pasado buenos momentos en la escuela. Destaca los momentos y espacios de recreación y socialización

extra clase, como cuando celebraban el cumpleaños de alguno de sus compañeros, o cuando realizaban los convivios de Navidad, Día de Reyes y San Valentín.

La madre refiere incluso que está *“muy consentido”* en la academia, que *“muchas veces recibe ayuda de más, porque las compañeras de la academia son muy empáticas y condescendientes con él”*. Ahora que está tomando las clases en casa, la madre ha identificado ciertas carencias, *“muchas cosas que debió haber aprendido en la escuela no estaban tan bien aprendidas”*.

Toda su familia está bastante involucrada en su proceso formativo. Sus padres y su hermana mayor lo ayudaban con la elaboración de los postres que preparaba para la academia, y ahora también lo apoyan para realizar los encargos que le solicitan, gracias a los cuales puede generarse un ingreso.

La presencia e involucramiento de los padres de Adrián en su trayectoria educativa (particularmente la labor de su madre) ha sido una constante a lo largo de su vida. Desde que fue diagnosticado con Asperger, a la edad de cuatro años, los padres han buscado activamente escuelas con pocos alumnos y que, de preferencia, tuvieran algún programa de inclusión.

La madre de Adrián consideró enviarlo a alguna escuela pública de educación especial, sin embargo, por recomendación de los especialistas, no lo hizo. Según los psicólogos y paidopsiquiatras, Adrián se beneficiaría más de la experiencia educativa en aulas regulares. De modo que la mejor alternativa que tenía la familia era inscribirlo en colegios privados.

Si bien Adrián nunca llevó maestros sombra (en parte debido al costo que suponía pagar un maestro sombra, aparte del costo de las colegiaturas), su madre refiere que durante el primer año de la primaria ella fungió, de cierta forma, como maestra sombra. La madre había llegado a un acuerdo con la maestra de Adrián: todos los días, después del trabajo, la madre llegaría a la escuela para apoyar a su hijo en lo que se requiriese durante las últimas actividades de la jornada escolar.

Parte del apoyo que ha tenido Adrián en su experiencia educativa deriva de los conocimientos de su madre, quien es educadora de profesión, cuenta con una especialidad en educación especial, y trabajó durante muchos años en escuelas públicas de nivel preescolar que atendían a infancias con discapacidad o con necesidades educativas especiales. Esta situación contribuyó a que la madre fuera un gran apoyo durante la experiencia educativa de Adrián.

Debido a la construcción de una de las líneas del metro de la Ciudad de México, la primaria de Adrián tuvo que cerrar, y la familia se vio en la necesidad buscar otras alternativas. Afortunadamente encontraron una primaria bastante inclusiva (el Ingrid College School), por lo que ya no hubo necesidad de que la madre continuara de apoyo en la escuela, ni tampoco de contratar maestros sombra.

La secundaria también fue una experiencia grata, en general, aunque, en materia de inclusión, los padres consideran que los esfuerzos de la escuela fueron más superficiales. Este nivel lo cursó en el Colegio Amigos de México, y fue durante estos años que Adrián vivió los casos más severos de bullying y violencia en la escuela, llegando ésta incluso a agresiones físicas.

Posteriormente, Adrián estudió el bachillerato en el colegio Reims. Los padres tenían muy buenas referencias de la escuela por su filosofía educativa y prácticas inclusivas y, pese a que fue complicado conseguir un lugar para Adrián (debido a la larga lista de espera de la escuela), el colegio lo aceptó.

Para que Adrián pudiera tener una experiencia más inclusiva (en comparación con la secundaria), la madre propuso a las autoridades escolares realizar una plática de información y sensibilización sobre el autismo a los compañeros y profesores de Adrián. La plática la impartió una psicóloga que había sido maestra de Adrián en la primaria y, en opinión de la madre de Adrián, esto marcó la diferencia para que la experiencia de su hijo durante el bachillerato fuera exitosa. Ambos padres coinciden en que ésta fue una etapa que Adrián disfrutó mucho y en la que logró desarrollar mayor confianza, independencia y seguridad en sí mismo.

“[Adrián] empezó a resolver y a hacer cosas que yo jamás hubiera esperado que mi hijo hiciera, como pedir permiso para festejar su cumpleaños en la prepa, e invitar a todos los chavos... llevarles de comer... O sea, cosas que yo no hubiera pensado y que él empezó a trabajar y a resolver. Entonces no tengo más que agradecer a la escuela que abra sus puertas y sea sensible ante estos casos, casos como los de mi hijo”, comenta, satisfecha, su madre.

Adrián fue diagnosticado con Asperger desde los tres años. Y desde esa edad ha recibido atención médica, psiquiátrica y psicológica. Empezó sus terapias a muy temprana edad. A lo largo de los años ha recibido terapia de lenguaje, terapia de aprendizaje, terapia de socialización, terapia ambiental, terapia de psicomotricidad y terapia de apoyo psicopedagógico.

Siempre ha sido atendido en la Asociación Mexicana de Autismo, en donde los servicios son totalmente gratuitos. De igual forma, desde 2003 hasta el año 2016 que cumplió la mayoría de

edad, Adrián fue atendido en el Hospital Psiquiátrico Infantil, en donde, si bien los servicios no eran gratuitos, su costo variaba según el nivel socioeconómico de cada familia, por lo que resultaban ser servicios bastante accesibles. Hasta la fecha tiene un paidopsiquiatra y un psicólogo asignado, y siempre ha tenido cita abierta ante lo que pueda surgir. Actualmente sus terapias se centran en la transición a la vida adulta y en promover mayor autonomía e independencia (manejo del dinero, movilidad independiente en la ciudad, contar con un juego de llaves propio, etc.).

Los procesos de acompañamiento y apoyo terapéutico han incidido positivamente en la trayectoria educativa de Adrián. El rol que ha jugado su familia, en particular su madre, también ha sido clave para que concluyera con éxito la educación primaria, secundaria y media superior. Sus padres han tenido una participación muy activa en la elección de las escuelas a las que ha asistido, procurando seleccionar los colegios que pudieran brindarle a su hijo la mejor atención y los mejores servicios educativos. Todo ese esfuerzo cristaliza hoy en los logros de Adrián y en su experiencia educativa y laboral. En sus planes está continuar su formación en gastronomía y perfeccionar sus conocimientos y aptitudes de repostería, metas para las que cuenta con todo el apoyo de su familia.

3.3.2.3. Irving:

A los siete años, Irving fue diagnosticado con autismo. Desde entonces, cuenta con un paidopsiquiatra de cabecera, del Hospital N. Navarro, y con servicios de atención terapéutica particulares, igualmente asesorados por el paidopsiquiatra.

Estudió la primaria en dos colegios particulares de la Ciudad de México, en la primera recuerda haber tenido mucha presión por la cantidad de tareas requeridas. Sin embargo, sus recuerdos de la primaria son en general positivos con respecto a sus profesores y compañeros. De hecho, pese a cursar la mayor parte de su educación primaria en un colegio muy demandante, tanto él como su madre reconocen haber recibido apoyos, principalmente a través de tutorías y adecuaciones en los exámenes.

En cuarto de primaria cambia de colegio a uno más pequeño, en donde la educación fuera más personalizada y la carga de trabajo, menos estresante. La madre afirma que este cambio fue muy positivo para él pues sus resultados académicos mejoraron y "*hasta terminó siendo el abanderado de la escolta*", según relata la madre.

De igual forma, cuando Irving pasó a la secundaria, se habló con la psicóloga de la escuela. La madre rescata la muy buena disposición de los profesores por apoyar a Irving y el apoyo de esta psicóloga: *“Aparte él tuvo una psicóloga que vio todo lo que era terapia de lenguaje. Ella se dedica a todo lo que es terapia de lenguaje, y ella creó estrategias como, por ejemplo, no sentarlo cerca de ventanas, para que él no se distrajera tan fácilmente... Tratar de dirigirse a él de manera directa, pedirle a él que los viera a ellos a los ojos... No darle muchas órdenes a la vez. Eran aproximadamente unas catorce o quince estrategias que, en ocasiones, en las materias donde Irving tenía problemas, la psicóloga se comprometía a tener junta con ellos y plantear la situación que le pudiera ayudar a Irving en ese aspecto, y pues casi siempre lo pudieron hacer. Fueron muy pocas personas las que no tuvieron esa disponibilidad con él, pero la gran mayoría lo tuvo, entonces la verdad es que eso nos hizo tener menor cantidad de situaciones desagradables o problemáticas en la escuela”.*

Durante la preparatoria, Irving también contó con el apoyo del departamento de psicología del colegio donde estudió (Justo Sierra), ahora el apoyo psicológico también se enfocaba en el manejo del estrés. La estrategia que se adoptó en este periodo consistió en que, en aquellas materias que le costaban más trabajo, la psicóloga tenía entrevistas con los profesores y éstos hacían adecuaciones o le brindaban asesorías extras.

Una de las anécdotas positivas que la madre recuerda en la preparatoria, y que habla sobre las capacidades de Irving y su desenvolvimiento con sus compañeros es la siguiente: *“Ellos tienen todos los años un proyecto a nivel preparatoria, que se llama “Aptitudes empresariales”, en donde ellos tienen que organizar como si fueran una empresa, desde qué materiales, costos, en dónde se vendería, cuánto costaría el producto, todos los años hacen ese proyecto... y todos los años tuvo que participar, entonces normalmente, como su participación era de manera oral, explicar o decir parte del proyecto, procuraban adecuar lo que a él menos lo estresaba, para que él no se viera como intimidado, y lo entusiasmaban mucho para que lo hiciera. El segundo año, lo que fue como una especie de resumen, de lo que era el proyecto, también lo explicaban en inglés y, por ejemplo, a él le pusieron en el reto que él diera esa introducción del proyecto en inglés, y lo hizo muy bien”.*

Con respecto a las problemáticas o dificultades que Irving hubiera llegado a tener durante la trayectoria educativa, la madre señala que no tuvo mayores problemas de conducta: *“No, fíjate que él siempre ha sido un niño sin problemas de conducta, la verdad es que yo nunca en ninguna escuela he tenido problemas con él pues porque es poco sociable, la verdad es que no es una*

persona que cree dificultades, o sea, normalmente siempre trata de llevarse bien con las personas que convive, pues más bien estaríamos hablando que era como muy forzado a todos los trabajos de equipo, ¿no? Y ahí fue donde más dificultad llegó a tener por la integración, pero a pesar de eso, la psicóloga y los profesores, que no desconocían este estado diagnóstico de Irving, siempre lo alentaban para que fuera participativo, en todos los programas que ellos llevaban a nivel equipo”.

A lo largo de su trayectoria escolar, la madre de Irving siempre ha buscado dialogar con las escuelas, en especial con sus departamentos de psicología, los cuales han sido las principales instancias de apoyo para Irving: *“Siempre se ha tratado de buscar el colegio idóneo para sus circunstancias de Irving. Creo que los hemos encontrado, y siempre hemos buscado colegios que tengan departamento de psicología, en donde siempre se ha planteado y se ha explicado la problemática, o bueno, la circunstancia de Irving, y siempre ha existido apoyo”*, relata la madre. De este diálogo se desprende un aspecto clave que la madre asocia con el éxito educativo de Irving: la buena comunicación con las instituciones educativas, quienes informaban sobre las áreas o actividades en las que Irving estaba “fallando”.

Con respecto a la educación superior, Irving cursó dos semestres de la carrera en Ingeniería en Sistemas Computacionales en la Universidad Justo Sierra, institución privada de educación superior, ubicada en la Ciudad de México. La madre relata que la preparatoria de Irving (también adscrita a la Universidad Justo Sierra) le realizó una prueba de aptitudes académicas y lo llevaron, junto con el resto de estudiantes de tercero de preparatoria, a conocer los distintos planteles y carreras de la universidad. Como a Irving siempre le había gustado la computación y la robótica, decidió optar por una carrera afín.

Cabe señalar que parte de la universidad de Irving se ha ido costeando gracias a una segubeca que gestionó su madre cuando Irving era muy pequeño. Esto ha permitido que, pese a haber cursado en una universidad particular, los gastos no resulten excesivos. En cuanto a los apoyos recibidos por Irving durante la preparatoria y la universidad, la madre refiere lo siguiente: *“en la preparatoria tuvo mucho, pero la verdad muchísimo apoyo con la psicóloga, y la psicóloga siempre gestionaba las asesorías, por los profesores, y él nunca tenía ningún inconveniente... Si su turno de escuela terminaba 2 de la tarde, y él iba en dos o tres materias retrasadas, él se quedaba normalmente hasta 3:30 o 4:00 de la tarde, y le daban asesorías de 30 o 40 minutos, dependiendo también de la disposición, sobre todo en tiempo de los maestros”*.

Dado que este apoyo de las asesorías extras lo tuvo de forma consistente durante el bachillerato y el primer semestre de la universidad, el hecho de no poder continuar con este apoyo, a causa de la pandemia por COVID-19, complicó considerablemente la experiencia escolar de Irving. La madre relata que Irving *“se quedó debiendo dos materias, porque ya esa asesoría por los maestros, en todo lo que él entendía, ya no se pudo realizar. Como era también igual el primer año de los profesores para iniciar este tipo de enseñanza a través de las videoconferencias, se les hacía todavía mucho trabajo, o sea, crear un espacio para tener con él una asesoría, más la clase que tenían que preparar al otro día, y eso, al último, terminó estresándolo muchísimo, muchísimo, muchísimo”*.

El principal apoyo que recibió Irving durante sus dos semestres en la carrera fueron asesorías o tutorías personalizadas y atención psicológica, apoyos que se complicaron con el confinamiento y la implementación de las clases a distancia. Conforme los apoyos cesaban, Irving fue experimentado cierto rezago educativo (debía materias), lo que complicaba su avance en la carrera, sobre todo porque varias materias eran seriadas. Esto desembocó en fuertes episodios de estrés y ansiedad.

Como consecuencia, Irving se dio de baja temporal en la universidad. Sobre las razones de dicha decisión, la madre identifica la complejidad de la carrera en Ingeniería en Sistemas Computacionales y la irrupción de la pandemia, ella relata que: *“A raíz de que empezó con mucha angustia, y al irse enfrentando ya al tercer semestre, a una carrera de Ingeniería en Sistemas... Bueno, le gusta la computación, pero eso de que te guste la computación, pues no quiere decir que la Ingeniería en sistemas, pues, no tenga su complejidad, entonces como fueron avanzando, sobre todo las matemáticas, pues... a pesar de que tiene cierta capacidad para ella, llegó el momento de que se vio limitado en poderlas desarrollar a la capacidad que la misma materia lo pedía. Otro factor muy importante que tuvo que ver, probablemente, a lo mejor hubiera proseguido en la carrera si la pandemia no se hubiera presentado. La verdad es que la pandemia vino a cambiar muchísimos esquemas de enseñanza [...] Como los maestros se tuvieron que adaptar a un nuevo sistema y, pues bueno, los maestros no estaban tampoco capacitados como para crear clases a través de una plataforma para, no sé, 18, 20 o 30 alumnos lo comprendieran de la misma forma, ¿no? Y aparte tenían que realizarlas para el siguiente día, y planearlas para que al siguiente día pudieran transmitir las a sus alumnos. Entonces esto, para él fue muy difícil porque si ellos tenían alguna duda, tenían preguntas, ya no tenían el mismo sustento o el mismo apoyo... O sea, el maestro no podía resolver las dudas de 30 personas a través de una clase de 1 hora 40 minutos o 2 horas, en una pantalla. Entonces fue una de las cosas en donde él hizo su*

crisis más grande, porque ya no hubo asesorías, él solicitaba mucho a la universidad que, en temas que él no manejaba o se le hacían difíciles, los profesores lo apoyaran, que era muy diferente cuando era presencial [...] Y esto, pues se dejó de poder otorgar, porque los maestros, pues no tenían el tiempo, como para poderles aclarar todas sus dudas, entonces hizo mucha crisis, mucha angustia”.

En un primer momento, la madre habló con el director de carrera y la psicóloga de la universidad, quienes posteriormente la canalizaron con el Instituto Domus. Ahí, tal como relata Joel, el orientador de Irving del Instituto Domus, se realizó la revaloración de necesidades de Irving; entre otras cosas, se detectó que su necesidad más urgente era de carácter académico. Existía una necesidad de reorientación vocacional y también resultaba necesario dotarlo de mayores recursos para que pudiera continuar con sus estudios superiores (incluso si decidía cambiar de carrera). De igual forma, el personal del Instituto identificó temas de ansiedad muy importantes que obstaculizaban su desempeño y que *“las condiciones actuales no le estaban permitiendo llevar una vida universitaria... Ya no digamos académica, sino universitario”* (Joel), ya que cada vez era más complicado para Irving recibir apoyos.

Otra de las dificultades o barreras que enfrentó Irving en el nivel superior, en el que coinciden los tres informantes entrevistados, es la falta de herramientas y estrategias pedagógicas por parte de los y las docentes. Joel lo relata de la siguiente manera: *“Y hay otra situación. A veces a nivel superior, y tú seguramente lo ves, los docentes no son docentes, son especialistas en su área, ¿sí? Entonces todo lo que implique pedagogía, todo lo que implique ajuste curricular, todo lo que implique eso, no se hace, entonces lo que optamos fue promover una baja temporal [...] y le damos a Irving en este momento un servicio de terapia. Este servicio de terapia impacta en lo emocional, en los niveles de ansiedad altos que maneja y, a la par, trabajamos en un tema de ayudarlo en la toma de decisiones, como tener un poquito más claro hacia dónde quiere dirigirse”*

Entre las opciones que Irving había considerado en su reorientación vocacional estaban Psicología, Diseño Gráfico y Pedagogía del Deporte, aunque recientemente se ha inclinado más por esta última opción. El plan en el que han intervenido tanto Irving, como su madre y el Instituto Domus consiste en que Irving regrese a clases en septiembre 2021, en la carrera de Pedagogía del Deporte, esto independientemente de si la modalidad continúa en modalidad a distancia, híbrida o presencial. El Instituto Domus actualmente le brinda a Irving un servicio de acompañamiento emocional, en donde se le brindan recursos para la toma adecuada de

decisiones y apoyo de orientación vocacional, tomando en cuenta principalmente el campo en donde se visualiza trabajando.

3.3.2.4. Sebastián:

La experiencia de Sebastián en la educación superior se caracteriza por múltiples apoyos escolares y por la participación del Instituto Domus como intermediario de su experiencia en la universidad. Actualmente estudia Diseño y Comunicación Visual en la Universidad Justo Sierra, institución privada de educación superior, ubicada en la Ciudad de México; ahí cursa el cuarto semestre de forma remota, como consecuencia de la pandemia por Covid-19.

Eligió esa carrera porque le gusta dibujar, las ilustraciones y colorear. De igual forma, refiere que el Instituto Domus lo apoyó para tomar la decisión de estudiar una carrera en dicha universidad. Además, Sebastián cuenta con Andrea, su asesora personal que lo acompaña a la universidad, y que a su vez forma parte del Instituto Domus.

Inició a cursar la carrera en 2019, y tanto él como su asesora conceptualizan dicha experiencia como un reto lleno de oportunidades, que valoran en términos positivos: *“La escuela siempre, desde un inicio, tuvo mucha aceptación al estar con Sebastián, al aceptarlo en sus aulas, la aportación por parte de los maestros ha sido muy buena, la verdad es que, ellos siempre han estado muy accesibles, han cooperado en las adecuaciones que se tienen que hacer con Sebastián, los espacios son totalmente adecuados para Sebastián, siempre contamos con el apoyo sobre todo del jefe de carrera, él siempre está como muy pendiente de todo lo que tenga que ver con Sebastián”*, relata Andrea, su asesora.

Con respecto a las clases virtuales y la educación a distancia, Sebastián refiere que “ya se acostumbró”, sin embargo, extraña las clases presenciales y quisiera volver a las aulas, pero enfatiza que ya se ha adaptado a este nuevo sistema. Esta modalidad, como refiere Andrea, ha presentado pros y contras, ya que en la modalidad a distancia, Sebastián se mostraba menos tímido en las clases, participaba más y hacía preguntas. Sin embargo, el contactó con sus compañeros disminuyó bastante en comparación con la relación que había llegado a entablar con ellos en la modalidad presencial.

Sebastián cuenta que al principio la universidad le pareció difícil, pero que ahora, gracias al apoyo de su familia, profesores, compañeros, a Andrea y al Instituto Domus, ha logrado tener un buen

desempeño en la educación superior. Por otro lado, su ingreso a la carrera fue directo, por lo que no tuvo que pasar por un examen de selección para el ingreso.

Los apoyos que le brindan en la universidad son sobre todo asesorías y trato personalizado. En Domus recibe apoyos de atención educativa, y sobre todo Andrea es quien se encarga de realizar la mayoría de los ajustes y adecuaciones para que él pueda cursar la licenciatura. Sebastián recibe ajustes razonables en los exámenes, en las tareas y actividades escolares; además, recibe asesorías unas dos veces a la semana.

Con respecto a las experiencias escolares previas, Sebastián cuenta que en la primaria contó con el apoyo de maestros sombra, así como con personal del Instituto Domus que lo apoyó en su trayectoria educativa.

De igual manera, durante su primer año de secundaria contó con el apoyo de un asesor de Domus, que lo acompañaba tres días a la semana a la escuela. El apoyo de este asesor se centraba en los apuntes de Sebastián, así como en tareas específicas que tenía que realizar.

Algo que destaca en su experiencia es que asistió a escuelas públicas en la educación básica (primaria y secundaria). La preparatoria la estudió en una escuela particular de la Ciudad de México, el Bachillerato Técnico de la Universidad de Negocios ISEC y el Colegio del Valle, igual en ISEC.

Sebastián señala que, en todos los niveles educativos, sus profesores fueron atentos y agradables con él. Con respecto a la relación particular con sus profesores en la universidad, refiere que éstos *“eran amables conmigo. Una que se llama la maestra Emma, ella ha tenido paciencia conmigo. Otro que se llama maestro Mariano, que da Dibujo, él también es bueno conmigo. Ellos me han tocado los tres semestres y ellos han atendido mis dudas”*. Por su parte, Andrea señala que los profesores han sido flexibles, a veces al grado de ser demasiado permisivos y aceptarle tareas en las que Sebastián pudo haber tenido un mejor desempeño..

Algo clave en la experiencia escolar de la educación superior de Sebastián es que sus profesores sabían, desde el principio, que él presenta una condición dentro del espectro autista. En su caso, fue el Instituto Domus, a través de Andrea, quien fungió de intermediario para informar a la universidad.

Más que un departamento o un programa institucionalizado de atención a personas con discapacidad que pudiera atender las necesidades de Sebastián, lo que la universidad ha hecho

es brindarle apoyos ocasionales cuando éste lo ha solicitado y ha tenido la flexibilidad y apertura para colaborar con el Instituto Domus, quien ha sido el encargado de gestionar las necesidades y apoyos específicos de Sebastián. Sin embargo, cuando se le interpeló sobre su opinión al respecto, Sebastián afirmó que su universidad sí es inclusiva, ya que aceptan a personas con discapacidad.

Andrea, sin embargo, refiere lo siguiente sobre la universidad: *“Sí existe el departamento psico-pedagógico; sin embargo no hubo esta comunicación, esta interacción para abordar todo el tema de Sebastián, todo ha sido prácticamente con el jefe de carrera y con los maestros directamente. Realmente, al principio era un taller introductorio, la encargada de este departamento se acercó con nosotros, daba el apoyo nada más para trámites, de registros, contraseñas, así; pero, a partir de allí ya no hubo mayor interacción para abordar o hablar periódicamente sobre Sebastián, todo ha sido directamente con jefatura y con maestros. Desconozco si tengan un programa específico para personas con discapacidad, eso sí, la verdad lo desconozco, no sé si es algo como que ellos promuevan, o sea, realmente no lo he visto, no lo he notado.”*

Con respecto al tema de los ajustes razonables en la universidad, Sebastián señala que no los ha requerido, y que prácticamente cumple con las actividades y los tiempos del resto de sus compañeros y compañeras (aunque Andrea comenta lo contrario). Sebastián refiere que dedica alrededor de cuatro horas diarias para preparar sus clases y realizar las tareas de la casa. Sobre si la carga de trabajo le parece, o no, excesiva, señala que sí tiene mucha tarea, sobre todo ahora que todo se realiza desde casa y se entrega en línea, sin embargo, en casa recibe el apoyo de su tío, quien maneja su correo electrónico y las contraseñas para ingresar a las plataformas virtuales, y también recibe ayuda de su asesora personal para cumplir con sus responsabilidades académicas.

Andrea, por su parte, refiere que sí se realizan muchos ajustes razonables, la mayoría de los cuales los realiza ella: *“sí es demandante, a veces los ajustes no se pueden hacer al momento de la clase, sobre todo cuando es en línea es de... Tengo yo que revisar los contenidos, estudiarlos, buscar tutoriales..., buscar la manera de hacerlo más fácil para él, entonces, a veces termino mi horario y me pongo a investigar, a buscar, para después yo pasarle los ajustes y a veces hasta fuera muy del horario, a veces hasta muy noche y estamos ahí aún, todavía checando cosas”*.

Cuando la educación era presencial, Andrea solía acompañar a Sebastián a la universidad, de lunes a viernes, cubriendo todo el horario de clases, y cuando inició la pandemia, también entraba

con él a tomar las clases virtuales. Andrea es pedagoga de formación y ha asistido a Sebastián desde que inició la carrera. *“De hecho, estoy cursando como tal la carrera con Sebastián, porque yo llegué pues, en ceros y a la par yo voy aprendiendo a la par con él, entonces, creo que la parte pedagógica con la que yo ya cuento sí ha sido un “plus”, porque me ha facilitado un poco la tarea de los ajustes a la hora de abordar los contenidos de cada una de las asignaturas; sin embargo, también ahorita, ya a mitad de carrera ha sido todavía un poquito más complejo porque ya es aplicar todos los contenidos anteriores y las adecuaciones cada vez son más complejas, la verdad es que eso sí han sido ya los últimos dos semestres un poquito más difícil; sin embargo, creo que mi formación ha ayudado muchísimo a facilitarle también a Sebastián todos estos procesos”,* relata. Andrea también lo ha vinculado con personas que podrían apoyarlo de forma más especializada en temas de la carrera que ella ya no domina: *“Tengo una compañera que estudió Diseño y Comunicación Visual y eso que, a veces, los fines de semana lo apoya, porque, como lo vuelvo a repetir, hay contenidos en lo digital que a mí ya me rebasan y ya no puedo darle los apoyos que él necesite, entonces recurrimos a esta parte de esta persona que es quien le da los apoyos como más específicos para que Sebastián pueda realizar los proyectos.”*

Sobre si la universidad le ha parecido, en algún punto, estresante, Sebastián responde que *“Sí, cuando se entregan proyectos finales. Ahí sí requiere que todos cooperen. Sólo cuando son trabajos finales”*. A su vez, cuando se le pidió profundizar sobre cómo vive este estrés, Sebastián respondió que *“Pues sí, me pongo nervioso y luego me quedo pensando en eso, porque se queda en mi cabeza”*.

Un aspecto que parece ser clave para entender el estrés de Sebastián para realizar estos trabajos es el hecho de tener que trabajar en equipo. Relata que *“Pues, cuando dejan proyectos en equipo, pues, luego me cuesta trabajo preguntar si hace falta equipo, y luego le digo al maestro y pregunta quiénes hacen falta y ahí es cuando los profes me asignan; pero si hay trabajos finales, pues, yo veo que no puedo hacerlos solos, y ahí es cuando necesito la ayuda de mi asesor y de mi familia”*.

Otro aspecto en el que Domus ha fungido como apoyo e intermediario es en la cuestión de los procesos y trámites administrativos con la universidad, ya que Sebastián tiene dificultades para realizar algunas de estas actividades. Al respecto, Andrea señala que se ha esforzado en construir mayor autonomía e independencia en Sebastián: *“Algo que yo le menciono mucho es: “Tú eres el estudiante, ¿requieres apoyos?, sí, sí los requieres, para eso estoy yo, quien te va a dar las herramientas y te puede incluso decir exactamente qué decir pero para que tú lo hagas”,*

le hago mucho hincapié en que ya tiene una edad en que la que él tiene que hacerse más independiente y responsable de sus cosas”.

Sebastián conceptualiza su experiencia escolar como positiva. Algo que puede contribuir fuertemente a dicha percepción es el hecho de que no presenta rezago educativo ni adeuda materias. En su experiencia parecen haberse conjuntado con relativo éxito algunos apoyos ocasionales, la intervención e intermediación de una organización de la sociedad civil y la apertura de la universidad para colaborar con profesionales en la atención integral de personas con autismo. Como resultado Sebastián sigue cursando sus estudios de educación superior, aún con las complicaciones que trajo consigo la pandemia por Covid-19.

3.3.2.5. Tera:

El primer adjetivo con el que Tera describe su experiencia en la universidad es “complicada”. Reconoce que en toda su vida académica tuvo muchos obstáculos y dificultades. Relata que durante sus estudios universitarios, ni ella ni su familia sabían que ella tenía autismo; todo este tiempo, ellos habían pensado que ella tenía Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad.

Señala que constantemente reprobaba materias, esto en todos los niveles educativos, desde la primaria. En su relato, era siempre su madre quien tenía que ir a resolver los problemas escolares, interviniendo con los profesores y pidiendo que no hicieran a Tera repetir el año. El bajo rendimiento académico es algo que siguió presente incluso en la universidad, en donde tuvo que cursar un intercuatrimestral, debido a que tenía una materia reprobada.

Sobre su experiencia en la primaria, la secundaria y la preparatoria, relata que siempre tuvo dificultades con materias como Matemáticas, Física y Química. La solución para sus dificultades escolares solían ser las clases particulares. *“Sí, clases particulares, como te comentaba, en tercero de secundaria, este... como me mandaron a extraordinario de matemáticas y física, este... Me llevaron a clases particulares. De hecho, se puede decir que, en toda mi vida, por lo menos tres o cuatro veces he tenido que tomar clases particulares, de que me llevaran a los domicilios de los profesores...”*, relata.

Tera estudió la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en el Centro Universitario de Comunicación (CUC), ubicado en la Colonia Narvarte de la Ciudad de México. Se tituló en 2013

y relata que sus padres fueron quienes le ayudaron a elegir la universidad. Sin embargo, la carrera la eligió ella por su afinidad hacia la radio y la locución.

Refiere no haber recibido algún apoyo de parte de la universidad y destaca el tema de la socialización como una dificultad en su experiencia escolar, *“Pues sí, luego a veces hacíamos trabajos en equipo, y la verdad es que siempre... Al principio sí me costó mucho trabajo integrarme con mis compañeros porque luego socializar con ellos pues sí me costaba mucho trabajo, pero no, no, no, jamás me ofrecieron apoyos... De hecho, todo lo contrario, yo era quien apoyaba a la universidad haciendo ahí mi servicio social”*.

Cuando se le consultó si recordaba o tenía conocimiento de que existiera algún área o departamento de inclusión en su universidad, Tera señala que no.

R: No, no había. Y es más, no solamente no había sino que tampoco había personas con alguna discapacidad. No había estudiantes, ni docentes ni administrativos con discapacidad. No había gente que, pues fuera sorda, ciega, que estuviese en silla de ruedas. Y es más, las instalaciones tampoco se prestaban para personas con alguna discapacidad. Es más, todo lo contrario, había escaleras. No es como la biblioteca IBBY, donde trabajé, que ahí sí había rampas... Es que tenía una compañera en silla de ruedas ahí en la biblioteca, pero no, en la universidad no, no había un área de inclusión”.

Tera cursó sus estudios universitarios (2009-2013) sin haber recibido un diagnóstico de su condición. Fue en julio de 2017 que la diagnosticaron dentro del espectro, y en enero de 2018 llega al Instituto Domus. Sobre la experiencia del diagnóstico, revela que la revelación fue muy fuerte y confusa, para ella y su familia. Relata que incluso pensó en suicidarse por la situación, sin embargo, poco a poco lo ha ido aceptando.

P: ¿Por qué fue algo fuerte para ti?

R: Pues porque no entendíamos por qué Tera no tiene amigos, por qué Tera no socializaba con sus compañeros, por qué Tera no ha tenido novio, por qué Tera esto, por qué Tera lo otro, entonces sí... no entendíamos. Pero ya después mis papás y yo fuimos entendiendo que sí, ésa era la respuesta a todas nuestras preguntas, y sí, para mis papás también fue muy fuerte. Para ellos tampoco ha sido fácil aceptar que, pues, mi condición, mi trastorno del espectro autista, y no sólo para mis papás... Para mi hermano menor tampoco ha sido fácil.

Un aspecto clave que Tera rescata mucho de su experiencia es el apoyo brindado por sus papás, quienes siempre le han brindado apoyo moral y económico. Particularmente enfatiza el apoyo de su madre: *“La verdad es que ella fue la que se llevó todo el paquetote, de ir a las escuelas, de hablar con los profesores, conseguirme lo de las clases particulares, entonces la verdad, y no es por presumir, pero la verdad es que mi mamá me ha apoyado muchísimo, y a ti te consta que hasta en la actualidad sigue apoyándome (dice al apoyo del Instituto Domus). Mi papá también, pero mi mamá siempre se involucró, y mira, qué increíble que a mis 32 años de vida, mi mamá me sigue ayudando”*, señala.

Tera no refiere haber tenido alguna experiencia negativa en la universidad. En general, con sus profesores tenía una buena relación y también con sus compañeros; en su relato menciona el hecho de que su universidad tenía grupos muy reducidos y que le había costado integrarse al segundo grupo en donde estuvo matriculada.

P: ¿Recuerdas cómo era tu relación con tus compañeros?

R: Buena. Sí, la verdad es que siempre me llevé bien con ellos. Digo, éramos muy poquitos. Éramos como diez en todo el grupo. Siempre me llevé muy bien con todos, pero al principio sí me costó trabajo integrarme al grupo porque ellos ya estaban formados.

P: ¿Cómo que formados?

R: Sí, porque creo que cuando yo pasé a quinto cuatrimestre, creo que se cerró mi grupo porque unos se dieron de baja. Se cerró mi grupo. Y entonces los dos que quedamos nos pasaron a otro grupo, que ya estaba formado, entonces sí, la verdad sí me sentí como bicho raro.

Con la parte administrativa y el personal de la universidad también refiere haber recibido muy buenos tratos: *“Sí, la verdad es que siempre se portaron muy bien conmigo, y siempre me trataron bien. Me llevaba bien con el director, con mis profesores, hasta con el personal de la cafetería. Me llevaba bien con todos. Ahora, sí, la verdad que en ese aspecto no me quejo. Me trataban bien.”*

Actualmente trabaja como analista administrativo en Grupo Aeroméxico, en donde realiza diversas actividades, como apoyar en el archivo, acomodar contratos en orden alfabético, etiquetar expedientes, acomodar expedientes, anexar certificados de vida de los empleados al sistema, etc. En general, valora muy positivamente su experiencia laboral en Aeroméxico.

“Pues la verdad que sí, quiero mucho a Aeroméxico, la verdad es que es una gran empresa, le tengo muchísimo, muchísimo cariño y agradecimiento. También quiero mucho a mi puesto, pero también quiero seguir creciendo ahí en la empresa, y mira ahora en el tiempo que llevo ahí ya he estado en tres áreas. Digo, sigo percibiendo el mismo sueldo, eso sí no ha cambiado, lo que sí ha cambiado pues han sido mis actividades y, pues sí, las áreas en las que he estado. Entonces sí, sí, por supuesto que quiero crecer ahí, y la verdad es que sí me visualizo cumpliendo ahí los dos años”, relata.

3.3.3. Continuidades:

Las continuidades se identificaron con base en los relatos de las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar. En cada relato encontramos continuidades particulares de la trayectoria escolar de los casos analizados, así como continuidades comunes o compartidas por los cinco casos. El siguiente recuadro presenta las principales continuidades de los relatos.

Tabla 14

Continuidades identificadas en cada relato.

Caso	Continuidades
<i>Jorge</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El apoyo y trabajo de su familia por favorecer el acceso, permanencia y promoción de los distintos niveles escolares, particularmente de su madre. -Colegios particulares y con poca población estudiantil. -Terapias y apoyos para tratar temas de estrés y ansiedad. -No se identifican conflictos con profesores en la trayectoria escolar.
<i>Adrián</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El apoyo y trabajo de su familia por favorecer el acceso, permanencia y promoción de los distintos niveles escolares, particularmente de su madre. -Colegios particulares y con poca población estudiantil. -Terapias de lenguaje. -No se identifican conflictos con profesores en la trayectoria escolar.

<i>Irving</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El apoyo y trabajo de su familia por favorecer el acceso, permanencia y promoción de los distintos niveles escolares, particularmente de su madre. -Colegios particulares y con poca población estudiantil. -Apoyo de psiquiatra y psicólogos para tratar temas de estrés y ansiedad. -Apoyos extraescolares: Tutorías y asesorías particulares para reforzar temas vistos en clase. -No se identifican conflictos con profesores en la trayectoria escolar
<i>Sebastián</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El apoyo y trabajo de su familia por favorecer el acceso, permanencia y promoción de los distintos niveles escolares, particularmente de su tío y su abuela. -Apoyo del Instituto Domus (terapias, asesores, interventores escolares). -Colegios públicos en educación básica; colegio privado en la educación media superior con poca población estudiantil. -No se identifican conflictos con profesores en la trayectoria escolar
<i>Tera</i>	<ul style="list-style-type: none"> -El apoyo y trabajo de su familia por favorecer el acceso, permanencia y promoción de los distintos niveles escolares, particularmente de su madre. -Dificultades académicas. -Falta de apoyo en las escuelas. -Estrés y ansiedad en la escuela. -Colegios particulares y con poca población estudiantil.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

Una de las principales continuidades encontradas en este análisis etnosociológico se relaciona con la estratificación social, ya que los cinco casos analizados tuvieron acceso a servicios psicológicos, psiquiátricos, terapias de lenguaje, acompañamiento escolar y emocional, servicios de apoyo escolar como asesorías o cursos particulares para reforzar temas en la escuela. De igual forma, cuatro de cinco casos asistieron a colegios privados durante toda su trayectoria escolar (a excepción de Sebastián que únicamente cursó en colegios privados su educación media superior y superior).

Una segunda continuidad encontrada en los relatos de vida es el papel de la familia como principal actor de las estrategias escolares y que continúa ejerciendo una notable influencia en las etapas de la educación superior. En las etapas de la educación básica y media superior, son sobre todo los padres quienes eligen la mejor escuela de acuerdo a lo que ellos creen conveniente para sus hijos (se tenga un diagnóstico o no), generalmente atendiendo a que las escuelas tengan poco alumnado y cuenten con algún departamento psicopedagógico. La intervención de la familia, principalmente de las madres, para elegir la “mejor opción” para sus hijos se encuentra presente también en la elección de carrera y universidad. Si bien la decisión la toman en conjunto con la persona con autismo, tomando en cuenta sus gustos e intereses, la familia busca también su bienestar e independencia.

3.3.4. Rupturas:

Las rupturas también se identificaron en función a la trayectoria escolar previa, principalmente la educación básica y media superior.

Tabla 15

Rupturas identificadas en cada relato.

Caso	Rupturas
Jorge	<p>-Mayores dificultades académicas (traducido en rezago educativo, recursamientos, etc.). <i>Lo veía cansado, yo creo que más que pensar que las disfrutaba diría que las padecía. Algunas sí le gustaban, sé que algunas si le gustaban, más que nada las optativas [...] Entonces, en general, si hiciéramos un promedio de cómo la pasaba, pues, la pasaba más mal que bien, eso sí me queda claro. Por eso se terminó saliendo, porque repetía las clases, avanzaba lento, tú ponle que en cuatro años él llevaba como el 40% de todas las materias; o sea, en lo que deberías de haberla terminado, él llevaba menos de la mitad. Entonces dijimos: no, pues, ¿qué onda?, ¿te quieres quedar y seguir intentando y echarte otros (Mariana, sobre la experiencia escolar de su hermano).</i></p>
	<p>-Menor compañerismo y relaciones con pares, debido a la falta de tiempo, a la diferencia de edad y los compromisos de los otros compañeros, y al hecho de que Jorge cursó la licenciatura en una modalidad a distancia.</p>
	<p>Mayor desánimo, desmotivación para cursar estudios.</p>

	<p><i>“Para él ya de repente dejó de tener sentido estar estudiando Historia porque él lo tenía... lo imaginaba de una manera diferente la forma en que iba a ser la carrera, (Mariana, sobre la experiencia escolar de su hermano).</i></p>
Adrián	<p>Tránsito a la vida adulta como situación concomitante a su experiencia escolar actual, a diferencia de la previa:</p> <p><i>“De hecho las últimas terapias las tuvimos un poquito antes de la pandemia y estás terapias ya están más enfocadas específicamente a la edad adulta y específicamente a cuestiones como de... como de que él sepa manejarse más, como de que él sepa ser más independiente, pueda hacer uso de... Adrián nunca sale a la calle, nunca lo he dejado ni siquiera ir a la tienda solo; entonces como de que empiece a hacer esas cosas, que empiece a hacer uso del dinero, que ya traiga su cartera, juego de llaves de su casa, que traiga sus identificaciones por ejemplo, que siempre traiga dinero. O sea, en este tenor iban ya estas... como ya de un funcionamiento más de adulto, solo que ya con la pandemia se estancó, nuestra cita quedó pendiente. (Madre de Adrián)</i></p>
Irving	<p>Aparecen mayores episodios de estrés y ansiedad.</p> <p><i>“Llegué [al Instituto Domus] después de mi segundo semestre porque mi mamá. Bueno, porque mi psicóloga como mi madre me dijeron que mejor fuera a Domus para así saber si necesito otra carrera, porque en esa me estresaba mucho y siempre estaba estresado. Así, como si estuviera ansioso” (Irving, sobre su experiencia escolar).</i></p> <p>P: Ok, ¿y por qué decidiste dejar la escuela, la universidad?</p> <p>R: <i>Probablemente fue porque estaba súper estresado, así, y siempre me ponía ansioso, de hecho, hasta de tanta ansia me hacía... tanto que hasta... me daban ganas de vomitar, y a veces me sentía mareado (Irving, sobre su experiencia escolar).</i></p>
	<p>Rezago educativo y primera suspensión de estudios.</p> <p><i>“Era lo que ya te decía, o sea, no fue una determinación de Irving, fue una determinación entre todos, sí, nosotros, para disminuir su grado de ansiedad tan grande que él tenía, y que, bueno, ellos, al hacerle la evaluación, también lo detectaron, eh... Irving está dado de baja temporal en la escuela, no definitiva” (Mamá de Irving).</i></p>
	<p>Tránsito a la vida adulta como situación concomitante a su experiencia escolar actual, a diferencia de la previa: <i>“Entonces la verdad es que las etapas críticas, sobre todo de Irving (inaudible), en relación a su interacción sobre todo de tipo... a reintegrar. Tuvo como más o menos como cuatro sesiones con una psicóloga recomendada por él, que realmente no fue tanto trabajar como en un consultorio, así como en una consulta médica, sino que fue... Ella le llamaba “actividades de campo”, ¿no? Ella se iba a un supermercado, y le dijo cómo tenía que comprar el súper, cómo se tenía que fijar... Cuántas cosas tenía que comprar... Cuánto le iban a costar... cuánto dinero... El cambio... Cómo tenía que llevar</i></p>

	<i>ese producto... O sea, no podía agarrar una lata que estuviera aplastada. O sea, infinidad de cosas que realmente eran como situaciones de vida que a él le hacían mucha, mucha falta". (Madre de Irving).</i>
Sebastián	Mayores niveles de exigencia y complejidad de la carrera que se han traducido en un mayor trabajo para su asesora. <i>"Sí el cambio de preparatoria para licenciatura fue un poquito complejo, la verdad es que, a diferencia de la preparatoria, como cuando ellos ya tienen conocimientos previos de otras materias; incluso yo, como asesora, es bien diferente porque ya estamos hablando como de una "especialización" ¿no?, allá la licenciatura es algo como más amplio y en un inicio fue complejo enfrentarnos juntos como a nuevos retos tanto cognitivos como sociales ¿no?" (Andrea, sobre la experiencia de Sebastián)</i>
	Surge una necesidad de tránsito a la vida adulta: <i>"O sea, lo llevan y van por él, entonces no es de que tenga que pagar que el camión, el metro, UBER... no, nada, o sea va... lo llevan y van por él, entonces sí, no le dan... la verdad, honestamente... como que la familia lo limita mucho, como que lo sobreprotege en ese sentido, y no dimensionan que ya es un adulto que puede hacer las cosas y que tiene que tener estas experiencias" (Andrea, sobre la experiencia de Sebastián).</i>
Tera	No se identificaron rupturas con la cuestión escolar Tera afirma haber presentado dificultades académicas en toda su trayectoria escolar. La falta de apoyo también ha sido una constante en su trayectoria.

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar

3.3.5. Recurrencias:

Este apartado es quizá el más relevante del análisis etnosociológico porque sugiere posibles relaciones socioestructurales, constancias de lo social presentes en los relatos. Como criterio de selección, las recurrencias se eligieron a partir de los temas que aparecieron en al menos tres de los casos analizados. Enseguida enlistamos las principales recurrencias encontrados.

1. IES poco inclusivas: persistencia del paradigma de la integración.
2. La estandarización como lógica educativa
3. Estratos medios y capital económico
4. Salud mental: Estrés y ansiedad en la educación superior
5. Problemas para el ingreso, la permanencia y el egreso
6. El *habitus* del escolar
7. Tránsito a la vida adulta

8. La familia como sujeto de las estrategias escolares

3.3.5.1. IES poco inclusivas: persistencia del paradigma de la integración

La recurrencia de escuelas y universidades poco inclusivas aparece varias veces en los relatos de las personas con autismo y sus familias. Se observa que incluso el personal que atiende a las personas con discapacidad está poco capacitado en temas de autismo, Asperger o neurodivergencias (en el caso de Jorge), o hay falta de tiempo y personal para atender las necesidades específicas de esta población (Irving); en la mayoría de los casos, sin embargo, encontramos una completa ausencia de departamentos, programas y personal de atención para las personas con esta condición (Adrián, Sebastián, Tera). Incluso quienes caracterizaron a sus IES como “inclusivas” en el discurso, se referían a que la universidad al menos “aceptaba” a las personas con discapacidad o alguna condición mental, limitando la idea de inclusión al mero acceso a la educación superior.

Tabla 16

Fragmentos sobre la recurrencia de IES poco inclusivas

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>“Bueno, mira. Voy a ser muy sincera, la persona, coordinadora tenía muy buena disposición, pero no tienen preparación. O sea, no conocen mucho el tema, hay que explicarles nosotros mismos por todo lo que hemos vivido, primero: ¿Qué es el “Asperger”? ¿cómo se manifiesta?, los chicos con una situación así pues tienen que enfrentar, entonces nosotros mismos fuimos los que dimos... como la pauta, en realidad, fueron más bien pues Mariana otra vez de CADUNAM y Jorge” (Mamá de Jorge, sobre el apoyo que éste recibía).</i></p> <p><i>Pues mira, en ese entonces era un equipo más pequeño, básicamente CADUMAN vivía, no sé si todavía, por la gente que hacía su servicio social con ellas, ¿ajá?, porque son pocas titulares [...]. Básicamente, en ese entonces, las que lo hacíamos éramos las del servicio social y ¿con qué conocimiento? pues con un conocimiento bastante escueto, con muy buena voluntad, teníamos muchas ganas de apoyar; pero, pues, fue limitado porque además teníamos que sacar una carrera, pasar exámenes además de ayudar a la gente. Y no sé si lo sabías pero CADUNAM hasta hace muy poco está institucionalizado, porque era como un ente que estaba ahí de buena voluntad y que había salido de Pedagogía pero realmente no recibió un presupuesto, entonces yo creo que eso lo limitó [...]. Y mi hermano, pues, sí fue ayudado, si le echaron ganas, pero creo que más bien tuvo que haber habido como un acompañamiento psicológico, en mi opinión, más que pedagógico. Debía haber como un estudio más a fondo</i></p>

	<p>de las necesidades de mi hermano. Esa es mi opinión. (Mariana, sobre los apoyos que recibía Jorge).</p>
Adrián	<p>“Cuando [Adrián] iba a terminar la preparatoria yo estaba segura de que el ingreso a la universidad iba a ser muy complicado. Ninguna universidad te ofrece nada de esto, no te ofrecen educación inclusiva, no te ofrecen adecuaciones curriculares, no te ofrecen evaluaciones adecuadas para las personas... Entonces, efectivamente fuimos a algunas escuelas; fuimos a la ULA, fuimos al Instituto Mexicano de Gastronomía, fuimos a otra escuela de gastronomía que está por la Universidad del Pedregal, pero ahorita no recuerdo su nombre. Obviamente esas escuelas tienen modalidad licenciatura, modalidad diplomados pero no, o sea, desde que te dicen el plan de estudios, desde que te empiezan a explicar pues vas descartando cosas y cuando yo pregunto más específicamente pues definitivamente no responden a las necesidades. Sabemos que en las universidades particulares quieren población y ya no hallan ni de dónde sacarla entonces te ofrecen las “perlas de la virgen”, te ofrece altos porcentajes de beca para captar la población pero cuando yo empiezo a hacer preguntas de las evaluaciones, ¿va a haber evaluación personalizada?, ¿van a evaluar a mi hijo de manera distinta?, me dicen que definitivamente no, que se le va a evaluar igual, se le va a evaluar como tal, como a cualquier alumno. Entonces pues desde ahí yo digo “con permiso, gracias”. (Mamá de Adrián, sobre la búsqueda de universidades para su hijo).</p>
Irving	<p>“[Con la pandemia] Ya era complejo para él recibir apoyos, ¿sí? Y mira, la psicóloga a la cual se ha hecho mención la Dra. Xóchitl, es una psicóloga comprometida, sin embargo, eh... no le da la vida... No le da la vida... También es un tema organizacional: no se hacen los espacios, no se hacen los horarios, ¿sí? Y hay otra situación. A veces a nivel superior, y tú seguramente lo ves, los docentes no son docentes, son especialistas en su área, ¿sí? Entonces todo lo que implique pedagogía, todo lo que implique ajuste curricular, todo lo que implique... No se hace” (Joel, terapeuta de Domus).</p>
	<p>P: ¿Consideras que la Universidad Justo Sierra es inclusiva? R: Pues sí es inclusiva porque aceptan a gente con discapacidad. P: ¿Tú tienes compañeros con discapacidad en la universidad? R: No, todos son normales. P: ¿Cómo sabes que la universidad es inclusiva? R: Por mi compañero Tomás, que él también, lo mismo que yo, a él lo aceptaron. P: ¿Tu compañero Tomás estudia en la misma universidad? R: Pues antes, se tuvo que dar de baja para regresarse de donde viene, de Uruguay. P: ¿Y él qué condición tenía?</p>

Sebastián	<p><i>R: Lo mismo que yo, de autismo.</i></p> <p><i>P: ¿Tú no recuerdas si la universidad tiene algún departamento de inclusión?</i></p> <p><i>R: Bueno, no sé qué es, pero no.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Sebastián)</p> <p><i>“Sí existe el departamento psico-pedagógico; sin embargo, no hubo esta comunicación, esta interacción para abordar todo el tema de Sebastián; todo ha sido prácticamente con el jefe de carrera y con los maestros directamente. Realmente, al principio en un taller introductorio, la encargada de este departamento se acercó con nosotros, daba el apoyo nada más para trámites, de registros, contraseñas... así; pero, a partir de allí ya no hubo mayor interacción para abordar o hablar periódicamente sobre Sebastián, todo ha sido directamente con jefatura y con maestros. Desconozco si tengan un programa específico para personas con discapacidad, eso sí, la verdad lo desconozco, no sé si es algo como que ellos promuevan, o sea, realmente no lo he visto, no lo he notado”. (Andrea, sobre la inclusión de la universidad de Sebastián).</i></p>
Tera	<p><i>P: Esos cuatro años que estuviste en la uni, ¿la universidad te ofreció algún apoyo, como tutorías extra, quizá, clases, para que fuera más sencillo el tema de las clases o de las tareas?</i></p> <p><i>R: No, no, que yo recuerde no.</i></p> <p><i>P: ¿Y cómo le hacías tú para pasar los exámenes, para cumplir con los trabajos? ¿Tú sola?</i></p> <p><i>R: Pues sí, luego a veces hacíamos trabajos en equipo, y la verdad es que siempre... Al principio sí me costó mucho trabajo integrarme con mis compañeros porque luego socializar con ellos pues sí me costaba mucho trabajo, pero no, no, no, jamás me ofrecieron apoyos... De hecho, todo lo contrario, yo era quien apoyaba a la universidad haciendo ahí mi servicio social.</i></p> <p><i>P: ¿Y tú recuerdas si en esta universidad había un departamento de inclusión?</i></p> <p><i>R: No, no había. Y es más, no solamente no había sino que tampoco había personas con alguna discapacidad. No había estudiantes, ni docentes ni administrativos con discapacidad. No había gente que, pues fuera sorda, ciega, que estuviese en silla de ruedas.”</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista de Tera).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.2. La estandarización como lógica educativa

Otro de los aspectos que se detectaron en las recurrencias es la persistencia de la lógica de la estandarización en la educación superior, como una forma de ver y entender la educación que sustenta, refuerza y legitima todavía el paradigma de la integración en educación.

Tabla 17

Fragmentos sobre la recurrencia de la estandarización como lógica educativa

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>“La cosa es que, aunque sí había información, los profes de repente eran de “Ah, es que pues tengo más alumnos, no es mi único alumno”, “¿Por qué tengo que ajustar mi clase?, que ponga más atención, ustedes ayudenle como CADUNAM”, ¿Ajá? Entonces como que se echaban la bolita pero, bueno, el primer acercamiento fue porque lo lleve a CADUNAM. (Mariana, sobre la experiencia de su hermano con los profesores de la UNAM)</i></p>
Adrián	<p><i>“Obviamente esas escuelas tienen modalidad licenciatura, modalidad diplomados pero no, o sea, desde que te dicen el plan de estudios, desde que te empiezan a explicar pues vas descartando cosas y cuando yo pregunto más específicamente pues definitivamente no responden a las necesidades. Sabemos que en las universidades particulares quieren población y ya no hallan ni de dónde sacarla entonces te ofrecen las “perlas de la virgen”, te ofrece altos porcentajes de beca para captar la población pero cuando yo empiezo a hacer preguntas de las evaluaciones, ¿va a haber evaluación personalizada?, ¿van a evaluar a mi hijo de manera distinta?, me dicen que definitivamente no, que se le va a evaluar igual, se le va a evaluar como tal, como a cualquier alumno. Entonces pues desde ahí yo digo “con permiso, gracias”. (Mamá de Adrián).</i></p> <p><i>“Y te digo, fuimos a buscar muchísimas escuelas y en todas pedíamos la oportunidad de hablar con la dirección, con la parte administrativa, con los chefs, pero finalmente, en todas las que fuimos, tocamos la puerta de las partes directivas y, pues, nos decían lo mismo, que no podían detener un programa por una situación como la que tiene mi hijo”. (Papá de Adrián).</i></p> <p><i>O sea, para él fue algo difícil para nosotros también. La cantidad de población en la escuela, la cantidad de población en el salón pues, a lo mejor, digo, no podemos culpar a los profesores y decir: “Es que no le ponían atención a mí hijo”, “es que no lo apoyaban”, porque,</i></p>

	<i>finalmente, pues tú sabes que ellos no se pueden detener porque llevan un programa y, pues, tampoco le pueden dedicar todo el tiempo a mi hijo, ¿no?” (Papá de Adrián).</i>
Irving	<i>“A veces a nivel superior, y tú seguramente lo ves, los docentes no son docentes, son especialistas en su área, ¿sí? Entonces todo lo que implique pedagogía, todo lo que implique ajuste curricular, todo lo que implique... No se hace” (Joel, terapeuta de Domus, sobre la pedagogía en las universidades).</i>
Sebastián	<p><i>P: Esto me parece muy importante, o sea los profesores no son los que hacen los ajustes... siempre eres tú.</i></p> <p><i>R: Sí... bueno... como ellos ya están en la parte especializada, la parte pedagógica pues, ellos no la tienen... yo me acerco con ellos, y por ejemplo, si en los últimos semestres que los contenidos son cada vez más complejos, sobre todo en el manejo de programas digitales, a mí ya se me está incluso complicando, ya es algo muchísimo más elevado, me acerco a ellos... y como también a Sebastián le cuesta mucho esta parte, en vez de seguir como tal, como el resto del grupo, hacemos las modificaciones y yo hago las propuestas de: “okay, no puede hacer como tal todo un proyecto digital, pero ¿qué te parece si empezamos nada más con el uso de herramientas básicas?”, que identifique el nombre, su uso y cómo puede aplicarlo en diferentes trabajos, y así irlos modificando. Hay maestros que sí, la parte de manual de dibujo, de trazos, ellos le especifican tal cual a Sebastián cuáles son sus modificaciones..., la mayoría sí los hago yo, pero cuando los maestros tienen esa conciencia los hacen, o sea, le facilitan, también es entendible que ellos no saben cómo de pronto cambiar sus contenidos a algo más sencillo, entonces a la par nos vamos complementando en esa parte”.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Andrea).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.3. Estratos medios y capital económico

La tercera recurrencia se relaciona con el hecho de que, en los cinco casos, se trata de familias procedentes de estratos medios, de padres profesionistas, cuyo capital económico ha sido clave para la formación y construcción de la trayectoria escolar de sus hijos con autismo. Esto se observa a través de colegios privados, clases de idiomas, viajes al extranjero, la contratación de

servicios particulares de asistencia educativa, terapias, medicación, acompañamiento emocional, etc., que constantemente aparecen en los relatos, y que, en general, tanto las personas con autismo como los actores clave, en sus experiencias, refieren que ha tenido un impacto positivo en su trayectoria escolar.

Tabla 18

Fragmentos sobre la recurrencia de los estratos medios y el capital económico

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>R: Pues mira, en Ensenada [esa preparatoria] es privada ¡y bien cara!, la más cara de todas. Es curioso, en Ensenada porque la gente que va a esa escuela se siente súper privilegiada, si supieran que es una escuela pública en donde va todo mundo como en cualquier otro estado, pero en Ensenada es... “Centro educativo y tecnológico...” y no sé qué cosa, pero bueno, es privada. Y ahí tenían un sistema bilingüe, lo metimos ahí porque el sistema era muy intensivo y todas las clases eran en Inglés, así que bueno, sí fue pesado, pero le sirvió mucho para aprender.</i></p> <p><i>P: ¿Y él siempre iba a la misma escuela que su hermana?</i></p> <p><i>R: Sí, pero como se llevan cuatro años y medio, pues no les tocó convivir, en la primaria Mariana iba en otra, y en la secundaria... él iba en la secundaria y ella en la preparatoria, un año porque Mariana se cambió, ella iba en muchas preparatorias, igual que Adrián, pero ella porque quería como... más cosas. Estuvo estudiando un año en Francia y ahí le acreditaron el año de prepa y después hizo dos años en Ensenada, uno en el C.E.T.Y.S.con Adrián y otro en otra escuela. Y hasta la Universidad que cuando Adrián entró iban los dos juntos en la Universidad.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con la mamá de Jorge)</p>
	<p><i>“Y entonces empezaron a hacerle muchas valoraciones y evidentemente el autismo no se puede diagnosticar como a tan temprana edad, se tiene que esperar a cierta edad. Entonces, bueno, a mi hijo lo diagnosticaron un poquito antes de que cumpliera los cuatro y eso fue por azares del destino. O sea, yo fui a una plática al hospital psiquiátrico infantil por parte de mi trabajo, esta plática era por trastorno por déficit de atención y yo decía “a lo mejor mi hijo tiene déficit de atención”, porque había ciertas cosas que me checaban y entonces cuando terminó la ponente de dar su conferencia y le digo: “no, pues, fijate que yo tengo un hijo así, así y asado, ¿me puedes dar tu tarjeta? porque te lo voy a llevar a tu consultorio”; y ella me dijo: “si</i></p>

Adrián	<p><i>me lo quieres llevar a mi consultorio no hay bronca pero yo te lo puedo valorar aquí, y me lo valoraron en el hospital psiquiátrico infantil y ahí me lo diagnosticaron como un niño con síndrome de Asperger; todavía cuando diagnosticaron a Adrián no existía el término de trastorno del espectro autista, todavía era autismo y síndrome de Asperger y síndrome de Rett, y sin... era así. Y bueno, ahí empezó, ahí empezó con sus terapias a muy temprana edad; empezó con terapia de lenguaje, terapia de aprendizaje, terapia de socialización, terapia de ambiental, psicomotricidad, terapia de apoyo psicopedagógico, o sea, muchísimas durante toda su vida". (Mamá de Adrián).</i></p>
Irving	<p><i>"Entonces en todas las escuelas siempre se habló con los psicólogos; en todas las escuelas que ha estado siempre ha habido departamentos de psicología, y yo, a través de ellos... Bueno, él siempre ha llevado terapias particulares, asesoradas por su paidopsiquiatra desde que tenía siete años, entonces este... La verdad es que eso le ha permitido a él pues tener ese desarrollo hasta donde ahorita él ha llegado, porque no lo hemos ocultado, lo hemos hablado... (Mamá de Irving).</i></p> <p><i>También hubo por ahí una situación... pues, podríamos decir que "familiar" de ver la manera de adquirir un inmueble, y entonces sí hubo mucha presión económica, y le tocó verla, entonces también había así como que una cierta sensación de que en él se invertía económicamente muchas cosas, cuando él me veía a mí restringida en algunos aspectos, pero posteriormente esa situación de ansiedad disminuyó cuando yo hablé con él, y le dije que él no tenía que preocuparse por situaciones de economía que estábamos pasando en casa, porque la responsable y la que tenía una obligación con él y para su escuela era yo, y que eso se iba a poder realizar gracias a una segubeca que él recibió porque yo le compré una segubeca desde que él tenía un año de edad, y bueno, la segubeca, cuando él cumplió la mayoría de edad, la segubeca a él se la entregaron, entonces ese dinero continúa en el banco, y con ese dinero se va a seguir pagando los semestres de su escuela, entonces eso a él ya le dio una gran tranquilidad porque él ya quería buscar un trabajo". (Mamá de Irving).</i></p>
Tera	<p><i>P: Y cuando llegaste a Domus, ¿ellos te ofrecieron orientación, te aclararon dudas?</i></p> <p><i>R: Pues, mira, te repito, yo llegué a Domus en enero del 2018, entonces pues sí, la verdad es que sí me han apoyado mucho en Domus, la directora general es mi terapeuta, entonces semana con semana, pues, tengo sesión con ella. Al principio mis sesiones eran presenciales, ahora ya son a distancia. Yo formo parte del área de inclusión laboral de ahí, de Domus, entonces la verdad es que sí me han apoyado mucho, y me siento muy contenta con Domus, los quiero mucho, y ya, este es el segundo empleo que ellos me consiguen. El primero fue en la biblioteca y el segundo fue aquí, en Aeroméxico. El primero empleo me dejó unos aprendizajes, pero ha sido mejor el segundo.</i></p>

	<p>(...)</p> <p><i>R: La verdad no estás tú para saberlo, ni yo para contarlo, pero mis papás me han apoyado muchísimo.</i></p> <p><i>P: ¿Como qué tipo de apoyo te han dado tus papás?</i></p> <p><i>R: Apoyo moral y económico, y la verdad siempre han estado ahí para mí.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Tera).</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.4. Salud mental: Estrés y ansiedad en la educación superior

El cuarto tema recurrente que se identificó en prácticamente todas las entrevistas es el referente a la salud mental de las personas con autismo en la educación superior, particularmente la presencia de estrés y ansiedad. De igual forma, se encontró en el caso de Tera un tema que será profundizado en el apartado 4.3 de esta tesis con respecto a los temas emergentes, que es la cuestión del diagnóstico en la vida adulta, y las repercusiones psicológicas que éste puede llegar a tener en la vida de las personas con autismo.

Tabla 19

Fragmentos sobre la recurrencia de la salud mental: estrés y ansiedad en la educación superior

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>“[El psiquiatra] Le daba como una medicina que según era para relajarlo porque tenía mucha ansiedad como con las clases, mucha ansiedad de no entender, ya estaba muy cansado de sentirse diferente y que le fuera mal en la escuela. Entonces, le empezaron a dar ese medicamento que creo que todavía sigue tomando algo parecido como para bajar su ansiedad”. (Mariana, sobre el apoyo psicológico hacia su hermano).</i></p> <p><i>“Porque yo pienso que el Asperger es una condición con la que naces, pero conforme vas teniendo experiencias en tu vida, más cosas se pueden ir añadiendo, como el tema de la ansiedad. El tema de la ansiedad es una cosa que no nació así, pero me parece que se</i></p>

	<p><i>agudizó mucho desde que entró a la universidad por el estrés que puede implicar hacer una carrera, ¿no?” (Mariana, sobre la experiencia de Jorge).</i></p>
Irving	<p><i>¿Y por qué decidiste dejar la escuela, la universidad?</i></p> <p><i>I: Probablemente fue porque estaba súper estresado, así, y siempre me ponía ansioso, de hecho, hasta de tanta ansia me hacía... tanto que hasta... me daban ganas de vomitar, y a veces me sentía mareado.</i></p> <p><i>(Fragmento de la entrevista con Irving).</i></p> <p><i>“En este caso, pues él..., hubo dos materias que eran seriadas del tercer semestre que, a pesar de que hizo los extraordinarios y que él decía que le había ido bien, pues terminó no acreditando, con una calificación así, límite, décimas, como para poder pasar, pero a fin de cuentas pues no acreditado. Entonces él, ante esa situación también se estaba presionando muchísimo, porque él sabía que ya no iba a ir a la par que sus compañeros. Iba a ir a la par en materias que él relativamente sí tuviera aprobadas, pero las que tuviera reprobadas o no aprobadas, no iba a ir a la par. Él tenía que volver a recursar la del semestre anterior, que él no había aprobado, entonces eso también le causó demasiada, demasiada angustia, ansiedad sobre todo, y entonces, este... fue cuando la psicóloga hizo la referencia de que se le hiciera una redirección profesional”. (Mamá de Irving).</i></p>
Sebastián	<p><i>P: ¿Consideras que en algún momento la universidad fue estresante, o sea, que te haya causado como mucho estrés?</i></p> <p><i>R: Pues sí, cuando se entregan proyectos finales. Ahí sí requiere que todos cooperen. Sólo cuando son trabajos finales.</i></p> <p><i>P: Ok, ¿cómo lo sientes? ¿Te pones nervioso?</i></p> <p><i>Pues sí, me pongo nervioso y luego me quedo pensando en eso porque se queda en mi cabeza.</i></p> <p><i>(Fragmento de la entrevista con Sebastián)</i></p>
	<p><i>P: ¿Y cómo fue para ti enterarte del diagnóstico?</i></p> <p><i>R: Ay, pues fue un bombazo. Fue como una bomba atómica. Sí, al principio, bueno, para empezar, no fue Domus quien me diagnosticó con trastorno del espectro autista. Fue otra institución. Se llama Pasos. Entonces fueron ellos quienes me diagnosticaron con TEA y sí, al principio pues mis papás y yo no entendíamos absolutamente nada. Sí fue un momento, sí fue un momento difícil. Fue eso, que no entendíamos nada. Sí fue muy difícil, incluso</i></p>

Tera	<p><i>este... Tú no estás para saberlo ni yo para contarle pero fue tan fuerte para mí la noticia de saber que tengo trastorno del espectro autista que hasta pensé en suicidarme, entonces sí fue muy fuerte, pero pues mira, la verdad es que ya transcurrieron 3 años y medio de eso y, bueno, ya con el paso de los meses, ya con el paso de los años he aprendido a aceptar la situación y pues mi condición de autismo, pero sí, al principio fue muy fuerte, ¿eh? Fue muy fuerte.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Tera)</p>
------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.5. Problemas para el acceso, ingreso y permanencia

Una quinta realidad encontrada en los relatos tiene que ver con la dificultad para el acceso (Adrián), el ingreso (Jorge) y permanencia (Irving, Sebastián y Tera) en el nivel superior. En los casos analizados, fue este el nivel en donde mayores dificultades, deserciones y rezago se identificó.

Tabla 20

Fragmentos sobre la recurrencia de problemas para el acceso, el ingreso y la permanencia

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>“Entró a la universidad que fue un intento... un esfuerzo muy grande porque hizo tres intentos para lograr entrar, era un objetivo que él tenía ¿no?, no se lo impusimos, él sólo se lo impuso, que él quería entrar a la UNAM, y bueno, ya ves que hay muchas solicitudes y pocos espacios, pero finalmente lo logró y entró en el sistema “a distancia”, que a mí me hubiera gustado, y creo que a él también, que fuera pues el presencial, para convivir, porque si no, él siempre estaba muy aislado en casa, solamente iba a la universidad a entregar trabajos o un día de clases, uno o dos días a la semana, pero en estas condiciones como estamos ahorita en pandemia, pues creo que lo preparó como para lo que seguía ¿verdad?, trabajar a distancia”. (Mamá de Jorge, sobre su ingreso a la educación superior).</i></p> <p><i>“... Porque nos dimos cuenta que le costó trabajo entrar, ¿no? Bueno, ahorita que me acuerdo, pues sí hizo el examen como dos veces, entonces sí le echaba ganas y todo. Entonces dijimos, “Pues te costó mucho trabajo entrar, y tú dices que lo tuyo es la historia.</i></p>

	<p><i>Entonces, demuéstrela, échale ganas". Y creo que también el tema es que nunca estuvimos tan convencidos, ni él ni los demás, de que le funcionara el sistema abierto, en lugar del escolarizado, pero como le pedían menos en el abierto, pues él dijo "voy a entrar en el que me pidan menos". Porque la primera vez que entró, bueno, hizo el examen para entrar, buscó para escolarizado pero quedó muy abajo de lo que pedían; pero, entonces, la siguiente vez como que dijimos, "bueno, para que entres en agosto, pues hazlo para abierto y después te cambias a escolarizado", no teníamos idea de que eso no se puede. Entonces, lo hizo, entró a abierto y todo como "Ah, súper bien, entró" y, pues, todos como súper contentos; pero la dinámica era diferente a de escolarizado porque no tenía, vaya, ni grupo, veía a los demás una vez a la semana y ellos eran mucho más grandes. Y a él le faltaba mucho más esta convivencia con la gente, como el trabajo en equipo". (Mariana, sobre el ingreso de su hermano).</i></p> <p><i>"Entonces, en general, si hiciéramos un promedio de cómo la pasaba, pues, la pasaba más mal que bien, eso sí me queda claro. Por eso se terminó saliendo, porque repetía las clases, avanzaba lento, tú ponle que en cuatro años él llevaba como el 40% de todas las materias; o sea, en lo que deberías de haberla terminado, él llevaba menos de la mitad. Entonces dijimos: no, pues, ¿qué onda?, ¿te quieres quedar y seguir intentando y echarte otros cuatro años y a ver si acabas el sesenta por ciento?, tal vez no la pases tan bien. Otras dudas eran, ¿cuál es el plan después de la carrera? ¿qué piensas hacer? Entonces terminó por salirse porque para él fue muy difícil, muy estresante y..."</i></p> <p><i>(Mariana, sobre el balance general de la experiencia escolar de su hermano).</i></p>
Irving	<p><i>"También es un tema organizacional: no se hacen los espacios, no se hacen los horarios, ¿sí? Y hay otra situación. A veces a nivel superior, y tú seguramente lo ves, los docentes no son docentes, son especialistas en su área, ¿sí? Entonces todo lo que implique pedagogía, todo lo que implique ajuste curricular, todo lo que implique... No se hace, entonces lo que optamos fue promover una baja temporal, digo, la baja temporal pues la realizó la doctora, como tutora... Nosotros dimos como alternativa una baja temporal, y le damos a Irving en este momento un servicio de terapia". (Joel, sobre la decisión de dar de baja a Irving)</i></p> <p><i>"Ajá, pero sí, siempre contó con este apoyo, por eso ahorita que inició el año, bueno, el semestre, el último semestre que él hizo en la universidad, a través de la pandemia, le costó ya mucho trabajo, se quedó debiendo dos materias, porque ya esa asesoría por los maestros, en todo lo que él entendía, ya no se pudo realizar. Como era también igual el primer año de los profesores para iniciar este tipo de enseñanza a través de las videoconferencias, se les hacía todavía mucho trabajo, o sea, crear un espacio para tener con él una asesoría, más la clase que tenían que preparar al otro día, y eso, al último, terminó estresándolo muchísimo,</i></p>

	<i>muchísimo, muchísimo; y fue ahí donde se hizo la determinación, bueno, no la determinación, se hizo un convenio entre el director, hubo una junta entre el director, la psicóloga y yo, para ver el grado de estrés tan grande que ya estaba manejando Irving</i> (Mamá de Irving, sobre su experiencia el último semestre cursado)
Tera	<i>P: Bueno, Tera, cuéntame, ¿cómo describirías tu experiencia en la universidad?</i> <i>R: Pues complicada, Jesús, este... la verdad es que sí tuve muchas dificultades y obstáculos. Mi vida académica fue muy complicada. Ehh... Para empezar, no sabíamos.. cuando yo estaba en la universidad, no sabíamos que, bueno, mis papás y yo no sabíamos que yo tengo Trastorno del Espectro Autista, de hecho yo crecí creyendo que tenía trastorno de déficit de Atención (TDAH), entonces, pues, la verdad es que sí, sí fue muy complicada mi vida académica. Un desastre, pues.</i> (Tera, sobre su experiencia en la universidad).

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.6. El habitus del escolar

Una sexta recurrencia se puede describir como una dificultad consistente en expresar el habitus del escolar ideal en la educación superior. Un estudiante sociable, autónoma, independiente y académicamente competente. Mariana, la hermana de Jorge, expresa ese habitus en términos de la “expectativa” y el “deber ser” de un estudiante. La madre de Irving lo expresa en términos de que a su hijo “le costaba trabajo” poder llevar las materias de la forma en que la escuela lo “exigía”; el habitus no es sólo una expectativa, es una exigencia. Andrea, la asesora de Sebastián lo expresa de una manera también muy certera cuando señala que “*gente que no ha tenido ningún contacto con él o que es nueva sí se queda un poquito “sacada de onda”, porque sí: “¿cómo no sabes tu correo?”, “¿cómo no sabes tu contraseña?”*, ya que se espera que un estudiante de nivel superior ya domine esas competencias.

Tabla 21

Fragmentos sobre la recurrencia del habitus del escolar

Caso	Fragmento de las entrevistas
	<i>“Entonces, como tú dijiste, no tuvo problemas y pasó como desapercibido el tema del asperger, hasta que pasó a la universidad porque ya implicó un problema al no estar como cumpliendo</i>

<p>Jorge</p>	<p><i>con las expectativas de un programa de licenciatura” (Mariana, sobre la experiencia de su hermano).</i></p> <p><i>“[En el Instituto Mora] exigen muchísimo, lees muchísimo, yo siempre los veía estudiando, haciendo trabajos en equipo, y mi hermano siento que no hubiera cumplido con ese “deber ser” en el Mora”. (Mariana, sobre la experiencia de su hermano).</i></p> <p><i>“O sea, estamos viviendo en la competencia todos los días, es una dinámica que sigue estando en la escuela. Y, bueno, él no es competitivo, no es alguien que busque siempre ser mejor que los demás, no trata de aplastar a nadie ni nada por el estilo. Entonces, siento que el ritmo y como lo que se espera en las escuelas, que es como muy exigente, tal vez no ha funcionado muy bien para él; y también porque no ha sido un entorno más inclusivo para sus necesidades.” (Mariana, sobre la experiencia de su hermano).</i></p>
<p>Irving</p>	<p><i>“Entonces el director habló con él, le dijo que él viera si él creía que iba a tener la capacidad como de ser sometido a ese estrés, y que él pudiera tener la capacidad de llevar ese tipo de materias con una complejidad cada semestre, cada vez más alto. Y entonces ya también, de manera individual, por parte de él, dijo que ya ese tipo de materias, él le costaba mucho trabajo poderlas llevar de la manera como la escuela exigía, y más aparte, más problemas ya sin esas asesorías” (Mamá de Irving, sobre el desempeño de Irving).</i></p>
<p>Sebastián</p>	<p><i>Le hago mucho hincapié en que ya tiene una edad en que la que él tiene que hacerse más independiente y responsable de sus cosas, sin llegar a ese punto de que sea una obligación para él hacerlo, pero sí de: “Okay, mira, tus compañeros lo están haciendo, vamos a intentarlo, porque sí puedes” [...] Cuando se trata por ejemplo... llegábamos a ir a excursiones, llegábamos a cuestiones de trámites del tema de idiomas y todo eso, yo detrás de él, me quedaba fuera de jefatura, y le decía exactamente qué decir y ya él iba a preguntar con la secretaria, y creo que al principio era mucho de... como es un ventanal, pues sí me veía yo ahí, y ya le respondía y volteaba como a verme para ver él qué decía, entonces de pronto era como de: “Entonces, lo que te preguntaron tú responde, ¿no sabes? investigale un poquito más con la otra persona para entablar esta comunicación”, y cuando veía que ya no había posibilidad ya yo intervenía. Cuando son temas más complejos, que a lo mejor sí requieren como... pues algo... sí, o sea que no es tan fácil para él comprenderlo, ahí sí es cuando yo intervengo; por ejemplo, ahorita se usa mucho lo de las “apps” y el “QR” ... De hecho, ahí él tiene este problema que no recuerda las contraseñas, su tío le maneja todas las contraseñas, entonces no es tan autodidacta en esta parte de “correo y las contraseñas”, le digo: “No, entonces, tú investiga tu correo y tu contraseña y yo te ayudo en la App para que puedas ingresar”, etc... etc... ahí sí es cuando intervengo, pero sí busco mucho que lo trate de solucionar por sí solo. También hay las personas de... bueno, ya al comunicarles que es una persona con T.E.A., como que les cambia el “chip” y son</i></p>

	<p><i>más accesibles y se acercan, porque en un principio sí se quedan como de... bueno, gente que no ha tenido ningún contacto con él o que es nueva sí se queda un poquito “sacada de onda”, porque sí: “¿cómo no sabes tu correo?”, “¿cómo no sabes tu contraseña?”, y Sebastián, de pronto cuando se pone nervioso, empieza a hacer un ruido y empieza a hacer esto (imitando a Sebastián), y sí se desespera y dices: “Bueno, hay algo ahí”, y ya cuando les notifico, ya ellos se acercan y lo auxilian en esta parte como: “Mira, tienes que apretarle aquí”, “tienes que meter esto”, o “consúltalo en centro de cómputo”, “cambia tu contraseña” o algo así, también ellos lo han apoyado en ese sentido; y por ejemplo, otros lo conocen, entonces, también ya saben lo que Sebastián de pronto requiere, ¡ah!, que la computadora, y Sebastián nada más dice: “teclado”, y ellos dicen: “¡ah!, ¿quieres computadora?”, “¿qué laboratorio?”, “¿qué máquina?”, “¿quieres esa que tienes en frente?” y ya, le solucionan, sí trato como de: “Tú ve, pide tu mouse, pide tu teclado”, “¿quieres sacar copias o imprimir?, da tu memoria y hazlo”, porque sí objetivo mucho con él es sí la parte académica, pero que sea como más independiente, que él aprenda a hacer de estas cosas que le sirven muchísimo, y que estamos favoreciendo su interacción con las personas que están dentro de ahí, de la escuela.</i></p> <p>(Andrea, sobre los trámites administrativos en la universidad).</p>
Tera	<p><i>P: ¿Por qué fue algo fuerte para ti [el diagnóstico de TEA]?</i></p> <p><i>R: Pues porque no entendíamos por qué Tera no tiene amigos, por qué Tera no socializaba con sus compañeros, por qué Tera no ha tenido novio, por qué Tera esto, por qué Tera lo otro, entonces sí... no entendíamos.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Tera).</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.7. Tránsito a la vida adulta

El tránsito a la vida adulta como situación concomitante a la etapa de los estudios superiores, también aparece como una situación importante en los relatos. Esta puede ser una situación presente en la mayoría de las personas que ingresan a la universidad, ya que ese primer ingreso suele coincidir socialmente con el paso a las responsabilidades adultas. Sin embargo, lo que se observa en estos pasajes de las entrevistas es que en el caso de las personas con autismo hay un doble, quizá triple esfuerzo para transitar a la vida adulta, y que muchas veces no se cuenta

con el apoyo o la orientación adecuada para que las personas con autismo logren efectivamente ese tránsito.

Tabla 22

Fragmentos sobre la recurrencia del tránsito a la vida adulta

Caso	Fragmento de las entrevistas
Adrián	<p><i>En el caso de Adrián hay temas para los que tiene un interés muy especial y que puede aprenderse cosas que yo digo “ay, este cuate, ¿cómo puede aprender esto?”, y para otras como para las matemáticas que, digo, conoce los números, lee cantidades, sabe sumar, sabe las operaciones básicas, pero por ejemplo para manejar el dinero pues no, ¿si me entiendes? El sabe que es una moneda de a cinco, una moneda de a diez, un billete de quinientos, un billete de doscientos, pero ya a la hora de usarlo se pierde</i></p> <p><i>(...)</i></p> <p><i>P: Claro, claro. Otra cuestión que Arturo comentaba de Adrián y sobre las terapias es que estaban pensando en buscar como un grupo de pares, de otros chicos con Asperger o con autismo para que convivan con Adrián, ¿cómo llegaron a esa idea?</i></p> <p><i>R: Claro, la verdad es una idea que traigo entre ceja y oreja.</i></p> <p><i>P: ¿Por qué?</i></p> <p><i>R: Porque como adulto él ya empieza a tener otro tipo de inquietudes, de hecho yo te puedo decir que a mi hijo le gustan las muchachas este... cuando vamos por la calle él no se percata pero yo veo como hay chavas que lo voltean a ver y hasta han de decir “ay, ese papacito”, pero él no. Pero luego, él dice que quiere tener su novia, que cuando él se case, que cuando él tenga hijos, que... entonces yo le digo “Arturo, tenemos que buscar un espacio donde Adrián pueda conocer personas con su condición, con las que se pueda relacionar”, difícilmente una persona neurotípica ó normal, como se le pudiera llamar, pues va a interesarse; de hecho él estaba muy emocionado con una niña en la prepa y le llevaba regalos en su cumpleaños y en el día del amor y la amistad y eso y aquello, pero yo veía a la niña y sí le recibía el regalito y le decía gracias pero nada más, ¿me entiendes?</i></p> <p><i>P: Claro.</i></p> <p><i>R: Entonces, yo lo comentaba con la chava del departamento de inclusión de la prepa y ella decía que sí, que efectivamente él tenía que relacionarse con alguien o con más personas; y sí</i></p>

	<p><i>porque sino ¿donde va a conocer a su novia?, él quiere tener una novia. Entonces yo dije que voy a buscar un lugar en el que él pueda relacionarse con otras personas en otras circunstancias, ya no en la terapia, ya no en las clases recreativas.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con la mamá de Adrián)</p>
Irving	<p><i>“Entonces yo me tomé el atrevimiento de pedir el correo del director, porque en la junta informativa que tuvimos también de ingreso a la universidad, fue la única que tuvimos, entonces el director también nos comentó que ellos ya eran chicos universitarios, y que era la primera y la última junta que íbamos a tener los papás con él, porque ya los niños, bueno, los jóvenes, ya eran responsables de sus carreras, entonces que esa junta era informativa, y ya posteriormente de manera presencial, ya no íbamos a tener ninguna reunión con él, y que teníamos que permitir que ellos buscaran las soluciones a sus problemas, y que no nosotros fuéramos, siendo los papás, que íbamos a ir, e íbamos y preguntábamos, igual las calificaciones, a nosotros ya tampoco se nos iban a proporcionar, se los iban a proporcionar a ellos, y ellos iban a tener la obligación de enseñármolo a los papás. Eso fue en la primera y única junta que tuvimos con él, informativa” (Mamá de Irving).</i></p>
Sebastián	<p><i>“También Sebastián no tiene un buen manejo del dinero, la verdad es que sí se le complica un poco hacer uso de éste, tampoco le dan dinero para que el en cafetería compre y lo podamos trabajar, de pronto le decía: “¿sabes qué?, ¿y si te presto para las copias?, ten y vamos a hacerlo”, o sea yo también ahí buscando las alternativas de: “bueno, no te mandan, pero ¿sabes qué?, te presto para que podamos trabajar este aspecto”, que son también esenciales para él, sí se le complica el uso del dinero, de hecho ha tenido supervisión con eso por parte de sus compañeros, que les digo: “oye ¿sabes qué?, acompáñalo, que no se dé cuenta que te mandé a que lo acompañaras, pero checa cómo él lo está manejando, cómo él está en su cuestión física, como está manejando esta situación de estrés y de reto que está enfrentando, y ya si ves que se bloquea ahí intervienes”, pero de antes yo hago todo este: “si te dicen que son cinco pesos, ¿con cuánto pagarías?”, “Si te dicen que si quieres más copias diles ‘no, nada más el archivo que viene ahí’, sin más”, haz tu... saca tu celular o usa la calculadora para saber cuánto te dan de cambio, porque él recibe el dinero pero no lo cuenta para saber si está bien o si está mal, entonces sí ha sido algo que también he querido trabajar, sin embargo a veces, es como dividirme, trabajo esto, pero dejo de lado un poquito la parte de las tareas, es como de a qué le doy más prioridad, eso sí es de... de pronto no está en mis objetivos pero creo que es importante, y en las oportunidades que se tenga lo trabajamos para que no se pierda, porque sí, tiene veintiún años y creo que le falta mucho esta parte de independencia y que yo debo de... como muy enfocada en trabajársela, porque buscamos hacer a alguien independiente, es</i></p>

	<p><i>esencial, y de verdad que Sebastián cuenta con todo para hacerlo, nada más es como que le da miedo... le da miedo enfrentarse a algo nuevo, es como que está acostumbrado a que le resuelvan, digo: "No, vamos a hacerlo, estoy para apoyarte, pero inténtalo", porque al final pues creo que es una satisfacción muy personal para él el poder demostrarse que puede hacerlo. "</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con Andrea).</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.5.8. La familia como sujeto de las estrategias escolares

La constante más llamativa, porque se presenta en los cinco casos analizados es el papel de la familia como sujeto de las estrategias escolares, tanto durante la etapa de estudios superiores, como en la trayectoria educativa previa. En los casos analizados, las principales estrategias identificadas son: el recurso a "maestros sombra" durante la infancia, la elección de escuelas privadas con poca población de estudiantes, la comunicación directa con profesores a lo largo de la trayectoria educativa, apoyo para la elección de carrera y búsqueda de alternativas de IES, exposición y planteamiento de la condición de la persona con autismo a los jefes de carrera, directivos y profesores de la universidad, y la búsqueda de estrategias y alternativas para asegurar la permanencia de la persona con autismo en sus estudios universitarios, aunque siempre negociando entre distintas lógicas sociales.

Tabla 23

Fragmentos sobre la recurrencia de la familia como sujeto de las estrategias escolares

Caso	Fragmento de las entrevistas
Jorge	<p><i>P: Jorge me comentaba que tuvo "maestros sombra", que tuvo profes particulares, pero no sé si usted logró que esos sean apoyos de las escuelas o todo se costó de forma particular...</i></p> <p><i>R: De forma particular, o sea, toda la primaria tuvo maestro sombra, y además de pagar la colegiatura se tuvo que pagar el profesor... la profesora sombra, hasta como quinto o sexto creo que ya no había maestra sombra, y eran grupos muy pequeños, lo pusimos en una primaria pequeña donde tuviéramos mucha cercanía con los directores para que entendieran pues cuál era el problema.</i></p> <p>(Fragmento de la entrevista con la mamá de Jorge).</p>

	<p><i>Y mi papá se enfocó mucho en trabajar, trabajar, y conseguir mucho dinero porque siempre hablaban de que iba a ser muy caro el tratamiento y así. Entonces, más bien, siento que sí ha estado muy presente en la familia pero yo siempre he considerado que su apoyo ha sido, sí moral y todo, pero más económico, como echándonos mucho la mano; y la que ha estado todo el tiempo es mi mamá. (Mariana, sobre el apoyo familiar hacia su hermano)</i></p>
Adrián	<p><i>“Entonces, nosotros íbamos directamente a hablar con los chefs, con la parte administrativa, con la parte de la dirección y les platicábamos cuál era nuestra situación, y ya ellos nos decían: “¿Es que sabes qué? Nosotros no podemos asegurarte la beca por toda la carrera, porque finalmente tu hijo no va a poder conservarla por la situación que tienen”. Entonces esa parte nos desanimaba, y te digo, fuimos a buscar muchísimas escuelas y la, y en todas pedíamos la oportunidad de hablar con la dirección, con la parte administrativa, con los chefs, pero finalmente, en todas las que fuimos, tocamos la puerta de las partes directivas y, pues, nos decían lo mismo, que no podían detener un programa por una situación como la que tiene mi hijo (Papá de Adrián, sobre la búsqueda de alternativas de universidad).</i></p> <p><i>“No sabes, mi esposa es, es, no sé si en la entrevista se pueda, pero mi esposa es una fregonaza, es una chingona, es... Siempre busca el que Adrián vaya evolucionando más, más, más, más y hemos buscado todos los medios habidos y por haber para que Adrián siempre esté mejor en todos los aspectos culturales, educativos. Si es música, incluso a él le gusta mucho la música, si le gusta algún grupo y existe la oportunidad de que vaya a un concierto, vamos todos al concierto, todos compartimos. Es más, una ocasión nos dijo Adrián: “¿Qué es un antro?”, ¿no?, entonces pues: “Vamos a un antro, ¿no?”, ya tenía 18 años, “pues vamos a un antro los cuatro, para que sepa qué es un antro”. Muchas veces: “¿Qué es una cerveza?”, y estamos comiendo y: “¿Qué es cerveza?, ¿a qué sabe?” –“pruébala” –“no, tiene alcohol”, y su hermana: “Si, tiene alcohol, pero pruébala”, y ya la prueba, “¿qué te pareció?” –“No, sabe feo” –“Pero ¿por qué?, ¿a qué sabe?”. Y así como eso, han sido lo que a él le gusta, lo que no le gusta, tratamos de compartir con él todo, todo, todo, todo, desde música, cine, te podría decir que es exageradamente... (Papá de Adrián).</i></p> <p><i>“Bueno, yo creo que tu ya sabes que el maestro sombra se les asigna más que nada a las personas que tienen como las dificultades más marcadas, este... definitivamente el que tenga maestros sombra sale muy caro y yo ó pagaba maestro sombra o pagaba escuela, no tenía para todo. Entonces por eso se trataba de investigar sobre colegios que sí fueran como muy pequeñitos y con poquitos niños a fin de que no fuera necesario el poner a mi hijo un maestro sombra. [...] En algunas ocupaciones pues yo si me tenía que apoyar de alguien más como para que me echara un mensajito o corroborara algo y que efectivamente esas eran las cosas que</i></p>

	<p><i>se tenían que hacer [de tarea]; pero fuera de eso creo que no hubo necesidad de otra cosa..</i></p> <p><i>Creo que... creo... no recuerdo bien, creo que fue en primero de primaria cuando era que yo me iba a sentar tantito con él. Yo siempre trabajé, pero la maestra siempre me solicitaba o creo que yo fui la que se lo propuse, le dije "A lo mejor no puedo venir a acompañar a mi hijo toda la mañana, pero yo salgo del trabajo a las 12:30 del día y yo puedo venir rápido y a lo mejor en esa última hora y media que tenía -porque él salía hasta las dos- yo puedo llegar y apoyar en lo que se necesite". Entonces yo creo que fingí o fungí como maestra sombra de Adrián, en algún tiempo pero solo al iniciar la primaria, y eso era hora y media o máximo dos horas al concluir la jornada (Mamá de Adrián, sobre los apoyos brindados durante la infancia).</i></p>
Irving	<p><i>"Siempre se ha tratado de buscar el colegio idóneo para sus circunstancias de Irving. Creo que los hemos encontrado, y siempre hemos buscado colegios que tengan departamento de psicología, en donde siempre se ha planteado y se ha explicado la problemática, o bueno, la circunstancia de Irving, y siempre ha existido apoyo." (Mamá de Irving, sobre la búsqueda de escuelas para su hijo).</i></p> <p><i>"Él hizo la secundaria en el colegio Florencia Nightingale, y también la secundaria... siempre buscamos escuelas pequeñas". (Mamá de Irving, sobre la búsqueda de escuelas para su hijo).</i></p> <p><i>"Cuando existía alguna situación de bajo rendimiento, o situaciones de algo especial en materias, a mí siempre me mandaban llamar los profesores, platicaban conmigo, se creaban como estrategias de aprendizaje para que él pudiera dar como su mejor esfuerzo en estas materias" (Mamá de Irving, sobre el rendimiento escolar de Irving).</i></p>
Sebastián	<p><i>P: ¿De tu familia sólo tu tío te ayuda con trabajos?</i></p> <p><i>R: Sí, de universidad.</i></p> <p><i>P: ¿En qué te ayuda tu tío? ¿Cómo en los exámenes? ¿Cómo en dibujar? ¿O en qué cosas te ayuda?</i></p> <p><i>R: Pues a investigar.</i></p> <p><i>P: ¿Y cada cuándo te brinda estas ayudas?</i></p> <p><i>R: Cada semana.</i></p> <p><i>P: ¿Y desde que entraste a la universidad has tenido este apoyo, tanto de tu tío como de Domus?</i></p>

	<p>R: Sí.</p> <p>(Fragmento de la entrevista de Sebastián).</p>
Tera	<p>P: Ok, ¿y con tus profes? ¿Recuerdas cómo era tu relación?</p> <p>R: Uy, sí, con mis profesores en general me llevaba bien. Con los únicos que definitivamente había ahí a veces cuestiones era con los de Matemáticas, Física y Química, que era con los que mi mamá tenía que ir a rogarles que no me reprobaran, entonces sí, pobre de mi mamá. La verdad es que ella no la tuvo fácil. No la tuvo fácil, la verdad es que creo que no me alcanzaría la vida para darle las gracias a mi mamá por todo lo que hizo por mí en mi vida académica, porque igual y ni a la universidad hubiese llegado.</p> <p>(...)</p> <p>“La verdad es que mi mamá fue la que se llevó todo el paquetote, de ir a las escuelas, de hablar con los profesores, conseguirme lo de las clases particulares, entonces la verdad, y no es por presumir, pero la verdad mi mamá me ha apoyado muchisisísimo, y a ti te consta que hasta en la actualidad sigue apoyándome. Mi papá también.</p> <p>(Fragmento de la entrevista con Tera)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.3.6. Excepciones:

Finalmente, las excepciones se construyeron con base en la comparación de los distintos relatos entre sí. Aquí complementaremos la idea de “excepción” con la noción de *diferencialidad* de Bertaux (2005), en el sentido de que entenderemos por excepción, aquellas situaciones, eventos, cualidades o condiciones muy particulares de cada caso, mientras que por *diferencialidad* entenderemos aquello que las personas con autismo hicieron distinto en cada caso, rompiendo con lo que se esperaba de ellos (roles), o con lo que, en cierto momento resultaba más racional hacer (intereses). La noción de *diferencialidad* implica que las acciones humanas son, en esencia, fenómenos no predecibles, ya que incluso “personas situadas exactamente en el mismo escalafón pueden desempeñar su papel, ejercer su actividad de forma muy diferente porque su personalidad no tiene la misma estructura” (pp. 27-28).

Tabla 24

Excepciones identificadas en cada relato y su diferencialidad

Caso	Excepciones	Diferencialidad
Jorge	<p>-Fue diagnosticado con autismo de forma tardía (cuando estudiaba en la preparatoria), por lo que gran parte de su vida la vivió creyendo que tenía TDAH.</p> <p>-Contó con el apoyo, orientación y acompañamiento de su hermana Mariana, quien asistía a la misma universidad.</p> <p>-Cursó su licenciatura en una universidad que cuenta con un Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) y un Comité de Atención de Personas con Discapacidad en la UNAM (CADUNAM), el cual se encontraba en su facultad.</p> <p>-Es el único caso en donde la IES es pública.</p>	<p>-Un aspecto muy particular al que habría que poner atención es al hecho de que, aunque Jorge tuvo un diagnóstico tardío (casi a los 20 años), esto no se tradujo en rezago educativo de ningún tipo. De hecho, Jorge pudo culminar con éxito su educación básica y media superior, e incluso llegó a realizar un intercambio en el extranjero.</p> <p>-Aunque Jorge contaba con el apoyo de su familia para terminar la licenciatura, y recibía apoyo en CADUNAM, sus gustos e intereses no estaban del todo alineados con lo que la carrera de Historia ofrecía.</p>
Adrián	<p>-Contó con una maestra que tenía formación en educación especial y terapia de lenguaje, tenía una “mamá-maestra”, (como ella misma se caracteriza), quien además contaba con una amplia experiencia en temas de discapacidad y educación.</p> <p>-Es el único caso en donde el estrés y la ansiedad por los estudios superiores no figuraron en el relato.</p> <p>-Es el único caso que, aun experimentando las violencias del campo, no ingresó a ninguna IES.</p>	<p>Pese a haber sido diagnosticado a temprana edad (a los 4), haber recibido apoyos, terapia, acompañamiento, y contar con el apoyo familiar, Adrián y su familia decidieron que era más adecuada y conveniente que no ingresara a una IES y que mejor tomara un curso en un centro de formación para el trabajo.</p>
Irving	<p>-De los dos casos analizados de personas con autismo que se encontraban estudiando la licenciatura cuando inició la pandemia por COVID-19, es el caso que desertó.</p> <p>-Es el caso en donde el tema del estrés y la ansiedad, específicamente por los estudios, se presentó de forma más aguda.</p>	<p>-Pese a los altos grados de estrés y ansiedad que presentó en la carrera, de haber dejado de recibir el apoyo adecuado y de haber suspendido sus estudios universitarios, le guarda un gran cariño a la IES donde estudiaba, al grado de que, si retoma sus estudios,</p>

	<p>-Recibe actualmente acompañamiento emocional y terapia para desarrollar habilidades sociales que le permitan un mejor desenvolvimiento en la universidad.</p>	<p>incluso en otra carrera, los retomará en esa misma universidad.</p>
Sebastián	<p>-Es el único caso que todavía se encuentra cursando estudios.</p> <p>-De los dos casos que se encontraban estudiando la licenciatura cuando inició la pandemia por COVID-19, es el único que sigue cursando la carrera.</p> <p>-Durante toda su trayectoria en la universidad, ha contado con el apoyo personalizado, todos los días, de Andrea, su asesora, quien ha adaptado todos los contenidos de sus materias y lo apoyo con la realización de actividades, así como con otros aspectos de la vida universitaria.</p> <p>-De los cinco casos estudiados, es quien presenta el grado de autismo con menor funcionalidad, es decir, que requiere mayores apoyos. Además, presenta limitación visual.</p>	<p>-Pese a ser el caso que presentó de forma concomitante una limitación y una condición mental, lo cual, de acuerdo con las cifras del INEGI, lo coloca en una situación de considerable desventaja escolar, con altos riesgos de deserción y exclusión, continúa estudiando, ya en su quinto semestre.</p>
Tera	<p>-La variable género, ya que es la única mujer en la investigación y tal como, no se conoce a profundidad qué implicaciones tiene el género en el autismo (Bargiela, Steward y Mandy, 2016) y cómo esta relación impacta en ámbitos sociales como la educación superior.</p> <p>-Tera recibió un diagnóstico de autismo tardío, ella es el único caso en donde la condición fue diagnosticada después de haber cursado el nivel superior.</p> <p>-Tera es el caso de mayor funcionalidad, presenta el caso de autismo con mayor grado de independencia y desenvolvimiento social de los casos analizados.</p>	<p>Pese a que en Tera recibió un diagnóstico tardío, es la única que concluyó sus estudios de nivel superior, el único caso de apropiación efectiva del capital escolar en juego.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar.

3.4. Desafíos teórico-metodológicos

Antes de concluir este capítulo, es importante señalar algunas de las dificultades teórico-metodológicas que se encontraron durante la recolección y análisis de los datos en el trabajo empírico, esto con el fin de matizar y contextualizar los hallazgos, alcances y límites de esta investigación.

Un primer problema tiene que ver con el criterio para seleccionar la muestra de nuestro estudio. Esta complicación metodológica, en realidad es también de índole teórica: ¿qué es el autismo? ¿Es sólo un diagnóstico? Si bien el paradigma social y de derechos humanos han sido demoledores hacia las perspectivas médicas y rehabilitadoras de la discapacidad y del autismo, aún no hemos desarrollado caminos o estrategias alternativas para traducir las nuevas conceptualizaciones sobre el autismo y la discapacidad en criterios de selección. Eso nos lleva a un callejón sin salida al momento de preguntarnos a quién investigamos. Si el diagnóstico no debe ser el único criterio legítimo que determine a nuestros participantes en el estudio, ¿qué criterio sí lo es? ¿cómo aplicar las conceptualizaciones del autismo desde una mirada social? ¿Tiene sentido seguir hablando siquiera de autismo, por fuera de la lógica médico-psiquiátrica?

Esta percepción de que “no hay otra palabra”, esta sujeción a los conceptos tradicionales, esta celda acabada, este camino circular que inevitablemente cae en términos médicos cuando pretendemos hacer un análisis sociológico (crítico a lo que la medicina ha representado para la discapacidad), es quizás la muestra de lo consumada, intrincada, lograda y naturalizada que es la visión médica, su discurso y su racionalidad. (Broyna, 2013, p.69)

Esta investigación no encontró una respuesta satisfactoria a este dilema, por lo que la única opción sensata a la que se llegó fue explicitar que, aun siendo conscientes de los problemas del modelo médico-psiquiátrico, se tuvo que recurrir a uno de los pilares de este paradigma (el diagnóstico) para incluir dentro de la muestra a las personas con autismo entrevistadas.

Un segundo desafío, tanto teórico-metodológico, como ético y político, ha sido argumentar que mi interlocutor es un sujeto epistémico válido. Se entrevistaron a cinco personas con autismo, tres de las cuales fueron entrevistadas completamente en solitario, y dos requirieron del apoyo de una persona que aclaraba y reformulaba las preguntas o ayudaba a que la persona con autismo recordara o precisara ciertos aspectos de su experiencia. En algunos fragmentos de las entrevistas transcritas se puede apreciar la particularidad del lenguaje y la comunicación de las personas (respuestas monosilábicas, fragmentadas o dispersas, vocabulario limitado, falta de coherencia gramatical en algunas oraciones, etc.), sin embargo, en los cinco casos analizados se dio prioridad epistemológica a las personas con autismo, sobre todo cuando narraban

aspectos de su experiencia escolar vivida en primera persona. En cuatro casos se contó con testimonios de familiares y personas cercanas a su experiencia escolar que sirvieron para complementar, corroborar o profundizar en cierta información, en un caso sólo se contó con el testimonio de la persona con autismo.

Una tercera cuestión que es necesario explicitar es que se contó con una organización intermediaria (Instituto Domus) para contactar a tres de las cinco personas con autismo entrevistadas. Esta organización fue de gran ayuda como apoyo y vinculación, pero también abrió la posibilidad de que existieran sesgos en los resultados. En los casos facilitados por el Instituto Domus, se tuvo que hacer llegar con antelación el cuestionario de la entrevista a la persona con autismo y a sus familiares, por lo que éstos ya conocían de antemano los temas y preguntas centrales de la entrevista, a diferencia de los otros dos casos (Jorge y Adrián), cuyas respuestas fueron más espontáneas por el hecho de no haber leído previamente el cuestionario. De igual forma, en el caso de las tres entrevistas que facilitó el Instituto Domus, se contó con la presencia de una persona del Instituto para acompañarnos y atestiguar la entrevista vía Zoom, lo cual, de cierta manera, pudo haber influido en el tenor de ciertas respuestas proporcionadas por el o la entrevistada. Finalmente, el tercer sesgo (quizá el más importante) es que el Instituto Domus es una organización que brinda una serie de servicios privados a personas con autismo y sus familias, por lo que el acceso a sus programas y servicios conlleva un notorio sesgo que favorece la sobre-representación de los estratos medios y altos de la ciudad, condicionando la heterogeneidad y variabilidad de la muestra.

La cuarta dificultad de este trabajo concierne al apartado de la estructura de la desigualdad educativa de las personas con alguna condición mental, y deriva de la ausencia de datos oficiales, a nivel nacional, sobre la situación socioeducativa específica de las personas diagnosticadas dentro del espectro autista. Los únicos datos que ofrece el INEGI corresponden a las personas con discapacidad, limitación o alguna condición mental (en donde incluye al autismo), sin embargo, no especifica cuántas personas, dentro del grupo de las personas con alguna condición mental, presentan autismo, y no otra neurodivergencia (Síndrome de Down, dislexia, dispraxia, esquizofrenia, etc.). Esto presenta limitaciones para conocer, en efecto, la posición de las personas con autismo en el campo de la educación superior. En tanto no es posible determinar cuántas personas con autismo se encuentran actualmente cursando estudios de nivel superior ni cuántas, habiendo concluido su trayectoria educativa, cuentan con este nivel de escolaridad. Lo que tenemos entonces es un aproximado, problemático, sin duda, que asume

que la posición y situación de las personas con alguna condición mental, en general, es representativa de la posición y situación de las personas con autismo, en particular.

El quinto desafío metodológico y práctico que vale la pena retomar tiene que ver directamente con el impacto que la pandemia por COVID-19 tuvo a nivel mundial y, particularmente en los entornos educativos. En primer lugar, esta investigación se había concebido como un acercamiento etnográfico a la experiencia de estudiantes con autismo en el nivel superior y se preguntaba por el impacto de las acciones y estrategias institucionales implementadas para gestionar las necesidades de este grupo poblacional. Este planteamiento original no pudo llevarse a cabo, en parte por lo complicado que resultaba contactar, en estas circunstancias, a los administrativos y jefes de departamento encargados de atender, en cada universidad, las necesidades de los estudiantes con autismo o discapacidad. De igual forma, el impacto de las estrategias institucionales en la experiencia de los estudiantes sería difícil de documentar a través de grupos focales o de la observación participante, dadas las condiciones del confinamiento. El campo en donde se hubiera desarrollado este potencial ejercicio etnográfico se había diluido en un complejo entramado de estrategias a distancia, clases virtuales, aulas en casa, y demás. Gran parte de lo que interesaba captar en el estudio (interacciones cara a cara, relaciones sociales, discursos cotidianos, prácticas), ya no podía ser documentado por medio de la observación; en su lugar, tenían que ser recuperadas de alguna forma menos directa. De este modo, se volvía necesario sopesar las alternativas que ofrecían las técnicas de investigación susceptibles de realizarse a distancia (llamadas telefónicas, videollamadas, intercambio de correos electrónicos, etc.); todo ello nos llevó a plantear la posibilidad de explorar los enfoques y metodologías narrativas, profundizando en los relatos de vida de las personas con autismo.

Queda pendiente por resolver una última cuestión problemática para la investigación, ¿qué hace un estudiante de comunicación estudiando la experiencia escolar de personas con autismo en el campo de la educación superior? ¿Por qué una tesis “de comunicación” se preguntaría por dominios “más propios” de otras disciplinas, como la antropología o la sociología de la educación? ¿Es legítimo para la comunicación interesarse por procesos de desigualdad educativa, discriminación, inclusión/exclusión? Me atrevo a responder que sí, en principio por lo ya expuesto en el marco teórico, con respecto a que los procesos de construcción de sentido no se entienden a cabalidad por fuera de las relaciones y procesos sociales que, de hecho, los hacen posible. Se trata, parafraseando a Eliseo Verón (1993), de ubicar el significado en el centro de lo social y lo social en el centro del significado.

Si bien la tradición de las ciencias de la comunicación en México se ha abocado más a las reflexiones fenomenológicas, discursivas, semióticas y hermenéuticas, centrándose muchas veces en las relaciones y procesos significantes, al margen de las relaciones sociales que los producen, el paradigma relacional aboga por entender todas las construcciones de sentido en estrecha relación con el orden social que las origina, es decir, sin desvincularlas de las estructuras y dinámicas de los campos sociales.

Una ciencia de los procesos comunicativos o, si somos más ambiciosos, de los procesos simbólicos, no puede desatender o ignorar los procesos históricos, materiales y estructurales que habilitan dichas relaciones de sentido. La realidad social se expresa, al mismo tiempo, en esta doble faceta (objetiva y subjetiva, material y simbólica, estructural y agencial), y no reconocerlo, a mi juicio, nos condenaría a caer de nuevo en las viejas dicotomías y binarismos irresolubles que han recorrido la reflexión sobre las ciencias sociales en los últimos ciento cincuenta años.

Alguien podría argumentar que la experiencia social, en general, y la experiencia escolar, en particular, no es un objeto de estudio propio de las ciencias de la comunicación. Ciertamente la experiencia social no es patrimonio de ninguna disciplina en particular, ya que en ella se conjugan aspectos sociales, económicos, históricos, antropológicos, discursivos, etc. La experiencia es, por excelencia, un objeto interdisciplinario, y ha de ser abordado como tal. En todo caso, si la experiencia es sobre todo el trabajo de articulación subjetiva de distintas lógicas de la acción social (Dubet), la comunicación se encuentra en una posición privilegiada para abordar este fenómeno, pues el sentido, las significaciones, las relaciones simbólicas y los discursos son la materia prima con la que trabajan la mayoría de los estudios dentro de esta disciplina.

No está de más recordar que la experiencia social no es algo que el actor *tiene*, sino algo que el actor *hace*, y ese hacer, como presentamos al recapitular las ideas de Bourdieu y Dubet, es tanto material como simbólico, en tanto ambas dimensiones son las dos caras de la misma moneda (realidad social). Esto equivale a señalar que, si bien parte de la materia prima de esta investigación es el discurso, reflexiones, narraciones y apreciaciones de las personas con autismo y de actores clave presentes en su experiencia escolar, esta dimensión simbólica sólo cobra pleno sentido en el entramado político, institucional, social, estructural y normativo que enmarca dicha experiencia. La presente tesis es un esfuerzo más por dismantelar estas falsas dicotomías que recorren la historia de las ciencias sociales y mostrar cómo lo estructural está constantemente presente también en lo agencial; lo material, en lo simbólico; los procesos comunicativos, en las construcciones más amplias de lo social.

Capítulo 4. Autismo y educación superior: Un binomio complejo

En este apartado presentaremos el análisis e interpretación de la experiencia escolar de las cinco personas con autismo que exploramos en el capítulo anterior, a partir de nuestro marco teórico reflexivo-relacional y los resultados de los tres procesos de análisis de la investigación: análisis de brecha, análisis de estadístico del cálculo de riesgos relativos y el análisis etnosociológico de los relatos de vida.

El capítulo se divide en dos secciones principales. En la primera presentamos una lectura reflexivo-relacional de la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, centrándonos en tres aspectos de dicha experiencia: 1) La posición social y escolar de la persona con autismo en el campo, así como las lógicas que se activan desde dicha posición; 2) las lógicas, procesos y mecanismos del campo y 3) la dimensión familiar y sus respectivas lógicas de la acción.

En el segundo apartado presentaremos la lista completa de temas emergentes, que aparecieron en los relatos de vida y que cobran especial relevancia para esta investigación. Se identificaron 17 temas emergentes, de los cuales 8 resultaron ser recurrentes³⁵, es decir, aparecieron en 3 o más casos de los 5 analizados, y 9 fueron no recurrentes, debido a que aparecieron sólo en uno o dos casos, pero que, en el marco de la investigación, resultaron significativos.

4.1. La experiencia escolar: una lectura reflexivo-relacional

Como mencionamos en el capítulo 2 de esta tesis retoma las ideas de campo, posición y capitales de Pierre Bourdieu, y los articula con las teorías de Bertaux (perspectiva etnosociológica) y Dubet (sociología de la experiencia) para analizar e interpretar la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior. Este apartado se articula a partir de una serie de interrogantes que guían el análisis e interpretación que se desglosa más adelante:

1. *¿En qué posición del campo social de la educación superior son colocadas las personas con autismo? ¿Qué capitales poseen? ¿En dónde se ubican sus trayectorias? ¿Qué lógicas de la acción derivan de estas posiciones y cómo se materializan? ¿Qué universos de sentido se expresan en los relatos y narraciones?*

³⁵ Estos 8 temas ya fueron mencionados y detallados en el apartado “3.3.5. Recurrencias”, en el marco del análisis etnosociológico desarrollado en el capítulo 3.

2. ¿Cuáles son las lógicas, procesos y mecanismos del campo de la educación superior que favorecen dichos posicionamientos? ¿Qué sentidos se construyen en la interacción entre las personas con autismo, sus familias y la escuela?

2. ¿Cuál es la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior? ¿Cómo articulan las familias las distintas lógicas de la acción? ¿Cuál es su discurso? ¿Cuáles son sus posiciones? ¿Qué estrategias despliegan?

Los siguientes sub apartados ofrecen una lectura posible de la experiencia de los cinco casos analizados, y desarrollan esta serie de interrogantes con el fin de explorar los complejos universos de sentido, las prácticas y discursos implicados en la construcción de la experiencia escolar de las personas con autismo, atendiendo a su posición, el campo y su dimensión familiar.

4.1.1. Las posiciones: Estructura, volumen y trayectoria de los capitales

Uno de los principales desafíos metodológicos de esta investigación fue conocer la posición en el espacio social de las personas con autismo y sus familias. De acuerdo con Bourdieu, estas posiciones explican las disposiciones (*habitus*) y las tomas de posición (elecciones, decisiones) o, para emplear los términos de Dubet, estas posiciones serían la génesis de al menos dos lógicas de la acción: de la *integración* y de la *estrategia*.

En un sentido teórico estricto, las posiciones sociales están determinadas por la *estructura*, el *volumen* de los capitales, así como su *trayectoria* en el campo social (Bourdieu, 1988; 2011b). Esta investigación, si bien no busca diagramar el espacio social de forma exhaustiva para identificar las posiciones de las familias de los casos explorados, sí recupera algunos *indicadores* de los tipos de capital que fueron identificados en los relatos de las personas con autismo y sus familias. Esta estructura, volumen y trayectoria de los capitales, susceptible sobre todo de medirse y cuantificarse en Bourdieu, se hacen presente en los relatos en forma de propiedades, atributos, tipos, dimensiones, susceptibles de analizarse desde una mirada cualitativa, gracias al cruce teórico de este análisis con autores como Dubet y Bertaux.

Enseguida se presenta una tabla de los indicadores de los tipos de capital presentes en las experiencias escolares de los participantes; esto se retoma con la intención de posteriormente estimar la estructura y volumen de los capitales de las personas con autismo participantes, y de ese modo conocer su posición en el espacio social. Si bien no es un listado exhaustivo, retoma aquellos rubros que aparecieron en las entrevistas.

Tabla 25*Indicadores de la composición de las formas de capital de los casos analizados.*

Indicadores	Jorge	Adrián	Irving	Sebastián	Tera
CAPITAL ECONÓMICO					
La familia cuenta con vivienda propia y servicios básicos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
El/la jefe/a de familia cuenta con un ingreso o trabajo estable	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a internet en el hogar	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a telefonía móvil	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a servicios bancarios y financieros	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a servicios de salud privados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a servicios psicoterapéuticos privados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a servicios psiquiátricos privados	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a medicamentos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a instituciones educativas privadas en la educación básica	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a instituciones educativas de prestigio en la educación básica	Sí	No	Sí	No	Sí
Acceso a instituciones educativas privadas en la educación media superior	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a instituciones educativas de prestigio en la educación media superior	Sí	No	No	No	Sí
Estudios de educación superior en IES privada	No	No	Sí	Sí	Sí
Estudios de educación superior en IES privada de prestigio	No	No	No	No	Sí
Maestro sombra en algún punto de la trayectoria escolar	Sí	No	Sí	Sí	No
Tutorías o asesorías personalizadas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Viajes al extranjero	Sí	No	No	No	Sí
Asistente personal en la IES	No	No	No	Sí	No

CAPITAL CULTURAL					
Prácticas deportivas o culturales	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a consumos culturales de masas	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Acceso a consumos culturales de élite	No	No	No	No	No
Hábito de lectura	Sí	No	Si	Sí	Sí
Dominio de lenguas extranjeras	Sí	Sí	No	No	Sí
Intercambios académicos	Sí	No	No	No	No
Padres o tutores con educación superior	Sí	Sí	Sí, sólo la madre	No	Sí
Padres o tutores con conocimientos básicos sobre autismo y/o discapacidad	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Padres o tutores con conocimientos especializados sobre autismo y/o discapacidad	Sí	Sí	No	No	No
CAPITAL SOCIAL					
Redes profesionales, familiares y/o de amigos para facilitar procesos educativos	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Redes profesionales, familiares y/o de amigos para conseguir apoyos relacionados con la condición	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Redes profesionales, familiares y/o de amigos que favorecieran su ingreso a la IES	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Áreas institucionalizadas de atención a estudiantes con autismo y/o discapacidad en la IES	Sí	No	No	No	No
Redes informales para apoyar su permanencia en la IES	Sí	No	Sí	Sí	Sí
Redes institucionales externas a la IES que apoyaran su permanencia	No	No	Sí	Sí	No

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar

Dado que los indicadores se fueron incluyendo conforme aparecían en las entrevistas, claramente no se trata de un listado exhaustivo de los capitales de los y las participantes. Además, puede observarse cierto desequilibrio en la cantidad de rubros que conforman cada una de las formas elementales de capital. Mientras que se mencionan 19 dimensiones que expresaron el capital económico de las familias, sólo se mencionaron 9 dimensiones del capital cultural y 6 del capital social. Esto, si bien podría deberse a múltiples factores, parece ser indicativo de que, en estas cinco experiencias escolares, el capital económico de las familias resultó ser un factor considerablemente más importante que el capital cultural o el social, sobre todo al momento de explicar el éxito escolar y las posiciones escolares. En todo caso, será necesario realizar mayores indagaciones al respecto en futuras investigaciones.

Los indicadores de las tres formas elementales del capital cumplen dos propósitos en este apartado: 1) Mostrar que los cinco casos analizados presentan posiciones disímiles, con cierta distancia en el espacio social, ya que las familias poseen estructuras y volúmenes distintos de capitales, y 2) Problematizar la cuestión de que, incluso ubicándose con cierta proximidad en el espacio social (como en los casos de Jorge y Tera, o de Irving y Sebastián), ostentando capitales cualitativamente similares, propios de las capas medias de la Ciudad de México (padres profesionistas con empleos estables, asistencia a colegios privados durante su infancia, adolescencia y juventud, acceso a consumos culturales diversificados, etc.), pese a ello, las personas pueden obtener muy distintos resultados con respecto a la trayectoria y éxito escolar, así como activar distintas lógicas de la acción, generando prácticas y discursos heterogéneas.

Esta activación de prácticas, narrativas y significaciones diferenciales debe entenderse en relación al campo social que las habilita. Los capitales en juego varían según los campos en donde son puestos en juego, tal como se muestra en nuestra alusión al campo de la formación para el trabajo (caso de Adrián) y las otras experiencias inscritas formalmente en el campo de la educación superior. Esta variación continúa de IES en IES, incluso de licenciatura en licenciatura al interior de una misma institución.

Para poder conocer el peso relativo de estos capitales, se construyó una posible combinatoria entre su estructura y volumen, atendiendo a los indicadores enlistados en la tabla 24. Para ello, se recurrió tanto a la cantidad (cuántos indicadores tienen) como a la calidad (lo que los y las participantes significaron con respecto a los recursos que tienen). De acuerdo con la cantidad de recursos de cada tipo de capital, hablaremos de la *dimensión cuantitativa* de los mismos (Tabla 26). Posteriormente, atendiendo a la importancia y peso relativo de cada tipo de capital en los relatos, hablaremos también de la *dimensión cualitativa* de los capitales (Tabla 27).

Tabla 26

Construcción de clasificaciones operativas atendiendo a la dimensión cuantitativa de los capitales

Capital	Alto	Suficiente	Medio	Insuficiente	Bajo
Capital económico	Se identifican entre 16 y 19 indicadores	Se identifican entre 12 y 15 indicadores	Se identifican entre 8 y 11 indicadores	Se identifican entre 4 y 7 indicadores	Se identifican entre 0 y 3 indicadores
Capital cultural	Se identifican entre 8 y 9 indicadores	Se identifican entre 6 y 7 indicadores	Se identifican entre 4 y 5 indicadores	Se identifican entre 2 y 3 indicadores	Se identifican entre 0 y 1 indicadores
Capital social	Se identifican entre 5 y 6 indicadores	Se identifican 4 indicadores	Se identifican 3 indicadores	Se identifican 2 indicadores	Se identifican entre 0 y 1 indicadores

Fuente Elaboración propia.

De acuerdo con la clasificación de la tabla 25 se puede pensar en juegos en donde, por ejemplo, se pueda contar con capitales económicos suficientes, capitales culturales altos y capitales sociales regulares bajos, por poner un ejemplo. En total, contamos con 125 posibles combinaciones entre capitales económicos, culturales y sociales, atendiendo a si son altos, suficientes, regulares, insuficientes o bajos. Esta estructura es un indicador también del volumen, en tanto que los pesos relativos de cada capital tienden a influirse mutuamente y a operar en conjunto en los campos sociales. Por razones heurísticas, en este trabajo retomaremos para el volumen total las mismas clasificaciones operativas para conocer el peso relativo de cada forma de capital.

Por *volumen alto* entenderemos los casos en donde tanto los capitales económicos, culturales y sociales resulten ser altos, o bien se cuente con dos tipos de capitales altos y un tipo de capital clasificado como “suficiente” y “medio”.

A su vez, llamaremos *volumen suficiente* a los casos en que, o bien dos o tres tipos de capital cuentan con la categoría operativa de “suficiente”, y la categoría del tipo de capital distinto de “suficiente” es cercana en el espacio social (ya sea un capital “alto” o “medio”). Por otro lado, también serán considerados con un volumen suficiente aquellos casos en donde se presente la combinación de un tipo de capital alto, uno suficiente y otro medio.

En cuanto al *volumen medio*, entenderemos por este aquellos casos en que los tres tipos de capitales resulten ser clasificados en el rango “medio”, o los casos en donde se presenten dos

tipos de capital medios, independientemente del valor del tercero. También se considerarán de volumen medio aquellos casos en donde se presente las combinaciones de estructura: alto, medio, bajo; o suficiente, medio, insuficiente.

Nos referiremos a un *volumen insuficiente* en los casos en donde los tres tipos de capitales hayan sido clasificados operativamente como tales, o que se cuente con dos tipos de capital insuficientes, y la categoría distinta sea cercana en el espacio social (categorías “media” y “baja”). También serán consideradas insuficientes las combinaciones: “medio”, “insuficiente”, “bajo”; “suficiente”, “insuficiente”, “bajo”.

Finalmente, nos referiremos a un *volumen bajo* a los casos en donde los tres tipos de capitales hayan sido clasificados operativamente en este mismo rango, o que se cuente con dos tipos de capitales “bajos” y una categoría distinta que se encuentre en los rangos “medio” e “insuficiente”.

En la tabla 27 se retoman la estructura y volúmenes de los cinco casos analizados, señalando su clasificación operativa especificada en la tabla 26; además, también se detalla la dimensión cualitativa y descriptiva que se obtuvo de los relatos de vida y de prácticas.

Tabla 27

Identificación de la estructura y volumen de los capitales de cada uno de los casos analizados.

Caso	Estructura		Volumen	Dimensión cualitativa
	Capital económico	Alto		El factor del capital económico que más relevancia se observa en los relatos es el referido a la trayectoria escolar previa, relacionado con colegios privados de excelencia y experiencias de intercambio académico. Un aspecto que favorece sus ideas y concepciones sobre el estudio está relacionado con el hecho de pertenecer a los estratos medios urbanos y profesionistas, que naturalizan el hecho de cursar estudios superiores. También se observa que el capital económico ha permitido acceso a servicios psicológicos, psiquiátricos y educativos.
	Capital cultural	Alto		Los factores de capital cultural que más le facilitaron su permanencia en la universidad son el hábito y gusto por la lectura. Los conocimientos y la información de la que su familia dispone, con respecto al autismo y la discapacidad también ha resultado ser un factor

Jorge			<i>Alto</i>	significativo que ha impactado positivamente su trayectoria escolar.
	Capital social	Alto		Las dimensiones del capital social que resultaron más significativas para Jorge son, sin duda, el apoyo brindado por las áreas institucionalizadas o semi-institucionalizadas de atención a estudiantes con discapacidad en la UNAM (UNAPDI y CADUNAM), además, otro aspecto íntimamente relacionado a este factor es el apoyo de la red familiar (en este caso de su hermana) para facilitar procesos educativos y apoyar su permanencia en la IES.
Adrián	Capital económico	Suficiente	<i>Suficiente</i>	Los factores del capital económico que más destacan es la posibilidad de invertir para que Adrián cuente con clases personalizadas en su domicilio, impartidas por la chef de la academia; y las atenciones psicológicas y las distintas terapias que Adrián ha llevado a lo largo de su vida.
	Capital cultural	Suficiente		El indicador del capital cultural que mayor peso tiene en la experiencia escolar de Adrián es aquel relacionado con el conocimiento de sus padres, particularmente de la madre, sobre temas relacionados con inclusión, discapacidad y autismo. Este conocimiento, a su vez convertido en prácticas, ajustes y esfuerzos de la familia por favorecer ambientes educativos inclusivos ha tenido una gran repercusión en la trayectoria escolar de Adrián.
	Capital social	Medio		El principal capital social que aparece en los relatos de Adrián y su familia se relaciona con los propios recursos y redes informales proporcionados por la familia, amigos y conocidos. Dado que Adrián no ingresó a una IES, no entabló redes o relaciones al interior de la universidad; sin embargo, las buenas relaciones con los compañeros, los cocineros y la parte administrativa de la Academia Pilar Alonso pueden ser consideradas

				como una suerte de equivalentes a las redes informales que se tejen en las IES.
Irving	Capital económico	Suficiente	<i>Medio</i>	Los capitales se expresan en estrategias económicas de inversión educativa, como el contrato de una segubeca, que cubre parcialmente los gastos de la universidad, y que permite que Irving estudie en una IES privada. También permite que reciba atención psicológica, psiquiátrica y educativa en instituciones privadas.
	Capital cultural	Medio		El capital cultural no fue un recurso que cobrara mucha relevancia en el relato de Irving y su madre; sin embargo, el hecho de que su madre es una profesionalista y cuenta con especializaciones en medicina, impacta de nuevo en las expectativas escolares y culturales de la familia, naturalizando el hecho de cursar estudios superiores.
	Capital social	Alto		Quizá el aspecto que mayor relevancia cobra en la experiencia escolar de Irving, sobre todo después de su deserción escolar, tiene que ver con el acceso a redes institucionalizadas externas a la IES, como el Instituto Domus, que lo ha apoyado con el proceso de orientación vocacional y el desarrollo de herramientas socioemocionales para lidiar con el estrés y la ansiedad.
	Capital económico	Suficiente		Los factores más significativos en la experiencia de Sebastián, con respecto a estos capitales, son: el acceso a una IES privada, con procesos y mecanismos un poco más flexibles en comparación con IES públicas. Además, este capital también le ha permitido a la familia financiar el apoyo y los servicios del Instituto Domus, entre ellos, el acompañamiento personalizado de Andrea.
				El capital cultural no aparece como un aspecto destacado en el relato, sin embargo, los apoyos y ajustes razonables brindados por Andrea pueden ser

Sebastián	Capital cultural	Medio	<i>Medio</i>	entendidos también como un complemento a ciertas habilidades y conocimientos que Sebastián todavía no ha incorporado. En la entrevista de Andrea, llama la atención, de hecho, que la falta de capital cultural de Sebastián (expresado por ella en falta de cultura general, particularmente de cultura pop) ha resultado un obstáculo para ciertas actividades y trabajos de la universidad.
	Capital social	Alto		Otro capital de importancia en el relato de Sebastián es aquel relacionado con las redes informales para el apoyo de su permanencia en la educación superior, particularmente aquellas iniciativas voluntarias de algunos docentes de la IES. Además, destaca la intervención educativa del Instituto Domus como una de las redes institucionales externas que apoyan su permanencia y desempeño.
Tera	Capital económico	Alto	<i>Alto</i>	El capital económico le permitió estudiar la carrera en una universidad privada de prestigio en la CDMX. De igual forma, Tera tuvo una formación privilegiada en colegios particulares de élite.
	Capital cultural	Suficiente		Si bien las dimensiones del capital cultural no aparecen como rubros significativos en su relato, vale la pena señalar que cuenta con cierto habitus cultural de los estratos medios, expresado a través de su hábito por la lectura, dominio del inglés y ciertos consumos culturales.
	Capital social	Alto		Las dimensiones del capital social no resultaron ser tan significativas en el relato de Tera; destacan principalmente las redes familiares que apoyaron a su permanencia, así como las redes informales, de familiares, amigos y conocidos que han permitido facilitar ciertos procesos educativos a lo largo de su trayectoria escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que se conoce cualitativamente la posición en el espacio social, resulta necesario identificar también la posición ocupada en el campo escolar de la educación superior (por ejemplo, si ingreso o no ingreso al campo, si logró egresar o no, etc.), ya que el despliegue de los discursos, estrategias, sentidos y cursos de acción está mediado no sólo por la posición en el espacio social, sino también por la posición escolar ocupada. En la siguiente tabla se presentan dichas posiciones escolares, construidas con base en los relatos de vida de cada una de las personas con autismo y de las herramientas brindadas por la revisión bibliográfica de autores como Ponce de León (2003) y Ortega Guerrero (2015).

Tabla 28

Posiciones susceptibles de ser ocupadas en el campo de la educación superior

Ingreso	Promoción y rendimiento escolar	Permanencia	Egreso
Ingreso en tiempo a la licenciatura y modalidad deseada	Cubre todos los créditos del semestre con alto rendimiento	Permanencia regular	Egreso en tiempo con titulación
Ingreso en tiempo, pero no a la licenciatura y modalidad deseada	Cubre parcialmente los créditos del semestre con alto desempeño	Permanencia irregular	Egreso tardío con titulación
Ingreso tardío a la licenciatura y modalidad deseada	Cubre todos los créditos del semestre con un desempeño promedio	Rezago educativo	Egreso en tiempo sin titulación
Ingreso tardío, no en la licenciatura ni modalidad deseada	Cubre parcialmente los créditos del semestre con desempeño promedio	Suspensión temporal	Egreso tardío sin titulación
No ingreso	Cubre todos los créditos del semestre con bajo desempeño	Deserción escolar	Abandono
	Cubre parcialmente los créditos del semestre con bajo desempeño		

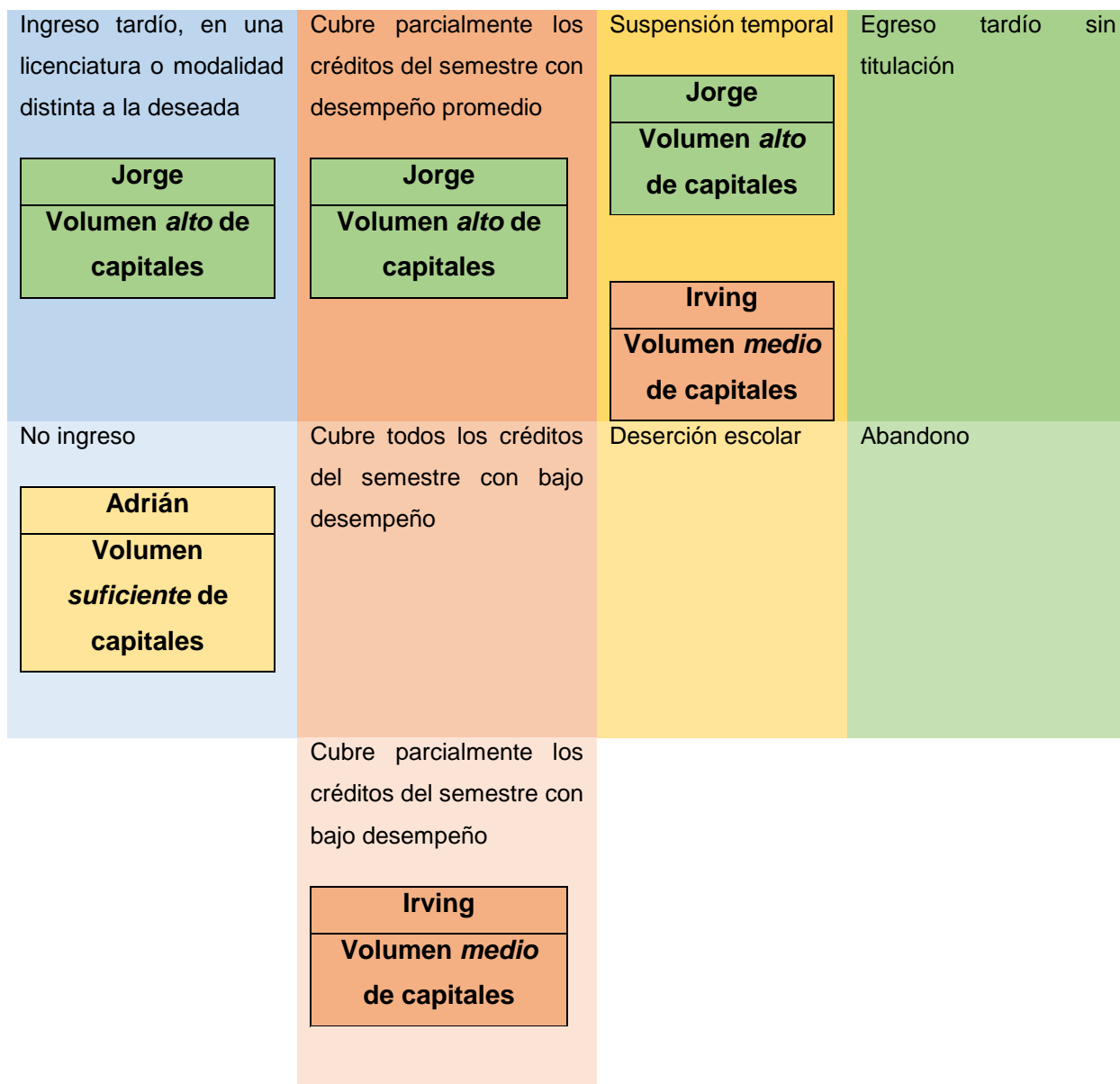
Fuente: Elaboración propia con base en los relatos de vida y de prácticas de las y los participantes, y de Ponce de León (2003) y Ortega Guerrero (2015).

Ahora bien, en la siguiente tabla ubicamos a las personas con autismo que participaron en la investigación en las posiciones escolares que efectivamente ocuparon a lo largo de sus trayectorias escolares, señalando también el volumen de capitales identificado en la tabla 27.

Tabla 29

Posiciones escolares ocupadas por las cinco personas con autismo entrevistadas

Ingreso	Promoción y rendimiento escolar	Permanencia	Egreso
<p>Ingreso en tiempo a la licenciatura y modalidad deseada</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Irving</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>medio</i> de capitales</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Sebastián</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>medio</i> de capitales</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Tera</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>alto</i> de capitales</p> </div>	<p>Cubre todos los créditos del semestre con alto rendimiento</p>	<p>Permanencia regular</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Sebastián</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>medio</i> de capitales</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Tera</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>alto</i> de capitales</p> </div>	<p>Egreso en tiempo con titulación</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Tera</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>alto</i> de capitales</p> </div>
<p>Ingreso en tiempo, a una licenciatura y modalidad distinta a la deseada</p>	<p>Cubre parcialmente los créditos del semestre con alto desempeño</p>	<p>Permanencia irregular</p>	<p>Egreso tardío con titulación</p>
<p>Ingreso tardío a la licenciatura y modalidad deseada</p>	<p>Cubre todos los créditos del semestre con un desempeño promedio</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center;">Sebastián</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>medio</i> de capitales</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Tera</p> <p style="text-align: center;">Volumen <i>alto</i> de capitales</p> </div>	<p>Rezago educativo</p>	<p>Egreso en tiempo sin titulación</p>



Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas a las personas con autismo e informantes clave de su experiencia escolar

El cruce de la *posición escolar* con la *posición social* (estructura y volumen) nos arroja una aproximación al diagrama del campo social que propone Bourdieu, en tanto permite ver cómo el sujeto “carga” consigo ciertos capitales en su trayectoria escolar, portando y reconvirtiendo los capitales de su familia en cada “paso que da”, en cada posición escolar que ocupa. Cabe señalar que este esbozo de las posiciones en el campo de la educación superior es una herramienta heurística; como los lectores más avezados de Bourdieu sabrán, los factores o indicadores que constituyen un dominio de valoración pertinente para determinar el *volumen*, la *estructura* y

trayectoria de los capitales son potencialmente infinitos, y lo que acota el repertorio de rubros es la propia investigación, en este caso, dicho repertorio se delimitó atendiendo a los objetivos del trabajo y a los rubros que aparecieron en las entrevistas narrativas.

4.1.1.1. Posiciones sociales en acción: Roles, intereses y posturas críticas

Los indicadores de la tabla 25 presentan cuáles han sido los principales bienes, recursos y redes que las personas con autismo han tenido a su disposición (si bien no siempre los han activado) para construir su experiencia escolar en la educación superior. Ahora bien, faltaría identificar cuáles han sido las lógicas de la acción, discursos, significados y procesos de construcción de sentido que articulan la experiencia escolar de cada uno de los casos analizados.

Teniendo en cuenta su posición escolar en el campo de la educación superior, determinado por sus trayectorias escolares (Tabla 29) y su posición en el campo social más general, determinada por el volumen y estructura de determinados capitales (Tabla 27), podemos comprender cómo los actores han articulado diversas lógicas de la acción en el campo. Vale la pena preguntarse ¿de qué manera hacen uso de sus capitales? ¿Qué aspectos resultan más relevantes para su experiencia escolar? ¿Cómo significan su posición actual en el campo de la educación superior? ¿Qué discursos aparecen?

En los cinco casos analizados se trata de personas con autismo provenientes de familias de estratos medios de la Ciudad de México, con padres profesionistas y con acceso a bienes y recursos específicos; Tres de ellos cursan o cursaron estudios en instituciones de educación superior privadas (Tera, Irving y Sebastián); uno de ellos se certificó en una academia privada afiliada a la SEP (Adrián) y uno más acudió a una universidad pública (Jorge).

JORGE: En el primer caso analizado, destacan varios aspectos de su experiencia que derivan de su posición social; uno de ellos es la distribución de sus aspiraciones vocacionales, ya que el estudiar una carrera es vivido como algo “natural” y esperable en su contexto familiar (tanto sus padres como su hermana mayor cuentan con estudios de educación superior).

Durante los semestres que cursó la carrera de Historia en la UNAM, Jorge vivió también los contrastes entre las distintas lógicas de la acción. Por un lado, expresa “*entusiasmo*” y “*satisfacción*” de haber entrado a la “*mejor casa de estudios del país*” y afirma haber disfrutado de las ventajas y atractivos de Ciudad Universitaria, pero a la vez, la experiencia le resultó “*estresante*” y “*complicada*”. Se observa en su relato que el entusiasmo por la carrera va

disminuyendo conforme avanza en su trayectoria escolar y se enfrenta a distintas barreras en la universidad, entre los que destacan la carga de trabajo, la falta de compañerismo, la soledad, producto en parte por la diferencia de edad con sus compañeros, el estrés y la creciente brecha entre sus expectativas de la carrera y lo que realmente resultó ser para él.

De igual forma, el hecho de permanecer en una posición escolar menos favorecida por el campo escolar, en un ingreso tardío, en una licenciatura y modalidad distinta a la deseada, el cubrir parcialmente los créditos del semestre, suspender y recursar materias, etcétera, parece influir ampliamente en su grado de satisfacción, interés y motivación para continuar en la carrera. Llama la atención el modo velado y sutil de operación de la violencia simbólica en el campo escolar, en donde, a través de los mecanismos de selección y exclusión del campo, que posicionan a los agentes en ciertas situaciones de desventaja, terminan por incentivar y, en última instancia, “despertar” el desinterés y el desaliento en quienes, en un inicio parecían muy motivados. Esta sensación, este bombardeo simbólico del campo, bajo la sensación de que “él no pertenece ahí” termina por interiorizarse y somatizarse en los sentimientos de pérdida de interés y gusto por la licenciatura.

“Llegó un punto en el que sentí que la carrera no me dejaba expresarme como a mí me gustaba. O sea, había partes en que sí, me introducían a la Historia, me enseñaban muy bien, pero sentía que llegó un punto en el que ya no le podía seguir porque la manera en que me estaban aplicando al aprendizaje en Historia ya no era de mi gusto... Ya no sentía la misma pasión”. (Jorge)

Esta brecha simbólica entre el interés y el desinterés, el gusto y el disgusto, el entusiasmo y el desánimo, ese “ya no sentir la misma pasión”, deja espacio al surgimiento de la *lógica de la subjetivación*, que permite liberar, resignificar y armonizar, de cierta forma, ese desfase, a través del discurso de la pérdida de interés vocacional, que opera como **estrategia de legitimación** de su decisión de suspender sus estudios³⁶, ya que en su caso, verificó que la Historia no era lo que realmente le interesaba.

³⁶ En esta tesis, cuando hablamos de estrategias simbólicas, por ejemplo, la estrategia de legitimación, no aludimos más que al proceso mediante el cual una decisión se vuelve más o menos aceptable o válida para la persona que lo narra, independientemente de si, para otras personas (o peor, si “en sí misma”), esa decisión es “realmente” válida. Aquí no importa tanto si la decisión de suspender sus estudios “es realmente” justificable o no, sino que lo que importa destacar son los argumentos a través de los cuales es justificable para el narrador. Esto nos evita caer en el sesgo teórico y determinista de asumir que las estrategias simbólicas de legitimación son una suerte de “encubridor de la verdad”, que opera engañando al agente, haciéndole tomar por válido y aceptable algo que “en esencia” no lo es.

La lógica de la subjetivación también está muy presente en el hecho de que su experiencia escolar es significada también como una oportunidad de superación que le permitió desarrollar “seguridad en sí mismo”, en la que, pese a no haber concluido la licenciatura, esas experiencias y aprendizajes “se quedan con él”.

En su narrativa se observa que las sucesivas decisiones de llevar acompañamiento académico, luego llevar menos materias, y finalmente “tomarse un break” operan de forma muy cercana a la racionalidad de la *lógica de la estrategia*, ya que ante un campo de oportunidades muy limitado por la propia dinámica de la IES en la que se encontraba (universidad masiva, procesos poco flexibles, falta de ajustes curriculares, etc.), dejar de estudiar resultó, en cierto punto, la decisión que más se ajustaba a sus intereses.

Esta decisión, tomada por Jorge y respaldada por su familia, responde tanto a la lógica de la estrategia (su interés y su motivación habían cambiado de centro), como a la lógica de la subjetivación (“el problema es la elección vocacional”). La forma en que esta posición de deserción escolar se interpreta o significa, para conciliarla con el compromiso de estudiar una carrera y los valores de la lógica de la integración de las clases medias, parte de la lectura de la deserción como temporal, siempre se apela a que esa posición es “por ahora”, “momentánea”, “sólo este año”, incluso la llegada de la pandemia por COVID-19 vino a reforzar el sentido temporal y justificado de la deserción escolar. *“Estuvo bien que me saliera porque de todas formas cerraron Filos, entonces no hubiera podido hacer nada... No, sí lo aproveché bien porque estoy en un grupo de grooming de perros”* (Jorge). Esta significación de la deserción como temporal resulta ser un mecanismo de **reducción de disonancia cognitiva** muy efectivo, pues permite conciliar el hecho de los deseos, intereses y compromisos del actor (estudiar una carrera en la UNAM) con su posición efectiva (suspensión de estudios).

Otra de las maneras en que la *lógica de la integración* opera en el relato es a través del fuerte compromiso de estudiar una carrera en la UNAM. En su caso, se trata de un compromiso vivido, a la vez, con entusiasmo (de lograr) y preocupación (de fracasar).

A mí nunca me lo decía, pero me lo decía mi mamá, que él sentía como un compromiso que tenía porque mis papás estuvieron en la UNAM, yo estudié en la UNAM, entonces él tenía que estudiar en la UNAM; entonces para él no había manera de no estudiar en la UNAM. Entonces, yo creo que sí era porque le gustaba la Historia pero también por un tema de... como de no defraudarse y no defraudar a los demás, como no sentir que fracaso (Mariana, hermana de Jorge).

La oposición *logro/fracaso* es el significado profundo del significante social “estudiar una carrera”/“no estudiar una carrera”, muy presente en los estratos medios profesionales que, de nuevo, se ve matizada o amortiguada por el hecho de atribuir “la falla” a la elección vocacional. Esta lógica de la integración (el compromiso de estudiar), junto con la lógica de la subjetivación, que en su caso particular se expresa a través del balance y alienación entre su deber y compromiso con estudiar con sus pasiones, gustos personales y su sentido de autonomía, las que cobran mayor protagonismo en la forma en que él articula su experiencia escolar y como hace sentido de ella. Su experiencia la podríamos resumir entre el entusiasmo y compromiso (integración), que en un principio se armonizan muy bien con los intereses y gustos personales por la Historia (estrategia), pero que conforme avanza en las dificultades y barreras escolares se subjetiva como un tema de error de vocación que, a su vez, tiene el efecto de repositionar sus intereses, sin poner en entredicho su compromiso con la educación superior y con las expectativas de su familia. Además, el significar la suspensión como “temporal” deja abierta la posibilidad de la educación superior en su trayectoria escolar.

ADRIÁN: La experiencia de Adrián en la Academia Pilar Alonso es significada, tanto por él como por sus padres, como muy positiva; de hecho, la lógica que más se reitera en el discurso es la de la subjetivación, a través de las ideas de gusto, vocación, satisfacción personal, y el entusiasmo con el que Adrián se refiere a sus actividades de elaboración de postres y platillos. Este gusto y entusiasmo como finalidad principal de sus estudios (cursa eso “porque le gusta”), no se alinea del todo con la idea de rol o compromiso, propio de la lógica de la integración, ni con la búsqueda racional de intereses, propia de la lógica de la estrategia.

Esto no quiere decir que la integración y la estrategia no figuraran en su relato, sino que figuraron de forma muy marginal. La integración de nuevo está presente en el cumplimiento de un rol que se espera para las personas de su edad (estudiar una carrera “como su hermana”), así como de una finalidad instrumental de acceso certificado al mercado de trabajo, por ejemplo, cuando su padre refiere que un componente importante en la elección de ese diplomado es que está reconocido por la SEP. Estas lógicas de la acción, sin embargo, aparecen en el relato como muy secundarias en comparación con el gusto y los intereses vocacionales del propio Adrián, y que la familia respalda.

“Vimos escuelas de mucho prestigio, vimos escuelas muy caras, vimos escuelas más baratas, vimos escuelas que quedaban lejos, vimos escuelas que quedaban más cerca de la casa y, pues bueno, ya te comenté que cuando visitamos la Academia de Pilar

Alonso, ese click que le hizo a mi hijo pues yo dije “ya no tengo que buscar más, aquí se va a quedar” (Mamá de Adrián).

Aquí ese “click” es el término con el que la mamá expresa esa amalgama subjetiva de intereses, motivaciones, gustos, expectativas, etc, suscitados en Adrián al momento de conocer la academia, ya que, por las características de la misma, a la familia le “hizo sentido” que Adrián asistiera a dicha institución. Esto coincide con la lógica de la estrategia que señala el papá de Adrián al mostrar que la academia no sólo se adapta a los gustos y a la vocación de Adrián, sino que presenta aspectos convenientes, como el hecho de que fuera una institución cercana al hogar, sus costos fueran asequibles para la familia, y que estuviera certificada por la SEP:

Entonces, cuando él sale de la preparatoria, nosotros nos damos a la tarea de buscar varias opciones, varias escuelas, fuimos al... Pues ya mi esposa te platicará al sin fin de escuelas al que fuimos, nos invitaron a clases, nos invitaron a participar, este, fuimos ahora sí que tomábamos de alguna manera una especie como de una clase para los tres, o una clase muestra, en diferentes escuelas, en diferentes academias. Y, bueno, esta, de alguna manera, nos agradó por la parte que está, que está... Tiene como una cierta afiliación a la Secretaría de Educación Pública que le iba a servir como, pues de alguna manera, como constancia; la cercanía de la casa, el poder ir y venir más rápido por cuestiones de tráfico. Entonces, digo, fue como decidimos esa academia, digo, incluso encontramos unas más cerca, unas más caras, encontramos unas más económicas, encontramos muchas, pero él, él, de alguna manera, quería esa academia (Arturo, papá de Adrián).

Es importante destacar que, en la experiencia de Adrián, la exclusión evidente que sus padres reconocen por no haber instituciones superiores inclusivas, no se significa de una forma negativa, sino que se acepta como algo que, de facto, “así es”, y que, a su vez, da la pauta para la búsqueda de alternativas en otros espacios, como los centros de formación para el trabajo.

IRVING: La experiencia escolar de Irving está marcada por súbitos cambios; en cuanto a su posición social, Irving posee capitales económicos y sociales relativamente estables, sin embargo, es quien ha tenido la trayectoria escolar con cambios más drásticos, pasando de el “ingreso ideal”, es decir un ingreso en tiempo, a la licenciatura y modalidad deseadas, hacia una posición escolar de considerable desventaja, cubriendo sus créditos del semestre sólo de manera parcial, y mostrando un bajo desempeño, hasta suspender temporalmente sus estudios.

Su ingreso es presentado como resultado de una articulación considerablemente armónica entre la lógica de la integración y la lógica de la estrategia, por un lado, el deseo de ingresar a la carrera en Ingeniería en Sistemas responde a su compromiso con los estudios e interés por continuar su

formación en la misma institución donde cursó el bachillerato; igualmente, la elección de carrera responde a sus intereses y motivaciones personales, tanto porque “le gustan” los temas asociados a su disciplina, como porque estudiar en una institución que ya conocía, y donde se sentía a gusto, hacía más viable para él cursar estudios superiores.

Entrevistador: *¿y por qué dices que era la mejor opción la Justo Sierra, la escuela?*

Irving: *También vi que tenían una universidad también y de paso se me ocurrió que, si hay la prepa, podía terminar la universidad y saber [si] podía entrar a la uni.*

En este sentido, cursar estudios en la Justo Sierra se presenta como una decisión racional y como una posibilidad “más posible”, dentro de su espectro de oportunidades. A su vez, en un segundo registro discursivo también aparece la universidad como un objeto de cariño, en donde Irving ha desarrollado relaciones significativas con los espacios (como la alberca y los espacios deportivos) y las personas con las que interactúa en la universidad, situación que él mismo menciona cuando dice “*me gusta estar ahí con la gente*”.

Entrevistador: *¿Entonces dejaste la universidad por el estrés?*

Irving: *Por el momento, si puedo ya este año, pienso tal vez entrar esta vez a otra carrera.*

Entrevistador: *¿Quieres seguir estudiando en la misma universidad?*

Irving: *Sí, ya le tengo un gran cariño.*

Entrevistador: *Ok, muy bien, ¿por qué te gusta esa uni?*

Irving: *Me gusta mucho cuando voy a la alberca, me gusta estar ahí con la gente, y le tengo un gran cariño a ella.*

La lógica de la integración, expresada en la relación de Irving con la universidad en términos de comunidad está fuertemente vinculada a la cuestión deportiva, más que a la académica, tal como se aprecia en el siguiente fragmento.

Entrevistador: *En la universidad, cuando entraste, ¿qué es lo que te gustó de la universidad? ¿Las clases? ¿Los profes?*

Irving: *Pues supongo que fueron las clases... No, los profes, algunos eran buenos, otros no, pero también los lugares de la universidad a donde podía ir, y así.*

Entrevistador: *Ok, ¿a qué lugares podías ir en la universidad?*

Irving: Al gimnasio, a los centros de cómputo, o usar los campos deportivos.

Entrevistador: Ok, ¿te gusta el deporte?

Irving: Sí, sí, soy un buen nadador, pero ya hace casi un año que no voy.

Por otro lado, la lógica de la subjetivación aparece más notablemente en el momento que inician sus dificultades académicas. Aquí la contradicción, entre su compromiso e interés por estudiar, en conflicto con su posición escolar se expresa en términos de estrés y ansiedad. De nuevo, la incapacidad y limitación del campo por gestionar las necesidades de su población con discapacidad durante la pandemia, afectando su desempeño escolar, desemboca en un mecanismo muy sutil de violencia simbólica: exigir resultados, sin brindar el apoyo ni los recursos. Esta violencia simbólica es somatizada a través de constantes episodios de estrés y ansiedad, porque el campo impone, además, el marco legítimo de interpretación de la situación. Aquí el bajo desempeño de Irving es interpretado como una cuestión individual (“él no es lo suficientemente bueno”) y como una falla en la elección vocacional (“debió elegir algo en lo que sí es bueno”), tal como dice el propio Irving, *“pero al haber sabido lo difícil que sería, me hubiera inscrito a algo que era mucho más bueno”*. En gran medida, Irving significa su posición de desventaja estructural en el campo de la educación superior, a partir de la idea de “no ser bueno para...”, lo cual también sirve de argumento para la suspensión de estudios.

Entrevistador: ¿Y ahorita piensas que debes escoger otra carrera?

Irving: Supongo que sí, porque, aunque me guste la cibertrónica y así, no soy tan bueno y me estresa mucho. Tal vez debería escoger otra en la que sí soy bueno.

En este caso el “no ser bueno” también está asociado al estrés y la ansiedad. Para lidiar con estas condiciones, Irving ha activado distintos recursos, entre ellos: *redes profesionales, familiares y/o de amigos para facilitar procesos educativos* (Instituto Domus) y *redes también para conseguir apoyos relacionados con su condición* (psiquiatras y psicólogos particulares). Esta es una perspectiva que comparte Joel, terapeuta del Instituto Domus:

Como te comentaba hace rato, Uriel, el trabajo con Irving en este momento tiene dos vertientes. Cuando hicimos la revaloración de necesidades de Irving, detectamos 1) efectivamente el motivo por el cual él llega a la institución es porque hay una necesidad académica, hay una necesidad de reorientación vocacional, o darle mayores recursos para que pueda cursar en donde se encontraba. Sin embargo, detectamos que habían muchos temas de ansiedad muy importantes que obstaculizaban su desempeño y que las condiciones actuales no le estaban permitiendo, pues,

Llevar una vida universitaria, ¿sí? Ya no digamos académica, sino universitaria (Joel, terapeuta en Domus).

Esta “vida universitaria” implica varias dimensiones, más allá de la cuestión académica, como Joel bien señala. En Irving, esta vida universitaria está vinculada a las actividades que realizaba, principalmente deportivas, y a las relaciones con sus amigos y con la gente de la universidad a la que ya se había acostumbrado, como la psicóloga educativa. Es entendible que las lógicas de la acción comiencen a entrar en conflicto conforme las exigencias del campo y sus mecanismos de inclusión lo apartan de sus recursos y de las actividades facilitaban su integración (por ejemplo, de los espacios deportivos, de las sesiones con la psicóloga y de las tutorías con profesores), y que, a su vez, lo deja sin los recursos suficientes para operar estratégicamente dentro del campo. Todo esto lo lleva a recurrir a la individualización del problema y a significarlo a él como aquel “que no es bueno”, “que debió elegir mejor”, etc. reforzando la lógica del fracaso/mérito personal en un campo plagado de exclusiones y mecanismos de discriminación.

SEBASTIÁN: Cuando Sebastián describe su experiencia escolar, lo hace en términos positivos de “gusto”, “agrado” y “caerse bien” con profesores y compañeros; además, la carrera se ajusta a sus gustos e intereses:

“Pues yo, con mis propias palabras, que es buena porque lo que estoy estudiando me gusta, porque ahí vienen todas las definiciones de cada color, y porque me gusta colorear y dibujar... También por la atención de los profes y mis compañeros, que ellos me atienden mis dudas, y de mis compañeros, como relación me caen bien porque son simpáticos conmigo, y yo con ellos, y eso es lo que me agrada de ellos, que tengan un buen sentido del humor, y también de los profes” (Sebastián).

La lógica de la integración se traduce en esfuerzo y trabajo por adaptarse a las prácticas y actividades de la institución escolar: *“Pues al principio me costó adaptarme al Justo Sierra, pero ya después con el tiempo, gracias a los apoyos, ya me adapté, porque lo importante es seguir adelante”*. Para Sebastián, ser estudiante es sobre todo “esforzarse”, “echarle ganas”, “salir adelante” en la escuela.

A su vez, la lógica de la estrategia está presente en tanto estudiar es un interés consciente y premeditado. Dicha lógica viene reforzada por la presencia de Andrea, quien constantemente despliega distintos recursos y estrategias para favorecer la inclusión, permanencia y buen desempeño de Sebastián.

Por otro lado, la lógica de la subjetivación está presente de forma muy armónica a través del gusto e interés por su carrera. Aquí la subjetivación logra conciliar muy bien las dimensiones del gusto, los intereses, los compromisos y el esfuerzo, armonizándolos hacia una causa común que es significada como “salir adelante” a través de los estudios superiores.

No deja de llamar la atención que el caso analizado en donde las tres lógicas de la acción presentan una articulación relativamente armónica (con menor disonancia cognitiva, y menores contradicciones identificadas) es aquel en donde la trayectoria escolar es más estable, es decir, donde presenta la trayectoria más cercana al “ideal”: ingreso en tiempo a la licenciatura y modalidad deseada, créditos del semestre cubiertos con un desempeño aceptable y permanencia regular.

Esto es importante de destacar, sobre todo a la luz de que la pandemia irrumpe cuando Sebastián cursaba apenas su segundo semestre de carrera. Actualmente cursa su sexto semestre, hecho que invita a reflexionar sobre las condiciones que le han permitido permanecer en la carrera, dos semestres de forma presencial, tres semestres de forma remota, y el semestre actual cursándolo de forma híbrida.

Su experiencia contrasta con la de Irving, quien, estudiando en la misma universidad, y enfrentándose al mismo contexto adverso (pandemia, clases a distancia, etc.), terminó por experimentar crisis de ansiedad, rezago educativo, y finalmente optó por abandonar la carrera. Aquí lo que parece ser el principal factor de diferenciación entre la experiencia de Irving y Sebastián, es el papel que juega Andrea, como asesora y facilitadora educativa personal en el caso de Sebastián.

La participación de Andrea y su rol promoviendo los ajustes curriculares necesarios evidencia cuán determinantes resultan los apoyos en la experiencia escolar de las personas con autismo. Si bien estos apoyos no pueden generalizarse ni aplicarse como recetas, salta a la vista que las necesidades educativas de Sebastián fueron mejor gestionadas que en los casos de Jorge y de Irving (que terminaron por suspender sus estudios), y en el caso de Tera (quien no recibió apoyo alguno).

TERA: Finalmente, las lógicas de la acción de Tera aparecen también bastante armonizadas. El compromiso, los intereses y los gustos se encuentran en relativa concordancia al momento de narrar su experiencia escolar. No obstante, hay una dimensión de crítica y autocrítica (lógica de

la subjetivación) que no aparece en el discurso de Sebastián. Esto podría deberse, en parte, porque a diferencia de Sebastián, Tera no recibió ningún apoyo educativo por su condición.

Esta dimensión crítica que revela cierto desfase entre algo que disfrutó y se enorgullece de haber hecho (estudiar y haber concluido una carrera), pero que, a la vez, recuerda como difícil y desafiante. En parte, atribuye dicha dificultad al hecho de que la universidad no brindara apoyos a personas con discapacidad, pero también atribuye parte del reto que supuso para ella estudiar la universidad al hecho de que ni siquiera sabía, en su época de estudiante, que tenía la condición del espectro autista. Su diagnóstico lo recibió en 2017, cuatro años después de haber concluido la carrera. Esto abre también un signo de interrogación sobre la cuestión de cómo las personas con autismo resignifican sus experiencias, en retrospectiva, después de haber recibido un diagnóstico, en especial cuando éste llega en la vida adulta.

Claramente en la experiencia de Tera hay dos experiencias escolares, aquella que vivió y significó en su momento como estudiante, y aquella que conserva actualmente, al recordar y resignificar su vivencia, ahora además con el conocimiento de que gran parte de sus “dificultades”, a lo largo de su vida, eran “producto” de su condición. De igual forma, cabe preguntarnos por el impacto psicológico que un diagnóstico puede tener para un adulto con autismo, en tanto dicho dispositivo médico guarda un gran potencial para que las personas resignifiquen su vida entera. Como puede observarse en los siguientes fragmentos de la entrevista, el diagnóstico resignifica y “da sentido”, pero también lo quita.

Entrevistador: *¿Y cómo fue para ti enterarte del diagnóstico?*

Tera: *Ay, pues fue un bombazo. Fue como una bomba atómica. Sí, al principio, bueno, para empezar, no fue Domus quien me diagnosticó con trastorno del espectro autista. Fue otra institución. Se llama Pasos. Entonces fueron ellos quienes me diagnosticaron con TEA y sí, al principio pues mis papás y yo no entendíamos absolutamente nada. Sí fue un momento, sí fue un momento difícil. Fue eso, que no entendíamos nada. Sí fue muy difícil, incluso este... Tú no estás para saberlo ni yo para contarlo pero fue tan fuerte para mí la noticia de saber que tengo trastorno del espectro autista que hasta pensé en suicidarme, entonces sí fue muy fuerte, pero pues mira, la verdad es que ya transcurrieron 3 años y medio de eso y, bueno, ya con el paso de los meses, ya con el paso de los años he aprendido a aceptar la situación y pues mi condición de autismo..., pero sí, al principio fue muy fuerte, ¿eh? Fue muy fuerte.*

P: *¿Por qué fue algo fuerte para ti?*

R: Pues porque no entendíamos por qué Tera no tiene amigos, por qué Tera no socializaba con sus compañeros, por qué Tera no ha tenido novio, por qué Tera esto, por qué Tera lo otro, entonces sí... no entendíamos. Pero ya después mis papás y yo fuimos entendiendo que sí, ésa era la respuesta a todas nuestras preguntas, y sí, para mis papás también fue muy fuerte. Para ellos tampoco ha sido fácil aceptar que, pues, mi condición, mi trastorno del espectro autista, y no sólo para mis papás... Para mi hermano menor tampoco ha sido fácil.

Por otro lado, su elección profesional aparece fuertemente vinculada a sus gustos e intereses. Eligió su carrera porque “le gustaba”.

Entrevistador: *¿Y por qué escogiste, en un principio, Comunicación?*

Tera: Pues porque la verdad es que a mí siempre me ha gustado escuchar la radio y, desde que tengo uso de memoria... Y es más, yo antes tenía una grabadora de esas de disco y casete, y entonces a mí me gustaba mucho grabarme, grabar mi voz, este... haciendo lecturas, ya sea lecturas así de ciencia o de lo que encuentra en esas revistas de “Muy Interesante”, y me gustaba grabarme y, bueno, me gustaba escuchar mi voz y dije, ah, bueno, me gustaría estudiar comunicación, este... y bueno, dije ah, pues eso. Y me gustaba estar enterada de las noticias. De eso hace diez años, ¿verdad? Ahorita, la verdad rara vez agarro un periódico.

Llama la atención que en la experiencia escolar de Tera no aparecen apoyos ni intervenciones. Siendo la única que logró obtener el capital principal que se juega en el campo escolar (el título escolar), no hizo uso de asesores personales, de redes que la apoyaran en la inclusión o en el desempeño escolar; no hubo intervenciones educativas de parte de algún departamento, ni ajustes razonables explícitos.

Entrevistador: *Esos cuatro años que estuviste en la universidad, ¿te ofreció algún apoyo, como tutorías extra, quizá, clases, para que fuera más sencillo el tema de las clases o de las tareas?*

Tera: No, no, que yo recuerde no.

Entrevistador: *¿Y cómo le hacías tú para pasar los exámenes, para cumplir con los trabajos? ¿Tú sola?*

Tera: Pues sí, luego a veces hacíamos trabajos en equipo, y la verdad es que siempre... Al principio sí me costó mucho trabajo integrarme con mis compañeros porque luego socializar con ellos pues sí me costaba mucho trabajo, pero no, no, no, jamás me ofrecieron apoyos... De hecho, todo lo contrario, yo era quien apoyaba a la universidad haciendo ahí mi servicio social.

En este sentido, es interesante reflexionar en torno a cuáles pudieron haber sido los factores que favorecieron el acceso, la permanencia, el egreso y la titulación de Tera, pues en su relato se

puede apreciar que uno de los principales factores en juego es su alta funcionalidad, el hecho de que su condición de autismo sea tan funcional que durante muchos años pasó por Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad. Ciertamente resulta problemático que sea un factor individual³⁷, de la persona, incluso, en este caso, un factor asociado al diagnóstico, como lo es el grado de funcionalidad de la condición, lo que tenga mayor peso que el grado de inclusión, los ajustes, prácticas o políticas de las instituciones educativas.

Esta cuestión es importante, y cobra mayor sentido si recordamos los resultados del cálculo de riesgos relativos (apartados 3.2.1 y 3.2.2) del capítulo anterior, en donde resaltaba que, por sí sola, la condición mental no era un factor protector tan marcado para cursar estudios de nivel superior, como lo era el tener, además, una limitación o una discapacidad. En todo caso, el análisis estadístico parece indicar que, si la condición mental no se traduce en limitación alguna, ésta no tendría por qué afectar de forma tan determinante el acceso a la educación superior, en general.

4.1.2. El campo: lógicas, mecanismos y procesos

En esta investigación retomaremos la noción de campo en el sentido bourdiano como espacio de relaciones sociales estructuradas y estructurantes. En el campo escolar podemos encontrar tres lógicas principales, correspondientes a sus tres funciones fundamentales: la *educación*, la *socialización* y la *distribución de capitales o calificaciones escolares* (Dubet y Martuccelli, 1998). Estas funciones se articulan de modo diferencial en cada campo escolar; estas funciones son el correlato sistémico de las tres lógicas de la acción social que construyen toda experiencia escolar: *integración, estrategia y subjetivación*.

4.1.2.1. Lógica de la integración: ¿Qué se ha interiorizado?

La lógica de la integración tiene su base y fundamento en los múltiples procesos de socialización, tanto al interior como al exterior de las instituciones educativas y el campo escolar que éstas determinan. Este campo implica un *nómos* (una razón de ser) y un conjunto de *doxas* o

³⁷ Cabría aclarar, sin embargo, que uso la expresión “individual” en un sentido sumamente vago y general. El diagnóstico no es, en absoluto, una propiedad “individual”, no es un dato de la persona. También es una propiedad relacional, o mejor dicho, una relación que sólo a través de un proceso de objetivación y formalización llega a ser concebida como “propiedad”, como un atributo individual. La más clara señal de que el diagnóstico es siempre una relación viene dado por la propia idea de funcionalidad. ¿Qué es la funcionalidad sino la relación que constituye la oposición entre los términos funcional vs. disfuncional?

presupuestos no cuestionados acerca del juego social que se juega en el campo (en este caso, la educación superior), así como de la importancia y valor de dicho juego (*illusio*).

En el ejercicio docente que expresan haber vivido los estudiantes, la acción pedagógica se sigue viendo como algo al que el estudiante se debe adaptar, y no se piensa que la acción pedagógica se pueda adaptar al estudiante. Por ejemplo, Mariana cuando refiere: “*La cosa es que, aunque sí había información, los profes de repente eran de “Ah, es que, pues, tengo más alumnos, no es mi único alumno”, “¿Por qué tengo que ajustar mi clase?, que ponga más atención, ustedes ayúdenle como CADUNAM”*”, en donde persiste la idea de la integración, más que de la inclusión; en el ¿por qué tengo que ajustar mi clase? Está presente la idea de que estos ajustes parecen no razonables, porque las clases no son para todos, “son para la mayoría” (“pues tengo más alumnos”).

Esta idea de que las clases no son para todos, sino para la mayoría está interiorizada y naturalizada incluso por los padres y tutores de las personas con autismo, tal como se observa en este fragmento de la entrevista con el padre de Adrián:

O sea, para él fue algo difícil para nosotros también. La cantidad de población en la escuela, la cantidad de población en el salón pues, a lo mejor, digo, no podemos culpar a los profesores y decir: “Es que no le ponían atención a mi hijo”, “es que no lo apoyaban”, porque, finalmente, pues tú sabes que ellos no se pueden detener porque llevan un programa y, pues, tampoco le pueden dedicar todo el tiempo a mi hijo, ¿no?” (Papá de Adrián).

La idea de que los profesores no se pueden “detener” porque tienen un programa y no pueden “dedicar tiempo” aparece como una proposición fuertemente racional en el discurso del padre de Adrián. En parte, es racional porque, efectivamente, el campo escolar no se mueve aún bajo un *nómos* o una legalidad inclusiva; de hecho, uno de los aspectos educativos en donde aparecen más dinámicas excluyentes o barreras es en la práctica docente, tal como se observa en este fragmento.

Y hay otra situación. A veces a nivel superior, y tú seguramente lo ves, los docentes no son docentes, son especialistas en su área, ¿sí? Entonces todo lo que implique pedagogía, todo lo que implique ajuste curricular, todo lo que implique... No se hace, entonces lo que optamos fue promover una baja temporal, digo, la baja temporal pues la realizó la doctora, como tutora... Nosotros dimos como alternativa una baja temporal, y le damos a Irving en este momento un servicio de terapia”. (Joel, sobre la decisión de dar de baja a Irving)

Esta dificultad para ajustar las acciones pedagógicas, tareas, evaluaciones y actividades escolares aparece en los relatos como una barrera relevante para la inclusión de las personas con autismo en la educación superior, porque se encuentra naturalizado que los docentes de educación superior “no son docentes” y, por ende, es esperable que los ajustes curriculares no se lleven a cabo.

Otra de las creencias no cuestionadas (*doxas*) del campo aparecen en la idea que rescata la hermana de Jorge al recordar uno de las ideas recurridas por los profesores en “*ustedes ayúdenle como CADUNAM*”. Pareciera que la inclusión es un tema exclusivo de las áreas de atención a la discapacidad, o de los departamentos de tutorías o de los asesores escolares. Eso está presente en el relato de Andrea, la asesora personal de Sebastián.

P: Esto me parece muy importante, o sea los profesores no son los que hacen los ajustes... siempre eres tú.

R: Sí... bueno... como ellos ya están en la parte especializada, la parte pedagógica pues, ellos no la tienen... yo me acerco con ellos, y por ejemplo, si en los últimos semestres que los contenidos son cada vez más complejos, sobre todo en el manejo de programas digitales, a mí ya se me está incluso complicando, ya es algo muchísimo más elevado, me acerco a ellos... y como también a Sebastián le cuesta mucho esta parte, en vez de seguir como tal, como el resto del grupo, hacemos las modificaciones y yo hago las propuestas de: “okay, no puede hacer como tal todo un proyecto digital, pero ¿qué te parece si empezamos nada más con el uso de herramientas básicas?”.

(Fragmento de la entrevista con Andrea).

Llama la atención el rol pasivo de los docentes en los procesos de inclusión y la realización de ajustes razonables. Aunque Andrea trataba de acercarse a los profesores y trabajar “con ellos”, era ella quien terminaba haciendo la mayor parte del trabajo, el hecho de que un profesor se involucrara activamente en los procesos de inclusión de Sebastián dependía más de la buena voluntad del docente en cuestión. Al respecto, llama la atención una cuestión mencionada también por Andrea.

Andrea: También una maestra muy en particular nos apoyó muchísimo con los estudiantes de Servicio Social, al asignarle a Sebastián a uno para que pudiera darle también estos apoyos en la cuestión digital, entonces, sí han sido ellos los que han aportado más a estos apoyos, estas necesidades que se han ido generando con él.

Entrevistador: Este caso de la maestra que hizo el Servicio Social para apoyar a Sebastián ¿fue una profesora que le daba clase? o ¿fue una persona de algún departamento de la Universidad?

Andrea: *No, fue una maestra que le da clases, de hecho, todos los semestres la ha tenido, y es una maestra con la que tenemos mucha comunicación, ya conoce a la perfección a Sebastián y de hecho con ella ya no se requiere tanta mi intervención, porque ella ya sabe cómo es Sebastián, cómo hay que hablarle, ella ya no requiere mucho de mí, nada más en ciertas cositas yo establezco esta comunicación, pero ya como se conocen súper bien entre ambos, ya no requieren tanto de mí y sí, es una maestra que nos ha apoyado muchísimo, la verdad es que de ella sí fue de esa vez que: “Tengo estas opciones, vamos a proponérselo también a la familia a ver también qué opina”, y todo fluyó bastante bien.*

Entrevistador: *Esta iniciativa de los chicos de Servicio, ¿surgió como sugerencia de la propia maestra? o ¿tú se lo propusiste? o ¿cómo ocurrió?*

Andrea: *Sí fue ella, porque sí veía las limitantes con las que Sebastián llegaba a clases, tanto la cuestión visual, como la parte de comprensión de los procesos, realmente desde un inicio el tema digital ha sido algo complejo para Sebastián; que, hasta el día de hoy ha sido nuestro mayor reto. Entonces, ella veía que en clase, por más que yo también le daba los apoyos... porque él hacía todo un escrito del “paso a paso”, pero aun así, a Sebastián se le complicaba, porque a fin de cuentas no es como una “receta”, es mucho de instinto, es mucho de sentido común, entonces por más que yo también intentaba, estaba: “Sebastián, muévele aquí”, se me bloqueaba y fue de esa vez de: “sabes qué?, tengo estas opciones, vamos a proponérselo a la familia”, de hecho, fueron dos chicos que estuvieron apoyándolo ahí en la escuela y sí, todo salió por parte de ella...*

(Fragmento de la entrevista con Andrea)

Esta experiencia que Andrea relata es muy significativa porque la actitud y la intervención de la profesora es leída e interpretada en los términos de “muchísimo apoyo”, un apoyo o asistencia extraordinaria que no es común al resto de las experiencias con profesores. De hecho, llama la atención los términos en que Andrea observa la actitud de los profesores; cuando se le pregunta si ha existido algún conflicto entre ellos y Sebastián, o si ha habido alguna práctica estricta o inflexible, ella responde que no: “No, hasta el momento no ha habido ningún caso así, los maestros han sido muy flexibles y entienden la situación”.

Esta idea de que un profesor hace su parte con “ser flexible” y “entender la situación” parece dejar en segundo plano el rol activo, proactivo y propositivo que puede llegar a jugar un docente en los procesos de inclusión, particularmente cuando se atiende a la diversidad de los estudiantes. Es indicativo de esta situación que, cuando un profesor se involucra activamente, dicha acción es leída en términos de lo extraordinario, del “muchísimo apoyo”.

4.1.2.2. Lógica de la estrategia: ¿Qué se hace con lo que se ha interiorizado?

Una vez que se ha socializado que, en efecto, es esperable y aceptable que los profesores no se involucren, que sean los departamentos y asesores quienes hagan la mayor parte, sino es que todo el trabajo de inclusión. Una vez que se acepta o naturaliza que las escuelas simplemente “así son”, que, en términos de la mamá de Adrián, “*te prometen las perlas de la Virgen*”, pero a la hora no realizan el trabajo que esto implica. Una vez que se llega a este punto, ¿qué hacen los actores en el campo escolar?

Resulta ser la familia quien interviene y dialoga con la racionalidad e intereses de la IES, y aquí por “familia”, en realidad habría que especificar que es generalmente la madre, o algún otro miembro de la familia que ejerce tareas de cuidado (mayormente mujeres), o incluso un asesor externo: Mariana, en el caso de Jorge; Andrea, en el caso de Sebastián, y las madres de Adrián, Irving y Tera, respectivamente. Ellas son quienes presionan para generar diversas estrategias que garanticen el acceso, ingreso, permanencia y egreso de las personas con autismo. No obstante, esta racionalidad de las familias se ve confrontada con la propia racionalidad de las instituciones educativas, abriendo un espacio de tensiones, luchas, negociaciones y renunciaciones. Es quizá en el despliegue estratégico de diversos cursos de acción de los agentes involucrados en la experiencia escolar que se puede identificar cómo las escuelas acotan el repertorio de posibilidades y recursos educativos para la inclusión. Estas escuelas y universidades, por supuesto, van cambiando conforme el contexto socioeducativo se transforma, por ejemplo, a través de la ratificación de la Convención, las modificaciones a la Constitución del artículo 3°, o la promulgación de la Ley General de Educación Superior (2021).

Si bien el marco jurídico vigente consigna las obligaciones y compromisos de las IES para coadyuvar al cumplimiento del derecho a la educación superior inclusiva, sólo en tres de los cinco casos analizados la IES brindó apoyo; de esos casos, sólo en dos hubo apoyos “significativos” (Jorge e Irving), en el sentido de que hubo algún departamento involucrado y apoyos como mentorías o tutorías. Sin embargo, en ambos casos se trató de apoyos no institucionalizados que dependían, en el caso de Jorge, de la disponibilidad de los estudiantes de servicio social que brindaban las mentorías y, en el caso de Irving, de que los profesores tuvieran tiempo de brindarle asesorías personalizadas. En las dos experiencias escolares fueron apoyos que dependían de la buena voluntad y la disponibilidad de tiempo de los agentes escolares, y no de programas o acciones institucionales.

Joel: *Ya era complejo para él recibir apoyos, ¿sí? Y mira, la psicóloga a la cual se ha hecho mención la Dra. Xóchitl, es una psicóloga comprometida, sin embargo, eh... no le da la vida... No le da la vida... También es un tema organizacional: no se hacen los espacios, no se hacen los horarios...*

(...)

Mariana: *Y no sé si lo sabías pero CADUNAM, hasta hace muy poco está institucionalizado, porque era como un ente que estaba ahí de buena voluntad y que había salido de Pedagogía pero realmente no recibió un presupuesto, entonces yo creo que eso lo limitó.*

Lejos de construir una “experiencia inclusiva”, lo que las IES construyen, en los casos de Jorge e Irving, son “*momentos de inclusión*”, momentos en el sentido fragmentario y disperso de la expresión, momentos separados tanto espacial como temporalmente. Hay “espacios para la inclusión” en las IES, como el CADUNAM o el departamento de la Universidad Justo Sierra, y también hay “tiempos para la inclusión”, durante las tutorías, asesorías o sesiones de acompañamiento emocional. Estos espacios y tiempos para la inclusión lo que hacen es actuar como una suerte de “remedio” ante la persistencia de los paradigmas segregacionistas e integracionistas, con su respectiva ausencia de políticas, prácticas y cultura inclusivas.

A la luz de este panorama, aparece la cuestión de que la realidad de la inclusión es la del trabajo con las personas y con las instituciones, en donde median tiempos, espacios, horarios, cargas laborales, presupuestos, esfuerzos, capacitación, y demás aspectos del universo semántico de lo laboral. En este sentido, esta investigación propone la noción de “*trabajo de inclusión educativa*” como categoría emergente, ya que, como expresan los relatos, la inclusión no es meramente un ideal o un derecho, sino que implica una carga de trabajo considerable, para las IES, así como para la persona con autismo, su familia y sus apoyos.

Pareciera una obviedad y, sin embargo, ha resultado necesario, para esta tesis, reconocer y explicitar que la inclusión y los apoyos no *implican* un trabajo, sino que *son* un trabajo, y en tanto energía humana desplegada y socialmente gestionada, sus tiempos, ritmos, costos, sobreesfuerzos y exigencias, deberían ser tomados en cuenta en los debates sobre política educativa porque si ese trabajo no lo hacen las escuelas, son las familias quienes realizan o costean esa labor. Erróneamente, la mayor parte del tiempo se piensa que el trabajo de la inclusión educativa es algo que “ocurre” en la escuela, o, peor aún, que “ocurre” sólo en algunas áreas o departamentos de la escuela (como el CADUNAM o los departamentos de psicología).

Mariana *“La cosa es que, aunque sí había información, los profes de repente eran de “Ah, es que pues tengo más alumnos, no es mi único alumno”, “¿Por qué tengo que ajustar mi clase?, que ponga más atención, ustedes ayudenle como CADUNAM”, ¿Ajá? Entonces como que se echaban la bolita...”*

Este “echarse la bolita”, como lo caracteriza Mariana, es una de las principales expresiones de la *racionalidad limitada* del campo escolar. Ante recursos, presupuestos, personal, tiempos y espacios limitados, las IES confinan el trabajo de inclusión educativa a ciertas áreas o departamentos. En algunos casos, incluso sugieren abiertamente que otra persona (más preparada) se encargue. Y en las situaciones más lamentables, explícitamente señalan que es mejor que la persona con autismo no ingrese a la universidad (como sucedió en varias instituciones visitadas por la familia de Adrián).

El hecho de que la inclusión sea un trabajo permite entender que haya tantas reticencias, por ejemplo, para realizar ajustes curriculares, ya que incluir implica trabajar “de más”. Bajo un proceso de racionalidad limitada es posible comprender por qué, en un plano todos abogan a favor de la inclusión, pero en los casos concretos y reales, se busca delegar las actividades y responsabilidades de dicha inclusión en otra figura: los profesores de la UNAM buscan delegarlas a CADUNAM, los profesores de Irving buscan delegarlas al departamento de psicología, los profesores de Sebastián buscan delegarlas en Andrea y los de Tera los buscan delegar incluso en figuras externas a la universidad (como el Instituto Domus). La excepción de la profesora que se interesó e involucró activamente en buscar ajustes, apoyos y soluciones para las necesidades de Sebastián, es de hecho, la excepción que confirma la regla.

Pasarse “la bolita” de la inclusión no es una dinámica que ocurra únicamente al interior de las instituciones de educación superior, de los profesores delegando dicha responsabilidad en otras áreas, sino que es un mecanismo que se replica entre instituciones. Llegado el punto, la UNAM “ya no puede hacerse cargo” de Jorge, y es momento de que deserte o se ocupe alguien más; la Justo Sierra ya no puede hacerse cargo de Irving, y el Instituto Domus tiene que intervenir. Lo mismo en el caso de Sebastián, cuyo principal apoyo no proviene de la universidad.

Esta racionalidad de las instituciones, que se expresa también en los profesores, depende del cálculo (que al final es una lectura, una interpretación) del costo-beneficio de la inclusión. Es cierto que las personas con autismo tienen derecho a estudiar una carrera, pero un profesor bien podría preguntarse “¿a qué costo?”. ¿Implica horas extra de trabajo no pagado para los y las profesores que deberán adaptar cada contenido de su clase? ¿Implica un presupuesto

institucional para contar con un departamento de atención a la discapacidad? ¿Implica incrementar el costo de las colegiaturas? ¿Implica delegar ese trabajo a los expertos?

Vale la pena mencionar que las estrategias presentes en los relatos, y que serán retomadas en el apartado de la dimensión familiar, son el resultado de la negociación (no siempre armónica) entre los intereses de la universidad y los intereses de las familias y las personas con autismo, intereses que no están unificados, y a los que se otorga un peso o importancia variable en cada caso; por un lado, el deber de cumplir con los compromisos escolares y obtener el éxito educativo como expectativa común; por otro, la lectura que se hace de las oportunidades, posibilidades, recursos disponibles, costos y beneficios de permanecer en una universidad. Finalmente, como se describirá, estos roles e intereses no agotan la lectura de la experiencia escolar de las personas con autismo en la educación superior. Ellos no ingresan, permanecen o desertan sólo porque es algo que se espera de ellos, ni tampoco porque es algo que les conviene. Hay una dimensión crítica y reflexiva en esta experiencia de la que las propias instituciones dan cuenta.

4.1.2.3. Lógica de la subjetivación: Interiorizaciones contradictorias

Este registro de la acción, según Dubet (2010), se caracterizan por ser negativa, no se asimila a los roles, compromisos y expectativas de la lógica de la integración, pero tampoco a los cálculos y movilización de recursos de la racionalidad limitada, propia de la lógica de la estrategia. Aquí vale la pena recordar las lógicas de la acción que son activadas principalmente por los participantes en el campo escolar. Por un lado, los profesores aceptan la situación desde la flexibilidad y el entendimiento de la “situación” de los estudiantes con autismo. Tal como dice Andrea “*No, hasta el momento no ha habido ningún caso así [conflictos con profesores], los maestros han sido muy flexibles y entienden la situación*”, pero no asumen una parte del todo activa para intervenir, esto depende de la “buena voluntad” de cada docente o de los departamentos de inclusión de las universidades.

En esta actitud algo contradictoria de “Sí lo acepto, pero no lo incluyo” cristalizar mejor lo que en el análisis de los relatos de vida aparece como el “*Sí..., pero...*” propio de una educación superior que articula y moviliza lógicas educativas distintas. Las IES son un claro ejemplo de que los paradigmas o modelos educativos no se sustituyen ni se abandonan, sino que se superponen unos con otros. Así, el paradigma de la inclusión y de los derechos humanos encuentra formas de amalgamarse con los paradigmas asistencialistas y de la integración educativa. Poner atención a la lógica de la subjetivación de las IES permite observar los razonamientos y sentidos que impiden el tránsito efectivo a la educación inclusiva en la educación superior.

- “Las personas con autismo sí pueden ir a la universidad, pero su inclusión es un tema de los departamentos de atención a la discapacidad”.
- “Las personas con autismo sí tienen derecho a recibir apoyos y becas, pero si no mantienen el promedio, no es nuestro problema”.
- “Las personas con autismo sí pueden estar dentro del aula, pero los ajustes razonables ya son problema de ellos”.
- “Las personas con autismo sí tienen derecho a la educación superior, pero las atenciones que recibirán serán las mismas que los demás”.
- “Las personas con autismo sí deben ser incluidas en la educación, pero basta con que las aceptemos, su permanencia y egreso son tema suyo”.
- “Sí queremos incluirlos y apoyarlos, pero no sabemos cómo”.

Estas contradicciones en la propia experiencia de las personas con autismo también hacen posible la crítica que distingue entre lo que se hace de lo que dice hacerse, eso es lo que se observa en el siguiente fragmento de la entrevista con la mamá de Jorge:

Bueno, mira. Voy a ser muy sincera, la persona, coordinadora tenía muy buena disposición, pero no tienen preparación. O sea, no conocen mucho el tema, hay que explicarles nosotros mismos por todo lo que hemos vivido, primero: ¿Qué es el “Asperger”? ¿cómo se manifiesta?, los chicos con una situación así pues tienen que enfrentar, entonces nosotros mismos fuimos los que dimos como la pauta (Mamá de Jorge).

En el discurso de la mamá de Jorge aparece la idea del “nosotros mismos” como énfasis, como reiteración de que ese nosotros es la familia, nadie más que la familia quien tiene que “dar la pauta”, ¿y qué implica esta pauta? Explicar la situación, solicitar los apoyos, gestionar estrategias, buscar maneras y alternativas para hacer posible el ingreso y la permanencia de la persona con autismo en el nivel superior. Esto también aparece en el discurso de Andrea, en donde la tarea de la inclusión, adecuación curricular y ajustes es relegada a ella:

Entrevistador: *Esto me parece muy importante, o sea los profesores no son los que hacen los ajustes... siempre eres tú.*

Andrea: *Sí... bueno... como ellos ya están en la parte especializada, la parte pedagógica pues, ellos no la tienen... yo me acerco con ellos, y por ejemplo, si en los últimos semestres que los*

contenidos son cada vez más complejos, sobre todo en el manejo de programas digitales, a mí ya se me está incluso complicando, ya es algo muchísimo más elevado, me acerco a ellos... y como también a Sebastián le cuesta mucho esta parte, en vez de seguir como tal, como el resto del grupo, hacemos las modificaciones y yo hago las propuestas de: "okay, no puede hacer como tal todo un proyecto digital, pero ¿qué te parece si empezamos nada más con el uso de herramientas básicas?"

Esta lógica de la persona con autismo "no puede, pero..." parece ser el correlato de un campo escolar que "sí acepta, pero...". Tal como otras investigaciones como Brogna (2013) han mostrado, para el caso de las personas con discapacidad intelectual, lo que se juega en esta lógica es la plena inclusión o membresía en cierto campo social.

Son estos "peros" los que ponen al sujeto en el espacio borroso de la "plena no membresía" o los acercan a la zona de "plena membresía al otro", en algunos de los grados de inclusión. En algunos casos es un "pero" banalizador, que trivializa, que resta significación. En otros casos es un "pero" que habilita, que cuestiona el mandato o la asunción del "no poder" ante la evidencia de la potencia o la acción (Brogna, 2013, p.159).

En este caso, lo que está en juego es ser plenamente un estudiante universitario. Las personas con autismo aparecen en gran parte del discurso y la plática como "estudiantes a medias", con la posesión de un *habitus* incompleto o deficitario (apartado 3.3.5.6 de las recurrencias) que los aleja de "los demás estudiantes".

Esta oposición de "los demás" surge en los discursos de las familias y de las personas con autismo, por lo que cabría preguntarnos ¿quiénes son los demás? A veces esta expresión hace referencia, en los relatos, a "los demás estudiantes" o a "las demás personas", pero lo que se omite en el sintagma es el complemento nominal que da pleno sentido a la expresión: se trata de "las demás personas *sin autismo*".

Es lo que aparece en las declaraciones de Mariana, sobre la experiencia de Jorge:

*Entonces yo pienso que fue hasta secundaria que esto detonó porque... por mil cosas, porque, pues, en la adolescencia hay mucha competencia entre los chicos, porque siempre tienes que ser aceptado, porque siempre hay un bulleado, porque cambió de escuela, ehm... por muchas cosas, creo que en secundaria fue cuando lo empecé a padecer más, como darse cuenta que él no era igual que **los demás**, ¿por qué? porque **los demás** se lo decían. Yo pienso que era un poco así por esta señalización de otros estudiantes, en una escuela nueva; aunque fue buena como la experiencia, pero siento que no le puso nombre o etiqueta de Asperger, pero sí sabía que era diferente **a los demás**, como el raro.*

O en el discurso de la mamá de Irving:

[Irving] Nunca fue distinguido. O sea, nunca hubo distinciones en trato. Yo, la verdad, creo que fue de las cosas que planteé con las psicólogas y, a lo mejor con los directores, en donde no se hiciera mucha distinción con él, para que él se esforzara, por tratar de ser... de llevar el nivel normal de todos los niños, ¿no? O sea, no ser todavía más estigmatizado, sino que él se esforzara por ser igual de común que todos los demás, entonces pues esta situación siempre se dio así.

Lo mismo es el caso de Andrea, donde la figura de “los demás” también se expresa bajo la forma de “el resto de los compañeros”:

*Entonces sólo ha sido ese temita de que a veces no nos aceptan algo manual, porque el objetivo es totalmente algo digital, pero de ahí en fuera, no ha tenido ningún problema en las adecuaciones o en que forzosamente tenga que entregar algo al resto... como **los demás**.*

(...)

*“[Sebastián] Tiene el derecho absoluto de estar aquí, de ocupar un lugar, ya sea pública o privada, pagas, pero aunque no sea privada tiene totalmente el derecho de estar aquí, de ocupar un lugar y recibir la misma educación que **el resto de sus compañeros**”.*

En el campo de la educación superior, como espacio de relaciones sociales estructuradas, lo que observamos es que existe un énfasis en el acceso (que las universidades estén al alcance geográfico, físico, económico, social) y en el ingreso (que la persona ingrese a la educación superior), pese a que no hay énfasis en la promoción, el egreso o la titulación. Recordemos que, en el análisis de brecha del apartado 3.1, estas tres etapas de la trayectoria escolar fueron las menos contempladas en las acciones que realizan las IES.

Esto coincide con la experiencia de la familia de Adrián, quienes encontraban que, en la mayoría de las universidades visitadas, se prometían becas al inicio, descuentos de inscripción, se les brindaban oportunidades para el ingreso, pero no se tenían programas de inclusión, acompañamiento, ni se contemplaban ajustes ni adecuaciones curriculares, mucho menos se encontraban acciones afirmativas que tuvieran en consideración la doble dificultad o el doble esfuerzo que muchas veces las personas con autismo enfrentan para completar las actividades o deberes de la universidad.

Esta inclinación de las IES de pensar la inclusión exclusivamente en términos de acceso (“somos inclusivos porque *aceptamos* estudiantes con autismo o discapacidad”) o, a lo mucho, de ingreso (somos inclusivos porque *tenemos* estudiantes con autismo o discapacidad”) parece ser uno los

modos en que el campo logra conciliar los dos modelos o paradigmas contradictorios encontradas en los relatos, prácticas y discursos. Por un lado, el *paradigma de la integración* que enfatiza que es el estudiante quien se tiene que adaptar a las prácticas y dinámicas de la escuela, y por otro, el *paradigma de la inclusión* que pone énfasis en los cambios estructurales, culturales y actitudinales de la institución educativa para atender y gestionar las necesidades de las personas con alguna condición, en este caso, el autismo.

4.1.2.4. Una breve reflexión sobre los mecanismos del campo:

Una vez detallados, descritas y analizadas las lógicas y procesos (socialización en el campo y naturalización de ciertos roles, racionalidad limitada y las estrategias desplegadas, lógica del “Sí..., pero...”, “no..., pero...” que favorecen el que las personas con autismo ocupen cierta posición en el campo de la educación escolar (no ingreso, suspensión de estudios, rezago educativo, etc.), conviene dedicar unas palabras, de forma más específica, a los mecanismos del campo, propuestos por Bourdieu.

En principio, nos referiremos al *nómos* identificado o la “legalidad fundamental” del campo de la educación superior que es posible observar en la “misión” que la educación superior cumple en el campo social más general. El *nómos* se caracteriza por ser la “razón de ser” del juego, principio arbitrario de visión y división de lo social. La idea de *nómos* bourdiano parece coincidir teóricamente con las “funciones de la escuela” de Dubet (socialización, educación y distribución). El *nómos* que esta investigación sugiere no se reduce a su racionalización o justificación jurídica. Reconocemos que las funciones sociales de los campos trascienden, por mucho, las finalidades u objetivos expresadas en las leyes o arreglos constitucionales. En este sentido, es claro que la Ley General de Educación Superior (2021) no diría que la finalidad de la educación superior es “estratificar a la población a partir de la distribución desigual de capitales escolares” o “socializar a las futuras generaciones en las normas, reglas y valores que reproducen un orden social desigual”. Sin embargo, sí nos parece indicativo retomar el objetivo explícito de la educación superior universitaria, condensado en dicha ley, porque nos parece que la formalización jurídica busca tener un doble efecto en el campo: reafirmar el *nómos*, y transformar la correlación de fuerzas y la estructura del campo. Dado que tanto la UNAM, como la Universidad Justo Sierra y el CUC, las IES involucradas en este estudio, se definen a sí mismas como universidades, enseguida se retoma la finalidad de dicho subsistema:

Artículo 29. La educación superior universitaria tiene por objeto la formación integral de las personas para el desarrollo armónico de todas sus facultades, la construcción de saberes, la

generación, aplicación, intercambio y transmisión del conocimiento, así como la difusión de la cultura y la extensión académica en los ámbitos nacional, regional y local, que faciliten la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral (Ley General de Educación Superior, 2021).

La idea de que la educación universitaria busca la formación integral de los alumnos, la construcción de saberes, coincide con *función educativa* que sugiere Dubet, mientras que la *función de socialización* es innegable a través del intercambio y transmisión de conocimientos; de igual forma el facilitar la incorporación de las personas egresadas a los sectores social, productivo y laboral revela el carácter instrumental de la educación superior (se estudia “para algo”), la función de *distribución de los títulos escolares*.

Quizá la más clara expresión de la socialización que se busca promover en México quede expresada en la fracción II del artículo 9º la Ley, en donde se expresan los diversos fines de la educación superior: “Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora” (Ley General de Educación Superior, 2021).

La educación superior tiene claramente una dimensión integrativa o normativa (“*uno debe estudiar para ser alguien*”), una dimensión instrumental (“*se estudia una carrera para trabajar*”), y una dimensión ética y reflexiva, (“*se estudia la educación superior para superarse y salir adelante*”), en definitiva, las experiencias escolares analizadas no se reducen a una sola de estas creencias o, en términos bourdianos, *doxas*. Incluso una de las creencias incuestionadas o presupuestas en los relatos de las personas con autismo, como podría ser que la educación superior es esencialmente buena, deseable y provechosa, es cuestionada por Mariana, quien reflexivamente señala sobre Jorge que “*Él se ha dado cuenta que la universidad no es todo en la vida, se ha dado cuenta que puede hacer otro tipo de cosas... “Lo importante es que seas feliz y estés contento con tu vida”*”.

Lo que se observa es que, conforme han desertado en el juego, las personas con autismo disminuyen también su *illusio*, el grado de adhesión o lo inmersos que están en el juego, el nivel de sus apuestas. Tal como lo expresa Mariana, la posibilidad de comprometer la salud mental de su hermano, y la expectativa de que el capital escolar no sea suficiente para ingresar al mercado de trabajo es un disuasivo lo suficientemente consistente para sugerir la retirada del campo:

Mariana: Mis papás nunca le dijeron “¡Quédate porque tienes que acabar!”, ellos también estaban viendo que ya habían pasado cuatro años y que se reflejaba eso en menos del 40% de las materias y dijeron “bueno, tampoco pierdas tu tiempo ni tu vida en una cosa que no te está gustando, que te está costando trabajo, que tampoco sabemos qué va a pasar cuando acabes, no sabemos en qué vas a trabajar”, porque, pues, sí es un tema delicado el tema de la inclusión laboral. No nada más es estudiar, sino ¿en qué va a trabajar? y, pues, para todos es difícil pero tal vez si tienes una condición de discapacidad como Asperger, pues, tienes que pensar un poco más a futuro ¿de qué vas a trabajar? O sea, sí has algo que te guste, pero también que te de dinero.

La violencia simbólica, otro de los mecanismos constitutivos del campo escolar, aparece en los relatos bajo la forma de una exigencia individual de sobrellevar presiones o constreñimientos estructurales. A las personas con autismo participantes en esta investigación les costaba más del doble de tiempo y esfuerzo cumplir con las tareas, realizar las lecturas, responder las evaluaciones, tomar decisiones sobre sus respectivas trayectorias escolares, y esto muchas veces aún con los ajustes razonables al alcance. Sin embargo, este “doble esfuerzo” nunca es reconocido como tal, traduciéndose en mayores exigencias y demandas para ellos. Esto cristaliza mejor en la experiencia de Jorge, Irving y Sebastián, donde el tema de la ansiedad y el estrés, si bien se reconocen como un problema, son entendidos sólo como producto del sobreesfuerzo, y no necesariamente como violencia.

Aquí resulta muy ilustrativa la manera en que el propio Bourdieu entiende la noción de violencia simbólica: “violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término, del sentimiento” (Bourdieu, 2000, p.5). En este sentido, el estrés y la ansiedad, pueden estar asociadas a la frustración, culpa y autoexigencias, productos del *sentimiento* de querer poder y darse cuenta de que, objetivamente y bajo las condiciones que ofrecen las IES, simplemente “no se puede”.

Tal como dice la mamá de Irving, “*la carrera planteaba situaciones basadas en lo que era a futuro la presión y la responsabilidad que implicaba, como tal, esa carrera, Ingeniería en Sistemas, y que, bueno, pues él ya veía que, en su relación a capacidad de algunas materias, sobre todo como la fortaleza emocional de poder solventar o poder llevar estas materias*”.

O como lo señala Mariana, al mencionar las medidas psiquiátricas que se tomaron con Jorge para ayudarlo a sobrellevar el estrés y la ansiedad:

*“Él trabajaba con una psicóloga y todo pero, pues no sé, era muy caro y yo siento que no le ayudaba mucho a mi hermano lo que le estaban dando porque lo veía igual o más estresado; le daba como una medicina que según era para relajarlo **porque tenía mucha ansiedad como con las clases, mucha ansiedad de no entender, ya estaba muy cansado de sentirse diferente y que le fuera mal en la escuela.** Entonces, le empezaron a dar ese medicamento que creo que todavía sigue tomando algo parecido como para bajar su ansiedad”.*

Esta afectación en la salud mental, que impacta también en la motivación, autoestima y autoconcepto de las personas con autismo es la expresión más clara de esa “violencia invisible” para las propias víctimas, y cuyo fundamento se encuentra en esquemas, prácticas y modelos educativos profundamente arraigados en la estructura actual del campo de la educación superior: falta de departamentos de atención a la discapacidad, ausencia de ajustes razonables, sobreesfuerzos considerables para las personas con autismo y sus familias, falta de acciones afirmativas, discurso de simulación de la inclusión (lógica “Sí..., pero...”).

Es innegable que ha habido avances, particularmente en las últimas dos décadas, en las que se ha buscado transitar hacia sociedad más inclusivas para las personas con discapacidad. En el campo jurídico y político, la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el decreto de la Ley General de Educación Superior (2021); en el campo social, el avance de los movimientos sociales para el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad; en el campo económico, la mayor inclusión de las personas con discapacidad en el sector económico y financiero, etc. Todo esto, efectivamente, modifica el campo social de la discapacidad (y con ello, el del autismo), en general, sin embargo, cabría reflexionar qué tan autónomo es el campo de la educación superior con respecto a otros cambios donde ha habido avances.

La autonomía relativa del campo de la educación es un mecanismo que habría que profundizar en futuras investigaciones, sin embargo, hay dos cuestiones que valdría la pena señalar en el contexto de este trabajo para pensar sobre la respectiva autonomía de los campos:

- 1) Pese a los avances de la Convención, y la presión del Comité de Naciones Unidas por abandonar el paradigma de la educación especial y de la integración, la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (2015) sigue apelando a estas instancias, por ejemplo, cuando señala que es un derecho de las personas con la condición del espectro autista: “Contar, en el marco de la **educación**

especial a que se refiere la Ley General de Educación, con elementos que faciliten su **proceso de integración** a escuelas de educación regular” (Artículo 10, Fracción X, p.5).

- 2) El análisis de brecha (apartado 3.1) de esta tesis da cuenta de la relativa autonomía que goza el campo de la educación con respecto al campo político y jurídico, en donde hay avances, como la ratificación y entrada en vigor de la Convención, que no necesariamente se traducen en acciones concretas, políticas públicas o programas de atención a las personas con autismo y/o discapacidad en la educación superior.

En este panorama, el camino hacia la plena inclusión y participación de las personas con autismo en la educación superior no es lineal ni progresivo, sino que aparece como un avanzar lento y pausado, lleno de rupturas, trabas, simulaciones y retrocesos.

4.1.3. La dimensión familiar: negociar la permanencia en la educación superior

Al analizar las entrevistas narrativas y construir los relatos de vida, resulta notorio que la familia es un actor relevante en las experiencias escolares de las personas con autismo, tanto para aquella que se articula en el campo de la educación superior, como en la trayectoria educativa previa. En ese sentido, este apartado busca caracterizar la *dimensión familiar* implicada en la experiencia escolar de las personas con autismo dentro del campo de la educación superior. Elegimos la expresión “dimensión familiar”, debido a que otras expresiones tentativas como “papel familiar”, “rol familiar”, o “función familiar” implican ya una serie de connotaciones sociológicas y se suelen asociar con determinadas perspectivas teóricas, como pueden ser el interaccionismo simbólico, el funcionalismo o la teoría de sistemas.

La dimensión familiar no se reduce al “rol familiar”, ya que la familia no sólo inculca valores ni procura necesariamente la asimilación o integración de los actores a las dinámicas sociales más amplias, de la misma forma que no cumple solamente una “función” en el sentido funcionalista del término. Es claro que las familias no fungen solamente como una suerte de mediación para acoplar al individuo a la sociedad, o al actor al sistema. Tampoco persigue un mismo objetivo; como puede apreciarse en los relatos, hay momentos en los que la familia actúa como promotor o facilitador de la permanencia en la educación superior y, en otros momentos, interviene justamente para lo opuesto: suspender los estudios de la persona con autismo. Este cambio en la dirección de los objetivos es producto de la racionalidad limitada de las familias como sujeto colectivo (influida por compromisos, valores, expectativas, modelos culturales, etc).

Enseguida presentamos una tabla con los cinco casos analizados y las principales formas en las que la familia interviene en la experiencia escolar de las personas con autismo. En estas acciones se puede observar cómo las familias movilizan distintos capitales para procurar, en primer lugar, el ingreso y la permanencia en la educación superior y cómo, dependiendo de las circunstancias, dicho objetivo cambia a su contrario: buscar la suspensión de estudio o la deserción escolar en los casos en los que se ve afectado o comprometido el bienestar mental y emocional de la persona con autismo.

Tabla 30

Intervenciones de la familia en la educación superior y trayectorias educativas previas de las personas con autismo.

Caso	Principales acciones de la familia en los relatos.
Jorge	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos previos. -Buscar, gestionar y financiar atención médica, psicológica y psiquiátrica para Jorge. -Brindar apoyo y acompañamiento emocional (motivación, ánimo, etc.). -Vincular con redes que pueden brindar apoyo escolar en la universidad (CADUNAM). -Proporcionar alternativas y sugerencias para garantizar la permanencia de Jorge en la educación superior. -Apoyar la decisión de Jorge de abandonar los estudios.
Adrián	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos previos. -Entablar comunicación y cercanía con profesores y directores de las escuelas en niveles educativos previos para procurar el bienestar de Adrián y mejorar su rendimiento escolar. -Buscar, gestionar y financiar servicios médicos, psicológicos y psiquiátricos para la atención de Adrián. -Buscar opciones y alternativas de IES para que Adrián estudie.

	<ul style="list-style-type: none"> -Dialogar y negociar con los profesores y autoridades educativas de las IES. -Apoyar con las labores y actividades del curso de repostería. -Proporcionar los insumos, materiales y financiamiento de
Irving	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos previos. -Entablar comunicación y cercanía con profesores y directores de las escuelas en niveles educativos previos para procurar el bienestar de Irving y mejorar su rendimiento escolar. -Buscar, gestionar y financiar servicios médicos, psicológicos y psiquiátricos para la atención de Irving. -Gestionar la intervención y los apoyos del Instituto Domus. -Pagar la colegiatura de la universidad. -Intervenir en momentos de crisis, solicitar hablar con el director de carrera. -Gestionar la suspensión de estudios.
Sebastián	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos previos. -Gestionar la intervención y los apoyos del Instituto Domus. -Pagar la colegiatura de la universidad. -Realizar trámites administrativos de Sebastián en la universidad. -Resolver cuestiones económicas (comida, transporte, materiales) derivadas de la universidad. -Conseguir apoyos para Sebastián, como la asesoría de Andrea. -Apoyar a Sebastián esporádicamente en tareas y actividades académicas.
	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos previos. -Buscar, gestionar y financiar servicios médicos, psicológicos y psiquiátricos para la atención de Tera.

Tera	<ul style="list-style-type: none"> -Buscar y seleccionar las escuelas y colegios más adecuados en todos los niveles educativos. -Diálogo y negociación con profesores para facilitar la aprobación y promoción de Tera en los distintos niveles educativos. -Gestionar la intervención y los apoyos del Instituto Domus.
-------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas realizadas a las personas con autismo y actores clave de sus familias.

En los relatos se hace evidente que el objetivo principal de las familias es contribuir o favorecer la permanencia de las personas con autismo en la educación superior. Este objetivo principal únicamente es relevado cuando se compromete el bienestar subjetivo (expresado en la mayoría de los relatos como afectaciones en la salud mental) de las personas con autismo.

Al seguir la propuesta de Dubet, con respecto a las lógicas de la acción como soportes de la experiencia, podemos darnos cuenta que la búsqueda por garantizar la permanencia de la persona con autismo en la educación superior no es únicamente un compromiso, un interés racional o una tensión crítica en la experiencia de las familias, sino que, en mayor o menor medida, es las tres cosas.

En los relatos la lógica que protagoniza la experiencia de las familias es la lógica de la estrategia: el campo escolar es competitivo y se enfrentan demasiados obstáculos y barreras: universidades poco inclusivas, currículum inflexible, falta de ajustes razonables en las aulas, docentes con poco tiempo y disponibilidad, etc. En algunos casos, se suma también el obstáculo de la pandemia y las clases a distancia. Este panorama es el que da sentido a que las familias interpreten el ingreso o llegada a la educación superior como un “reto”, una experiencia “complicado”, un “desafío sin comparación”. Sin embargo, la lectura de este panorama poco alentador no tiene como consecuencia el desánimo, el pesimismo o la total negación a la posibilidad de que la persona con autismo curse estudios de licenciatura, al contrario, lo que se despliega es la lógica de la estrategia de formas bastante diversas y creativas. A continuación, exploramos las principales estrategias identificadas en el campo de la educación superior, comunes a los cinco casos analizados.

A) La comunicación y negociación con las autoridades educativas: Esta es una estrategia que se presenta de distintas maneras en los relatos. En el caso de Jorge, es a través de la figura del Comité de Atención a las Personas con Discapacidad y la mediación de su hermana, quienes

dialogan con los profesores, brindan herramientas pedagógicas e informan sobre la condición de Jorge mediante cartas al profesorado. Para Adrián, esta labor la realizan los padres al buscar el diálogo con la administración y la dirección de las escuelas y universidades: “Te digo, fuimos a buscar muchísimas escuelas y la, y en todas pedíamos la oportunidad de hablar con la dirección, con la parte administrativa, con los chefs, pero finalmente, en todas las que fuimos, tocamos la puerta de las partes directivas y, pues, nos decían lo mismo, que no podían detener un programa por una situación como la que tiene mi hijo” (Papá de Adrián, sobre la búsqueda de opciones educativas). En cuanto a Irving, es tanto él como la madre quienes activamente buscaban hablar con aquellas autoridades o figuras (como la psicóloga de la universidad) que podrían brindar ayuda y acompañamiento, tal como relata la madre “Entonces yo sí me tomé el atrevimiento de escribirle y decirle que a mí me constaba que Irving le escribía a los profesores, pidiendo las asesorías, y a veces pasaban uno, dos, tres días, y no le contestaban, entonces que él me explicara a mí cómo iba a ser la temática” (Madre de Irving). De forma similar, en el caso de Sebastián es su familia quien media para que él asista a la Universidad Justo Sierra, en su caso a través de la mediación del Instituto Domus, quien realiza la negociación inicial con la parte directiva. Finalmente, en el caso de Tera es la madre quien también interviene con los profesores:

“La verdad es que mi mamá fue la que se llevó todo el paquetote, de ir a las escuelas, de hablar con los profesores, conseguirme lo de las clases particulares, entonces la verdad, y no es por presumir, pero la verdad mi mamá me ha apoyado muchisisísimo, y a ti te consta que hasta en la actualidad sigue apoyándome” (Tera, sobre el apoyo recibido en su familia).

B) Las terapias y apoyo psicoemocional, ya sea dentro y fuera de la IES: Como mencionamos en el apartado “3.3.5. Recurrencias” de esta tesis, el tema del estrés y la ansiedad es una cuestión muy presente en todos los relatos, con excepción del caso de Adrián, que curiosamente, es el único que no ingresó propiamente a una IES, sino a un centro de formación para el trabajo. Por esto mismo, en los casos analizados es común encontrar el recurso a las terapias o el acompañamiento emocional. En el caso de Jorge, a través de servicios particulares y de la motivación y acompañamiento muy cercano de su hermana; en el caso de Irving, a través de la psicóloga de la universidad y, posteriormente, del Instituto Domus. Para Sebastián y Tera, también a través del Instituto Domus.

C) El acompañamiento educativo (mentorías, tutorías, asesoría personalizada): La tercera estrategia encontrada es el recurso al acompañamiento educativo en la forma de mentorías con pares (en el caso de Jorge, Adrián y Sebastián), tutorías con profesores (En el caso de Adrián, Irving y Sebastián), o del acompañamiento personalizado (en el caso únicamente de Sebastián).

Este acompañamiento es un componente importante del trabajo educativo y, más específicamente, del trabajo de inclusión educativa. Aquí es importante señalar que ninguna de las IES contaba con mecanismos para identificar a las poblaciones con autismo, discapacidad, o alguna necesidad educativa específica, siempre es la familia el actor clave que se moviliza para solicitar el acompañamiento.

D) El no ingreso a la educación superior: Una de los hallazgos relevantes del trabajo de campo ha sido identificar que la decisión de no ingresar a la educación superior es, desde el punto de vista de las personas con autismo y sus familias, una decisión racional, como fue el caso de Adrián, en donde se valoró como mejor o más conveniente una escuela de formación para el trabajo, cuya carga horaria era menor, la duración de los cursos era más corta (un año), los grupos eran más reducidos y confluían una serie de factores que permitían a la familia salirse de ciertas lógicas presentes en el campo de la educación superior, como la carga horaria, las asignaturas, la presión por las calificaciones, los exámenes, los trámites, y demás exigencias que implica estudiar una carrera.

De igual forma, el “no volver a la universidad” es también una posibilidad en los casos de Jorge e Irving (quienes, en parte, desean retomar sus estudios, pero no han tomado dicha decisión ni trazado un plan concreto al respecto). Se trata aquí de una decisión altamente racional porque en lucha por obtener el capital escolar en juego, la familia tiene que hacer una apuesta muy grande (su salud mental), una apuesta que no están dispuestos a correr, porque no siempre se lee que sea un riesgo que “valga la pena”. Mariana lo expresa muy bien en un diálogo que recuerda haber tenido con su hermano:

Mariana: Mis papás nunca le dijeron “¡Quédate porque tienes que acabar!”, ellos también estaban viendo que ya habían pasado cuatro años y que se reflejaba eso en menos del 40% de las materias y dijeron “bueno, tampoco pierdas tu tiempo ni tu vida en una cosa que no te está gustando, que te está costando trabajo, que tampoco sabemos qué va a pasar cuando acabes, no sabemos en qué vas a trabajar”, porque, pues, sí es un tema delicado el tema de la inclusión laboral. No nada más es estudiar, sino ¿en qué va a trabajar? y, pues, para todos es difícil pero tal vez si tienes una condición de discapacidad como Asperger, pues, tienes que pensar un poco más a futuro ¿de qué vas a trabajar? O sea, sí has algo que te guste pero también que te de dinero. Entonces, por eso la elección fue lo de grooming de perros.

E) La reducción de la carga de trabajo: La reducción de la carga de trabajo es una estrategia que las familias y las personas con autismo han movilizado para apoyar la permanencia y el bienestar

subjetivo de sus hijos. En el caso de Jorge, esto aparece en la recomendación de su familia de cursar menos asignaturas durante el semestre. Para Adrián, esta reducción opera a través de la figura del centro de formación para el trabajo, que es interpretado casi “como una universidad”, pero con menos presiones y exigencias. En el caso de Irving, no llegó a darse esta reducción, lo cual parece ser un factor importante para entender por qué presentaba tan altos niveles de estrés y ansiedad, al grado de abandonar sus estudios. En el caso de Sebastián, la reducción de la carga de trabajo se consigue porque Andrea “absorbe” parte de la carga y exigencias que, de otra forma, Sebastián tendría que realizar.

F) La suspensión de estudios: En los casos de Jorge y de Irving se observa como la suspensión de estudios es una estrategia implementada por la familia y los apoyos de la persona con autismo (asesores, terapeutas, etc.) para disminuir los niveles de estrés y ansiedad que viven o vivieron en la educación superior, los cuales son leídos como que “no valen la pena”, sobre todo ante la perspectiva de que, después de haber realizado un sobreesfuerzo semejante, terminen siempre excluidos del mercado laboral. Tal como menciona Mariana: “No nada más es estudiar, sino ¿en qué va a trabajar?”.

Como es de suponerse, las estrategias de la familia se van dosificando o aplicando en un sentido gradual, conforme se ponderan ciertos costos y beneficios: ¿vale la pena someter a mi hijo/hermano a estas presiones, si ni siquiera es feliz? ¿Vale la pena que obtenga un título, a costa de su salud mental y emocional? ¿Vale la pena, incluso si es probable que, aun con el título, no pueda insertarse exitosamente en el mercado laboral? Con respecto a este cálculo costo-beneficio³⁸, identificado en los relatos bajo la pregunta de si la educación superior “vale la pena”, el siguiente fragmento del relato de Mariana resulta muy ilustrativo:

Mariana: La primera vez que entró, bueno, hizo el examen para entrar, buscó para escolarizado pero quedó muy abajo de lo que pedían; pero, entonces, la siguiente vez como que dijimos, “bueno, para que entres en agosto, pues hazlo para abierto y después te cambias a escolarizado”, no teníamos idea de que eso no se puede. Entonces, lo hizo, entró a abierto y todo como “Ah, super bien, entró” y, pues, todos como súper contentos; pero la dinámica era diferente a de escolarizado

³⁸ No está de más puntualizar que, si bien menciono la expresión “cálculo costo-beneficio”, esto no quiere decir que la decisión de permanecer o abandonar los estudios universitarios esté meramente orientada a fines, en un sentido instrumental. Claro que estas decisiones tienen un componente racional, como se muestra en los relatos analizados, sin embargo, este componente no colapsa todo el sentido de la decisión. La racionalidad que aquí aparece es una racionalidad mediada por la socialización y la reflexividad, dando como resultado una racionalidad limitada. En este sentido, las decisiones pueden ser racionales sin ser racionalistas, y también pueden ser estratégicas sin ser necesariamente utilitarias.

porque no tenía, vaya, ni grupo, veía a los demás una vez a la semana y ellos eran mucho más grandes. Y a él le faltaba mucho más esta convivencia con la gente, como el trabajo en equipo. Entonces cuando eso pasó, que mi hermano dijo “ya me quiero ir”, mis papás y yo le dijimos, “no, pues aguanta, así es la universidad. Es pesada, tienes que poner mucha atención, tienes que echarle ganas”, fue lo que dijimos. Pero como veíamos que simplemente no pasaba las materias y como que, bueno, o sea, no reprobaba todas la materias pero veíamos que algunas le costaban más trabajo; varias opciones fueron, “bueno, al CADUNAM”, “Bueno, un profe particular de historia”, si le dábamos más opciones pero de repente ya lo veíamos muy agotado. Y, bueno, a mí no me dijo nada pero a mi mamá fue a la que le dijo que estaba pensando que ya no le gustaba la escuela y dejarla. Entonces, eso sí fue como una alerta para todos porque eso quería decir que simplemente no estaba a gusto. Entonces, ahí le dijimos que metiera dos materias, fue lo primero, pero ni así; eso creo fue hace año y medio, como en enero del año pasado, ¿aja? Bueno, él salió en enero del año 2019, entonces, ¡Ah! como en enero de 2019 fue que le dijimos que metiera menos materias y ni así entonces dijo “¿saben qué? ya, me voy” y ya se dio su descanso. Mis papás nunca le dijeron “¡Quédate porque tienes que acabar!”, ellos también estaban viendo que ya habían pasado cuatro años y que se reflejaba eso en menos del 40% de las materias y dijeron “bueno, tampoco pierdas tu tiempo ni tu vida en una cosa que no te está gustando, que te está costando trabajo, que tampoco sabemos qué va a pasar cuando acabes, no sabemos en qué vas a trabajar”, porque, pues, sí es un tema delicado el tema de la inclusión laboral. No nada más es estudiar, sino ¿en qué va a trabajar? y, pues, para todos es difícil pero tal vez si tienes una condición de discapacidad como Asperger, pues, tienes que pensar un poco más a futuro ¿de qué vas a trabajar? O sea, sí has algo que te guste pero también que te de dinero. Entonces, por eso la elección fue lo de grooming de perros.

La lógica de la subjetivación, no obstante, también se hace presente en el registro del discurso de la familia, incluso de actores externos. Aquí la tensión con los modelos culturales que definen al sujeto que, según Dubet, caracteriza a esta lógica, se presentan en la forma del sujeto con derecho a la educación, el sujeto de los derechos humanos.

Andrea: Tienes que tener y el sustento para que tú llegues a una escuela y digas: “Hago esto, porque es a favor de la persona con Autismo”, y que también basado en reformas, en todo esto de los derechos humanos, o sea no es porque simplemente “se me ocurrió”, y voy a llegar y te voy a traer al niño aquí con mis adecuaciones y hago esto porque se me ocurrió, no; o sea, realmente estamos hablando de que es un derecho humano de la persona con discapacidad, que tiene derecho a estar dentro de una escuela y que tenemos que hacer lo necesario para que su experiencia en el aula sea la mejor posible, no hacer este tema de discriminación, de aislarlo... porque tiene ese derecho a estar dentro del aula y DOMUS nos ha capacitado bastante bien en esa parte, y las herramientas de: “Tu trabajo tienes que hacerlo de esta manera” pero también nos

dan esta libertad de tú proponer, porque al final, eres quien está toda la semana con él y nadie lo conoce mejor que tú, entonces tienes esta libertad de hacer tus propuestas y, específicamente con Sebastián me dieron mucho esta libertad de opinión.

Esta tensión de modelos culturales de sujeto se expresa como una constante insatisfacción de las familias con respecto a los avances que son meramente jurídicos:

Mamá de Adrián: *Entonces seguimos enfrentando ese tipo de situaciones a pesar de que ya es un adulto. Y seguimos dándonos cuenta de que no en todos los espacios está esta cultura de la inclusión, de la aceptación, de la integración; si bien sí se trata de hacer, si se tratan de abrir puertas, pero solo se abren.*

(...)

Mamá de Adrián: *Pero a nuestra cultura todavía le falta mucho a pesar de que ya hay leyes que protegen a las personas en las que se enuncian todos sus derechos; pero estamos todavía como muy lejos de todo esto, de que en los espacios se respete y se dé la calidad de servicios que requieren las personas.*

Sólo de forma muy secundaria (o mejor dicho, terciaria), aparece la lógica de la integración en los relatos. Esto no quiere decir que se encuentre ausente, claro que las familias sienten y viven el apoyo que brindan también como una obligación y un compromiso, pero este sentido no es el que está en primer plano. O, en todo caso, pasa oculto bajo la forma de intereses más nobles.

La lógica de la integración está, sin embargo, muy presente en el rol de las madres como cuidadoras y como garantes de que el proceso educativo se lleve a cabo con éxito. Son ellas quienes aparecen en los relatos como las agentes más activas y que desempeñan el rol decisivo para garantizar que las personas con autismo permanezcan en la educación superior, ello detona, sin duda, importantes cuestionamientos y problematizaciones con respecto a la feminización de las labores de cuidado y del trabajo educativo en la formación de los hijos. En el caso de familias con personas con autismo o alguna discapacidad, este esfuerzo parece duplicarse o triplicarse, razón por la cual las madres son adjetivadas en los relatos como “extraordinarias”, “súper mamás”, “fregonazas”.

Papá de Adrián: *No sabes, mi esposa es... es... no sé si en la entrevista se pueda, pero mi esposa es una fregonaza, es una chingona, es... Siempre busca el que Adrián vaya evolucionando más, más, más y hemos buscado todos los medios habidos y por haber para que Adrián siempre esté mejor en todos los aspectos culturales, educativos.*

(...)

Entonces, la labor que hace mi esposa, tan titánica, tan de estar tan al pendiente de él en la escuela, en sus cosas, en su vida, en sus terapias, en sus medicamentos que, en algún momento, tomó medicamentos, en su aprendizaje, en sus tareas. Toda esa parte que ella ha hecho es lo que nos ha ayudado a superar todo. O sea, lo que ha hecho mi esposa es algo, no sabes. Eso nos ha ayudado a tener una buena relación con los maestros. Relación, te digo, en cuanto apoyo de: “Adrián esto”, “Adrián no trajo la tarea”, “Adrián no entiende esta parte”, “Adrián se distrae”. Entonces, haz de cuenta, a lo primero que le, que le mencionan de “Adrián se distrae”, pues es “vamos a”... Él tiene, periódicamente hasta la fecha, él tiene algunas citas con su psicólogo, finalmente vamos en familia, él solo y él se sigue tratando, sigue tratando toda esa parte, y ella siempre está al pendiente de horarios, de citas, de tareas, de todo, de todo. Mi esposa es, no sabes... Y eso nos ha ayudado, nos ha permitido tener...

Esto coincide con lo que señala también Tera de su propia madre:

Tera: *Pero no fue fácil, ¿eh? Ni para mí ni para mis papás, pero sobre todo para mi mamá que era la que pues tenía que ir a las escuelas para pedir que no me reprobaran...*

(...)

Tera: *Con los únicos que definitivamente había ahí a veces cuestiones era con los profesores de Matemáticas, Física y Química, que era con los que mi mamá tenía que ir a rogarles que no me reprobaran, entonces sí, pobre de mi mamá. La verdad es que ella no la tuvo fácil. No la tuvo fácil, la verdad es que creo que no me alcanzaría la vida para darle las gracias a mi mamá por todo lo que hizo por mí en mi vida académica, porque igual y ni a la universidad hubiese llegado...*

(...)

Tera: *La verdad es que ella fue la que se llevó todo el paquetote, de ir a las escuelas, de hablar con los profesores, conseguirme lo de las clases particulares, entonces la verdad, y no es por presumir, pero la verdad es que mi mamá me ha apoyado muchísimo, y a ti te consta que hasta en la actualidad sigue apoyándome. Mi papá también, pero mi mamá siempre se involucró, y mira, qué increíble que a mis 32 años de vida, mi mamá me sigue ayudando. (...)*

De igual forma, en la entrevista con la mamá de Irving, siendo ella madre soltera se evidencia todo el esfuerzo por incluir y dotar de herramientas a Irving. Algo que llama la atención es que, en el caso de Irving, los trabajos de cuidados, atenciones y crianza, su madre los ha compartido con otras mujeres de su familia. Incluso cuando ella reflexiona, en cierto momento de la

entrevista, sobre sus posibles “relevos”, en caso de que ella llegara a faltar³⁹, menciona a otras mujeres: “Y todo eso [la posible muerte de un padre o tutor], pues, para mí era como proyectarme en una situación de que si yo me ponía mal, pues obviamente pues está mi mamá, están mis hermanas, pero pues yo creo que aquí el brazo derecho de Irving, soy yo, y el mío pues es él.”

Sólo en los casos de Jorge y Sebastián, el rol de las madres (en el caso de Sebastián, de la abuela) se enmarca principalmente en las labores de cuidado, sin desempeñar propiamente parte del *trabajo de inclusión educativa*, al menos durante la etapa universitaria. No obstante, aún en estos dos casos en que no son las madres quienes directamente realizan dicho trabajo, éste sigue estando fuertemente feminizado. En el caso de Jorge, es Mariana quien moviliza recursos, habla con profesores, activa redes y circuitos de comunicación, brinda acompañamiento emocional, proporciona herramientas, etc. En el caso de Sebastián, es su asesora Andrea quien, además de los apoyos que realiza Mariana, realiza también adecuaciones curriculares y ajustes razonables, de forma y contenido, en cada una de las asignaturas de Sebastián. La diferencia entre estos dos casos es que Mariana lo hace cumpliendo un rol de hermana y, por ende, sin reconocer dicha labora propiamente como trabajo, y en el caso de Andrea, se trata de un trabajo reconocido y remunerado, “Andrea está para eso”.

Es en el caso de Jorge y de Irving donde es posible observar cómo la lógica de la estrategia se mantiene firme en la experiencia de la familia, incluso cuando la racionalidad y el objetivo cambian. Una vez que, por ejemplo, el bienestar emocional de las personas con autismo se ve comprometido, el objetivo cambia de foco: ya no se busca garantizar la permanencia en la educación superior, sino reducir el estrés, la ansiedad, asegurar el bienestar emocional y la salud mental; y si eso implica que la persona con autismo suspenda o abandone sus estudios de licenciatura, las familias no tienen reparos en que así sea.

Mamá de Irving: *Era lo que ya te decía, o sea, [suspender los estudios] no fue una determinación de Irving, fue una determinación entre todos, sí nosotros, para disminuir su grado de ansiedad tan grande que él tenía, y que, bueno, ellos, al hacerle la evaluación, también lo detectaron, eh... Irving está dado de baja temporal en la escuela, no definitiva.*

Podemos observar en estos casos que la familia actúa movida por una fuerte racionalidad que tiene como objetivo garantizar la permanencia de las personas con autismo en la educación

³⁹ La madre de Irving llega a reflexionar sobre esto en la entrevista porque, siendo ella anesthesióloga y hallándose trabajando en un hospital durante la pandemia por COVID-19, llegó a perder a muchos colegas.

superior, aunque dicha meta es abandonada en caso de entrar en conflicto con el objetivo más amplio y abarcador de preservar el bienestar y la salud de todos los miembros de la familia.

4.2. Temas emergentes de la investigación

En este último apartado del capítulo presentaremos los *temas emergentes* de la investigación, derivados de las entrevistas narrativas. Cabe señalar que los temas que se enlistan en esta sección habría que completarlos con los temas ya mencionados en la sección 3.3.5. sobre las Recurrencias (Ver p.149), sin embargo, por cuestiones de espacio y para no ser repetitivos, simplemente se mencionan:

Temas emergentes recurrentes
1. IES poco inclusivas: persistencia del paradigma de la integración.
2. La estandarización como lógica educativa
3. Estratos medios y capital económico
4. Salud mental: Estrés y ansiedad en la educación superior
5. Problemas para el ingreso, permanencia y egreso
6. El <i>habitus</i> del escolar
7. Tránsito a la vida adulta
8. La familia como sujeto de las estrategias escolares

El total de los temas emergentes identificados, a partir de las entrevistas narrativas, fueron 17, sin embargo, continuación se presentan sólo los 9 temas emergentes que no llegaron a ser propiamente recurrencias porque sólo uno o dos de los casos analizados se hallaron en dicha situación y, por lo tanto, no fueron incluidos en el análisis etnosociológico. Sin embargo, aquí se retoman dichos temas porque se consideran aspectos significativos de la experiencia escolar, particular, de los casos en donde sí se presentó dicha situación, y se sugieren como posibles ejes o líneas temáticas para futuras investigaciones.

Tabla 31

Temas emergentes no recurrentes de la experiencia escolar de las personas con autismo en la educación superior:

Temas emergentes	Caso	Fragmento de la entrevista

<p>1. Diagnóstico tardíos, confusión del autismo con otras neurodivergencias</p>	<p>Jorge</p>	<p>Mariana: Pues, cuando éramos muy chicos, yo soy cuatro años más grande que él, cuando éramos muy chicos me acuerdo que íbamos mucho a ver doctores para que le hicieran estudios, entonces vivíamos en Ensenada y íbamos a Tijuana, y el doctor de ese entonces me acuerdo que dijo “¡No! Es déficit de atención”, “hiperactividad”, como que eran las dos cosas en las que siempre estábamos como dando vueltas y vueltas. Nunca dijeron como algo de discapacidad intelectual, nunca hablaban de discapacidad.</p>
	<p>Jorge</p>	<p>Mamá de Jorge: Mira, desde que tenía como cinco años nos mandaron llamar en la escuela y nos decían que tenía un comportamiento diferente, no sabíamos nosotros, ni siquiera estábamos enterados qué era un Asperger, ¿no?, entonces fuimos con un neurólogo infantil, y nos dijo muchos nombres que ahorita no recuerdo... trastorno... sí, mencionó “Trastorno del Espectro Autista”, y mencionó otros trastornos del desarrollo... y otras palabras, ahí en ese momento se utilizaba mucho la palabra “hiperactividad con atención dispersa” o una cosa así, entonces, este doctor... bueno, empezó recetando Ritalin, que no me encantó...</p>
	<p>Tera</p>	<p>Entrevistador: Ok, ¿y tú eras parte del Instituto Domus cuando estudiabas en la universidad?</p> <p>Tera: No, no, Jesús, es más, todavía ni siquiera sabíamos que yo tengo TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA porque, como te comentaba, yo estuve en la universidad de 2009 a 2013, y fue en julio de 2017 cuando me diagnosticaron con el espectro autista. Y yo llegué a Domus en enero de 2018, entonces pues no. Todavía ni siquiera sabía de Domus.</p>
<p>2. Dificultades específicas para el ingreso a la</p>	<p>Jorge</p>	<p>Jorge: Para entrar inicialmente sí que fue un verdadero reto, aunque no puedo compararlo con otros retos; así, yo entré primero a un examen, así, tipo de selección, en el cual era para el sistema escolarizado. El problema es que pedían tantos, así, aciertos, de 120 alcanzar lo mínimo 95... <u>Me preparé lo mejor que pude y, aun así, estuve a 20 aciertos de lo mínimo a poder quedar, ser aceptado. No quedé en ése...</u> Pero elegí una opción de... en la cual... Yo entré al sistema</p>

<p>universidades competitivas</p>		<p><i>abierto porque pedían menos aciertos, y tuve una preparación más apropiada. Ahí, logré quedar ahí. <u>Aunque no era realmente el sistema que yo esperaba porque realmente, más que nada, buscaba entrar como pudiera al sistema escolarizado, pero no tuve de otra que elegir el abierto, o podía quedarme sin oportunidad.</u></i></p> <p>Mariana: <i>Pues, al inicio [mis papás] no le daban la opción de cambiarse porque querían buscar la posibilidad de resolver el problema antes de dejarlo, <u>porque nos dimos cuenta que le costó trabajo entrar, ¿no? Bueno, ahorita que me acuerdo, pues sí hizo el examen como dos veces, entonces sí le echaba ganas y todo.</u></i></p>
<p>3. La igualación de inclusión educativa con el acceso a la escolarización en la interpretación de algunos participantes</p>	<p>Sebastián</p>	<p>Entrevistador: <i>¿Consideras que la Universidad Justo Sierra es inclusiva?</i> Sebastián: <i>Pues sí es inclusiva <u>porque aceptan a gente con discapacidad.</u></i></p> <p>Entrevistador: <i>¿Tú tienes compañeros con discapacidad en la universidad?</i> Sebastián: <i>No, todos son <u>normales.</u></i></p> <p>Entrevistador: <i>¿Cómo sabes que la universidad es inclusiva?</i> Sebastián: <i>Por mi compañero Tomás, que él también, lo mismo que yo, a él <u>lo aceptaron.</u></i></p> <p>Entrevistador: <i>¿Tu compañero Tomás estudia en la misma universidad?</i> Sebastián: <i>Pues antes, se tuvo que dar de baja para regresarse de donde viene, de Uruguay.</i></p> <p>Entrevistador: <i>¿Y él qué condición tenía?</i> Sebastián: <i>Lo mismo que yo, de autismo.</i></p> <p>Entrevistador: <i>¿Tú no recuerdas si la universidad tiene algún departamento de inclusión?</i> Sebastián: <i>Bueno, no sé qué es, pero no.</i></p> <p><i>(Fragmento de la entrevista de Sebastián)</i></p> <p>Andrea: <i>La escuela siempre, desde un inicio, <u>tuvo mucha aceptación</u> al estar con Sebastián, al <u>aceptarlo en sus aulas,</u> la aportación por parte de los maestros ha sido muy buena, la verdad es que, ellos siempre han estado muy accesibles, <u>han cooperado</u> en las adecuaciones que se tienen que hacer con Sebastián, los espacios son totalmente adecuados para</i></p>

		<p><i>Sebastián, siempre contamos con el apoyo sobre todo del jefe de carrera, él siempre está como muy pendiente de todo lo que tenga que ver con Sebastián.</i></p>
<p>4.Dificultades para el manejo de herramientas digitales</p>	<p>Sebastián</p>	<p>Entrevistador: <i>Esta iniciativa de los chicos de servicio social, ¿surgió como sugerencia de la propia maestra? o ¿tú se lo propusiste? o ¿cómo ocurrió?</i></p> <p>Andrea: <i>Sí fue ella, porque sí veía las limitantes con las que Sebastián llegaba a clases,tanto la cuestión visual, como la parte de comprensión de los procesos, realmente desde un inicio el tema digital ha sido algo complejo para Sebastián; que, hasta el día de hoy ha sido nuestro mayor reto. Entonces, ella veía que en clase, por más que yo también le daba los apoyos... porque él hacía todo un escrito del “paso a paso”, pero aun así, a Sebastián se le complicaba, porque a fin de cuentas no es como una “receta”, es mucho de instinto, es mucho de sentido común, entonces por más que yo también intentaba, estaba: “Sebastián, muévele aquí”, se me bloqueaba y fue de esa vez de: “sabes qué?, tengo estas opciones, vamos a proponérselo a la familia”, de hecho, fueron dos chicos que estuvieron apoyándolo ahí en la escuela y sí, todo salió por parte de ella y a raíz de eso, hasta el día de hoy recibe el apoyo ya de... eso fue por parte mía que tengo una compañera que estudió Diseño y Comunicación Visual y eso que, a veces, los fines de semana lo apoya, porque, como lo vuelvo a repetir, hay contenidos en lo digital que a mí ya me rebasan y ya no puedo darle los apoyos que él necesite, entonces recurrimos a esta parte de esta persona que es quien le da los apoyos como más específicos para que Sebastián pueda realizar los proyectos.</i></p>
	<p>Jorge</p>	<p>Mariana: <i>Y no sé si lo sabías pero CADUNAM, hasta hace muy poco está institucionalizado, porque era como un ente que estaba ahí de buena voluntad y que había salido de pedagogía pero realmente no recibió un presupuesto, entonces yo creo que eso lo limitó.</i></p>

<p>5. Apoyos no institucionalizados por parte de las universidades</p>	<p>Irving</p>	<p>Joel: Como te comentaba hace rato, Uriel, el trabajo con Irving en este momento tiene dos vertientes. Cuando hicimos la revaloración de necesidades de Irving, detectamos 1) efectivamente el motivo por el cual él llega a la institución es porque hay una necesidad académica, hay una necesidad de reorientación vocacional, o darle mayores recursos para que pueda cursar en donde se encontraba. Sin embargo, detectamos que había muchos temas de ansiedad muy importantes que obstaculizaban su desempeño y que las condiciones actuales no le estaban permitiendo, pues, llevar una vida universitaria, ¿sí? Ya no digamos académica, universitaria, ¿sí? <u>Ya era complejo para él recibir apoyos, ¿sí?</u> Y mira, la psicóloga a la cual se ha hecho mención la Dra. Xóchitl, <u>es una psicóloga comprometida, sin embargo, eh... no le da la vida... No le da la vida... También es un tema organizacional: no se hacen los espacios, no se hacen los horarios, ¿sí?</u></p>
<p>6. Desmotivación en los estudios</p>	<p>Jorge</p>	<p>Jorge: Llegó un punto en el que sentí que la carrera no me dejaba expresarme como a mí me gustaba. O sea, había partes en que sí, me introducían a la Historia, me enseñaban muy bien, pero <u>sentía que llegó un punto en el que ya no le podía seguir porque la manera en que me estaban aplicando al aprendizaje en Historia ya no era de mi gusto... Ya no sentía la misma pasión.</u></p> <p>Mariana: Pues yo siento que particularmente a él le ha costado porque se desmotiva, y porque como que pierde el objetivo, o sea, para él ya de repente dejó de tener sentido estar estudiando Historia porque él lo tenía... lo imaginaba de una manera diferente la forma en que iba a ser la carrera.</p>
		<p>Andrea: Fíjate que, por ejemplo; en el tema de las constancias, yo le iba a asistir, sin embargo, la abuelita se nos</p>

<p>7. La necesidad de apoyo para la toma de decisiones</p>	<p>Sebastián</p>	<p>adelantó y lo hizo todo y yo de: “¡nooo!, era una gran oportunidad para Sebastián”, porque algo que yo le menciono mucho es: “Tú eres el estudiante, ¿requieres apoyos?, sí, sí los requieres, para eso estoy yo, quien te va a dar las herramientas y te puede incluso decir exactamente qué decir pero para que tú lo hagas”, le hago mucho hincapié en que ya tiene una edad en que la que él tiene que hacerse más independiente y responsable de sus cosas, sin llegar a ese punto de que sea una obligación para él hacerlo, pero sí de: “Okay, mira, tus compañeros lo están haciendo, vamos a intentarlo, porque sí puedes”, busco hacerlo consciente de que él sí es capaz y tiene las capacidades de hacerlo, de que no todo el tiempo alguien le tiene que estar resolviendo, porque el creo que tiene mucho estas ideas, de que “él no lo puede hacer”.</p>
	<p>Irving</p>	<p>Joel: Nosotros dimos como alternativa una baja temporal, y le damos a Irving en este momento un servicio de terapia. Este servicio de terapia impacta en lo emocional, en los niveles de ansiedad altos que maneja y, a la par, trabajamos en un tema de ayudarlo en la <u>toma de decisiones</u>, como tener un poquito más claro hacia dónde quiere dirigirse, y, bueno, ya lo pudiste ver en la última entrevista que tuviste, ya tiene un poco más definido el panorama de a dónde quiere ir, sin concretar nada, pero ya lo tiene más claro, y ya tiene claro que en cierto momento ya tiene que decidir. Lo que nosotros estamos en este momento haciendo con él es esto, cuenta con un servicio de acompañamiento emocional, se le brindan recursos para <u>una toma adecuada de decisiones</u>, y una orientación vocacional que le permita detectar hacia dónde quiere él..., considerando los diversos campos de egreso... No tanto lo que implica estudiar una carrera, sino más bien en</p>

		<p>dónde se visualiza él trabajando, ¿sí? De forma que él pueda elegir correctamente una carrera.</p>
<p>8. Difícil comunicación con los docentes</p>	<p>Jorge</p>	<p>Jorge: De que si estaban enterados que yo tenía síndrome de Asperger, que su manera de dirigirse a mí, o de comunicarse conmigo, fuera de una manera como más viable o más comprensible, a veces el lenguaje del profesor no era del todo comprensible para mí.</p> <p>Entrevistador: ¿Y en algún momento le dijiste a los profesores que por favor fueran más claros cuando hablaran?</p> <p>Jorge: Sí, aunque no era tan fácil comunicarme con ellos.</p> <p>Entrevistador: Ok, ¿por qué no era tan fácil?</p> <p>Jorge: Me decían que todas las dudas se las tuviera que mandar por correo... No era, así, tanto posible que los interrumpiera todo el tiempo, a cada rato, en la clase.</p> <p>Entrevistador: Ok, ok, ¿pero tú les escribías por correo y sí te respondían...?</p> <p>Jorge: Bueno, no siempre porque estaban medio ocupados, no siempre respondían. Tenía que arreglármelas, a veces como podía, o con el CADUNAM:</p>
	<p>Irving</p>	<p>Mamá de Irving: Entonces yo sí me tomé el atrevimiento de escribirle [al director de carrera] y decirle que a mí <u>me constaba que Irving le escribía a los profesores, pidiendo las asesorías, y a veces pasaban uno, dos, tres días, y no le contestaban,</u> entonces que él me explicara a mí cómo iba a ser la temática, si las iban a tener o ya no las iban a tener, aparte, pues, Irving se volvió más demandante de esas asesorías, entonces él ya me dio sus explicaciones, lo que ya te había comentado anteriormente, en donde me decía que también para los profesores, ahora, con este nuevo método, a distancia, también para ellos era muy dificultoso hacer ese tiempo como para estarle dando asesorías durante todo el</p>

		<i>transcurso de fuera de su horario, a tantas personas que ahora pedían asesoría, porque no nada más era Irving.</i>
9. Dificultad para entablar relaciones con los compañeros de grupo	Jorge	<i>Mariana: En la universidad no tuvo tantos amigos, yo creo que uno o dos, hay uno que sigue viendo; pero en la prepa sí sería como de amistad, tenía motivación para estudiar, y yo lo veía muy inspirado a escribir. Tenía mucha inspiración, estaba como muy motivado en estudiar y tenía amigos. Ahorita no veo que tenga tantos amigos, los amigos que tiene ahorita, pues, son los mismos como de sus amigos de Ensenada que viven ahora en México; uno que otro de Ciudad de México.</i>
	Irving	<i>Entrevistador: ¿Y con los compañeros él siempre ha tenido buena relación o también han habido problemas, o para nada?</i> <i>Mamá de Irving: No, sí, o sea, tiene buena relación, lo que pasa es que la relación es... muy, pues es, ¿cómo podríamos decirlo? Es muy sencilla, ¿no? O sea, no hay gran buena charla, por así decirlo, o sea, él no es muy, este, de manera social no pregunta mucho, o sea, que es muy básico, y tiene muy... Durante cierto tiempo, o sea logra tener una conversación, pero es muy corto el tiempo, entonces realmente con ellos lo que más trataba eran situaciones de escuela, no mezcla situaciones personales, y los amigos que ha tenido, normalmente, casi siempre, nunca son ni de su salón, ni de su carrera.</i>

Fuente: Elaboración propia a partir de las entrevistas narrativas.

5. Conclusiones:

En una entrevista de 1977 para *Les Révoltes logiques*, Michel Foucault señalaba que su idea de entender la teoría como “caja de herramientas” consistía justo en “que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas” (1979, p.173).

Esta investigación ha intentado tener algo de ese espíritu. Busca, más que ofrecer una interpretación de la experiencia escolar generalizable a todas las personas con autismo, ser un instrumento para entender las complejas relaciones de poder y de sentido que se establecen entre el binomio del autismo y la educación superior, y que tienen su eco en las experiencias escolares particulares. Esta búsqueda ha ido deshilvanando gradualmente los discursos, significados y narrativas de los y las participantes, así como las lógicas, procesos y mecanismos del campo escolar.

Si recordamos la pregunta general de investigación: *¿Cómo se construye la experiencia escolar de estas cinco personas con autismo en el campo de la educación superior?* Podemos intuir, entre otras cosas, que el “cómo” bien podría dar lugar a una discusión interminable, debido a que en ella están implicados una infinidad de factores. La experiencia social en general es difusa, diversa, compleja, multidimensional, multifactorial, profunda, rica en sentidos, discursos, prácticas, y narrativas. Ello nos obligó a delimitar la investigación a tres ejes de análisis de la experiencia escolar, a saber: 1) la **posición social** de las personas con autismo en el campo de la educación superior 2) las **lógicas, procesos y mecanismos** de dicho campo, y 3) la **dimensión familiar** implicada en su trayectoria y experiencias escolares.

En esta investigación se apeló principalmente a la sociología relacional de Bourdieu, a la perspectiva etnosociológica de Bertaux y a la sociología de la experiencia de François Dubet para analizar e interpretar las experiencias escolares. Podría ser perfectamente posible dar una respuesta a la pregunta del “cómo” sólo desde el plano teórico y responder, de manera general, que la experiencia escolar es un fenómeno relacional, que implica tanto a los actores como a las estructuras, lo cual se expresa en las nociones de *habitus* (actores estructurados) y campo (estructura *en acción*). Este fenómeno relacional propende a la reproducción de una estructura desigual, a través de mecanismos, lógicas y procesos que legitiman las dinámicas del campo, presentándolas como “válidas”, “justas”, “neutrales”, “naturales” o “necesarias”. En este contexto

de relaciones asimétricas, sin embargo, el actor puede ser reflexivo y tomar distancia de las inercias del campo. Así, el fenómeno relacional de la experiencia resulta ser también un trabajo reflexivo del actor, el cual articula diversas lógicas de la acción que lo vinculan a cada una de las dimensiones del campo o sistema, en este caso, del campo escolar.

Lo difícil, por supuesto, más allá de la elucidación teórica, es comprender la realidad empírica, considerando cómo operan (si es que lo hacen) esos presupuestos teóricos en cada uno de los casos analizados. Ése busca ser el principal aporte de esta investigación, cuyo objetivo general ha sido *analizar e interpretar, desde una perspectiva reflexivo-relacional, la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior, para conocer el panorama actual del autismo y la educación superior.*

A riesgo de resultar demasiado simplista y esquemático, presentamos a continuación un resumen de los principales hallazgos de la investigación:

- 1) Pese a que el Estado y las IES reconocen la importancia de migrar hacia un modelo de inclusión en la educación superior, en la práctica persiste el modelo de la integración educativa, expresada en la ausencia de ajustes razonables, persistencia de la lógica de la estandarización educativa, ausencia de departamentos o programas de apoyo al estudiantado con discapacidad y/o autismo, y violencia simbólica interiorizada que se expresa en notables afectaciones a la salud mental de las personas con autismo.
- 2) Esto reproduce la estructura de la desigualdad educativa que coloca en una posición de desventaja a las personas con alguna condición mental, agravándose considerablemente si además la persona presenta alguna limitación y/o discapacidad; esto aplica tanto para ingresar a las instituciones de educación superior (acceso al campo) como para contar con un nivel de escolaridad igual al de las personas sin alguna condición mental en los estudios superiores (acceso al capital). Con estos datos se puede sostener plausiblemente que esta desigualdad social es producto de procesos de *exclusión y discriminación estructural*.
- 3) La hipótesis de la discriminación estructural se comprueba en la experiencia de todos los casos analizados. Constantemente los relatos arrojan experiencias con IES poco inclusivas, estrés y ansiedad en la universidad, dificultades para mantener un buen desempeño académico, áreas y departamentos poco capacitados para brindar apoyos, etc. El único caso en donde la persona con autismo logró conseguir el capital escolar (título) se trata del caso de la persona con mayor grado de funcionalidad, y con menores dificultades para la interacción social y la comunicación. Asimismo, el único caso que presentó menores riesgos

de deserción escolar es la persona que contó con una asesora personal que lo acompañaba todos los días a la universidad y le proporcionaba los ajustes razonables pertinentes.

- 4) Tanto la exclusión, como la discriminación estructural y sus efectos (la desigualdad educativa a escala macrosocial), se traducen en una sobrecarga consciente de tiempo, esfuerzo, dinero y otros recursos para las familias de las personas con autismo, sobre todo para las madres, quienes hacen uso de redes de apoyo, servicios particulares, labores educativas directas, o indirectas a través de la mediación y/o intervención con las autoridades de las IES, entre otros recursos, para favorecer la permanencia de sus hijos/hijas con autismo en la educación superior. Esto convierte al derecho a la educación superior inclusiva en una cuestión de estratificación social, más que en una posibilidad real para todas las personas. Pese a todo el esfuerzo invertido, se observa que en muchos casos las personas con autismo terminan por abandonar sus estudios, u optan por otras alternativas en su formación.
- 5) El *nómos* y *doxa* del campo operan todavía bajo una lógica de integración educativa, ya que se piensa que la inclusión es algo que “ocurre” únicamente en las áreas o departamentos que atienden a personas con discapacidad; no se piensa a la inclusión como parte integral de las prácticas, políticas y de la cultura universitaria. En el “mejor” de los casos, la inclusión ocurre de forma segmentada y fragmentaria en la experiencia escolar de las personas con autismo, cuya experiencia no es propiamente inclusiva, sino que tiene “*momentos de inclusión*”. Sin embargo, la mayoría de las veces la inclusión se limita a la matriculación del estudiante (se le “acepta”), y en el peor de los casos, la inclusión es sólo una retórica de la universidad que no llega a materializarse en ningún momento de la trayectoria escolar.
- 6) El doble registro en el que se maneja aún el *nómos* de la educación superior, su legalidad fundamental, navegando entre la inclusión como ideal y la integración como realidad, tiene un correlato en las lógicas de subjetivación de las personas al interior del campo escolar, ejemplarmente presentes en las expresiones “*no..., pero...*” y “*sí..., pero...*”. Esta forma de subjetivación al interior del campo se traduce en una de las *doxas* incuestionables y, por ende, más difíciles de transformar. ¿Cómo superar los discursos de “*sí lo aceptamos, pero no contamos con un área de inclusión*”, “*sí lo queremos incluir, pero no sabemos cómo*”, “*sí es un buen estudiante, pero debería esforzarse más*”, “*no puede hacer como tal todo un proyecto, pero puede entregar algo*”, etc.?
- 7) La violencia simbólica del campo se expresa de múltiples maneras, principalmente a través del “mandato del logro”, el cual exige a las personas con autismo los mismos resultados que a la población neurotípica, sin que se proporcione el apoyo, acompañamiento, o los ajustes razonables pertinentes. Esta violencia simbólica también opera, en parte, individualizando el

problema de la inclusión y del éxito escolar, a través de las relaciones de sentido entre el “*logro vs. fracaso*”, “*ser bueno vs. no ser bueno*”, y el discurso del “desempeño escolar”, narrativas que siempre son logro, fracaso y desempeño exclusivamente *del estudiante*, “quien no es suficientemente bueno”, “que no presta atención”, que no elige bien la carrera”, “que no tiene fortaleza emocional”, etcétera. Nunca es un fracaso de la escuela, de sus políticas, de su cultura escolar, o de sus prácticas. Parece que no se trata de un fracaso sistémico (por más que las recurrencias indiquen lo contrario). Bajo esta lógica, el “problema” y el “fracaso” siempre es de la persona.

- 8) Una de las consecuencias más graves de esta individualización del problema y del “mandato del logro”, es la afectación a la salud mental de los y las estudiantes con autismo, quienes no sólo sufren constantes episodios de estrés, ansiedad y depresión, sino que además pueden ver dañada su autoimagen y autoconcepto, al no cumplir con las expectativas sociales del campo y, en algunos casos, de la familia.
- 9) Si algo ha quedado claro en esta investigación es que la inclusión educativa no *implica* un trabajo, sino que es un trabajo. A la luz del panorama que arroja el análisis de los relatos de vida, aparece la cuestión ineludible de que la inclusión está intervenida por los tiempos, espacios, horarios, cargas laborales, ritmos, presupuestos, esfuerzos y capacitación de las personas y de las instituciones. En este sentido, esta investigación propone la categoría emergente de “*trabajo de inclusión educativa*”, entendida como la energía social desplegada para reconocer, atender y gestionar las necesidades de todas y todos los estudiantes, respetando su dignidad y autonomía inherentes, así como valorando su bienestar.

Teniendo presente los principales hallazgos de la tesis, en las siguientes secciones procederemos a: delinear un breve panorama del autismo y la educación superior en México, abordar la cuestión de la construcción de la experiencia escolar de los cinco casos analizados, reflexionar sobre aquello que denominamos inclusión, explicitar y comentar las proyecciones, alcances y limitaciones que ha tenido este trabajo, sugerir posibles líneas de acción en el campo de la educación superior, y señalar los principales aportes de este proyecto. Finalmente, se exponen breves comentarios finales.

5.1. Autismo y educación superior: ¿Cuál es el panorama en México?

En México encontramos muy escasas investigaciones sobre el autismo desde las ciencias sociales, y aún más escasas son aquellas que tematizan la relación del autismo y la educación superior. Típicamente, el estudio de las experiencias escolares de las personas con autismo se

ha limitado a la educación básica y ha sido abordado tradicionalmente por la psicología y la pedagogía, disciplinas que históricamente han validado y reforzado los modelos médico-psiquiátricos y asistenciales de la discapacidad.

Durante el análisis del marco normativo vigente pudimos dar cuenta de la prevalencia de un doble, quizá triple registro en las leyes generales y federales, el cual navega entre las lógicas de la *integración* y la *inclusión* e, incluso, en ciertos apartados sostiene la lógica *segregacionista* de la “educación especial”. Esto revela la necesidad de homologar los marcos normativos y reafirmar la lógica de la inclusión como uno de los ejes rectores de la legislación educativa.

Por otro lado, en el análisis de brecha pudimos constatar que la política nacional actual privilegia la asignación de apoyos económicos mínimos a las PCD, orientados a una política de corte asistencialista, por encima de políticas de atención integral a la discapacidad y de educación inclusiva. Entre los escasos programas enfocados en atender las necesidades de las personas con discapacidad destaca el *Programa para la Incorporación de Estudiantes con Discapacidad a Posgrados Nacionales* del CONACYT, el cual ha resultado ser una de las acciones afirmativas más interesantes e innovadoras para favorecer la inclusión de las PCD en la educación superior durante este sexenio.

Por otra parte, se observa que, pese a lo estipulado por el artículo 37 de la Ley General de Educación Superior (2021), con respecto a que las acciones para garantizar el goce y ejercicio del derecho a la educación superior (particularmente para las PCD) debe hacerse de manera *coordinada* entre la Federación, las entidades federativas y las IES, son estas últimas en realidad las que terminan por gestionar la mayor parte de estos esfuerzos. De ahí la centralidad de trabajar por construir instituciones de educación superior con políticas, cultura y prácticas inclusivas.

El análisis de brecha también ha arrojado, de acuerdo con la información identificada en el sitio web de 36 universidades del país (aquellas con mayor matrícula), muy escasa difusión sobre las acciones y programas institucionales de atención a la discapacidad en la educación superior; en los casos en los que dicha información se encuentra disponible, es posible observar que las principales acciones están enfocadas en la interlocución con la comunidad universitaria, apoyo a acciones de docencia, ajustes razonables, apoyo para la permanencia, atención a las capacidades, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje, así como a proveer recursos técnico-pedagógicos para las PCD. Hace falta ver, sin embargo, no sólo *qué* acciones se realizan, sino atender a *cómo* se realizan, atendiendo a profundidad aspectos más cualitativos.

Entre los pendientes que ha arrojado el análisis de brecha destacan la notable ausencia de acciones enfocadas a promover el egreso y la titulación de las personas con discapacidad (en este último caso no se encontró una sola universidad que contemplara dicho rubro), en ninguna IES se encontraron acciones para combatir la violencia y la discriminación contra las PCD en el entorno educativo, más allá de las ya mencionadas actividades de interlocución y “concientización” a la comunidad universitaria. No se observa que las IES contemplen acciones afirmativas para las PCD en el nivel superior, y tampoco apoyos económicos (becas, descuentos, etc.) específicos para las PCD, salvo en los casos de la Universidad de Guadalajara y de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Se observa también que la investigación en temas de discapacidad (ya ni siquiera sobre autismo) está ampliamente desatendida, y tampoco se observó que se considerara la creación de equipos multidisciplinarios para la atención de las PCD, salvo en contados casos, como la UNAM, la UDG, la Universidad de Sonora y la Universidad Veracruzana.

Importa destacar el papel de la iniciativa ENTENDER (ENabling sTudEnts with NeuroDivERsity), co-financiada por el programa Erasmus+ de la Unión Europea, en donde participan la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara. Se trata de un proyecto de alcance internacional que busca fortalecer capacidades, tanto en el estudiantado neurodivergente como en las IES participantes, para crear entornos más inclusivos en la educación superior. Ésta se trata de la única iniciativa de investigación identificada sobre neurodivergencias en la educación superior.

Después de esta revisión de las principales acciones y ausencias en las IES con mayor matrícula estudiantil a nivel nacional, así como la brecha entre los marcos normativos (nacionales e internacionales) y las políticas, programas y acciones que efectivamente se llevan a cabo, puede observarse cómo opera la autonomía relativa del campo de la educación superior en México, con respecto al campo político, principalmente representado por el Estado. Si bien el campo de la educación superior no es completamente autónomo, en el sentido de poder negarse u oponerse a adoptar las leyes generales o las especificaciones de la Convención, sí lo es, desde el punto de vista de la autonomía financiera, orgánica, técnica y de gestión⁴⁰, lo cual permite a las IES organizar, gestionar y solventar los procesos de inclusión y atención a la discapacidad de muy diversas maneras.

⁴⁰ Habría que hacer una serie de matizaciones al respecto. Por ejemplo, no es la misma autonomía del Estado la que pueden tener la UNAM, las universidades autónomas locales, y otras instancias como el Instituto Politécnico Nacional o la Universidad Pedagógica Nacional, que dependen de la SEP.

Otra cuestión relevante del campo, con respecto al autismo y la discapacidad, está directamente relacionada con los procesos de exclusión y discriminación estructural que fueron expuestos en el análisis estadístico de acceso al campo (presencia y composición de la ES) y acceso a los capitales (nivel de escolaridad). Las estimaciones revelan que existe una tendencia hacia la exclusión de las personas con alguna condición mental en general, en comparación con la población que no presenta alguna condición mental, teniendo estas últimas el doble de probabilidades de encontrarse cursando actualmente estudios superiores. De igual manera, se observa que persiste una tendencia hacia la discriminación estructural en el nivel de escolaridad de las personas con alguna condición mental en general.

En ambos casos, tanto para el cálculo de su actual presencia en el campo, como su nivel de escolaridad general, se observa que sus probabilidades de acceso al campo y a los capitales disminuye conforme se añaden condiciones concomitantes, como pueden ser la limitación y la discapacidad. Si bien se observa que, tanto la exclusión como la discriminación estructural son menos pronunciadas en los casos de personas que *sólo* presentan una condición mental, como el autismo, no queda claro en qué casos el autismo fue catalogado por el censo sólo como una condición mental, o como una condición mental que además implique alguna limitación o discapacidad (por ejemplo, para hablar, comunicarse, o concentrarse), dado que las propias clasificaciones del INEGI son bastante ambiguas.

Finalmente, a través del análisis etnosociológico de relatos de vida y de prácticas se pudo profundizar en el modo de operar de estos mecanismos de exclusión y discriminación estructural del campo de la educación superior. Se descubrió que persisten universidades poco inclusivas, con un paradigma de estandarización en la educación (*“la escuela no es para todos, sino para la mayoría”*), en donde lejos de construir una experiencia inclusiva, las IES terminan por producir sólo “momentos de inclusión”, a través de acciones fragmentarias y desarticuladas, lo cual se traduce en constantes prácticas y episodios que reproducen la violencia simbólica del campo, a través del mandato del logro e individualizando el problema de la permanencia y el desempeño escolar, generando reacciones de estrés y ansiedad en las personas con autismo, y mayores presiones económicas para sus familias.

5.2. ¿Cómo se construyó la experiencia escolar en el campo de la educación superior de las cinco personas con autismo?

Tomando en cuenta el panorama entre autismo y educación superior, esta tesis analizó e interpretó la experiencia escolar de cinco casos de personas con autismo que ingresaron o

intentaron ingresar a una institución de educación superior. En un caso se trata de una persona que, después de consultar varias opciones, se decidió por ingresar a un centro de formación para el trabajo; aparte de este caso, las otras cuatro personas con autismo sí cursaron estudios superiores, cada una con una trayectoria escolar muy particular. Se trata, en un caso, de una persona que todavía está cursando la licenciatura, dos casos de deserciones o suspensiones de estudio temporales, y sólo un caso en donde la persona con autismo logró titularse.

Esta investigación buscó centrarse en tres aspectos o dimensiones de la experiencia escolar de las personas con autismo: 1) Su posición en el campo; 2) Las lógicas, procesos y mecanismos del campo y 3) la dimensión familiar. Las posiciones, a veces cercanas en el espacio social, articulan trayectorias escolares muy disímiles, en donde la única constante en los casos analizados es que las familias poseen amplios capitales económicos, culturales y sociales, si bien su estructura y composición es heterogénea. Estos capitales, por lo general, juegan a favor de la inclusión de las personas con autismo, en tanto activan redes, recursos y saberes que permiten a las familias generar estrategias educativas y proporcionar los apoyos necesarios.

El caso de Jorge se caracteriza por el apoyo de la familia, particularmente de su hermana mayor, quien despliega una variedad de estrategias para apoyar a su hermano en la universidad. Se trata de la única experiencia en donde la IES involucrada contaba con áreas específicas para la atención de la discapacidad. En este caso, si bien se le proveía a Jorge de servicios de mentoría y asesoría con las tareas, no se logró transitar a una experiencia inclusiva, en parte por las dificultades propias de una universidad de masas (como lo es la UNAM), por algunas deficiencias de la modalidad en sistema abierto, y al hecho de que la institución no ha transitado a un modelo inclusivo que permee en sus políticas, prácticas y cultura.

Para el caso de Adrián, la familia en conjunto juega un rol determinante en su experiencia de formación como repostero. Es la familia quien realiza la búsqueda de alternativas de IES, dialoga con las autoridades educativas y toma las decisiones, en conjunto con Adrián. En esta experiencia destaca la falta de capacidad de las universidades visitadas por la familia para atender y gestionar las necesidades de las personas con discapacidad. En un contexto donde las instituciones ofrecen muy pocas oportunidades para las personas con discapacidad (si no es que ninguna), el optar por un centro de formación para el trabajo, con un formato mucho más flexible y personalizado, resultó ser una decisión con la que tanto Adrián como su familia se muestran notablemente satisfechos.

Con respecto a Irving, lo que destaca es el esfuerzo por permanecer en la universidad, en el contexto de pandemia por COVID-19. En esta experiencia se mezclan diversos factores que

conducen a que tanto la madre como la psicóloga de Irving decidieran que lo mejor sería que abandone los estudios de manera temporal, entre dichos factores están: la necesidad de desarrollar habilidades socioemocionales en Irving para que pueda gestionar adecuadamente ciertas situaciones estresantes, la incapacidad de la IES de atender y gestionar las necesidades educativas de su población estudiantil (con y sin discapacidad) en el contexto de pandemia, y la creciente ansiedad de Irving por mantener el ritmo de la universidad que orilla a su madre a priorizar el tema de la salud mental.

Por otro lado, es importante retomar la experiencia de Sebastián, el caso “más exitoso” de inclusión educativa, al menos en términos de promoción y permanencia. Ésta es la experiencia en que más apoyos se han invertido para la educación superior, en términos de tiempo, intervenciones personalizadas, trabajo colaborativo con docentes y ajustes curriculares, de forma y contenido. En este caso, la persona con autismo cuenta con una asesora educativa personal, encargada de adaptar los contenidos y gestionar los ajustes razonables pertinentes, quien, a su vez, funge como mediadora y facilitadora en ciertas actividades de la universidad. Cabe señalar que Sebastián ha logrado permanecer en la carrera, sin rezago educativo, incluso en el contexto de la pandemia.

Tera, el quinto caso analizado, presenta la experiencia escolar que recibió menos apoyo y atención a sus necesidades educativas, además, esta falta de inclusión se combina con la cuestión de un diagnóstico tardío, ya que es el único caso en donde el autismo se diagnosticó después de cursados los estudios universitarios. Pese a estas condiciones, Tera logró concluir satisfactoriamente la educación superior. Aquí cabe insistir en el factor relacionado con la alta funcionalidad de Tera, lo cual puede haber sido una de las principales razones por las que, aun en ausencia de apoyos y atención a sus necesidades, logró concluir su trayectoria escolar.

Con respecto al campo de la educación superior, notamos que en ella se entremezclan todavía los modelos de la inclusión y la integración, dando lugar, en la mayoría de las experiencias analizadas, a “momentos de inclusión” más que a una educación inclusiva. De igual forma, se tiende a pensar la inclusión desde una óptica muy restringida, se le piensa en términos de acceso (“somos inclusivos porque aceptamos personas con autismo”) o en términos exclusivamente de matriculación y de ingreso (“somos inclusivos porque contamos con personas con autismo”).

Por otro lado, se naturaliza la idea de que la inclusión es “algo” que “ocurre” sólo en las áreas o departamentos de atención a la discapacidad, o que es “esperable” de los docentes que no realicen ajustes razonables. Finalmente, las prácticas de exclusión y discriminación (algunas veces sutiles y silenciosas) en el campo expresan una violencia simbólica que se ha interiorizado

en los agentes del campo, contribuyendo a la individualización del problema del desempeño escolar, imponiendo la hegemonía del “mérito” y el mandato de logro, que terminan por afectar la salud mental y emocional de aquellos estudiantes que no logran ajustarse a dicho mandato.

Entre las principales estrategias identificadas en los relatos, que coadyuvan a la permanencia en los estudios universitarios y a equilibrar los esfuerzos educativos con el bienestar de la persona con autismo, están: a) la comunicación y negociación con las autoridades escolares, b) las terapias y apoyo psicoemocional, c) el acompañamiento educativo, d) el no ingreso a la educación superior, e) la reducción de la carga de trabajo y f) la suspensión de los estudios. Cabe mencionar que estas estrategias son desplegadas principalmente por iniciativa de la familia, con la participación o apoyo de las escuelas sólo de manera secundaria.

La dimensión familiar es entonces decisiva en la experiencia escolar de las personas con autismo, ya que es quien activamente toma la mayor parte de las decisiones en materia escolar, desde la selección de la universidad, hasta la intervención para gestionar la suspensión de estudios. Esta investigación ha encontrado que la familia, en tanto sujeto, no opera bajo una única racionalidad ni tiende hacia un mismo objetivo, ya que en ciertas ocasiones sus apoyos y estrategias están enfocados en garantizar la permanencia en la educación superior y, en otros momentos, la racionalidad está más orientada a promover el bienestar subjetivo, mental y emocional de la persona con autismo. De igual manera, es necesario apuntalar que esta “dimensión familiar” está fuertemente feminizada, haciendo que el trabajo de inclusión y gestión educativa recaiga fuertemente en las madres, hermanas y abuelas. Con todo, lo que esta investigación ha demostrado es que la dimensión familiar tampoco puede ser entendida del todo si la miramos desde la óptica de una sola lógica de la acción, en el sentido de Dubet, ya que si bien la familia puede ser un gran apoyo estratégico para la experiencia escolar de las personas con autismo, también puede ser un obstáculo, debido a que en ocasiones cae en la infantilización de la persona con autismo, invalidando su capacidad para tomar decisiones, limitando sus oportunidades, y negándole su condición de sujeto; asimismo, puede contribuir a la reproducción de las violencias simbólicas del campo escolar al reproducir el discurso del mérito individual y el mandato de logro. Con todo, llegar a comprender a profundidad la dimensión familiar, en toda su complejidad, requerirá de futuros esfuerzos e investigaciones.

5.3. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

En un célebre pasaje sobre el poder simbólico, Bourdieu insistía en que “para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las

operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos” (1988, p.140). En este sentido, considero que la manera en que podríamos empezar a “hacer el mundo” de otra manera es cuestionando el idealismo ético presente en la filosofía de los derechos humanos y cómo construyen una noción abstracta y formal de educación inclusiva.

Esta investigación no se planteó originalmente como un estudio sobre la inclusión de las personas con autismo en la educación superior, para no partir del presupuesto de que dichas personas son incluidas o excluidas del campo o, más profundamente, no partir de que el binomio inclusión/exclusión es determinante o constitutivo de su experiencia escolar. Sin embargo, el análisis de brecha, el cálculo de riesgos relativos y, sobre todo, los relatos de vida, ilustran que los procesos de exclusión, discriminación y violencia simbólica sí constituyen una dimensión relevante y significativa en la articulación de la experiencia escolar de las personas con autismo; ello hace pertinente abordar la cuestión sobre la inclusión en su experiencia escolar, problematizando, en primer lugar, qué se entiende por inclusión.

Es verdad que gran parte de esta investigación está sustentada y fundamentada en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, y en el espíritu universalista que la anima, sin embargo, es importante reconocer sus límites, los cuales ya comienzan a intuirse en nuestra investigación: Naciones Unidas podrá insistir en que la educación inclusiva es un ideal y un compromiso normativo, un principio y un derecho, pero de fondo, lo que el discurso formalista enmascara en la noción de “derecho” es la dimensión material constitutiva de la inclusión como trabajo, tiempo, esfuerzo, cansancio y gasto de la energía social implicada en la producción y reproducción de la educación concreta.

Vale la pena retomar la conceptualización que propone el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas en su observación general núm. 4 (2016) con respecto a que la educación inclusiva debe entenderse como:

a) Un *derecho humano* fundamental de todo alumno. Más concretamente, la educación es un derecho de los alumnos y no de los padres o cuidadores, en el caso de los niños. Las responsabilidades de los padres a este respecto están supeditadas a los derechos del niño.

b) Un *principio* que valora el bienestar de todos los alumnos, respeta su dignidad y autonomía inherentes y reconoce las necesidades de las personas y su capacidad efectiva de ser incluidas en la sociedad y contribuir a ella.

c) Un *medio* para hacer efectivos otros derechos humanos. Es el principal medio para que las personas con discapacidad salgan de la pobreza

y obtengan los recursos para participar plenamente en sus comunidades y protegerse de la explotación³. También es el principal medio para lograr sociedades inclusivas.

d) El *resultado de un proceso* de compromiso continuo y dinámico para eliminar las barreras que impiden el derecho a la educación, así como de cambios en la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas de educación general para acoger y hacer efectiva la inclusión de todos los alumnos. (2016, punto 10, p.3)

Es importante atender a los núcleos fuertes de las definiciones que propone el Comité de la ONU, para quien la educación inclusiva es un “derecho”, un “principio”, un “medio” y el “resultado de un proceso”. Lo que queda bastante invisibilizado⁴¹ en estas definiciones es el propio *proceso* del cual supuestamente la inclusión sería sólo el *resultado*. Lo que este trabajo propone como uno de sus hallazgos y categorías emergentes es la noción de “trabajo de inclusión educativa”, o simplemente “trabajo de inclusión”, reconociendo explícitamente que la inclusión no sólo *implica* un trabajo, por ser el “resultado de un proceso”, sino que la inclusión es un trabajo, es decir, es el proceso mismo.

En esto podemos coincidir con Marx cuando afirmaba que “el producto no es más que el resumen de la actividad, de la producción” (2001, p.59), es decir, la educación inclusiva como resultado no es más que el resumen de la actividad de *producir* la inclusión. En nuestra investigación, dicha producción está presente en las acciones y estrategias de la familia, en la desidia de ciertos docentes, en los desvelos y sobreesfuerzos de las personas con autismo y de sus asesores personales, como el caso de Andrea. De igual manera, podemos observar que esta producción no llega a ocurrir por la falta de presupuestos, recursos, gestiones, y procesos organizacionales al interior de las universidades, lo cual da cuenta de la vital importancia de reconocer la inclusión como trabajo, como actividad de producción de la educación misma.

Vale la pena insistir, llegado este punto, en que la inclusión no es “algo”, no es una “cosa”. La inclusión es una actividad y, por tanto, un conjunto de relaciones; dicho de otra manera, es la organización del trabajo educativo, por eso mismo no es propiamente algo, sino un *hacer* algo o, de forma mucho más precisa, un *modo de hacer* muchas cosas. La inclusión es producir y

⁴¹ Vale la pena insistir en que los discursos sobre la discapacidad y la inclusión son conflictivos y contrastantes; en las propias discusiones sobre los derechos de las personas con discapacidad en América Latina, los actores son conscientes de esta contradicción que menciono. Tal como señala Brogna (2006): “Las organizaciones internacionales expanden filiales y discursos y esto da como resultado una situación contradictoria: la normatividad se globaliza, pero no las condiciones económicas, políticas y culturales, que son prerequisite para su implementación efectiva” (p.177)

reproducir relaciones sociales (escolares) que valoren el bienestar, reconozcan y atiendan las necesidades y capacidades de las personas involucradas en el proceso educativo.

En la propia conceptualización que el Comité ofrece en sus observaciones puede apreciarse la consistente incapacidad del modelo liberal de los derechos humanos para pensar las relaciones, los procesos y las actividades; desde su óptica, la libertad, la identidad, la igualdad (pero también la salud, la educación, el trabajo, etcétera), son pensadas, casi siempre, como “cosas”, cosas que las personas pueden, o no, tener; las cuales pueden tener más o menos (“más libertad”, “más salud”, “más trabajo”, “más educación”, etc.), y se ha mostrado profundamente incapaz de pensar estos procesos en su arraigo histórico y relacional.

Esta concepción materialista de la educación y la inclusión permite apreciar, además, otras dimensiones que la interpretación de la inclusión como “derecho” o como “principio” deja de lado, por ejemplo, la cuestión de los tiempos, ritmos, esfuerzos, costos y recursos de los propios agentes del campo, además de que pone atención a las y los cuerpos implicados en tanto fuerza de trabajo (cuerpos que se desgastan, que se angustian, que se cansan, que se frustran). Esto no quiere decir, por supuesto, que la perspectiva de los derechos humanos que promueve la ONU esté “equivocada” o “incorrecta”, simplemente, a juicio de la presente investigación, es parcial y limitada; enfatiza la dimensión formal del derecho desde una perspectiva idealista y abstracta, desconociendo u obviando las relaciones sociales que de facto están implicadas en la reproducción de los procesos educativos reales.

Dicha puntualización es necesaria, ya que no se está afirmando que la conceptualización de la ONU “no diga la verdad” de la educación inclusiva, lo que se afirma es que no dice *toda* la verdad; y aclarar esto es crucial, porque no se niega la importancia de los avances alcanzados desde la perspectiva de los derechos humanos, promovida desde Naciones Unidas; sin embargo, cuando el idealismo de los derechos busca bajar al pantanoso terreno de lo social se encuentra con las limitantes de la propia filosofía que le dio origen.

5.4. Proyecciones, alcances y limitaciones

Este trabajo tuvo como principal interés analizar e interpretar las experiencias escolares de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior desde una perspectiva reflexivo-relacional. Dado que se planteó como una investigación exploratoria, tiene un alcance limitado, derivado de una serie de limitaciones que fueron apareciendo sobre la marcha.

En primer lugar, la pandemia de COVID-19 coincide temporalmente con el desarrollo de esta investigación, ya que el primer protocolo de este trabajo lo propuse en febrero de 2020 (cuatro días antes de que fuera oficial la “llegada” de la pandemia en México). Por otro lado, estas páginas las estoy terminando de redactar en marzo de 2022, cuando las actividades educativas no se han retomado del todo en el país. Esto ha tenido un severo impacto en el desarrollo de la investigación, principalmente por la dificultad que se tiene ahora para llegar a los informantes. Dicha dificultad trajo consigo diversas limitaciones, entre las cuales destaco principalmente tres:

1) *La voz de las IES queda en segundo plano*: Si bien el interés de la investigación se centró en la experiencia escolar de las personas con autismo, desde una perspectiva relacional, la escuela, en tanto constituye el gran campo articulador de las múltiples y heterogéneas experiencias, queda de lado. Quedará para futuras investigaciones dar cuenta de las apreciaciones, discursos, prácticas y narrativas del cuerpo docente, directivo y administrativo de las IES, así como de la voz de los y las estudiantes que también acompañan la experiencia de las personas con autismo.

2) *La muestra de las personas con autismo participantes se vio acotada en número*: Si bien la experiencia escolar de las cinco personas con autismo participantes no se presenta como representativa de toda la población con autismo del país o de la Ciudad de México, sí se intuyen prácticas y situaciones que podrían ser recurrentes a un nivel macrosocial, tal como el cálculo de riesgos relativos de la sección 3.2 de esta tesis revela. Desafortunadamente, la muestra de personas entrevistadas tuvo que acotarse debido a las dificultades para llegar a esta población. Es deseable que futuras investigaciones exploren un mayor número de experiencias escolares, documentando la amplia gama de realidades posibles que se abre cuando se toma en cuenta la pluralidad de lugares, regiones, estratos socioeconómicos, edades, diversidades étnicas y sexogénicas, etc, dimensiones que esta tesis no pudo abordar, en parte por el limitado número de participantes.

3) *La muestra de las personas con autismo participantes se vio acotada a la Ciudad de México*: Una limitación similar que necesita explicitarse tiene que ver con el hecho de que los cinco casos analizados son de la Ciudad de México, y es poco adecuado y riguroso afirmar que las experiencias en la capital del país son extrapolables a otros contextos, regiones, zonas y núcleos urbanos de las demás entidades federativas. Esta limitante deriva de que parte de la muestra se consiguió gracias a la intermediación del Instituto Domus, que opera en la Ciudad de México. Quedará pendiente realizar otras investigaciones para dar cuenta de la heterogeneidad de los contextos que se viven en otras partes del territorio nacional.

Por otro lado, cabe insistir en la necesidad de contar con datos sociodemográficos más claros sobre las condiciones mentales específicas, sin colocarlas en las categorías un tanto vagas que implementó el INEGI en el Censo de Población y Vivienda 2020⁴², empezando por resignificar el diagnóstico, y preguntarnos si éste debería ser el único criterio válido para incluir a las personas dentro del espectro de la neurodiversidad.

Otra de las consecuencias que ha traído esta imprecisión de las categorías, tanto a nivel del diagnóstico médico, como de las clasificaciones sociodemográficas, es el limbo teórico para pensar el autismo como una discapacidad. Este problema no es sencillo de resolver, porque en tanto espectro, las formas en que el autismo se presenta varían significativamente, lo cual permite pensar en la posibilidad de que haya casos en que el autismo opere como una “*condición de discapacidad*” (particularidad biológica) por las limitaciones en la comunicación y en la interacción social, mientras que hay ocasiones en las que el autismo se presente de maneras menos limitantes. No obstante, es complejo distinguir los criterios o las situaciones en que el autismo ha de ser considerado una discapacidad, de las que no, obligándonos, por ejemplo, a tomar en cuenta las categorías “limitación” y “discapacidad” en el apartado estadístico de esta investigación.

Con todo, quizá el mayor reto para analizar la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior, tiene que ver con la necesidad de pensar las posiciones en términos relacionales, es decir, no puede comprender a cabalidad cuál es la brecha o desigualdad en las prácticas o el “sentido del juego” que tiene una persona con autismo en la educación superior, en comparación a una persona sin autismo, a no ser que se contemplen las posiciones de ambos grupos en el análisis. Esto abre una línea de investigación interesante para diagramar espacios sociales que no particularicen o clasifiquen las experiencias a priori (experiencias “de las mujeres”, “de las personas con discapacidad”, “de las personas con autismo”, etc.) sino que reconozcan la dimensión relacional a través de las cuales estas categorías se co-constituyen, este tipo de investigaciones permitiría dilucidar *qué* es lo que supuestamente *hacen, dicen, piensan* o *tienen* las personas con autismo, que es distinto de aquellas que no tienen la condición. Quizá una investigación de este tipo estaría en mejores

⁴² Es verdad que el INEGI no apela, en sentido estricto, a un diagnóstico para incluir a las personas dentro de la categoría de “condición mental”, si bien explícitamente señala diagnósticos dentro de este subgrupo, a modo de orientación para quien aplica y responde. Lo que el INEGI sí identifica en la versión del cuestionario ampliado es la causa de dicha condición mental, presentando las opciones: 1) Porque nació así, 2) Por una enfermedad, 3) Por un accidente, 4) Por edad avanzada, 5) Por otra causa y 6) No especificado. Como podrá intuirse, esta aproximación depende ampliamente de los conocimientos que las personas que responden el cuestionario tienen acerca de las causas que originan tal o cual condición.

condiciones para revelar que las clasificaciones rígidas “con autismo” vs. “sin autismo” no dan cuenta de la heterogeneidad de prácticas y discursos que tienen lugar en los campos, y podría observarse la mutua contaminación de las categorías aparentemente claras y distintas, reconociendo el hecho de que las dificultades en la comunicación, la interacción social, la concentración, el aprendizaje, etc. atraviesan a todo el espectro de lo humano, no sólo a los grupos neurodivergentes, y sin embargo, ciertas poblaciones terminan por ser estigmatizadas, no propiamente por dichas dificultades, sino (muchas veces) por el diagnóstico que opera como marco de sentido de estas dificultades.

Finalmente, los temas recurrentes que se hallaron en esta investigación bien pueden abrir rutas de análisis que problematice cuestiones como la convivencia y articulación de paradigmas educativas contradictorios (segregación, integración, inclusión), la salud mental de las personas con autismo y discapacidad en la educación superior, la relación entre inclusión educativa y estratos socioeconómicos, el habitus del escolar y el tránsito a la vida adulta de las personas con autismo, entre otros temas que han aparecido a lo largo de esta tesis sin haber sido necesariamente recurrencias, por ejemplo, la relación entre el campo de la formación para el trabajo y el de la educación superior, con respecto a las personas con discapacidad; la relación entre las personas con autismo y las herramientas digitales en la educación superior; el papel de los diagnósticos tardíos; los imaginarios en torno a la inclusión que la equiparan al acceso, a la mera matriculación o escolarización de las personas con autismo y discapacidad, etcétera, todos ellos temas que dan pie a futuros temas, rutas y preguntas de investigación.

5.5. Propuestas: ¿Cómo empezar a superar la brecha y la desigualdad?

En tanto investigación exploratoria, es quizá apresurado proponer estrategias para combatir las brechas y desigualdades que está investigación ha documentado, no obstante, conviene aventurar una serie de ideas con la finalidad de incentivar la discusión sobre estas cuestiones.

En primer lugar, la exploración de las cinco experiencias escolares analizadas en este trabajo da cuenta de la amplia y heterogénea gama de dificultades, barreras, necesidades y situaciones que enfrentan las personas con autismo en la educación superior, y que las estrategias, ajustes y apoyos que buscan dar respuesta a dichas necesidades son igualmente heterogéneos. Esto nos lleva a insistir en una de las máximas de la inclusión, con respecto a que no hay recetas, cuestión ya de sobra conocida por especialistas que trabajan en el tema de la inclusión educativa (Peña, 2021). Los apoyos que podrían requerir las personas con autismo en la educación

superior no se pueden estandarizar. De hecho, como los relatos presentados pueden dar cuenta, el mejor apoyo es aquel que se adapta a las necesidades específicas de la persona.

En este sentido, las reflexiones de los participantes en la investigación señalan también algunas prácticas de inclusión que estuvieron ausentes en su experiencia y que presentamos aquí como posibles estrategias a discutir.

1. Realizar una evaluación y seguimiento personalizados a la persona con autismo desde el momento de su ingreso a la IES, poder construir una suerte de perfil del estudiante que identifique sus principales necesidades.
2. Con base en el perfil de cada estudiante, diseñar estrategias de apoyo y acompañamiento personalizadas que contemplen las distintas etapas de la trayectoria escolar: ingreso, permanencia, promoción, egreso y titulación.
3. Desarrollar estrategias integrales de orientación vocacional para personas con alguna condición mental, enfocando no sólo sus deficiencias, sino también sus fortalezas.
4. Informar a los y las docentes de manera oportuna sobre la condición mental o de discapacidad del estudiante, si éste así lo consiente. Esto se puede lograr incluso con una efectiva mediación de los departamentos de inclusión.
5. Brindar acompañamiento socioemocional integral a los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria escolar. Trabajar aspectos como la autoestima, sus expectativas sociales y académicas, el manejo del estrés, la organización del tiempo y el reconocimiento de las violencias.
6. Promover la autonomía, independencia e involucramiento de la persona con autismo en la vida universitaria (no sólo académica) y apoyar en el tránsito a la vida adulto.
7. Capacitar al personal docente, administrativo y directivo para reconocer, aceptar y poder trabajar con la diversidad.
8. Diseñar e implementar cursos que ayuden al ingreso a la educación superior de las personas con alguna condición mental y/o discapacidad, facilitando el tránsito de la educación media al nivel superior, a través del desarrollo de estrategias para el estudio y el trabajo académico y la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

5.6. Aportes de la investigación

Los aportes de la investigación se clasifican en cuatro grupos: 1) aportes teóricos, 2) aportes metodológicos, 3) aporte de los hallazgos y 4) aportes a la disciplina de la comunicación. En la cuestión teórica el aporte que esta investigación desarrolla es la perspectiva reflexivo-relacional, que combina los aportes de Bourdieu, Dubet y Bertaux para desarrollar un modelo teórico productivo al momento de dar cuenta de la dimensión más estructurada de la subjetividad de los actores sociales, cuya expresión se condensaría en el *habitus*, sin desatender la dimensión más contradictoria, variable, conflictiva y crítica de la subjetividad, aquella capaz de tomar distancia de los roles e intereses. Esta perspectiva da pie a pensar tanto en las lógicas (Dubet), como en los mecanismos del campo (Bourdieu), y a la vez, en los procesos que los articulan.

Otros aspectos teóricos que esta investigación fue encontrando y desarrollando sobre la marcha fueron: la posibilidad de complejizar el *nómos* bourdieano del campo escolar con las tres funciones del sistema escolar de Dubet; la distinción entre una concepción formal e idealista de la educación inclusiva (más cercana al modelo de los derechos humanos) y una comprensión material de la inclusión como proceso de trabajo; la propuesta de pensar en la noción “momentos de inclusión” para escapar de la dualidad de los paradigmas integración vs. Inclusión, entendiendo que la complejidad de las experiencias debe dar cuenta de la contaminación, convivencia y permanencia de visiones, modelos y paradigmas distintos, o abiertamente contradictorios, disputándose el sentido y los principios de visión y división del campo social.

En cuanto a los aportes metodológicos, esta investigación desarrolló varios instrumentos analíticos propios, entre los que destacan: 1) la propuesta multimetodológica de integrar el análisis de brecha, estadístico y etnosociológico, para conciliar las dimensiones macro, meso y micro-social de la experiencia escolar; 2) la lista de indicadores para el análisis de brecha con respecto al ejercicio y goce del derecho a la educación superior de las personas con autismo y discapacidad, 3) la construcción de indicadores de la posición social de los participantes, a través de la identificación de capitales, 4) el cruce de la posición social general (estructura y volumen de capitales) con la posición escolar para conocer la posición al interior del campo.

Con respecto a los hallazgos principales de la investigación, si bien ya se presentaron al inicio de las conclusiones, aquí serán brevemente enunciados:

1. La identificación de las principales áreas y acciones desatendidas, de acuerdo con la información disponible en los sitios web de los departamentos de inclusión de las IES evaluadas en el análisis de brecha: falta de acciones enfocadas a promover el egreso y la titulación, el

combate a la violencia y discriminación, ausencia de acciones afirmativas y de equipos multidisciplinares para la atención de personas con autismo y/o discapacidad, entre otras.

2. La problematización de la estandarización de la enseñanza como uno de los principales mecanismos a través de los cuales persiste el paradigma de la integración.

3. La demostración de la exclusión (acceso desigual al campo escolar) y la discriminación estructural (acceso desigual a los capitales escolares) a nivel nacional hacia las personas con alguna condición mental en la educación superior, acentuándose con la presencia de limitaciones y/o discapacidades.

4. La pertinencia de pensar el grado de funcionalidad de la persona con autismo y el grado de apoyo educativo que recibe como dos de los factores más importantes a considerar, al momento de pensar estrategias para reducir la desigualdad educativa.

5. El hecho de que el acceso a la educación superior para las personas con autismo sigue siendo un asunto fuertemente atravesado por la estratificación social, pero que, si bien la posesión de capitales económicos, sociales y culturales parece estar fuertemente asociado con las posibilidades objetivas de *ingreso* a la educación superior, no es garantía del éxito escolar ni de la permanencia.

6. La propuesta de pensar en “momentos de inclusión”, más que en “experiencias inclusivas”, en la educación superior, para dar cuenta de la permanencia del paradigma de la integración, en convivencia y tensión con el nuevo paradigma de la inclusión.

7. La constatación de que, ante la ausencia de una cultura inclusiva integral, las prácticas aisladas resultan insuficientes (por muy bienintencionadas), derivando en la deserción o abandono escolar de las personas con autismo.

8. La identificación de la lógica del “sí..., pero...” y “no..., pero...”, ya trabajada en investigaciones previas (Brogna, 2013), operando en el campo de la educación superior y permeando gran parte de la subjetividad de los agentes.

9. El reconocimiento del mandato de logro y la individualización del problema estructural como dos de los principales mecanismos a través de los cuales opera la violencia simbólica del campo, reafirmando su *nómos* y sus *doxas*, así como activando la *illusio*.

10. La identificación de las afectaciones a la salud mental como una de las dimensiones en las cuales la violencia estructural y simbólica del campo se interioriza y somatiza en los cuerpos de aquellas personas que experimentan sus violencias.

11. La problematización de la dimensión familiar, como un agente fundamental en la experiencia escolar que presenta la dualidad de ser un actor estratégico, a la vez que un actor problemático (que limita, restringe, infantiliza, y a veces niega la capacidad de agencia y de autodeterminación de la persona con autismo).

12. La reconceptualización de la inclusión como un proceso material, como un trabajo en donde se despliega energía social con el fin de producir y reproducir determinados modos de ser y hacer la educación.

Finalmente, la investigación realiza aportes a los estudios en comunicación al señalar cómo los procesos de construcción de sentido están fuertemente imbuidos en procesos sociales más amplios, que forman y deforman los mensajes, prácticas, narrativas y discursos. El concepto de experiencia escolar como trabajo a la vez material y simbólico ayudó a afianzar esta concepción de los procesos de comunicación como fenómenos que expresan las lógicas de la acción social y los mecanismos del campo.

Como se ha insistido antes, las ciencias de la comunicación o, si somos más ambiciosos, de los procesos simbólicos, no pueden desatender o ignorar los procesos históricos, materiales y estructurales que habilitan dichas relaciones de sentido. De nuevo, como sugiere Verón (1993), se trata de pensar que “toda producción de sentido es necesariamente social [...] todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido” (p.125).

Alguien podría argumentar que la experiencia escolar no es un objeto de estudio propio de las ciencias de la comunicación. Ciertamente el terreno de las experiencias no es patrimonio de ninguna ciencia social en particular, puesto que en ella se conjugan aspectos sociales, políticos, económicos, históricos, antropológicos, discursivos, etc. La experiencia es, por excelencia, un objeto inter o, más propiamente, transdisciplinario, y quizá resulte más productivo abordarlo en esos términos. En cualquier caso, esta tesis ha insistido en que, si la experiencia es sobre todo un trabajo de articulación subjetiva de distintas lógicas de la acción social, la comunicación se encuentra en una posición privilegiada para abordar dicho fenómeno, puesto que el sentido, las significaciones, las relaciones simbólicas y los discursos son la materia prima con la que han trabajado la mayoría de los estudios dentro de esta disciplina.

Estos aportes tienen principalmente la calidad de intuiciones fundadas, o hipótesis emergentes, es decir, más que afirmaciones definitivas, conclusivas o de cierre, resultan ser temas-problemas a trabajar, hipótesis que invitan a seguir explorando y profundizando en los campos de la discapacidad, el autismo y la educación superior.

5.7. Comentarios finales

Existe en YouTube una TED Talk muy recomendable para comenzar a entender el modelo social del autismo. En ella, Jac den Houting, una investigadora con autismo, habla sobre la experiencia de haber sido diagnosticada a los 25 años, y expone los principales cambios en las formas de ver y entender su condición, derivados del modelo social de la discapacidad y del paradigma de la neurodiversidad. Finalmente, concluye su charla con una aseveración que sigo encontrando revolucionaria y poderosa: “*No soy una tragedia*”.

Es falso que hacemos ciencia desde la neutralidad política e ideológica, y si tuviera que explicitar las convicciones políticas que me movieron en un inicio a escribir sobre este tema, las podría resumir en mi convicción de que la “tragedia” que muchas veces representa vivir con una discapacidad en realidad es producida y reproducida por sociedades que sólo reconocen la diferencia y la diversidad en el papel.

De esta manera, los “fracasos” escolares de las personas con alguna condición mental nunca son del todo fracasos *de la persona* y, sin embargo, me interesaba saber cómo es que estos fracasos estructurales son vividos, aceptados y legitimados como individuales, atribuyéndolos siempre a la propia condición de la persona. Es claro que, a lo largo de esta tesis, ha estado presente mi interés por teorizar esta convicción, tematizar y cuestionar mi asunción de que los fracasos escolares son sólo la expresión de nuestra incapacidad como sociedad de reconocer, aceptar y dar lugar a la diversidad humana en todas sus formas.

El tema del autismo y la discapacidad ha estado presente en mi familia desde hace, al menos, unos diez años. Como alguien que vivió de primera mano que nuestro sistema educativo se encuentra en muy malas condiciones para reconocer la neurodiversidad, puedo dar fe del sobreesfuerzo considerable que recae en las familias mexicanas que crían y educan personas con discapacidad. La insistencia de pensar la inclusión desde una perspectiva que la reconozca como trabajo y actividad material, derivan también de haber sido testigo de las demandas de tiempo, esfuerzo y recursos a las que mi familia se enfrentaba para “sacar adelante” a una persona con autismo, para que gozara de una existencia social, para que su diagnóstico no representara una “tragedia”.

Mi acercamiento al tema no ha estado exento de titubeos, conflictos internos y contradicciones. En una entrevista, Deleuze le reconoció a Foucault, el haber sido el primero en enseñarnos “la indignidad de hablar por los otros”. Dicha consigna no ha dejado de acosarme, como una suerte de fantasma personal a lo largo de la elaboración de este trabajo y, sin embargo, aquí estoy, una

persona neurotípica, escribiendo una tesis sobre la experiencia de personas neurodivergentes. Por supuesto, es muy tarde para pedir disculpas. El empecinamiento del estudiante ingenuo y primerizo se ha impuesto, como de costumbre, esperando que sus escritos trasciendan las estanterías digitales en las que será almacenado su trabajo. No puedo garantizar que eso ocurrirá, pero al menos puedo afirmar que, si continúe con esta investigación, aun conociendo los riesgos e implicaciones políticas, éticas y epistemológicas de hablar sobre lo que el “Otro” vive, es porque guardo la convicción de que los relatos recuperados en esta tesis y las voces que se encuentran en ellos, pueden constituir un aporte, aunque sea ínfimo, para pensar la desigualdad educativa, las actuales legislaciones en la materia, los derechos humanos de las personas con discapacidad, así como la situación social de grupos históricamente discriminados y excluidos.

Concluyo este proyecto de investigación con más preguntas que respuestas, con más inquietudes que certezas. ¿En qué posición escolar son colocadas las personas con autismo que proceden de familias de escasos recursos? ¿Cómo viviría su experiencia escolar en la educación superior una persona severamente “afectada” por el autismo? ¿Cómo se han venido reconfigurar las posiciones sociales de las personas con discapacidad, en general, y con autismo, en particular, en este mundo post-pandémico?

En cualquier caso, mi intención ha sido simplemente contribuir al diálogo y la reflexión en torno a las complejas relaciones que existen entre el autismo y la educación superior. Sin embargo, el proceso de investigación que reseño en estas páginas me ha permitido comprender que la cuestión de la inclusión puede volverse un asunto verdaderamente universal, y haríamos bien en comenzar a pensarlo desde esas coordenadas. Ya no razonar sólo en términos de inclusión *para* las personas con discapacidad o *para* las personas con autismo, sino inclusión y punto. El reto es, como siempre ha sido desde que la vida en sociedad ha sido objeto de reflexión, cómo hacer un mundo para todas y todos, que materialice la universalidad de los derechos en una sociedad radicalmente plural y diversa, en donde ser diferente ya no signifique ser desigual.

ANEXOS:

ANEXO 1: Reestructuración del protocolo de investigación

Apartados	Original	Motivo de reestructuración	Reformulado
Objetivo general	Identificar y analizar las experiencias de estrategias institucionales destinadas a gestionar las necesidades de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) para conocer el impacto que estas experiencias han tenido en la experiencia universitaria de dichos estudiantes.	Las estrategias institucionales destinadas a gestionar las necesidades de estudiantes con autismo eran prácticamente inexistentes en la educación superior. La mayoría de las estrategias se trataba de medidas o acciones no institucionalizadas. De este modo, más que el "impacto" de las estrategias institucionales en la experiencia de las personas con autismo, era fundamental indagar primero en la experiencia de dichas personas en la educación superior, de forma más general.	<i>Analizar e interpretar desde una perspectiva reflexivo-relacional la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior para conocer el actual panorama del autismo y la educación superior.</i>
Objetivos particulares	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar experiencias de estrategias institucionales que, dentro del contexto de la educación superior a nivel licenciatura, busquen gestionar las necesidades de estudiantes con TEA. 2. Identificar las necesidades que buscan gestionar dichas estrategias y si lo hacen de forma efectiva. 3. Identificar las necesidades específicas que reportan los estudiantes con TEA dentro del contexto de la educación superior en la Ciudad de México. 4. Analizar las experiencias de las estrategias institucionales identificadas para conocer el impacto que éstas han tenido en la experiencia universitaria de los estudiantes con TEA. 5. Contrastar el discurso institucional que busca gestionar las necesidades de estudiantes con TEA y el discurso de la experiencia vivida por dichos estudiantes. 	<ol style="list-style-type: none"> a) Se reconoció la necesidad de explorar los marcos normativos y las políticas públicas de nivel superior en México para comprender mejor el campo de la educación superior. b) Se descartó la posibilidad de identificar y analizar experiencias de estrategias institucionales, dado que éstas eran muy escasas. c) Se vinculó de forma más sólida las teorías de Bourdieu, Dubet y Bertaux en las preguntas y objetivos de investigación, al preguntar directamente por la posición en el campo, las estrategias de la familia, así como las lógicas, procesos y mecanismos de dicho campo. d) Se decidió cerrar la investigación con una serie de temas emergentes, derivados de la interpretación y el análisis de las experiencias escolares de las personas con autismo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Exponer el marco normativo, nacional e internacional, así como el panorama nacional actual con respecto a las políticas, acciones y programas que garantizan el pleno reconocimiento, goce y ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con alguna discapacidad y/o condición mental.</i> 2. <i>Identificar las brechas que existen entre el marco normativo, nacional e internacional, y las políticas nacionales, acciones y programas que garantizan el derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y/o condición mental.</i> 3. <i>Analizar el riesgo relativo de las personas con y sin alguna condición mental de contar con escolaridad de nivel superior y de tener actualmente acceso al campo de la educación superior para conocer la estructura de la desigualdad educativa a nivel nacional entre estos dos grupos poblacionales.</i> 4. <i>Identificar y analizar la posición en el campo social de la educación superior en la que son colocadas las personas con autismo, así como las lógicas que habilita dicha posición.</i> 5. <i>Identificar y analizar los mecanismos, lógicas y procesos del campo social de la educación superior que facilitan o promueven dicho posicionamiento</i>

			<p>6. <u>Caracterizar</u> la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo dentro del campo de la educación superior.</p> <p>7. <u>Identificar</u> temas emergentes como resultado del análisis e interpretación de la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior.</p>
Pregunta general	<p>¿Cuál es el impacto que las experiencias de distintas estrategias institucionales destinadas a gestionar las necesidades de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a nivel licenciatura en la Ciudad de México han tenido en la experiencia universitaria de dichos estudiantes?</p>	<p>Se descartó la posibilidad de analizar las estrategias institucionales, así como la posibilidad de conocer su impacto, debido a la rareza de estos programas y acciones, generalmente ausentes en las IES. De igual forma, no se identificaron IES en donde hubiera estudiantes con autismo cursando estudios actualmente y que, además, contarán con programas o acciones institucionales de atención a estudiantes con discapacidad y/o autismo.</p>	<p>¿Cuál es la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior?</p>
Preguntas particulares	<p>1. ¿Qué estrategias institucionales en el contexto de la educación superior en la Ciudad de México han buscado gestionar las necesidades de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?</p> <p>2. ¿Cuáles son las necesidades que estas estrategias buscan gestionar y qué tan efectivas han sido?</p> <p>3. ¿Cuáles son las necesidades específicas que reportan los estudiantes con TEA dentro del contexto de la educación superior en la Ciudad de México?</p> <p>4. ¿De qué forma han impactado dichas estrategias institucionales en la experiencia universitaria de estudiantes con TEA?</p> <p>5. ¿Qué contrastes se encuentran entre el discurso de la institución de educación superior que busca gestionar las necesidades de sus estudiantes y el discurso de</p>	<p>Las preguntas particulares se modificaron como consecuencia de haber modificado la pregunta general y los objetivos.</p>	<p>1. ¿Cuál es el marco normativo, nacional e internacional y el panorama nacional actual con respecto a las políticas, acciones y programas que garantizan el pleno reconocimiento, goce y ejercicio del derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y condición mental?</p> <p>2. ¿Qué brechas existen entre el marco normativo, nacional e internacional y las políticas, acciones y programas que garantizan el derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y/o condición mental?</p> <p>3. ¿Cuál es el riesgo relativo de las personas con y sin alguna condición mental de contar con escolaridad de nivel superior y de tener actualmente acceso al campo de la educación superior?</p> <p>4. ¿Cuál es la posición social en el campo de la educación superior que ocupan las cinco personas con autismo y qué lógicas de la acción habilita dicha posición?</p> <p>5. ¿Cuáles son los mecanismos, lógicas y procesos del campo de la educación superior que facilitan o promueven dicho posicionamiento?</p>

	la experiencia vivida por los estudiantes con TEA?		<p>6. <i>¿Cuál es la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior?</i></p> <p>7. <i>¿Qué temas emergen del análisis e interpretación de las experiencias escolares de personas con autismo en el campo de la educación superior?</i></p>
Hipótesis general	El impacto de las experiencias de estrategias institucionales destinadas a gestionar las necesidades de los estudiantes con TEA dentro del contexto de la educación superior a nivel licenciatura ha sido mínimo puesto que en la comunidad universitaria (docentes, administrativos, estudiantes) persiste el desconocimiento, la desinformación y la falta de sensibilidad hacia el tema del autismo.	Al modificar los objetivos y las preguntas de investigación, fue necesario también ajustar la hipótesis general y las específicas.	<i>La experiencia escolar en el campo de la educación superior de las cinco personas con autismo que participaron en la investigación se caracteriza por lógicas de exclusión, discriminación estructural y violencia simbólica, arraigadas en los mecanismos propios de dicho campo, así como por múltiples deficiencias en el reconocimiento, ejercicio y goce del derecho humano a la educación superior; por otra parte, dicha experiencia también se caracteriza por diversas estrategias educativas en las que la familia resulta ser quien principalmente moviliza recursos para favorecer el éxito educativo de las personas con autismo.</i>
Selección de la muestra	Estudiantes con autismo inscritos en alguna IES de la Ciudad de México	Se encontraron muy pocos casos (sólo uno, Sebastián) de estudiantes con autismo inscritos en IES de la Ciudad de México. La mayoría de las personas con autismo habían suspendido (Irving, Jorge), descartado (Adrián) o culminado (Tera) sus estudios de nivel superior.	Personas con autismo en el campo de la educación superior de la Ciudad de México (o que hayan experimentado alguna de sus lógicas y efectos).
Estrategias de indagación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Etnografía institucional. 2. Grupos focales. 3. Relatos de vida y relatos de prácticas. 	El confinamiento y cierre de instalaciones, derivados de la pandemia por COVID-19.	1. Relatos de vida y relatos de prácticas.
Métodos de recolección de información	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación no participante en las aulas con estudiantes con autismo. 2. Mapeo y revisión de las políticas, programas y estrategias institucionales diseñadas para atender y gestionar las necesidades de estudiantes con discapacidad y/o autismo. 	El confinamiento y cierre de instalaciones, derivados de la pandemia por COVID-19.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevistas narrativas a personas con autismo que hayan cursado estudios de nivel superior o hayan experimentado algunas lógicas del campo. 2. Entrevistas narrativas a informantes clave de las familias de los estudiantes con autismo. 3. Entrevistas por guía de pautas a actores clave. 4. Análisis de brecha entre marco normativo y políticas públicas para la

	<p>3. Entrevistas y grupos focales con estudiantes con autismo.</p> <p>4. Entrevista a informantes clave de las familias de los estudiantes con autismo.</p> <p>5. Entrevista a actores clave de la IES.</p> <p>6. Entrevistas a los profesores de estudiantes con autismo.</p> <p>7. Investigación documental (marcos normativos)</p>		<p>inclusión educativa de personas con alguna condición mental y/o discapacidad en México.</p> <p>5. Análisis estadístico de la estructura de la desigualdad educativa para personas con alguna condición mental en México.</p> <p>6. Investigación documental (marcos normativos).</p>
--	--	--	---

ANEXO 2: Vigilancia epistemológica entre objetivos, preguntas e hipótesis

Pregunta general de investigación	Objetivo general de investigación	Hipótesis general de trabajo
<p><i>¿Cómo se construye la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior?</i></p>	<p><i><u>Analizar e interpretar</u> desde una perspectiva reflexivo-relacional la experiencia escolar de cinco personas con autismo en el campo de la educación superior para conocer el panorama actual del autismo y la educación superior.</i></p>	<p><i>La experiencia escolar en el campo de la educación superior de las cinco personas con autismo que participaron en la investigación se caracteriza por lógicas de exclusión, discriminación estructural y violencia simbólica, arraigadas en los mecanismos propios de dicho campo, así como por múltiples deficiencias en el reconocimiento, ejercicio y goce del derecho humano a la educación superior; por otra parte, dicha experiencia también se caracteriza por diversas estrategias educativas en las que la familia resulta ser quien principalmente moviliza recursos para favorecer el éxito educativo de las personas con autismo.</i></p>
Preguntas particulares	Objetivos particulares	Hipótesis particulares
<p><i>¿Cuál es el marco normativo, nacional e internacional y el panorama</i></p>	<p><i><u>Exponer</u> el marco normativo, nacional e internacional, así como el panorama nacional actual con respecto a las</i></p>	<p><i>El marco normativo, nacional e internacional, que impacta sobre el derecho a la educación superior de</i></p>

<p>nacional actual con respecto a las políticas, acciones y programas que garantizan el pleno reconocimiento, goce y ejercicio del derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y condición mental?</p>	<p>políticas, acciones y programas que garantizan el pleno reconocimiento, goce y ejercicio del derecho a la educación superior de las personas con alguna discapacidad y/o condición mental.</p>	<p>las personas con alguna discapacidad y/o condición mental presenta drásticos contrastes y brechas con respecto al panorama actual con respecto a las políticas, acciones y programas que garantizan el pleno reconocimiento, goce y ejercicio del derecho ya mencionado.</p>
<p>¿Qué brechas existen entre el marco normativo, nacional e internacional y las políticas, acciones y programas que garantizan el derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y/o condición mental?</p>	<p><u>Identificar</u> las brechas que existen entre el marco normativo, nacional e internacional, y las políticas, acciones y programas que garantizan el derecho a la educación superior de personas con alguna discapacidad y/o condición mental.</p>	<p>Las brechas que existen entre el derecho a la educación superior consignado en distintos tratados internacionales y leyes generales, y las políticas, acciones y programas que garantizan el ejercicio real de dicho derecho por parte las personas con alguna discapacidad y/o condición mental se deben principalmente a la ausencia de programas y acciones institucionales en las IES y a que los programas nacionales no priorizan a la población como discapacidad como sujeto beneficiario de sus políticas.</p>
<p>¿Cuál es el riesgo relativo de las personas con y sin alguna condición mental de contar con escolaridad de nivel superior y de tener actualmente acceso al campo de la educación superior?</p>	<p><u>Analizar</u> el riesgo relativo de las personas con y sin alguna condición mental de contar con escolaridad de nivel superior y de tener actualmente acceso al campo de la educación superior para conocer la estructura de la desigualdad educativa a nivel nacional entre estos dos grupos poblacionales.</p>	<p>El cálculo de riesgos relativos arroja evidencia de discriminación estructural hacia las personas con alguna condición mental en el campo de la educación superior, al mostrar su subrepresentación, tanto en términos históricos (escolaridad de todos los rangos etarios) como en términos actuales (presencia en la educación superior).</p>
<p>¿Cuál es la posición social en el campo de la educación superior que ocupan las cinco personas con autismo y qué lógicas de la acción habilita dicha posición?</p>	<p><u>Identificar y analizar</u> la posición en el campo social de la educación superior en la que son colocadas las personas con autismo, así como las lógicas que habilita dicha posición.</p>	<p>Las personas con autismo son colocadas en una posición de diferencial (rezago educativo, deserción, rechazo al momento del ingreso, etc.) en el campo de la educación superior a y eso habilita distintas lógicas de la acción que operan en dicho campo.</p>
<p>¿Cuáles son los mecanismos, lógicas y procesos del campo de la educación superior que facilitan o promueven dicho posicionamiento?</p>	<p><u>Identificar y analizar</u> los mecanismos, lógicas y procesos del campo social de la educación superior que facilitan o promueven dicho posicionamiento.</p>	<p>Tanto las lógicas (integración, estrategia y subjetivación) como los procesos (socialización, racionalidad limitada, reflexividad) y mecanismos (nómos, doxa, illusio...) operan en conjunto de</p>

		manera tal que permiten el despliegue de estrategias diferenciales por parte de los actores del campo.
¿Cuál es la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior?	<u>Caracterizar la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo dentro del campo de la educación superior.</u>	La familia contribuye a afianzar lógicas estratégicas y de integración presentes en la experiencia escolar de las personas con autismo dentro del campo de la educación superior, operando a través de la transmisión de distintos tipos de capitales (armas y recursos), así como de distintas estrategias de inversión educativa, como la predilección por colegios privados y una educación personalizada a lo largo de las trayectorias educativas de las personas con autismo, de igual forma, se despliegan distintas estrategias de disciplinamiento y refuncionalización, como el recurso a las terapias y la intervención especializada de actores de la sociedad civil que trabajan por la educación inclusiva.
¿Qué temas emergen como resultado del análisis e interpretación de las experiencias escolares de personas con autismo en el campo de la educación superior?	<u>Identificar temas emergentes como resultado del análisis e interpretación de la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior.</u>	N/A

ANEXO 3: Diseño del instrumento de recopilación la información de los relatos de vida y de prácticas.

Pregunta generadora: <i>¿Cómo se construye la experiencia de las personas con autismo en el campo de la educación superior?</i>		
Pregunta particular de investigación	Temas a desarrollar	Tópicos específicos

<p>1. <i>¿Cuál es la posición en el campo social de la educación superior son colocadas las personas con autismo?</i></p>	<p>Posición escolar (en función de su apropiación del capital escolar).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Barreras -Fortalezas -Dificultades -Facilidades -Necesidades específicas -Apoyos
<p>2. <i>¿Qué lógicas, mecanismos y procesos del campo social de la educación superior favorecen dicho posicionamiento?</i></p>	<p>Procesos que favorecieron o impactaron en que la persona con autismo ingresara, permaneciera, egresara y se titulara, o no, de sus estudios de nivel superior.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Efectos del campo / Mecanismos. -Aspiraciones vocacionales (expectativas de sí mismo) -Examen de ingreso -Factores que impactaron en el ingreso del estudiante -Factores que impactaron en su permanencia -Factores que impactaron en su egreso y titulación.
	<p>Discurso de los informantes clave sobre la educación superior</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Creencias -Actitudes -Representaciones
	<p>Dinámicas interpersonales e interacciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica con los pares. -Dinámica con los profesores. -Dinámica con los directivos y administrativos
<p>3. <i>¿Cuál es la dimensión familiar en la experiencia escolar de las personas con autismo en el campo de la educación superior?</i></p>	<p>Factores (capitales) sociales, económicos y culturales involucrados en la trayectoria de la familia de los estudiantes con autismo en la educación superior, así como posibles lógicas de la acción involucradas (integración, estrategia, subjetivación).</p>	<p><i>Sociales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Familia extendida. -Redes sociales. -Grupos de pertenencia. -Afilación a organizaciones de la sociedad civil, instituciones. <p><i>Económicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Servicios, apoyos o atenciones privadas (clases particulares, terapias, servicios médicos). -Colegios privados. -Consideraciones económicas que la familia describa como relevantes con respecto a la educación de un estudiante con autismo <p><i>Culturales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Formación y nivel educativo de los padres. -Acceso a bienes y consumos culturales.

		-Conocimientos heredados (tipo de educación familiar, disciplina con los hijos, valores, etc)
--	--	---

ANEXO 4: Guion de entrevista. Preguntas realizadas a la persona con autismo

1. ¿Qué estudias? ¿En qué universidad?
2. ¿Cómo fue tu ingreso a la universidad? ¿Fácil? ¿Difícil? ¿Por qué?
3. ¿Cómo ha sido tu experiencia en esta universidad?
4. ¿Qué hacías en un día típico en la universidad?
5. ¿Cómo son tus compañeros de la universidad? ¿Cómo te llevas con ellos?
6. ¿Cómo son tus profesores de la universidad? ¿Cómo te llevas con ellos?
7. ¿Cómo te relacionas con los directivos / administrativos?
8. ¿Cómo son los trámites de la universidad? ¿Sencillos? ¿Complicados?
9. ¿Cómo estudias? ¿En la casa? ¿En la escuela? ¿Con apoyo de amigos?
10. ¿Cuántas horas dedicas a estudiar? ¿Es mucho/poco? ¿Necesitarías más tiempo?
11. ¿Cómo consideras que te va en la escuela? ¿Bien? ¿Muy bien? ¿Regular? ¿Por qué?
12. ¿Consideras que estudiar _____ (insertar carrera) es fácil o difícil? ¿Por qué?
13. ¿Qué es lo que se te hace más fácil de estudiar _____ (insertar carrera)?
14. ¿Qué es lo que se te hace más difícil de estudiar _____ (insertar carrera)?
15. ¿Actualmente recibes algún apoyo por parte de la universidad? ¿Cuál?
16. ¿Piensas que necesitas algún apoyo en la universidad? ¿Cuáles?
17. ¿Hay algo que disfrutes, o que te guste mucho de la universidad? (actividad, clase, asignatura, taller, lugar, etc.) ¿Por qué?
18. ¿Hay algo que **no** te guste de la universidad? ¿Por qué no te gusta?
19. ¿Participas de otras actividades en la universidad? ¿En cuáles? (actividades artísticas, deportivas, sociales, culturales, etc.) ¿Por qué?
20. ¿Qué opina tu familia de que estudies _____ (insertar carrera)?
21. ¿Actualmente trabajas? ¿En qué? ¿Tiempo completo? ¿Medio tiempo?
22. ¿Por qué trabajas en _____ (insertar trabajo)?
23. ¿Qué quieres hacer cuando termines la universidad? ¿En dónde te gustaría trabajar?
24. ¿Cómo describirías a tu universidad en tres palabras?

ANEXO 5: Guion de entrevista para actores clave de la familia

1. ¿Cómo fue la experiencia de _____ en la primaria?
2. ¿Cómo fue la experiencia de _____ en la secundaria?
3. ¿Cómo fue la experiencia de _____ en la preparatoria?
4. ¿Cómo ha sido la experiencia de _____ en la universidad?
5. ¿Cómo ha sido la actitud de la universidad (profesores, compañeros, directivos) ante el hecho de tener un estudiante con autismo?
6. ¿Cómo es tener a una persona con autismo en la familia? ¿Qué ha implicado? Destacar aspectos económicos, sociales, culturales y emocionales.
7. ¿Su hijo/a recibió algún tipo de apoyo durante la infancia? ¿Terapias? ¿Tutorías personalizadas? ¿Acompañamiento? ¿Orientación? ¿Medicación?
8. ¿Consideran que estos apoyos han hecho alguna diferencia en la vida de _____? ¿Por qué?
9. ¿Qué tipo de apoyo consideran que fue determinante en la vida de _____ (insertar nombre del estudiante)? ¿Por qué?
10. ¿Recuerdan alguna anécdota escolar de la infancia de _____?
¿Cuáles?
11. ¿Recuerdan alguna anécdota escolar de la adolescencia de _____?
¿Cuáles?
12. ¿Actualmente _____ recibe algún tipo de apoyo en la universidad?
13. ¿Consideran que esos apoyos han hecho alguna diferencia?
14. En su experiencia, ¿cuáles son los principales retos que enfrenta una persona con autismo en la educación superior?
15. En su experiencia, ¿cuáles son las fortalezas de una persona con autismo en la educación superior?

ANEXO 6: Guion de entrevista para actores clave fuera de la familia

1. Usted trabaja la relación del autismo en la educación superior ¿Puede profundizar un poco sobre su acercamiento al tema, experiencia, trayectoria, organización en la que trabaja?
2. ¿Qué relación tiene usted con _____ (persona con autismo)?
3. Desde su punto de vista, ¿cómo ha sido la experiencia de _____ en la educación superior?

4. ¿Cuáles son los principales apoyos con los que cuentan las personas con autismo para cursar estudios de nivel superior en general?
5. ¿Cuál es el principal apoyo que tuvo _____ en su experiencia particular?
6. En general, ¿cuáles son las principales barreras o dificultades que enfrentan las personas con autismo en su paso por la educación superior?
7. En el caso particular de _____, ¿cuáles fueron las principales barreras o dificultades en el ámbito de la educación superior?
8. Desde su organización, ¿cómo ha sido su experiencia trabajando el tema del autismo en instituciones de educación superior? ¿Qué servicios ofrece la organización?
9. En general, ¿cuáles han sido los cambios que ha identificado hacia cómo se trata el autismo en los últimos años?
10. ¿Cuáles considera que han sido los avances o cambios en la inclusión de personas con autismo en la educación superior?
11. ¿Cuáles considera que son los pendientes, a nivel federal, estatal, gubernamental e institucional, para la inclusión de personas con autismo en la educación superior?

ANEXO 7: Tabla de IES con mayor número de alumnos matriculados para el ciclo escolar 2020-2021, por entidad federativa

Entidad federativa	IES	Matrícula Total	Matrícula PCD	% de PCD de la matrícula total	Tipo de sostén	Programa o departamento de atención a estudiantes con discapacidad
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	16,249	0	0 %	Pública	No se encontró información en su sitio web institucional.
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	66,282	1,136	1.71 %	Pública	No se encontró servicios ni programas, aunque cuenta con un Comité de Equidad y realiza distintas acciones de inclusión institucionales.

Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	8,085	374	4.62 %	Pública	Este año se estructuró el Programa Institucional de Inclusión, que coordina un subprograma de atención a estudiantes con discapacidad
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	7,585	284	3.74 %	Pública	Programa de Atención a Personas con Discapacidad (No se encontró información sobre el programa en el sitio web)
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	25,589	1,121	4.38 %	Pública	Se menciona un programa de Inclusión, pero no se detalla en el sitio web institucional.
Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	36,107	660	1.83 %	Pública	No se encontró información sobre alguna unidad o programa institucional.
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional	122,338	162	0.13 %	Pública	Modelo de Accesibilidad
Ciudad de México	Universidad Abierta y a Distancia de México	101,901	1,595	1.56 %	Pública	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo

						Universitario (CAAU)
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana	54,301	297	0.55 %	Pública	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	171,945	1,190	0.69 %	Pública	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.)
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	27,728	569	2.05 %	Pública	Proyecto VALPAR de inclusión laboral.
Colima	Universidad de Colima	13,915	26	0.19 %	Pública	Proyecto <i>Entender</i> Programa Institucional de Calidad de Vida
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	15,399	222	1.44 %		Creó la Coordinación de Inclusión en 2015, ahora Área de "Inclusión y Equidad", pero no está focalizada a PCD.
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	29,567	632	2.14 %		Se menciona que cuenta con un programa de inclusión social,

						pero no se detalla en el sitio web institucional.
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	35,468	209	0.59 %		Programa de Educación con Inclusión Social para Personas con Discapacidad
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	33,673	90	0.27 %		Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIES)
Jalisco	Universidad de Guadalajara	138,372	2,795	2.02 %	Pública	-Unidad de Inclusión -Proyecto <i>ENTENDER</i> -Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes con Discapacidad
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	69,078	4,933	7.14 %		No se encontró información en el sitio web institucional.
Estado de México	Universidad Nacional Autónoma de México (FES)	80,883	651	0.80 %		No se encontró un programa institucional en ninguna FES-UNAM, sin embargo, entre los servicios de atención a la comunidad de la FES Aragón se encuentra

						atención a la discapacidad
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	40,508	329	0.81 %		Área de Inclusión y Equidad de Género
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	29,022	265	0.91 %		Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	16,925	464	2.74 %		No se encontró información en el sitio web institucional.
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	132,402	1,057	0.79 %		Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	19,063	1,158	6.07 %		No se encontró información en sitio web institucional.
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	84,288	57	0.07 %		Programa de Atención a la Igualdad
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	25,470	37	0.14 %		Coordinación de Atención al Estudiante con Discapacidad (ATEDI)
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	7,054	124	1.76 %		Unidad de Igualdad e Inclusión

San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	32,637	37	0.11 %		No se encontró información en sitio web institucional.
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	84,751	470	0.55 %		Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS
Sonora	Universidad de Sonora	35,026	456	1.30 %		Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes además varios departamentos realizan acciones de inclusión
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	27,256	49	0.18 %		Unidad Institucional de Equidad en la Educación
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	38,027	1,374	3.61 %		Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	15,721	121	0.77 %		Programa para la Igualdad y la Inclusión
Veracruz	Universidad Veracruzana	66,043	38	0.06 %		Programa de Educación Inclusiva Programa para la Inclusión e

						Integración de Personas con Discapacidad Reglamento para la Inclusión de las Personas con Discapacidad
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	18,019	444	2.46 %		En su Plan de Desarrollo Institucional se contempla “Implementar acciones de atención integral a los estudiantes, que contemplen la inclusión de personas con alguna discapacidad” (p.31)
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	28,311	604	2.13 %		Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad

ANEXO 8: Relación de las principales IES y sus unidades o programas de inclusión y/o atención a la discapacidad y/o autismo

Entidad federativa	IES	Programa o departamento de atención a estudiantes con discapacidad	Fuentes
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	No se encontró información en su sitio web institucional.	-----
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	No se encontró servicios ni programas, aunque cuenta con un Comité de Equidad y realiza distintas acciones de inclusión institucionales.	http://gaceta.uabc.mx/tags/inclusion https://www.periodismonegro.mx/2021/09/10/egresa-de-uabc-primer-estudiante-con-apoyo-de-interprete-de-senas/
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Este año se estructuró el Programa Institucional de Inclusión, que coordina un subprograma de atención a estudiantes con discapacidad	Escribir a rsu@uabcs.mx Fuente: http://www.uabcs.mx/sdifusion/noticia_p/5556 http://www.uabcs.mx/sdifusion/noticia_p/5617
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	Programa de Atención a Personas con Discapacidad (No se	https://equidad.uacam.mx/view/paginas/4142

		encontró información sobre el programa en el sitio web)	
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Se menciona un programa de Inclusión, pero no se detalla en el sitio web institucional.	https://www.dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/5272-en-el-campus-iv-impulsa-unach-la-inclusion-de-personas-con-discapacidad-auditiva-en-sus-programas-academicos
Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	No se encontró información sobre algún programa.	https://www.uacj.mx/VidaUniversitaria/Becas.html
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional	Modelo de Accesibilidad	https://www.ipn.mx/secadmin/mod-acces/
Ciudad de México	Universidad Abierta y a Distancia de México	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	https://www.unadmexico.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=71&Itemid=483
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)	https://boletincauce.xoc.uam.mx/wp-content/uploads/2020/06/POPD.pdf
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.)	
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	Proyecto VALPAR de inclusión laboral.	http://www.uadec.mx/cgvip/
Colima	Universidad de Colima	Proyecto <i>Entender</i>	https://portal.ucol.mx/entender/acercadeentender.htm

		Programa Institucional de Calidad de Vida	https://www.ucol.mx/enterate/nota_8355.htm https://www.ucol.mx/enterate/nota_8595.htm https://www.ucol.mx/enterate/nota.php?docto=551
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	Creó la Coordinación de Inclusión en 2015, ahora Área de "Inclusión y Equidad", pero no está focalizada a PCD.	http://www.ssga.ujed.mx/dse-inclusion-y-equidad https://www.ujed.mx/noticias/2016/06/ujed-atiende-grupos-vulnerables-y-personas-con-alguna-discapacidad-gutierrez-rocha
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Se menciona que cuenta con un programa de inclusión social, pero no se detalla en el sitio web institucional.	https://www.ugto.mx/accionesug/por-una-universidad-inclusiva
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	Programa de Educación con Inclusión Social para Personas con Discapacidad	Se menciona, pero no se detalla información del programa: https://www.uagro.mx/noticias/index.php/8-noticias/666-realiza-uagro-acciones-a-beneficio-de-estudiantes-con-discapacidad
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIES)	https://www.uaeh.edu.mx/gaceta/1/numero12/febrero/inclusion.html https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_vin/paeiies/index.html
Jalisco	Universidad de Guadalajara	-Unidad de Inclusión -Proyecto ENTENDER	http://cvss.udg.mx/

		-Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes con Discapacidad	https://www.cucs.udg.mx/noticias/arcivos-de-noticias/lidera-cucs-en-la-udeg-el-proyecto-entender-financiado-por-la-union https://www.cucs.udg.mx/noticias/arcivos-de-noticias/entender-un-proyecto-para-la-inclusion-de-personas-neuro-diversas-la https://www.udg.mx/es/noticia/generan-condiciones-para-que-aspirantes-con-discapacidad-apliquen-examen-de-admision
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	No se encontró información en el sitio web institucional.	
Estado de México	Universidad Nacional Autónoma de México (FES)	No se encontró un programa institucional en ninguna FES-UNAM, sin embargo, entre los servicios de atención a la comunidad de la FES Aragón se encuentra atención a la discapacidad	https://www.aragon.unam.mx/fes-aragon/#!/vida-universitaria/servicios-a-la-comunidad
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Área de Inclusión y Equidad de Género	https://www.umich.mx/iniciativas/equidadgenero/
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad	https://www.uaem.mx/vida-universitaria/unidad-para-la-inclusion-educativa-y-atencion-a-la-diversidad/

Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	No se encontró información en el sitio web institucional.	
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores	https://www.uanl.mx/dependencias/coordinacion-de-inclusion-y-equidad-educativa-universitaria/
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	No se encontró información en sitio web institucional.	
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Programa de Atención a la Igualdad	http://www.dau.buap.mx/node/1332/
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Coordinación de Atención al Estudiante con Discapacidad (ATEDI)	https://becas.uaq.mx/index.php/atedi#:~:text=Consolidar%20un%20modelo%20educativo%20incluyente,de%20las%20personas%20con%20discapacidad.
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	Unidad de Igualdad e Inclusión	https://www.uqroo.mx/nuestra-universidad/directorio-de-funcionarios/estructura-administrativa/
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	No se encontró información en sitio web institucional.	
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS	https://sites.google.com/uas.edu.mx/programa-adiuas/inicio?fbclid=IwAR0NquQXiVYr3Gsc3I7edvvTfZXkd9FD4XB1FeoyIOV1VmRAMv9goDnYYbo
Sonora	Universidad de Sonora	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes además	https://direcciondecomunicacion.unison.mx/refuerza-unison-inclusion-de-estudiantes-con-discapacidad/

		varios departamentos realizan acciones de inclusión	https://dae.unison.mx/aaei-iesmedd.html https://www.unison.mx/nota/?idnoti=31763 https://dae.unison.mx/apoyo_a_la_educacion_inclusiva.html
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Unidad Institucional de Equidad en la Educación	https://www.ujat.mx/oracle/26531
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)	https://www.uat.edu.mx/SGE/DPE/ http://www.fadycs.uat.edu.mx/19191.html https://cecomuat.net/impulsa-uat-la-inclusion-en-la-educacion-superior/
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Programa para la Igualdad y la Inclusión	
Veracruz	Universidad Veracruzana	Programa de Educación Inclusiva Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad	https://www.uv.mx/cendhiu/general/programa-para-la-educacion-inclusiva-universitaria/ https://www.uv.mx/academicos/general/programa-para-la-inclusion-de-integracion-de-personas-con-discapacidad/

		Reglamento para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/06/Reglamento-Inclusion-Personas-Discapacidad.pdf
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	En su Plan de Desarrollo Institucional se contempla “Implementar acciones de atención integral a los estudiantes, que contemplen la inclusión de personas con alguna discapacidad” (p.31)	http://www.transparencia.uady.mx/a9/Documents/institucional/pdi2014-2022.pdf
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad	https://case.uaz.edu.mx/alumnoscon discapacidad/

ANEXO 9: Programas de las IES y observaciones

Entidad federativa	IES	Programa o departamento de atención a estudiantes con discapacidad	Observaciones
Aguascalientes	Universidad Autónoma de Aguascalientes	No se encontró información en su sitio web institucional.	
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	No se encontró servicios ni programas, aunque cuenta con un Comité de Equidad y realiza distintas acciones de inclusión institucionales.	Se detallan acciones institucionales de inclusión a PCD través de la gaceta universitaria, pero no se refiere algún programa o departamento específico.
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	Este año se estructuró el Programa Institucional de Inclusión, que coordina un subprograma de atención a estudiantes con discapacidad	El sitio web presenta muy poca información sobre el programa.
Campeche	Universidad Autónoma de Campeche	Programa de Atención a Personas con Discapacidad	No se encontró información sobre el programa en el sitio web.
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	Se menciona un programa de Inclusión, pero no se detalla en el sitio web institucional.	El sitio web no cuenta con información suficiente para realizar un análisis.

Chihuahua	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	No se encontró información sobre alguna unidad o programa institucional.	Se entregan becas económicas específicas a estudiantes con discapacidad.
Ciudad de México	Instituto Politécnico Nacional	Modelo de Accesibilidad	El modelo cuenta con información detallada para su análisis.
Ciudad de México	Universidad Abierta y a Distancia de México	Modelo Educativo accesible e inclusivo / Centros de Acceso y Apoyo Universitario (CAAU)	Se cuenta con información detallada para su análisis.
Ciudad de México	Universidad Autónoma Metropolitana	Políticas Operativas de Inclusión y Accesibilidad para Personas con Discapacidad en la Unidad Xochimilco (UAM-X)	Se cuenta con información detallada para su análisis.
Ciudad de México	Universidad Nacional Autónoma de México	Unidad para la Atención de Personas con Discapacidad (C.U.)	Se cuenta con información detallada para su análisis.
Coahuila	Universidad Autónoma de Coahuila	Proyecto VALPAR de inclusión laboral.	No cuenta con información suficiente para el análisis.
Colima	Universidad de Colima	Proyecto <i>Entender</i> Programa Institucional de Calidad de Vida	Se cuenta con información detallada para su análisis.
Durango	Universidad Juárez del Estado de Durango	Creó la Coordinación de Inclusión en 2015, ahora Área de	Se cuenta con información detallada para su análisis.

		“Inclusión y Equidad”, pero no está focalizada a PCD.	
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Se menciona que cuenta con un programa de inclusión social, pero no se detalla en el sitio web institucional.	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Guerrero	Universidad Autónoma de Guerrero	Programa de Educación con Inclusión Social para Personas con Discapacidad	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Hidalgo	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	Programa Intercultural de Educación por la Inclusión Social (PIES)	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Jalisco	Universidad de Guadalajara	-Unidad de Inclusión -Proyecto <i>ENTENDER</i> -Programa de Estímulos Económicos a Estudiantes con Discapacidad	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Estado de México	Universidad Autónoma del Estado de México	No se encontró información en el sitio web institucional.	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Estado de México	Universidad Nacional	No se encontró un programa institucional en	No se cuenta con información suficiente para el análisis.

	Autónoma de México (FES)	ninguna FES-UNAM, sin embargo, entre los servicios de atención a la comunidad de la FES Aragón se encuentra atención a la discapacidad	
Michoacán	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	Área de Inclusión y Equidad de Género	No se cuenta con información suficiente sobre discapacidad para el análisis. Hay más información sobre las acciones realizadas por la equidad de género y la inclusión de las mujeres.
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Nayarit	Universidad Autónoma de Nayarit	No se encontró información en el sitio web institucional.	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	Coordinación de Inclusión Educativa para Personas con Discapacidad y Adultos Mayores	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	No se encontró información en sitio web institucional.	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Programa de Atención a la Igualdad	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	Coordinación de Atención al Estudiante con	No se cuenta con información suficiente para el análisis.

		Discapacidad (ATEDI)	
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	Unidad de Igualdad e Inclusión	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
San Luis Potosí	Universidad Autónoma de San Luis Potosí	No se encontró información en sitio web institucional.	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	Programa de Atención a la Diversidad – ADIUAS	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Sonora	Universidad de Sonora	Área de Apoyo a la Educación Inclusiva y Dirección de Apoyo a Estudiantes además varios departamentos realizan acciones de inclusión	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Unidad Institucional de Equidad en la Educación	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Coordinación para la Atención de Personas con Discapacidad (CODIS-UAT)	Se cuenta con información detallada para el análisis.
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	Programa para la Igualdad y la Inclusión	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Veracruz	Universidad Veracruzana	Programa para la Inclusión e Integración de Personas con Discapacidad Reglamento para la Inclusión de las	Se cuenta con información detallada para el análisis.

		Personas con Discapacidad	
		Programa Universitario de Educación Inclusiva	
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	En su Plan de Desarrollo Institucional se contempla “Implementar acciones de atención integral a los estudiantes, que contemplen la inclusión de personas con alguna discapacidad” (p.31)	No se cuenta con información suficiente para el análisis.
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	Programa de Atención a Alumnos Universitarios con Discapacidad	Se cuenta con información detallada para el análisis.

ANEXO 10: Relación de entrevistas narrativas realizadas a personas con autismo y a actores clave (tanto dentro como fuera de la familia)

CLAVE DE ENTREVISTA	NOMBRE DEL ENTREVISTADO	NOMBRE DEL ENTREVISTADOR	ROL	DURACIÓN hh:mm:ss	FECHA DE ENTREVISTA
CASO 1: JORGE					
01_PA_01	Jorge Escobar	Uriel Martínez	Persona con autismo	00:23:18	23- 11- 2020
01_PA_02	Jorge Escobar (2° encuentro)	Uriel Martínez	Persona con autismo	00:33:09	23 - 01- 2021
01_IC_01	Mariana Escobar	Uriel Martínez	Hermana	01:56:44	25- 11- 2020
01_IC_02	Patricia Magallanes	Uriel Martínez	Madre	1° parte: 00: 25:36 2° parte: 00: 18:35	23-11- 2020

CASO 2: ADRIÁN					
02_PA_01	Adrián Ávalos	Uriel Martínez	Persona con autismo	00:39:20	19- 12 – 2020
02_IC_01	Arturo Ávalos	Uriel Martínez	Padre	00:53:00	19 - 12- 2020
02_IC_02	Adriana de la Rosa	Uriel Martínez	Madre	02:14:00	19 - 12 - 2020
CASO 3: IRVING					
04_PA_01	Irving	Uriel Martínez	Persona con autismo	00:37:07	03- 03- 2021
04_IC_01	Xóchitl	Uriel Martínez	Madre	1° parte: 00:26:23 2° parte: 00:37:54	08 - 03- 2021
04_IC_02	Joel	Uriel Martínez	Orientador del Instituto Domus	Sus intervenciones ocurren en el marco de las entrevistas a la madre	08- 03- 2021
04_IC_03	Xóchitl	Uriel Martínez	Madre	01:27:24	11 - 05- 2021
CASO 4: SEBASTIÁN					
05_PA_01	Sebastián	Uriel Martínez	Persona con autismo	00:29:02	04- 03- 2021
05_IC_01	Andrea	Uriel Martínez	Asistente personal	1° parte: 00:35:50 2° parte: 00:53:15	15- 12 - 2021
CASO 5: TERA					
03_PA_01	Tera	Uriel Martínez	Persona con autismo	1° parte: 00:36:54 2° parte: 00:15:29	27- 03- 2021

Referencias

- Alanoca Beovides, S.A. et al. (2018). *Percepciones de los procesos de inclusión en la vida universitaria de estudiantes con Síndrome de Asperger y sus familias, pertenecientes a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-0500/UCC0576_01.pdf
- Amaro Arista, A. (2019). Referentes históricos y precisiones conceptuales de la inclusión educativa en el contexto mexicano. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*. <https://www.revistadecooperacion.com/numero14/014-10.pdf>
- Anderson, A., Carter, M. y Stephenson, J. (2018). Perspectives of University Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(3), 651-665. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28756552/>
- Anderson, C. y Butt, C. (2017). Young Adults on the Autism Spectrum at College: Successes and Stumbling Blocks. *Journal of autism and developmental disorders*, 47(10), 3029-3039. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28699052/>
- Antunes, D. y Dhoest, A. (2019). We are people and so are they: Shared intimacies and the ethics of digital ethnography in autism communities. *Research Ethics*, 15(2), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1747016118820498>
- Autism Ontario (2012). *Thinking of Post-secondary education?*. <https://autismontario.novosolutions.net/default.asp?id=148&Lang=1&SID=>
- Bagatell, N. (2010). From Cure to Community: Transforming Notions of Autism. *Ethos*, 38(1), 33-55.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX 197-225.
- Bertaux, D. (1989). Los relatos de vida en el análisis social. *Historia y Fuente Oral*, 1, 87-96.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ediciones Bellaterra.
- Best Value School (2020). *25 Best Colleges for Students With Autism in 2020*. <https://www.bestvalueschools.org/colleges-for-students-with-autism/>

Bleuler, E. (1950 [1911]). *Dementia Praecox; or the Group of Schizophrenias*. International Universities.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara [La primera edición en español es de 1979].

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (2009) *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, trad.). Siglo XXI Editores [La primera edición en francés es de 1964].

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva* (A. Dilon, trad.). Siglo XXI Editores [La primera edición es en inglés en 1992].

Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas* (M. Mizraji, trad.) (pp.127-142). Editorial Gedisa [La primera edición en francés es de 1987].

Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (T. Kauf, trad.). Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (T. Kauf, trad.). Editorial Anagrama [La primera edición en francés es de 1994].

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Editorial Anagrama.

Bourdieu, P. (2001a). La construcción del mercado. El campo administrativo y la producción de la política de vivienda. En *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial [La primera edición es en francés en 1990].

Bourdieu, P. (2001b). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social (Cap.4). En *Poder, derecho y clases sociales* (2º edición) (pp.131-164). Editorial Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad* (J. Jordá, trad.). Editorial Anagrama [La primera edición en francés es de 2001].

Bourdieu, P. (2007a). Estructuras, habitus, prácticas. En *El sentido práctico* (pp. 85-106) (A. Dilon, trad.) Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2007b). La creencia y el cuerpo. En *El sentido práctico* (pp. 107-128) (A. Dilon, trad.) Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2007c). Prólogo. En *El sentido práctico* (pp.43-49) (A. Dilon, trad.). Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2011a). Estrategias de reproducción y modos de dominación. En *Las estrategias de la reproducción social* (A. Gutiérrez, trad.) (pp.31-50). Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2011b). Los modos de dominación. En *Las estrategias de la reproducción social* (A. Gutiérrez, trad.) (pp.51-74). Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2011c). Los tres estados del capital cultural. En *Las estrategias de la reproducción social* (A. Gutiérrez, trad.) (pp.213-220). Siglo XXI Editores.

Brogna, P. (2006). *La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto? el paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano* [tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM [tesis de maestría no publicada].

http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/3M8G92I6QCPFXL8DMN835RPUXJIGN5S9Q41DLRIK5YFRB7UALU-22374?func=full-set-set&set_number=014638&set_entry=000005&format=999

Brogna, P. (2013). *Condición de adulto con discapacidad intelectual posición social y simbólica de “otro”* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. TESIUNAM [tesis de doctorado no publicada].

http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F/3M8G92I6QCPFXL8DMN835RPUXJIGN5S9Q41DLRIK5YFRB7UALU-03240?func=full-set-set&set_number=014638&set_entry=000004&format=999

Clarkson, A. (2018, 29 de mayo). Autism, Anthropology and Lived Experience: An Interdisciplinary Symposium. *Scottish Autism*. <https://www.scottishautism.org/about-autism/research-and-training/centre-practice-innovation/share-magazine/share-magazine-summer-2018/autism-anthropology-and-lived-experience>

Clouder, D. et al. (2020). *Neurodiversity in Higher Education: A narrative synthesis*. *Higher education*, 80(4), 757-778. <https://pureportal.coventry.ac.uk/en/publications/neurodiversity-in-higher-education-a-narrative-synthesis>

CNDH (2016). *La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>

COAMEX (2014). *Informe de las organizaciones de la sociedad civil*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fCSS%2fMEX%2f18232&Lang=es

Colectivo Chuacán A.C., Disability Rights International (DRI), Equis Justicia para las Mujeres A.C. (Equis), Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), Transversal, Acción sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad A.C. & Red Nacional por los Derechos de la Infancia (REDIM) (2019). *Informe alternativo por las organizaciones de la sociedad civil presentado al Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014-2019)*. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCRPD%2fICO%2fMEX%2f35705&Lang=es

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). *Lista de cuestiones relativa al informe inicial de México*. Organización de las Naciones Unidas. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fQ%2f1&Lang=es

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2014). *Observaciones finales sobre el informe inicial de México*. Organización de las Naciones Unidas. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fCO%2f1&Lang=es

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016). *Observación general núm. 4 (2016) sobre el derecho a la educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2019). *Lista de cuestiones relativa a los informes segundo y tercero combinados de México*. Organización de las Naciones Unidas. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fQ%2f2-3&Lang=es

CONAPRED (2018). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2017. Prontuario de resultados*. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación.

CONEVAL (2019). *Población con discapacidad enfrenta pobreza y dificultades para ejercer sus derechos sociales*.

https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2019/NOTA_INFORMATIVA_DIA_INTERNACIONAL_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2019). *Artículo 3º*. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera. Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. *Cultura y representaciones sociales*, 4(7), 9-26. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v4n7/v4n7a1.pdf>

Couzens, D. *et al.* (2015). Support for Students with Hidden Disabilities in Universities: A Case Study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(1), 24-41. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1034912X.2014.984592>

Discapacidad y Universidad: Panorama sobre docencia, investigación y gestión de las necesidades de estudiantes con discapacidad. Actores, estrategias, redes y políticas (12 de marzo de 2022). *Base de datos*. Universidad Nacional Autónoma de México. http://investigacion.politicas.unam.mx/discapacidadyuniversidad/?page_id=685

DOF (2021, 20 de abril). *Ley General de Educación Superior*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf

DOF (2018, 21 de junio). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/ley%20Federal%20para%20Prevenir%20la%20Discriminaci%F3n%281%29.pdf>

DOF (2018, 12 de julio). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD_120718.pdf

DOF (2015, 30 de abril). *Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAPPCEA_270516.pdf

DOF (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada, S.A.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.

Elias, R., Muskett, A. y White, S.W. (2019). Educator perspectives on the postsecondary transition difficulties of students with autism. *Autism : the international journal of research and practice*, 23(1), 260-264. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362361317726246>

Fabri, M., Andrews, P.C.S. y Pukki, H. (2016). *Best practice for professionals supporting autistic students within or outside HE Institutions*. Autism&Uni.

Foucault, M. (1996) "How much does it cost for reason to tell the truth?". En *Foucault Live: Collected Interviews, 1961-1984*. Semiotext(e).

Garen, J. (2014). *The Trouble with Neurodiversity. Etiologies, Normativity, and the Autistic Struggle for Identity*. University of British Columbia.

Gibert Galassi, J. (2011). *Epistemología de las ciencias sociales. Ensayos internalistas*. Ediciones Escaparate.

Hillier, A. et al. (2018). Supporting university students with Autism Spectrum Disorder. *Autism*, 22(1), 20-28. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362361317699584>

Houting, J. den (2019). *Why everything you know about autism is wrong* [Archivo de Video]. TEDx Talks. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=A1AUdaH-EPM>

Hurst, A. (1998). Reflexiones acerca de la investigación sobre la discapacidad y la enseñanza superior. En Barton, L. *Discapacidad y sociedad*, pp. 139-158.

INEGI (2021). *Censo de Población y Vivienda 2020. Tabulados: Población de 12 años y más*. <https://www.inegi.org.mx/sistemas/Olap/Proyectos/bd/censos/cpv2020/P12Mas.asp>

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I. y Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective?. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88. https://ppw.kuleuven.be/okp/_pdf/Jansen2017ASD.pdf

Kelly, R. (2009). 5 simple step son How to do a Gap analysis. Recuperado de: <http://robdkelly.com/blog/getting-things-done/gap-analysis/>

- Lawlor, M. (2010). Commentary: Autism and Anthropology?. *Ethos*, 38(1), 167-171.
- Leveto, J.A. (2018). Toward a sociology of autism and neurodiversity. *Sociology Compass*, 12(12), 1-17. <https://doi.org/10.1111/soc4.12636>
- Lollini, A. (2018). Brain Equality: Legal Implications of Neurodiversity in a Comparative Perspective. *New York University Journal of International Law and Politics*, 51(69), 69-133. <https://nyujilp.org/wp-content/uploads/2019/01/NYI102.pdf>
- Marx, K. (2001). "El trabajo enajenado". En *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Biblioteca Virtual "Espartaco". <https://pensaryhacer.files.wordpress.com/2008/06/manuscritos-filosoficos-y-economicos-1844karl-marx.pdf>
- Mendivelso, F. y Rodríguez, M. (2019). Riesgo relativo. *Revista Médica Sanitas*, 22(2), 72-75.
- OEA (1988, 17 de noviembre). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales: "Protocolo de San Salvador"*. Organización de los Estados Americanos. <http://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/protocolo-san-salvador-es.pdf>
- OMS (2021) *Trastornos del espectro autista*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- ONU (1966, 16 de diciembre). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- ONU (2020). *Policy brief: A Disability-Inclusive Response to COVID-19*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/wp-content/uploads/sites/15/2020/05/sq_policy_brief_on_persons_with_disabilities_final.pdf
- Ortega, F. (2009). The Cerebral Subject and the Challenge of Neurodiveristy. *BioSocieties*, 4, 425–445. <https://doi.org/10.1017/S1745855209990287>
- Ortega Guerrero, J.C. (2015) "Seguimiento de la propuesta del estudio de las trayectorias escolares en la Universidad Veracruzana". En Ortega Guerrero, J.C. et al (coords.) *Trayectorias*

escolares en educación superior [.https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf](https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/Libro-Trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf)

Peña, C. (2021). *Experiencia del programa CONACYT para la incorporación de estudiantes con discapacidad a posgrados nacionales en la UNAM*. Congreso Internacional Virtual “Universidad y Discapacidad”.

Pérez-Castro, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 46. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455011.pdf>

Ponce de León, María del Socorro. (2003). *Guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf

Runswick-Cole, K. (2014). ‘Us’ and ‘them’: the limits and possibilities of a ‘politics of neurodiversity’ in neoliberal times. *Disability & Society*, 29(7), 1117-1129. doi: [10.1080/09687599.2014.910107](https://doi.org/10.1080/09687599.2014.910107). <https://espace.mmu.ac.uk/337257/1/Neurodiversity%20paper%20.pdf>

SCJN (2018). *Educación inclusiva: Amparo en Revisión 714/2017*. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-embematicas/resumen/2020-11/Resumen%20AR714-2017%20DGDH.pdf>

Secretaría de Relaciones Exteriores (2011). *Informe inicial de México sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Secretaría de Relaciones Exteriores. <https://sre.gob.mx/sre-docs/dh/docsdh/informes/perdiscapacidad.pdf>

Secretaría de Relaciones Exteriores (2014). *Respuesta de México a la lista de cuestiones*. Secretaría de Relaciones Exteriores. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2fQ%2f1%2fAdd.1&Lang=es

Secretaría de Relaciones Exteriores (2018). *Informes periódicos segundo y tercero combinados*. Secretaría de Relaciones Exteriores. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2fC%2fMEX%2f2-3&Lang=es

Singer, J. (1999). Why can't you be normal for once in your life? From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. *Disability Discourse*. Open University Press.

Sirota, K.G. (2010). Narratives of Distinction: Personal Life Narrative as a Technology of the Self in the Everyday Lives and Relational Worlds of Children with Autism. *Ethos*, 38(1), 93-115.

Solís, P. (2017). *Discriminación estructural y desigualdad social*. CONAPRED. https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/DiscriminacionEstructuralAx%20.pdf

Stiker, H. J. (1997). *A history of disability*. University of Michigan Press.

Top College Consultants (s.f.). *Autism in College*. <https://www.topcollegeconsultants.com/autism-in-college/>

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. 48° Conferencia Internacional de Educación https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Urquijo, M.E. y Carranza Dueñas, R. (2013). Autismo en la Educación superior: Caso de estudio. *Ciencia & futuro*, 3(1), 63-77. http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/801

Van Hees, V., Moyson, T. y Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(6), 1673-1688. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25448918/>

Van Hees, V., Roeyers, H. y De Mol, J. (2018). Students with autism spectrum disorder and their parents in the transition into higher education: impact on dynamics in the parent-child relationship. *Journal of autism and developmental disorders*, 48(10), 3296-3310. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29721744/>

Verón, E. (1993). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Gedisa.

White, S.W. et al. (2016). Students with Autism Spectrum Disorder in College: Results from a Preliminary Mixed Methods. *Research in Developmental Disabilities*, 56, 29-40. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4927339/>

Yon Guzmán, S.E. et al. (2018). La inclusión de un estudiante con trastorno del espectro autista en educación superior. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 64-85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/439>