

# DISCAPACIDAD PSICOSOCIAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: UN BALANCE DEL ESTADO DEL ARTE

*Psychosocial Disability in the university setting:  
A balance of the State of the Art.*

DOI: 10.69633/zbs19s44

Recibido: 05/11/2024 Aceptado: 09/02/2025

\* Sergio Ortiz Guerra

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

Colegio de Psicólogos de Chuquisaca

Universidad Andina Simón Bolívar (Sede Central)

seorg@hotmail.com

## RESUMEN

Ante el problema de la educación universal surgieron iniciativas como la educación especial y la integración para brindar otra alternativa a la segregación de los estudiantes. Hoy en día, se habla de inclusión de la diversidad en lugar de integración de la discapacidad. Algunas investigaciones emplean el término discapacidad psicosocial, propuesto por la ONUM en otro contexto, para referirse a sujetos que no presentan un déficit cognitivo que les impida desarrollar una carrera académica, sino que presentan situaciones particulares que requieren adaptación o atención de la institución educativa. Es el caso de los autismos y las psicosis sin diagnóstico de retraso mental, entendidas en este estudio desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación “lacaniana”, ya que enfatiza la singularidad sobre la estandarización, patologización y homogenización, dando cabida a la diversidad y a la diferencia.

\*Psicólogo por la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca; Magíster en Psicología Clínica por la Universidad Andina Simón Bolívar -Sede Central; Diplomado en Educación Superior y Recursos Humanos; Docente en grado y posgrado de universidades públicas y privadas; Experiencia como psicólogo clínico en instituciones que trabajan discapacidad, abuso sexual y desarrollo integral de niños y adolescentes.

Se revisa el contexto posmoderno global, nacional y local de la problemática del estado de inclusión universitaria de estudiantes de grado con diversidad psicosocial en la ciudad de Sucre, Bolivia, como también las políticas de inclusión para, en base a ello, formular los lineamientos del Estado del Arte sobre el tema y generar un balance del conocimiento existente.

Este balance muestra que la mayor parte de la información sobre la inclusión es de origen anglosajón y se refiere principalmente a la discapacidad física. En cuanto a la discapacidad psicosocial (psicosis y autismos), predomina la información clínica sobre la educativa y sobre esta última, abunda la información referente a la infancia y la etapa escolar, con una notoria mayor cantidad de casos de autismo sobre los de psicosis.

En las investigaciones existe una prevalencia en la aplicación de entrevistas que buscan conocer el punto de vista de los actores. Coinciden especialmente en lo incipiente de las condiciones de las instituciones educativas para la inclusión de este tipo de diversidad y resaltan el rol de los docentes, la cultura de inclusión, el rol de los compañeros y las adaptaciones caso por caso que se puedan realizar.

**Palabras clave:** *discapacidad psicosocial, inclusión, singularidad, psicosis, autismo, psicoanálisis.*

## ABSTRACT

Faced with the problem of universal education, initiatives such as special education and integration arose to provide another alternative to the segregation of students. Nowadays, we talk about diversity inclusion instead of disability integration.

Some research uses the term psychosocial disability, proposed by ONUM in another context, to refer to subjects who do not present cognitive deficits that prevent them from developing an academic career, but do present particular situations on a case-by-case basis that require adaptation or attention from the educational institution, in the case of autism and psychosis without a diagnosis of mental retardation; which are understood in this study from Lacanian-oriented psychoanalysis, since it emphasizes singularity over standardization, pathologization and homogenization, essential when it comes to inclusion of diversity and room for difference.

The global, national and local postmodern context of the problem of the state of university inclusion of undergraduate students with psychosocial diversity in the city of Sucre, Bolivia is reviewed, as well as the inclusion

policies, to formulate the guidelines of the state of the art on the subject and generate a balance of existing knowledge.

This balance shows that most of the information on inclusion is of Anglo-Saxon origin; it refers to physical disability, in terms of psychosocial disability (psychosis and autism); clinical information predominates over educational information, and within education, there is an abundance of information referring to childhood and the school stage with a notable number in the cases of autism over psychoses.

In research, there is a prevalence of interview applications that seek to know the point of view of the actors, They agree especially on the incipience of the conditions of educational institutions for the inclusion of this type of diversity and highlight the role of teachers, the culture of inclusion, the role of *colleagues and the case-by-case adaptations that can be made.*

**Keywords:** psychosocial disability, inclusion, singularity, psychosis, autism, psychoanalysis

## INTRODUCCIÓN

El contexto global que se impone está configurado por la época que conocemos como posmoderna. Un análisis de los fenómenos humanos como la educación, implica comenzar por tener en cuenta los efectos del momento actual del discurso hegemónico, ya que este orienta las tendencias y las maneras de concebir: lo adecuado e inadecuado, lo sano y lo enfermo, lo normal y lo anormal, lo admirable y lo despreciable (Miller J. A., 2018).

La posmodernidad hace referencia a la Modernidad, de la que exagera ciertas tendencias y corta con otras; por ello, es menester partir de la Modernidad, que reemplazó violentamente la hegemonía de la fe religiosa y la sacralidad de los linajes de la nobleza, factores que sostenían un orden social de superioridades tácitas basadas en títulos de sangre y tradición, por un discurso tecno-científico, democrático, anticolonialista, revolucionario, con utopías de igualdad

social y progreso, culto al trabajo, eficiencia de la máquina, producción industrial, derechos humanos y centralismo del estado (Lipovetsky, 2000).

La ideología revolucionaria de la modernidad es impulsada por la Revolución Francesa, fomentando los movimientos independentistas en América, dando lugar a las repúblicas. Con el avance de los tiempos, las mencionadas utopías de progreso proponen sus modelos de sociedad, y se dividen entre aquellas que son de derecha y aquellas que son de izquierda. La tensión entre ellas llega a un momento álgido en la Guerra Fría, produciéndose a fines de la década de los 80 la caída del Muro de Berlín, con una consecuente despolarización de estas potencias y la consolidación de la hegemonía capitalista a la caída de la Unión Soviética (Iriarte, 1999).

Se impulsa la ampliación de mercados, la transnacionalización de capital, se socializan valores, usos y costumbres, ante la ruptura de la rigidez en las fronteras nacionales. Se da entonces la globalización: "...un proceso creciente de unificación de los mercados y de homogenización de la producción mundial según el modelo capitalista. La cibernética y la informática orientan y dinamizan todo este proceso..." (Iriarte, 1999).

De esta forma, se ingresa a la Posmodernidad y por primera vez en la historia de la humanidad circula un discurso, con sus tendencias y consecuencias a nivel global, dando continuidad y desarrollo a la vocación tecno-científica de la Modernidad, al enfoque de derechos humanos y también al imperativo de producción que exacerba el consumo masificado.

A su vez, se ha realizado un corte a otras directrices del discurso moderno: la moral puritana, los referentes de la alteridad social, los valores del ahorro, abstinencia, paciencia, templanza, constancia, esfuerzo y disciplina, dando lugar a dispositivos

abiertos y plurales que pregonan un individualismo hedonista, con diversidad de posibilidades a elección, rechazando estructuras uniformes desde enfoques globalistas y progresistas que impulsan e influyen en las políticas internacionales (Lipovetsky, 2000).

Algunos de los efectos más notorios del discurso posmoderno son la caída de los referentes sociales de la modernidad, el consumo masificado, el hiperindividualismo (Lipovetsky, 2000) y el cenit del discurso de la cuantificación (Miller J. A., 2015). Fenómenos posmodernos que también se encuentran inmersos en la educación y configuran problemáticas puntuales.

El campo educativo es un espacio crucial de encuentro con el momento actual del discurso hegemónico, ya que es uno de los principales medios por los cuales se reproduce la ideología en boga (Althusser, 1974). El discurso de la Modernidad en lo educativo configuraba un régimen disciplinario, vigilante, vertical, represor, discriminador, parafascista, con rígidos ideales que castigaban las diferencias individuales (Recalcati, 2016).

Lo educativo ha seguido hoy en día la tendencia posmoderna, y ha abandonado la verticalidad y adquirido el modo líquido y horizontal en sus vínculos, propio de los tiempos (Bauman, 2006). La tendencia posmoderna del discurso educativo ya no es correctivo-represiva, juzgando, cohibiendo, imponiendo, generando así conflictividad y rebeldía, su tendencia es la de la sociedad de consumo. La tolerancia, disciplina, paciencia y perseverancia que eran valores cardinales desde el discurso moderno en educación, son remplazados por los valores fomentados por el mercado: la satisfacción inmediata ofrecida en multiplicidad de opciones a precios módicos y en variedad de modos de pago; lo rápido, fácil y cómodo son eslogan publicitario y modo de vida que desplazan la perseverancia,

disciplina y fomento al ahorro propios de la ética protestante que influyó en el discurso de la modernidad (Recalcati, 2016).

A su vez, el régimen tecno-económico (Bell, 1994) posmoderno también ha influido en lo educativo, en la demanda de producción-consumo, para lo que se diseñan modelos curriculares con una pedagogía hipercognitiva y tecnócrata, homóloga a la empresa, que tiene el objetivo de producir habilidades eficientes y adecuadas para la producción masiva, donde lo central son el rendimiento, las competencias, los estándares de desempeño (Recalcati, 2016).

Por otra parte, la situación posmoderna también toca al cuerpo docente, la horizontalidad líquida<sup>1</sup> que anula las diferencias y asimetrías con la autoridad en nombre de un "derecho a la igualdad", lleva a la dificultad de diferenciación simbólica de roles, que hacen difícil el ser padre, ser maestro, ser líder ante el derrumbe de lo simbólico, que genera un contexto donde la palabra pierde peso, circula a nombre de la "libertad de expresión", mostrando lo íntimo con toda crudeza y lo privado morbosamente; se fomenta el diálogo y la expresión emocional en proliferaciones vacías de significado y relevancia que han perdido el nexo con sus consecuencias (Recalcati, 2016).

Inmerso a todo ello se encuentra la priorización de una crianza donde "no falta nada", que implica el evitar todo trauma y dificultad, para asegurar el éxito a los hijos en la vida, y los límites son entendidos como autoritarismo. La disolución de los adultos como representantes de la ley simbólica conlleva la desorientación de los jóvenes en una horizontalidad hedónica indiferenciada. El modelo de familia actual, en el que el o los padres pasan mucho tiempo fuera de casa, deja poco tiempo de dedicación y atención en el crecimiento de los hijos,

---

1 Término empleado para referirse a la simetría y trato de par en el vínculo docente-estudiantes.

quienes se sumergen en una conexión simbiótica con el objeto tecnológico y el internet, que fomenta el alejamiento de los vínculos sociales y el aislamiento (Recalcati, 2016).

Así la educación postmoderna se caracteriza por: el empuje al consumo masificado, la producción acelerada, la saturación de tareas, información, tiempos y trabajo, la eficiencia, la funcionalidad, el cumplimiento de estándares de desempeño, ser competente y ser competitivo entre otros, son los rasgos propios de la educación posmoderna. En este contexto cabe preguntarse sobre el estado de inclusión educativa bajo estas coordenadas socio-históricas.

A partir de que en Europa, a fines del siglo XIX, la educación deja de ser privilegio de una élite social y se abre a otras clases, haciéndose incluso obligatoria, surge el problema de cómo educar a toda la diversidad que trae consigo la educación universal. Cada época ha dado su respuesta.

En la dicotomía entre los normales y los que no lo son, el lineamiento general era inevitablemente llevar a la "normalidad" a quienes están lejos de ella. En esa empresa, por la década de 1970, lo primero que tuvo lugar fue la educación especial, aislar a los sujetos en lugares, clases, instituciones donde solo estén ellos. Es un modelo médico asistencial que ve al sujeto en condición de déficit, enfermedad, un problema a ser curado, "...por lo que es necesaria la rehabilitación centrada en el sujeto como paciente, quien requiere intervención médica individualizada" (Céspedes, 2005, pp. 108-113).

Luego surgió la integración, en un intento de subsanar la segregación de la educación especial, donde muchos sujetos no encajaban. La integración tenía aislados a estos sujetos dentro de la institución o clase y aunque reconocía en abstracto su capacidad productiva, al igual que la educación especial, seguía

un modelo médico centrado en el déficit, descontextualizado de lo social y desconsiderado de lo particular de cada caso (Juárez et al., 2010).

En respuesta a lo anterior, a fines del siglo XX, en Estados Unidos nace el concepto de la *inclusión educativa*, teniendo como eje central la idea de diversidad, que permite evitar las dicotomías segregadoras, e intenta sustituir la idea del déficit por la de potencialidad y posibilidad de cada sujeto educativo. Bajo este concepto, se piensa que “incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad” (Semanao Región, 2004). De esta forma, toma cuerpo el modelo social de la inclusión que, al otro extremo del modelo médico, provocará, a manera de síntesis, el surgimiento del modelo de la diversidad funcional, hoy dominante en los estudios sobre la discapacidad (Toboso Martín, 2018) y que tomamos como paradigma en este estudio.

Este paradigma propone un marco discursivo orientado a promover condiciones para un cambio en la interpretación social de la discapacidad al “...considerar igualmente valiosas todas las expresiones diferentes de funcionamiento posibles, al asumir que cada persona incorpora un modo particular y propio de funcionamiento” (Toboso Martín, 2018).

Además, se aleja de una perspectiva capacitista y normalizadora tan impregnada en la sociedad, al cuestionar la existencia de un conjunto normativo de capacidades estándar que deberían ser inherentes al cuerpo de cualquier sujeto. En cambio, considera la diversidad funcional humana como algo inherente al ser humano, y una más de las diversidades humanas como raza, etnia, orientación sexual, religión, género, lenguas, características físicas, sociales, formativas, económicas, psicosociales, culturales y lingüísticas (Toboso Martín, 2018).

En ese sentido, considera el basto de la cualidad humana en su funcionamiento sensorial, físico y psíquico (Palacios & Romanach, 2006), y además entiende que los supuestos márgenes de la normalidad funcional son estrechos y cualquiera puede salir de ellos por lesiones, embarazo y envejecimiento; lo que motiva la promoción de valorar la diversidad funcional como un elemento transversal al momento de evaluar la calidad de vida de los grupos humanos, al asumir un modo singular de funcionamiento en cada sujeto (no solo en la discapacidad) y considerar su variación a lo largo de la vida y diferentes contextos.

Con ello, frente a la noción de “capacidad” inherente al sujeto, propio del discurso de la estandarización, se plantea el funcionamiento como la convergencia dinámica entre cuerpo y entorno:

el funcionamiento no está ni en el cuerpo, ni en el entorno, sino en la relación entre ambos ... el funcionamiento requiere de condiciones que se refieren tanto al cuerpo, como a las características del entorno ... Bajo la mirada capacitista, lo que tenemos son personas con su cuerpo normativo y normativizado por las capacidades socioculturalmente valoradas y privilegiadas en esta sociedad particular, que funcionan de manera capaz en determinados entornos (Toboso Martín, 2018).

Desde finales del siglo XX, a nivel global, se encuentra en boga la adopción de enfoques inclusivos en la educación. Estos enfoques se reflejan, a través de políticas a nivel internacional y nacional, en dos dimensiones: una institucional (mecanismos de ingreso, atención, seguimiento y egreso); y otra pedagógica (modelo educativos y planes de estudio) (Garduño y otros, 2019).

Bolivia está suscrita a organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), organismo especializado de las Naciones Unidas que ha elaborado, compartido y divulgado una serie de documentos sobre políticas y prácticas inclusivas para favorecer el acceso, participación, procesos y aprendizajes inclusivos de quienes llaman Personas con Discapacidad (PCD) y a otros grupos en condiciones de vulnerabilidad por su condición racial, étnica, religiosa, económica, etc, ante la necesidad evidente del fenómeno de la globalización y migración internacional (UNESCO, 2017).

En este contexto, se plantearon los 17 Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). En cuando a nuestra investigación, el objetivo que nos concierne es el cuarto: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En las metas de este objetivo, se establece que para el 2030 a nivel mundial se garantizará el acceso igualitario y en entornos de aprendizaje inclusivos y eficaces (CEPAL, 2015).

Bolivia también se encuentra suscrita al organismo latinoamericano denominado: Organización de Estados Americanos (OEA), en una perspectiva social de brindar más derechos para más gente, que incluye el derecho a la educación y la inclusión en ella, contemplando el acceso a una educación de calidad, reducción de brechas, desigualdades, desarrollo integral y sostenible (OEA, 2016).

En Bolivia, la última reforma educativa promulga la Ley 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” del 20 de diciembre de 2010 (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010). En esta ley se decreta el derecho a una educación universal, productiva, gratuita y sin discriminación en todos los niveles. Dentro de sus bases, se declara inclusiva al asumir la diversidad de los grupos y garantizar la participación plena de todas y todos los habitantes.

Dentro de la mencionada ley se establece la estructura del Sistema Educativo Plurinacional, que comprende los Subsistemas de Educación: Regular, Alternativa y Especial y de Formación Profesional. Es transversal a todo el documento de esta ley la referencia a lo cultural, con lo que se denota el énfasis a la inclusión de la variedad étnica, racial y lingüística. Por otro lado, el Subsistema de Educación Alternativa y Especial sería aquel destinado a atender necesidades y expectativas educativas de “personas con discapacidad, dificultades en el aprendizaje y talento extraordinario en el Sistema Educativo Plurinacional”.

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

En Bolivia existen 54 universidades y el presente estudio se realizará específicamente en la ciudad de Sucre, donde 6 de ellas brindan servicios educativos a nivel de grado (licenciatura)<sup>2</sup>:

- Universidad pública autónoma: Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- Universidades privadas: Universidad Pontificia Católica Boliviana San Pablo, Universidad del Valle, Universidad Domingo Savio, Universidad Boliviana de Informática y la Universidad Unidad.

De las instituciones mencionadas, la Universidad de San Francisco Xavier y la Universidad Pontificia Católica

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que en Sucre también se tiene a la Sede Central de la Universidad Andina Simón Bolívar (Órgano Académico de la Comunidad Andina), que si bien forma parte del SUB y del CEUB, sólo brinda servicios educativos de posgrado y por ello no formará parte de este estudio que se enfoca en los servicios educativos de grado (licenciatura).

Boliviana San Pablo forman parte del Sistema de la Universidad Boliviana (SUB).<sup>3</sup>

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB) es el organismo central que representa al Sistema de la Universidad Boliviana y es el encargado de coordinar, programar y ejecutar actividades académicas, administrativas y financieras. Es ahí donde se genera el marco de referencia con el Modelo Educativo para la gestión académica de las universidades pertenecientes a este sistema. A continuación se hará referencia a sus principales fundamentos institucional que servirán de criterios para el desarrollo de este trabajo:

Dentro de dicho Modelo Educativo se hace alusión a la inclusión social, cultural y de género y a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la UNESCO.

De dentro de su marco político declara: “Asegurar la equidad e inclusión social” y la “Concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas”. (CEUB, 2023)

Entre sus fundamentos Sociológicos-Políticos-Económicos indica: “La educación universitaria está orientada a la construcción de una sociedad democrática, soberana, más justa y equitativa; fundada en valores de igualdad, inclusión, dignidad, libertad, reciprocidad, respeto, complementariedad y armonía”; “Democracia e inclusión social: Garantía de libre participación de todos los sectores e ideologías, respetando la pluriculturalidad e incluyendo activamente a los sectores tradicionalmente excluidos, transversalizando la equidad de género y generacional”. (CEUB, 2023)

<sup>3</sup> Cabe señalar que en Sucre también se tiene a la Sede Central de la Universidad Andina Simón Bolívar (Órgano Académico de la Comunidad Andina), pero no es parte de este estudio porque sólo brinda servicios educativos de posgrado.

En sus fundamentos Psicológicos expresa la importancia de la: “singularidad y pertinencia de contexto: La capacidad de autoaprendizaje permanente, la autorregulación emocional y la responsabilidad social ambiental que reconoce la singularidad humana, la institución sostiene todas sus acciones desarrolladas de manera pertinente según el contexto; relevantes en relación con las personas y sus circunstancias teniendo que cada acción sea significativa”. (CUEB, 2023)

A lo largo de todo el documento existe mención a lo inclusivo, sobre todo referido a la discriminación de género y cultural, pero no estipula nada sobre la discapacidad psicosocial ni inclusión educativa o pedagógica. Solo en dos puntos se hace alusión a la “discapacidad”. Por ejemplo, en la viñeta “Empleo de las Tecnologías Educativas TIC, TAC, TEP y otras” del inciso 3.1.1. Formación Profesional de Grado de los lineamientos del modelo educativo en el capítulo tres. Allí leemos que las instituciones académicas “Implementan paralelos no presenciales (con la misma carga horaria de la oferta presencial), destinados a estudiantes que trabajan y a aquellos con alguna discapacidad”. Asimismo, en la viñeta de “Admisión a la carrera o programa” del inciso 4.1.5. Estructura curricular del capítulo cuatro “Modelo académico universitario”, leemos sobre una “Admisión Especial, aplicable a personas con discapacidad, por convenios suscritos por las universidades y otros que determine cada universidad”. (CEUB, 2023).

Cabe indagar en las directrices que cada universidad particularmente realiza en sus núcleos de Bienestar Estudiantil y cómo éstas posibilitan la inclusión, ya que no existe universidad en Bolivia que restrinja su admisión a estudiantes por una condición de diversidad.

Desde el punto de vista de esta investigación, llama la atención que en el mencionado Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana no se encuentren explicitados y desarrollados dentro

de su política educativa, el marco, los principios o fundamentos pedagógicos, tampoco la consideración de lo inclusivo, como sí sucede en la ley de educación. En este modelo, lo más cercano a esto lo encontramos en el inciso 2.2.5. Fundamentos Psicológicos del capítulo dos: Marcos y fundamentos del Modelo Educativo, en el punto 3, “Singularidad y pertinencia del contexto”, donde se reconoce la singularidad humana.

Además, SUB asume y mantiene el Modelo por Competencias que es adoptado por universidades que no pertenecen a este sistema (Gantier Limiñani, 2020). El discurso hegemónico en el ámbito universitario boliviano es entonces tecnocrático, enfocado en la eficiencia, la competencia y la estandarización de procesos.

Este estado de la cuestión contextual abre el problema de las condiciones educativas a las que se refiere esta investigación en dos aristas: la socio-institucional y la del sujeto al que van dirigidos los procesos educativos. Hablar de procesos de inclusión implica una instancia inclusiva y un sujeto a quién se incluye. Este documento se propone investigar los estudios que se han realizado sobre el tema.

A los objetivos de la investigación concierne no todos los estudiantes de grado que puedan nominarse dentro de la diversidad. La diversidad se refiere a la presencia de personas con diferentes características como pueden ser de raza, etnia, orientación sexual, religión, género, lenguas, físicas, sociales, formativas, económicas, psicosociales, culturales, lingüísticas, etc. La diversidad alude al basto de posibilidades en la cualidad de las personas.

De toda la amplitud a la que la diversidad se refiere, a este trabajo le concierne la denominada discapacidad psicosocial. El término *discapacidad psicosocial* es empleado por la Organización Mundial de Salud sin referirse a lo

específicamente educativo, sino, en general, a personas con diagnóstico de trastorno mental que han sufrido los efectos de factores sociales negativos, como el estigma, la discriminación y la exclusión(...). Estos factores pueden contribuir a que las personas con trastornos mentales no busquen ayuda o tratamiento, y que tengan menos oportunidades laborales y sociales(...). El estigma hacia las personas con trastornos mentales puede manifestarse en: prejuicios, estereotipos, discriminación, rechazo y omisión (OMS, 2017).

A pesar de que no es claro el lugar para los sujetos autistas o psicóticos en esta categoría diagnóstica utilizada por la OMS, existen trabajos (Suárez & Chalarca, 2019) (Cortés y otros, 2023) que sugieren y emplean la utilización de esta nominación para el trabajo en educación inclusiva con estos sujetos para distinguirla de la discapacidad intelectual o física. Estas investigaciones emplean entonces el término de “discapacidad psicosocial” para referirse a sujetos que no presentan un compromiso cognitivo que les impida construir un saber académico o laboral consistente, sino que tienen características singulares en su estructura mental que pueden dificultarles altamente el encontrarse con procesos estándar.

Es llamativo y paradójico que el término de *discapacidad psicosocial*, usado para nombrar algunas condiciones estigmatizadas y rechazadas, emplee la palabra “discapacidad”, y que además se refiera a sujetos con “trastorno”, términos que aluden a la noción de deficiencia. Lo que lleva una connotación de lo sano-enfermo, a una valoración cuantitativa de *escasez* y *disminución* y alude además a un estándar de normalidad; sin embargo, es el único término encontrado en el ámbito de la educación inclusiva hasta ahora para referirse, por ejemplo, a autistas y psicóticos, en quienes se encuentran varios elementos que evidencian que la característica de “discapacidad” que se les

atribuye, no es coherente con sus verdaderas capacidades. Estas personas, a menudo no presentan otros diagnósticos como retraso mental, secuelas físicas de ciertas condiciones o una psicosis desencadenada en estado avanzado (en el caso de las psicosis); además, no presentan un compromiso cognitivo que les impida construir un conocimiento y un verdadero avance académico y por tanto integrarse a la educación superior, incluso existen muchos sujetos notables tanto psicóticos como autistas como pueden ser: James Joyce, Paul Schreber, Salvador Dalí (psicosis) y Temple Grandin, Daniel Tammet y Anthony Hopkins (autismo).

Es pertinente especificar la base teórica a partir de la cual se comprenden tanto los autismos como las psicosis en esta investigación, y por qué se considera pertinente esa elección. La base teórica es el psicoanálisis lacaniano, ya que su enmarcamiento conceptual es compatible con los planteamientos de la diversidad, el énfasis en el respeto, consideración y preponderancia de la singularidad por sobre la generalización; además, se sostiene en un discurso alejado de la tendencia a la estandarización y se consideran directrices éticas fundamentales de inclusión de la diversidad. Para el psicoanálisis lacaniano “incluir no es borrar las diferencias, sino permitir a todos los alumnos pertenecer a una comunidad educativa que valore su individualidad” (Semanao Región, 2004). Acoger la diversidad lleva entonces a poner en práctica un conjunto de recursos para superar las particularidades propias, rompiendo con la homogenización (Juárez y otros, 2010). Este psicoanálisis lacaniano desarrolla su teoría sobre estructuras como las psicosis y autismos desde un lugar diferente al de la homogenización. Este psicoanálisis:

tiene que ver con un real<sup>4</sup> que opone cierta resistencia a conformarse con el régimen de lo homogéneo ... Cuando justamente la categoría de sujeto ... es in-homogénea, es decir que el sujeto justamente no es una categoría, no

---

4 Es uno de los tres términos transversales de la teoría lacaniana: real, simbólico e imaginario. Lo real es aquello que no es susceptible de representación.

es susceptible de categorización.... el discurso analítico obviamente es lo contrario del discurso de la evaluación: “no serás comparado” ... Estamos allí ante un orden que proscribe la comparación (Miller J. A., 2015).

En esa línea, a partir de la posición ética que brinda el psicoanálisis lacaniano, se entiende a las psicosis y autismos como formas de organización psíquica fijas una vez constituidas, que implican un determinado tipo de funcionamiento defensivo y de administración de la energía psíquica inconscientes, como producto de los efectos en la inserción en el lenguaje. Desde la teoría clásica, son tres estructuras clínicas: la neurosis, la psicosis y la perversión; las investigaciones psicoanalíticas de las últimas décadas ubican otra posición subjetiva muy singular de respuesta que es la del autismo, cuyo estatuto como estructura clínica representa hoy en día un trabajo en proceso (Laurent, 2024).

Las estructuras clínicas no tienen que ver con categorías de personalidad, rasgos de carácter o tipos de temperamento, tampoco se trata de cuadros patológicos a la suerte de enfermedades mentales producto del consenso de un comité de expertos, una clasificación estadística o muestreos representativos que conformen una curva normal y establezcan un estándar (Torres, 2014). Por ello, las nominaciones de psicosis y autismos en este trabajo no están referidas a los manuales de trastornos mentales, ni siguen un modelo médico, ni “neuro” con nociones de salud, enfermedad, normalidad, categorización o graduación del discurso cuantitativo.

Las estructuras clínicas son maneras en que la subjetividad se posiciona. Existen funcionamientos, defensas, síntomas y dinámicas tipo, pero la tipología no agota al ejemplo de esta tipología, ya que existirá una manera particular en que aquel singular sujeto realiza “el tipo”. A diferencia de otros enfoques, el psicoanálisis pone el mayor énfasis en esa manera singular de

realizar, que en la tipología. Las estructuras clínicas son de una diversidad irreductible, aunque tiendan a permanecer en un solo marco estructural. La estructura clínica es entonces un recurso artificial, relativo y necesario para la orientación y comprensión del caso, más no la última palabra sobre alguien, ni algo que nos ayuda a conocer y dialogar con el sujeto. El diagnóstico psicoanalítico de la estructura clínica representa una orientación inicial en sus tendencias, más no la última palabra sobre este, ya que siguiendo la constante que impone el lenguaje: un ser hablante no puede representar la clase de todos los sujetos, porque el sujeto es sujeto por el lenguaje, es justamente el lenguaje lo que lleva a la singularidad subjetiva (Torres, 2014).

Con todo lo anotado en la presente introducción, que parte de lo más genérico a lo específico, se llega al punto de esbozar la problemática de investigación: ¿Cuál es el estado de inclusión educativa de estudiantes universitarios de grado con discapacidad psicosocial en la ciudad de Sucre-Bolivia?

Las condiciones del contexto hasta aquí presentadas en distintos ámbitos, tanto en lo histórico, global, nacional y local abren una problematización que permite definir la orientación de las preguntas investigativas al momento de la búsqueda de información y relevamiento de los datos, vacíos, consistencias e inconsistencias en el abordaje del tema hasta ahora elaboradas por otros autores: ¿Qué investigaciones existen, que aborden el tema de la inclusión de la discapacidad psicosocial en la universidad en Bolivia? ¿Qué investigaciones existen que aborden las necesidades educativas de la discapacidad psicosocial a nivel internacional? ¿Qué enfoques teóricos e investigativos poseen estas investigaciones? ¿Existen regularidades a partir de estas investigaciones en el tratamiento del objeto de estudio?

## **MATERIALES Y MÉTODOS**

La metodología empleada en el presente trabajo comenzó por la recopilación bibliografía referida a la inclusión en educación superior en discapacidad psicosocial a partir de diferentes fuentes, siguiendo también la bibliografía utilizada por las mismas. Procediendo a la lectura de estos documentos, se evalúa y selecciona la información pertinente al problema de estudio para conocer los límites del conocimiento en torno al tema, vislumbrando los cuestionamientos puntuales y pertinentes a ser tratados, todo ello concierne al denominado método bibliográfico.

Una vez explorada e identificada la información pertinente, se establecieron relaciones entre dos o más fenómenos, procesos, conjuntos de elementos o datos y documentos hallados para obtener razones válidas en la explicación de diferencias o semejanzas. Se empleó este método comparativo, para que una vez estudiada la información de las diversas fuentes se pueda establecer las relaciones, semejanzas, diferencias, recurrencias, convergencias y divergencias entre estas.

De manera transversal a todo el trabajo realizado en la elaboración de este proyecto, se realizó un análisis constante de los datos, siendo necesario estudiar cada parte de manera analítica, para luego integrarlas en interpretaciones conclusivas que respondan a las cuestionantes, permitiendo una síntesis (Behar, 2008).

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

En la búsqueda de investigaciones realizadas sobre la inclusión a nivel general, existe multiplicidad de documentos a nivel nacional como internacional que tratan el tema desde la diversidad funcional, atendiendo principalmente las necesidades físicas (estructura de los edificios, espacios, accesos, etc) y curriculares (didácticas, temáticas, materiales de aprendizaje, organización de contenidos).

Destaca, dentro de los aportes para la inclusión educativa en general, la publicación en el año 2000 de la primera versión del índice de inclusión de la Universidad de Bristol en Inglaterra, como un instrumento para el diagnóstico e intervención en educación inclusiva, que se tradujo a otros idiomas para aplicarse en países europeos. La UNESCO financió adaptaciones para escuelas en América Latina y el Caribe.

El documento además de aplicarse en varios ámbitos, es referente para la elaboración de otros instrumentos de recolección de datos sobre el tema o como guía investigativa (Garduño y otros, 2019). El índice aborda las siguientes dimensiones: Dimensión A. Cultura inclusiva; Dimensión B. Políticas inclusivas; Dimensión C. Prácticas inclusivas.

En lo referido al autismo y psicosis en escenarios de educación superior a nivel local (Sucre) o nacional (Bolivia), no se encontraron estudios; por lo que la búsqueda se realizó hacia aportes internacionales.

La mayor cantidad de la bibliografía sobre autismo y psicosis, está referida al campo clínico en desmedro del educativo, y en los textos educativos existe innumerable cantidad de material referente a la infancia y aportes en entornos escolares (Escobar Zabala & Bravo Mancero, 2025) (Sánchez Romero y otros, 2024) (Leo, 2010), donde tratan la detección e intervención temprana (Cámara Borges, 2023) (López Lázaro & Larena Colom, 2016), evaluación de necesidades (Lahera y otros, 2020), programas de capacitación, intervención o autocuidado para tutores y familiares (Adrianzen y otros, 1999). Sin embargo, el abordaje clínico y escolar no compete a los objetivos de esta investigación, que van referidos a la inclusión universitaria.

En lo referente al tema de inclusión en educación superior, existen varias investigaciones que abordan el tema de la

inclusión de discapacidad general: como las políticas públicas y responsabilidad social en inclusión (Pilay José & Salinas Arreaga, 2025) (Tamayo, 2025) (Estay Sepúlveda y otros, 2015), promoción de la inclusión (Garay & Lozano, 2024) (Rodríguez-Peral y otros, 2024), y trabajos que abordan la inclusión de la discapacidad de manera específica: como la discapacidad intelectual (Martos & Ortiz, 2025).

Desde la perspectiva psicoanalítica y abocada al tema escolar, se encuentran los aportes del Proyecto Alojjar (Barrionuevo y otros, 2015) (Barrionuevo y otros, 2016) (Polizzi, 2018). En estos trabajos se exponen abordajes de caso por caso, que pregonan un dejarse llevar por el sujeto para luego hacerle un lugar y orientarlo, respetando la singularidad de sujetos no solo autistas o psicóticos.

Entre autismo y psicosis la mayor producción científica se relaciona con el autismo. Se hallaron 24 textos publicados en revistas internacionales que se refieren o aportan a la etapa universitaria. Estas investigaciones se centran en 5 grupos: el primero se refiere a tutorías para el acompañamiento del estudiante autista; el segundo a la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad; el tercero a la percepción, los prejuicios, actitudes, acciones de los compañeros; el cuarto a los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad; y el último a los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas.

***El primer grupo de investigaciones*** se refieren a tutorías para el acompañamiento del estudiante autista. Muestran cómo no es tan importante una gran pericia en una determinada asignatura, o un gran acervo de conocimiento en saberes curriculares para la tutoría de estos sujetos, sino el vínculo que se tiene con el sujeto para saberlo motivar.

Estas investigaciones, intentan responder a la demanda social creciente en materia de igualdad y educación y todas ellas expresan de alguna forma la insuficiencia de las instituciones y políticas para la atención y permanencia de alumnado como sujetos autistas. Desde España se proponen programas de formación para la inclusión de estudiantes con síndrome de Asperger en educación superior dirigidos a la comunidad universitaria (Cabello Cabello, 2019).

También se revisa el estado de la situación del derecho para tomar decisiones en políticas públicas, por ausencia de un marco normativo preciso sobre la tutorización de las personas diversas y la necesidad de reforzar la formación e información de un plantel docente inquieto ante su nuevo rol como asesor (Sánchez Rubio, 2017). Otro estudio en Canadá, busca comprender la experiencia de universitarios autistas de un programa de tutoría (Roberts & Birmingham, 2017).

Si bien las tres investigaciones tratan el tema de la tutoría relacionada al autismo, una va referida a la comunidad universitaria, otra al aspecto legal y la última a un específico grupo de universitarios autistas en tutoría. Estas investigaciones coinciden en la necesidad de normativas públicas o institucionales, junto a formación del plantel docente sobre las características del autismo, ambas con carácter sensible y flexible a las particularidades de estos estudiantes.

***El segundo grupo de investigaciones***, aborda la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad, donde es patente la diversidad de dificultades que estos sujetos atraviesan. Algunas de estas situaciones resultan complejas y muy particulares. En muchos casos, sin existir ninguna discapacidad, son necesarias determinadas ayudas adaptativas, para sostenerse en el mundo universitario.

En Quebec-Canadá (Arsenault y otros, 2016) muestran que la transición a la edad adulta es una etapa crítica para 12 hombres jóvenes de entre 15 y 21 años, autistas sin discapacidad intelectual, que respondieron a una entrevista que exploraba sus percepciones sobre diversas áreas de transición: empleo, opciones postsecundarias, independencia financiera, condiciones de vida, relaciones y paternidad. Los resultados revelaron que los participantes estaban preocupados por el efecto de su diagnóstico en los desafíos de la transición a la etapa adulta, sus elecciones de vida, en especial en lo referente a paternidad y relaciones de pareja, también resaltaron su deseo de realizar estudios postsecundarios y obtener empleo.

En Reino Unido (Madriaga y otros, 2008) tratan la experiencia de 8 jóvenes autistas en un estudio longitudinal a lo largo de su primer año académico. Las entrevistas revelan barreras discapacitantes y experiencias de éxitos académicos y sociales; este estudio enfatiza la particularidad de estos sujetos por sobre enfoques demasiado amplios centrados en la patología y en la naturaleza problemática de la “enfermedad”, que pasan por alto las diferencias.

Así, el estudio extrae la euforia de uno de sus entrevistados al ingresar a la universidad, la posibilidad de dejar atrás el acoso y aislamiento social en otro, aislamiento que no es preocupación ni vivencia para algunos sujetos del estudio. Concluye en la necesidad de comprender la variabilidad en los autismos y que es esencial la concientización a docentes y estudiantes para mejorar las prácticas inclusivas en la educación superior, que no deben reservarse a los departamentos de servicios estudiantiles.

La revisión sistemática de los artículos que exploran las etapas de transición de los autismos (Hendricks & Wehman, 2009) concuerda con las anteriores investigaciones, en que la

transición puede resultar particularmente difícil pero que no se trata de una generalidad, porque muchos pueden realizarla de manera exitosa; de esta forma, ni las dificultades, soluciones o estrategias son generalizables.

La percepción, los prejuicios, actitudes y acciones de los compañeros son abordadas en *el tercer grupo de investigaciones*, que denota la importancia de la cultura en la cual está inmerso el sujeto autista y cómo estas pueden facilitar o dificultar su proceso académico. Un estudio comparativo (Nevill & White, 2011), buscó explorar la apertura de los estudiantes universitarios hacia compañeros que demuestran comportamientos característicos autistas; los resultados mostraron una diferencia significativa en la apertura entre los estudiantes que tenían un familiar de primer grado con aquel diagnóstico.

Al respecto de incrementar la comprensión y aceptación de estudiantes universitarios del Statem Island College en Nueva York hacia sus compañeros autistas, se desarrolló un pretest y formación en línea (Gillespie-Lyncho y otros, 2015) para mejorar el conocimiento y disminuir el estigma asociado al autismo; de 365 estudiantes en que se aplicó, se obtiene que las mujeres reportan un menor estigma, que el conocimiento básico del autismo es relativamente alto y los conceptos erróneos como confundir el autismo con trastornos de aprendizaje son comunes; finalmente, la participación en la capacitación se asoció con una disminución del estigma y un mayor conocimiento sobre el autismo. Por otra parte, en la Universidad de Minnesota (Matthews y otros, 2015), se investigaron las actitudes afectivas, conductuales y cognitivas de los pares hacia los estudiantes universitarios con autismo.

Los resultados experimentales sugieren que el conocimiento de un diagnóstico podría mejorar las actitudes hacia los estudiantes

universitarios autistas. Por todo lo anterior, se puede decir que los estudios concuerdan en que el mayor conocimiento de la condición autista, ya sea por convivencia con familiares que lo son, por formación en línea o por conocimiento del diagnóstico, favorece el relacionamiento con el compañero autista y por tanto su proceso de inclusión educativa.

Los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad, son ***el cuarto grupo de investigaciones*** que brindan orientaciones para el acompañamiento en el ámbito universitario y ofrecen pautas para la identificación de estos sujetos. En este grupo destaca “¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible” (Cortes et al., 2023) debido a que se realiza en contexto latinoamericano (Colombia). Este estudio reciente posee un enfoque psicoanalítico e implementa una metodología cualitativa (narrativas). Consideramos a esta investigación importante porque introduce el término de “discapacidad psicosocial”, que utilizamos de manera central en la presente investigación.

“Autistas en la Universidad...” investiga las vicisitudes del encuentro entre el sujeto autista y la institución de educación superior. Concluye que en la trayectoria académica de los estudiantes autistas el otro debe ganárselo al ofrecer un modo especial de acompañar y comprender el “mundo seguro” que el autista construye, sabiendo cómo y cuándo hacerse presente en función de ello; el encuentro con el aula que alude a la seguridad-malestar y comodidad-incomodidad, tiene que ver con su corporeidad, encuentro esencial para favorecer otros modos de vinculación; en cuanto a su relación con el docente, se encontró que el autista previamente le otorga un lugar disciplinar y de saber, un lugar concreto del que no espera afecto, pero sí un vínculo institucional (autoridad) y académico (idoneidad), formal. Con los compañeros prima el interés académico sobre el social, pudiendo llegar ellos a

ser elementos perturbadores o armonizadores de su avance académico.

Por otra parte, el estudio de (Cox y otros, 2017) propone estrategias generales, principios y prácticas específicas que podrían aprovecharse para facilitar el éxito postsecundario de estudiantes con autismo a partir de la escucha de sus experiencias particulares, resaltando así el rol de la literatura empírica que oriente a los educadores universitarios, quienes probablemente no estén preparados para brindar apoyo adecuado a estos estudiantes.

Asimismo, se realizó una revisión sistemática de la literatura cualitativa existente en lo referente a las necesidades educativas de estudiantes autistas (Toor y otros, 2016), donde doce estudios cumplieron los criterios de inclusión. El análisis temático de estos artículos identificó seis temas primordiales: la participación de los profesionales, factores académicos, ambientales y sociales, además de bienestar; comunicación y comprensión; el estudio concluye en fomentar la vía de adoptar formas pluralistas de trabajo que respondan a los contextos personales y comunitarios de cada estudiante, lo cual como se ve, converge con los hallazgos de las otras investigaciones.

***El quinto y último grupo de estudios*** se aboca a los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas. Exponen lo incipiente de las prácticas de inclusión en educación superior, las limitantes ideológicas y de formación, capacitación, sensibilización docente y proponen diversas maneras de acompañamiento al estudiante. En España (De la Fuente & Cuesta, 2017) elaboraron cuestionarios específicos para coadyuvar a la inclusión de estudiantes autistas mediante juicio de expertos, quedando una muestra de 280 personas de las que 140 pertenecían a personas con autismo; los principales resultados de tipo cualitativo y descriptivos señalan que los apoyos para estos estudiantes deben cubrir además del contexto

académico, otras áreas de la vida cotidiana con el fin de optimizar la adaptación y el rendimiento de los estudiantes. El apoyo en la universidad no es unilateral, ya que consiste en combinar necesidades de la persona, de los procesos universitarios y de las dinámicas universitarias y formativas de cada país.

Desde el lado cuantitativo, en Japón (Kitazoe y otros, 2015) evaluaron a estudiantes recién ingresados a la universidad con el Autism-Spectrum Quotient (AQ) y el Inventario de Personalidad Universitaria, para detectar el nivel de autismo en un estudio longitudinal, donde se realizó evaluaciones al ingreso del estudiante a la universidad y tras el transcurso de unos años se vuelve a evaluar, comparando los resultados en ambos cortes de tiempo, concluyendo que las puntuaciones de AQ disminuyeron significativamente, y que la vivencia de inestabilidad en un momento determinado puede producir un aumento temporal de las puntuaciones en AQ, como puede ocurrir al ingresar a la universidad, por ser una etapa de transición.

De este grupo de estudios, destaca el de Van Hees et al. (2014), quienes investigaron los desafíos y las necesidades de apoyo de 23 estudiantes con autismo durante su proceso de educación superior. El estudio se hizo a través de entrevistas semiestructuradas que fueron analizadas mediante la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que los estudiantes enfrentaron dificultades con situaciones nuevas y cambios inesperados, relaciones sociales, problemas con el procesamiento de la información y la gestión del tiempo.

Como se puede ver, la mayoría de la bibliografía proviene del mundo académico anglosajón, por lo que adoptan las concepciones teóricas de los manuales oficiales para comprender el autismo. Esto hace que asuman una corriente que tiende a la uniformización, que es clasificatoria y evaluadora, donde los términos “desorden” y “trastorno” son usuales.

Desde el marco teórico con el que se abordará la investigación se sigue el psicoanálisis, que defiende una posición ético-técnica que respeta la singularidad, a pesar de que los diagnósticos de homogenización tienen su lugar para nominar y dar cabida administrativo-legal a estos sujetos. Sin embargo, la posición teórica que se defiende la presente investigación es que no existen estándares para identificar a los autismos, y se considera que es fundamental abordar la cuestión desde esa concepción teórica ya que de lo que se trata es justamente de inclusión, y ella implica acoger la diversidad, poner en práctica un conjunto de recursos para superar las particularidades propias, rompiendo con la homogenización y concibiendo a los autismos y psicosis no como enfermedades o anomalías, sino como variaciones de lo humano.

De esta forma, dentro de la escasa bibliografía encontrada, trabajos que abordan el tema de psicosis-educación, en forma general (Arasanz y otros, 2004); o de forma específica en la experiencia de impartir una asignatura particular con las psicosis (Calleja de Frutos & Méndez, 1993) que es lo más cercano a tomar al sujeto psicótico como sujeto educativo que se encontró. Otros que, al investigar temas diversos como un diagnóstico de necesidades, tocan el tema educativo pero no de forma central (Rosales y otros, 2002).

Otras investigaciones estudian las psicosis en estudiantes universitarios, pero el hecho que sean estudiantes sirve tan solo para delimitar su población de estudio, no toman al sujeto psicótico como sujeto educativo en la educación superior sino que estudian connotaciones clínicas como la prevalencia (Fekih Romdhane y otros, 2022), datos demográficos y condiciones de cuidado (Borgogna y otros, 2022) o la sintomatología del cuadro en esta etapa (Sanderson y otros, 2020), por lo que no se encontró nada referente al abordaje de inclusión de las

psicosis en la educación superior como tema principal, siendo, por tanto, un tema que no ha estudiado.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La impronta de la posmodernidad analizada y su empuje al carácter líquido y progresista implica por un lado un empuje a la inclusión de la diversidad y por otro lado, desde su rama de discurso tecnocrático una marcada tendencia a la estandarización, homogenización y cuantificación que encuentra contradicción en el punto homogeneidad – diversidad.

A nivel de organismos internacionales (UNESCO, OEA y otros) como normas nacionales en Bolivia (Constitución Política del Estado, Ley de Educación, Modelo Educativo del SUB) existen políticas que estipulan y fomentan la inclusión de la diversidad. Sin embargo, como revelan (Cox y otros, 2017) (Cabello Cabello, 2019) (Roberts & Birmingham, 2017) persiste una brecha significativa entre la política y la práctica inclusiva en las instituciones públicas, si es que estas políticas se han desarrollado.

En Bolivia la inclusión está marcada por la impronta histórica del país, cuyas políticas están centradas en la diversidad de la inclusión cultural y de género (Gaceta Oficial de Bolivia, 2010). En los documentos oficiales del Sistema de la Universidad Boliviana (CEUB, 2023), si bien la inclusión está mencionada, no figuran medidas específicas en cuanto a la inclusión de la diversidad psicosocial.

Pese a la importante revisión de estudios realizada en este trabajo, no se encontraron investigaciones que hayan abordado el tema de inclusión de la diversidad psicosocial en Bolivia a nivel de la educación superior.

Se identificaron investigaciones internacionales que abordan el tema de inclusión universitaria de sujetos autistas, que tras el análisis realizado fueron clasificadas en cinco grupos: tutorías para el acompañamiento del estudiante autista; la transición del estudiante autista del colegio a la vida adulta o la universidad; el papel de los compañeros del estudiante autista y su vinculación; los modos subjetivos de ser e interactuar, sintomatologías y dificultades en el tránsito de la universidad; y los programas universitarios de inclusión e identificación de sujetos autistas.

Existe un importante número de investigaciones referentes a psicosis y autismos desde el área clínica, gran parte de ellas hace referencia a grupos de estudiantes de diferentes grados para delimitar la población del estudio, pero no para estudiar las características del proceso de enseñanza aprendizaje a partir de estas condiciones, dejando sin atención la prevalencia de síntomas o condiciones de cuidado en los estudiantes.

En lo referente a inclusión, la información es abundante en lo relativo a la discapacidad física y sensorial, con muchos proyectos que buscan generar reformas de todo tipo en instituciones específicas. A su vez, se tiene importante información en torno al abordaje educativo y de inclusión de psicosis y autismo en etapa escolar (cognitivo-comportamentales, psicoanalíticos, conductuales, etc.); sin embargo, la información referente a la inclusión en instancias universitarias es escasa, en especial en el caso de las psicosis.

La mayoría de las investigaciones disponibles tienen origen anglosajón y se enfocan en las psicosis como en autismos, según los enfoques teóricos de la salud mental, es decir, a partir de la idea de normalización y del déficit. Puede resultar paradójico el buscar la inclusión de lo singular de los sujetos a quienes se busca incluir, si desde el principio se los concibe en relación a un ideal de salud y normalidad apriorístico.

En estas investigaciones se advierte la aplicación de metodologías cualitativas como cuantitativas, así como diversidad de técnicas: encuestas, entrevistas semidirigidas, revisiones bibliográficas, metodologías participativas, teoría fundamentada y entrevistas de corte narrativo entre otras. En la mayoría prima la entrevista, ya que es importante el punto de vista de los actores para identificar sus necesidades de inclusión.

Las principales convergencias a las que arriban las investigaciones sobre sujetos autistas en la universidad, son las siguientes:

- La insuficiencia o ausencia de las instituciones, políticas y marcos normativos precisos para la atención, tutoría y permanencia de alumnado como sujetos autistas (Cabello Cabello, 2019) (Roberts & Birmingham, 2017) lleva a una práctica incipiente de su inclusión en la educación superior, a limitantes ideológicos de formación, capacitación, y sensibilización docente. Así, estas investigaciones proponen diversas maneras de acompañamiento al estudiante (Cortés y otros, 2023).
- La transición a la edad adulta es una etapa crítica para los autismos, como coinciden las investigaciones (Arsenault y otros, 2016) (Hendricks & Wehman, 2009). Asimismo, coinciden en lo particular de cada caso, donde lo problemático para el sujeto autista puede no serlo para el otro, siendo muy importante comprender la variabilidad en los autismos y una actitud consciente de ello en las personas del entorno para su inclusión.
- Se evidencia el éxito postsecundario en estudiantes con autismo a partir de una apertura a la escucha de sus experiencias particulares (Cox y otros, 2017). De manera clara recomiendan (Toor y otros, 2016) adoptar formas

pluralistas de trabajo que respondan a los contextos personales y comunitarios de cada estudiante. Los apoyos para estos estudiantes según (Van Hees y otros, 2014) (De la Fuente & Cuesta, 2017) deben ser plurales, ya que deben cubrir lo académico, áreas de la vida cotidiana y los procesos universitarios dentro de las dinámicas universitarias y formativas de cada país.

- Los estudios concuerdan en la necesidad de generar mayor conocimiento de la condición autista en los compañeros, docentes y personas que los rodean. Esto se puede lograr a través de la convivencia con familiares que también poseen este diagnóstico, por formación en línea o por conocimiento del diagnóstico, lo que favorece el relacionamiento con el compañero autista y por tanto su proceso de inclusión educativa. (Gillespie-Lyncho y otros, 2015) (Matthews y otros, 2015)

## REFERENCIAS

- Adrianzen, C., Vivar, R., & Macciotta, B. (1999). Proyecto de protocolo de atención en niños y adolescentes con esquizofrenia. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 62(3-4), pp. 197-225.
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Bogotá: Oveja negra.
- Arasanz, D., Pastor, M., & Balaguer, A. P. (2004). El como de la labor educativa en psicosis. *Revista de intervención socioeducativa* (26), pp. 59-73. <https://doi.org/https://raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165451>
- Arsenault, M., Goupil, G., & Poirier, N. (2016). The Transition to Adulthood: Perceptions of Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Revue de Psychoéducation*, 45(1), 25-40. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Barrionuevo, A., Polizzi, P., Manzotti, M., Gonzáles, G., Acosta, S., Ortiz, E., Issa, M. (2015). *Desafíos en las escuelas I: Una apuesta a la invención-Proyecto Alojjar*. Grama.

- Barrionuevo, A., González, C., Ferrerotti, S., Stiglitz, G., Fourastie, J., & Vargas, M. (2016). Desafíos en las Escuelas II. La excepción en las prácticas institucionales con niños y adolescentes. Grama.
- Bauman, Z. (2003). Amor líquido. Madrid: Bigbang951.
- Bauman, Z. (2006). La vida líquida. Buenos Aires: Paidós.
- Bearton, L., Martin, N., & Woolsey, I. (2009). What do students with Asperger syndrome or high functioning autism want at college and university?. *Good Autism Practice*, 10(2), 35-43. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://openresearch.lsbu.ac.uk/download/be87d2e4d6528e4b24b77dd2011fc1f382b240de44b306dbc1bad262fa52b54c/192349/Beardon%20et%20al%20Oct%202009.pdf>
- Behar, D. (2008). Introducción a la metodología de la investigación. Shalom.
- Bell, D. (1994). Las contradicciones culturales del capitalismo. México: Alianza.
- Borgogna, N., Aita, S., Trask, C., & Moncrief, G. (2022). Psychotic disorders in college students: demographic and care considerations. *Psychological, Social and Integrative Approaches*, 15(3), pp. 229-239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17522439.2022.2039273>
- Cabello Cabello, B. (2019). Programa de formación para la inclusión de estudiantes con síndrome de asperger en educación superior. Universidad de Sevilla: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/90428/CABELLO%20CABELLO%2C%20BEATRIZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Calleja de Frutos, C., & Méndez, A. (1993). La educación física con autistas y psicóticos. Congreso Nacional de Educación Física Salud y Calidad De Vida; Universidad de Oviedo.
- Cámara Borges, M. J. (2023). Comprender la Psicosis Infantil en el ámbito educativo: causas, síntomas y estrategias.
- CEPAL. (2015). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://doi.org/https://repositorio.cepal.org/bit>
- Céspedes, G. (2005). La nueva cultura de la discapacidad y los modelos de rehabilitación. Aquichan.
- CEUB. (2023). Modelo Educativo del Sistema de la Universidad Boliviana. Publicaciones del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ceub.edu.bo/doc/sen/Modelo%20Educativo%20SUB%202023versi%C3%B3n%20final.pdf>

- Cortés, M. Y., Isaza, L., & Vergara, C. (2023). ¿Autistas en la Universidad? Un encuentro posible. Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Cox, B. E., Thompson, K., Anderson, A., Mintz, A., Taylor, L., Morgan, L., . . . Wolz, A. (2017). College Experiences for Students With Autism Spectrum Disorder: Personal Identity, Public Disclosure, and Institutional Support. *Journal of College Student Development*, 58(1), 71-87. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1353/csd.2017.0004>
- De la Fuente, R., & Cuesta, J. L. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista de psicología*, 4(1), pp. 13-21. <https://doi.org/https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Escobar Zabala, L., & Bravo Mancero, P. (2025). Guía metodológica para la inclusión educativa de estudiantes con Autismo Grado 1. Tesis de Maestría, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo.
- Estay Sepúlveda, J. G., Henríquez, V. V., & Cáceres, C. C. (2015). Personas con discapacidad y políticas públicas de inclusión educativa en Chile. *Revista Facultad de Ciencias de la Salud UDES*, 2(1).
- Fekih Romdhane, F., Pandi Perumal, S., Conus, P., Krebs, M., Cheour, M., Seeman, M., & Jahrami, H. (2022). Prevalence and risk factors of self-reported psychotic experiences among high school and college students: A systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 146(6), pp. 492-514. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/acps.13494>
- Gaceta Oficial de Bolivia. (2010). Ley Avelino Siñazi-Lizardo Pérez. La Paz.
- Gantier Limiñani, N. A. (2020). Las competencias: una reflexión de su abordaje en un contexto de pluralismos conceptuales y de cuestionamientos críticos. En I. Ramírez, C. Maldonado, & R. Villacorta, *Reflexiones y acciones universitarias*. Ciencia cuéntica.
- Garay, J., & Lozano, S. (2024). Promoviendo la inclusión en la enseñanza virtual universitaria: un análisis de las prácticas y desafíos. *Scielo*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.5281/zenodo.10989289>
- Gardiner, E., & Iarocci, G. (2013). Students with autism spectrum disorder in the university context: peer acceptance predicts intention to volunteer. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1008-1017. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1950-4>
- Garduño, E., Albarrán, D. F., & Damián, F. (2019). Investigación evaluativa para la inclusión educativa: caso de estudio. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, VII(2), 56-68. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.26423/rcpi.v7i2.312>

- Gillespie-Lyncho, K., Brooks, P. J., Someki, F., Obeid, R., Shane-Simpson, C., Kapp, S. K., . . . Shane Smith, D. (2015). Changing College Students' Conceptions of Autism: An Online Training to Increase Knowledge and Decrease Stigma. *45*, 2553-2566. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-015-2422-9>
- Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger syndrome. *Work*, *17*(3), pp. 183-190. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12441598/>
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition From School to Adulthood for Youth With Autism Spectrum Disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, *24*(2), 30-44. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1088357608329827>
- Iriarte, G. (1999). Neoliberalismo, Post-modernidad, Globalización. Cochabamba: Verbo Divino.
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a educación inclusiva. Argumentos.
- Kitazoe, N., Inoue, S., Izumoto, Y., Kumagai, N., & Iwasaki, Y. (2015). The Autism-Spectrum Quotient in university students: pattern of changes in its scores and associated factors. *Asia-Pacific Psychiatry*, *7*, pp. 105-112. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/appy.12094>
- Lahera, G., Cid, J., Gonzalez-Pinto, A., Mariner, C., Vieta, E., & Crespo-Facorro, B. (2020). Necesidades de las personas con psicosis y sus cuidadososres: en voz propia. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, *13*(2).
- Lamport, D., & Turner, L. A. (2013). Romantic attachment, empathy, and the broader autism phenotype among college students. *The Journal of Genetic Psychology*, *175*(3), 202-213. <https://doi.org/https://n9.cl/0ecge>
- Laurent, E. (2024). Nuevas versiones de la batalla del autismo. En J. A. Miller, *Clínica de la angustia* (pág. 105). Grama ediciones.
- Leo, J. M. (2010). El encuentro con la psicosis, el trabajo del educador. *L'interrogant*, *11*.
- Lipovetsky, G. (2000). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- López Lázaro, N., & Larena Colom, M. P. (2016). La psicosis infantil: proceso de detección y diagnóstico. Orientaciones educativas en la etapa de educación infantil.

- Madriaga, M., Goodley, D., Hodge, N., & Martin, N. (2008). Enabling transition into higher education for students with asperger syndrome. Sheffield Hallam University. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=d9153d5fae76bc35a4a91e86c67f02ab5807b6c9>
- Martin, N. (2008). Services to assist students who have Asperger Syndrome. Sheffield Hallam University. <https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://nadp-uk.org/wp-content/uploads/2015/04/REAL-Services-to-assist-students-who-have-Asperger-Syndrome.pdf>
- Martos, M., & Ortiz, M. (2025). FEADI: Un ejemplo de inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en al Universidad. [://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/24972/Martos-Ortiz\(1\).pdf?sequence=2](https://doi.org/chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/24972/Martos-Ortiz(1).pdf?sequence=2)
- Mason, R. A., Rispoli, M., Ganz, J. B., Boles, M. B., & Orr, K. (2012). Effects of video modeling on communicative social skills of college students with Asperger syndrome. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(6), pp. 425-434. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23030681/>
- Matthews, N., Ly , A. R., & Goldberg, W. A. (2015). College Students' Perceptions of Peers with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 90-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-014-2195-6>
- Miller, J. A. (2015). *Todo el mundo es loco*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J. A. (2018). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Nevill, R. E., & White, S. W. (2011). College students' openness toward autism spectrum disorders: improving peer acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1619-1618. <https://doi.org/https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21318642/>
- OEA. (2016). *Equidad e Inclusión Social: Superando desigualdades hacia sociedades más inclusivas*.
- Palacios, A., & Romanach, A. (2006). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Valencia: Ediciones Diversitas-AIES. <https://doi.org/https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/9899/diversidad.pdf?sequence=1>

- Pilay José, M., & Salinas Arreaga, J. (2025). Políticas públicas de inclusión educativa universitaria estudiantil en el contexto de la UPSE. Repositorio Universidad Estatal Península de Santa Elena. <https://doi.org/https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/12643>
- Polizzi, P. (2018). Desafíos En Las Escuelas 3. Escuelas all-inclusive ¿Todo incluido? Grama.
- Pugliese, C. E., & White, S. W. (2014). Brief report: problem solving therapy in college students with autism spectrum disorders: feasibility and preliminary efficacy. *44*, 719-729. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-013-1914-8>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama.
- Roberts, N., & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: a mentee-centered approach. (47), 1038-1050. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10803-016-2997-9>
- Rodríguez-Peral, E., Gómez, T., & Parres, B. (2024). Transformando la percepción sobre la discapacidad en el ámbito laboral desde la innovación educativa universitaria. *EPSIR*, 10. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-701>
- Rosales, C., Torres, F., Luna-Del-Castillo, J., Baca, E., & Martínez, G. (2002). *Assessment of needs in schizophrenia patients*. Universidad de Granada.
- Sánchez-Rubio, A. (2017). *Revista Docencia y Derecho*(11), 1-13. <https://doi.org/https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15674>
- Sánchez Romero, C., Crespo Molero, F., & Muñoz Jiménez, E. (2024). *Tratamiento educativo de la diversidad: Adaptabilidad al contexto educativo desde una mirada inclusiva*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Sanderson, V., Digel, A., Graham, I., Lightfoot, S., Murawsky, M., Sikora, L., & Jacob, J. D. (2020). Post-secondary students with symptoms of psychosis: A mixed-methods systematic review. *International Journal of Mental Health Nursing*, 29(4), 590-607. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/inm.12700>
- Semanario Región. (2004). ¿Qué es la escuela inclusiva? año 14 núm. 689.
- Suárez, E., & Chalarca, E. (2019). *Concepciones de discapacidad psicosocial: análisis de los procesos académicos y trayectoria estudiantil desde la educación superior inclusiva en la UdeA*. Universidad de Antioquía. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/10495/13938>

- Tamayo, A. (2025). La Responsabilidad Social Universitaria en Ecuador: un diálogo entre educación y sociedad. *EPSIR*, 10. <https://doi.org/https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1063>
- Toboso Martín, M. (2018). Diversidad funcional: hacia un nuevo paradigma en los estudios y en los estudios y en las políticas sobre discapacidad. *Política y Sociedad*, 55(3), 783-804. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/POSO.56717>
- Toor, N., Hanley, T., & Hebron, J. (2016). The Facilitators, Obstacles and Needs of Individuals With Autism Spectrum Conditions Accessing Further and Higher Education: A Systematic Review. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 26(6), 166-190. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/jgc.2016.21>
- Torres, M. (2014). *Clínica de las neurosis*. Buenos Aires: Grama.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación*. París: UNESCO.
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2014). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16. <https://doi.org/https://n9.cl/ypf8d>
- White, S. W., Ollendick, T. H., & Bray, B. C. (2015). College students on the autism spectrum: prevalence and associated problems. *SAGE Publications and The National Autistic Society*, 683-701. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1362361310393363>
- Wiorowski, F. (2015). The Experiences of Students with Autism Spectrum Disorders in College: A Heuristic Exploration. *The Qualitative Report*, 20(6), pp. 847-863. <https://doi.org/https://n9.cl/u6aqi>