Perfiles de las Ciencias Sociales, Nueva Época,
Vol. 13, Núm. 25, Enero – Junio 2026, ISSN: 2007-9362
DOI: 10.19136/pcs.a13n25.6681.
Sección: Interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales.

DISCRIMINACIÓN HACIA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS AUTISTAS: IMAGINARIOS SOCIALES, ESTIGMA Y PRÁCTICAS DE EXCLUSIÓN

DISCRIMINATION AGAINST AUTISTIC UNIVERSITY STUDENTS: SOCIAL IMAGINARIES, STIGMA, AND EXCLUSIONARY PRACTICES

Georgina Ixchel Olmos Estrada[1]

Resumen: El presente articulo analiza las experiencias de discriminación estructural que enfrentan estudiantes universitarios, particularmente en instituciones de educación superior públicas de la ciudad de México. Desde un enfoque cualitativo y fenomenológico, se examinan los imaginarios sociales, estereotipos y practicas capacitistas que configuran formas de exclusión simbólica y material. Con base en seis entrevistas en profundidad, se exponen los mecanismo mediante los cuales la invisibilidad de la discapacidad psicosocial, la infantilización, la negación del diagnóstico y la ausencia de ajuste razonables reproducen relaciones de dominación en el ámbito académico. El análisis articula la teoría del imaginario social, el estigma y el capacitismo para comprender como la normatividad universitaria produce barreras sistemáticas que afectan el derecho a la educación superior. Finalmente, se plantean recomendaciones institucionales orientadas a la inclusión, la formación docente y la implementación de políticas universitarias que garanticen condiciones equitativas para las personas autistas.

Palabras clave: Discriminación; imaginarios sociales; estigma; capacitismo; educación superior; discapacidad psicosocial.

[1] Licenciada Georgina Ixchel Olmos Estrada egresada de la carrera de la carrera de sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana en la Unidad Xochimilco. Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México, México. Investigador sociólogo con ejes de investigación educación, inclusión a discapacidades y políticas públicas. Correo: gioeolmos@gmail.com. Artículo recibido: 14 de octubre de 2025. Artículo aprobado: 17 de diciembre de 2025

Abstract: This article examines the structural discrimination experienced by autistic university students in Mexico, particularly in public higher education institutions in Mexico City. Using a qualitative and phenomenological approach, it analyzes the social imaginaries, stereotypes, and ableist practices that shape forms of symbolic and material exclusion. Based on six in-depth interviews, the study identifies mechanisms through which the invisibility of psychosocial disability, infantilization, denial of diagnosis, and the lack of reasonable accommodations reproduce dynamics of domination within academic spaces. The analysis draws on theories of social imaginaries, stigma, and ableism to understand how university norms systematically hinder the right to higher education. Finally, the article offers institutional recommendations aimed at promoting inclusion, strengthening faculty training, and implementing university policies that ensure equitable conditions for autistic students.
Keywords: Autism; discrimination; social imaginary; stigma; ableism; higher education; psychosocial disability.

SUMARIO: I. Introducción. II. Imaginarios sociales. III. Metodología. IV. Experiencias de personas autistas en la universidad. V. Conclusiones. VI. Bibliografía.

I. Introducción

En México, las personas autistas enfrentan múltiples barreras estructurales que dificultan su acceso, permanencia y participación plena en la educación superior. A pesar de los avances normativos en materia de derechos humanos y discapacidad, persisten practicas institucionales, culturales y simbólicas que producen desigualdades y limitan el ejercicio del derecho a la educación. La universidad, como institución social, continúa organizando bajo parámetros normativos que privilegian ciertas formas de comunicación, integración y desempeño académico, lo cual genera escenarios adversos parra estudiantes autistas que no se ajustan a esos modelos.

Según el Censo de Población y Vivienda 2020, en México se registraron seis tipo de discapacidades reconocidas por el Estado, entre ellos la psicosocial, categoría bajo la cual se

inscribe el autismo.[2] El Observatorio sobre la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad ha señalado la persistencia de las brechas educativas significativas u insuficiencias de políticas públicas para garantizar condiciones igualitarias en los niveles medio superior y superior. Su estudio de 2022 evidencio que únicamente el 4.9 por ciento de la población con discapacidad accede a estudios universitarios y menos del 1 por ciento alcanza estudios de posgrado.[3]

En este contexto, el presente articulo examina las experiencias de discriminación estructural que enfrentan estudiantes universitarios autistas, particularmente en instituciones públicas de la Ciudad de México. Aunque la muestra conformada por seis entrevistas en profundidad es reducida, se justifica metodológicamente por dos razones: a) la investigación se desarrolló bajo un enfoque fenomenológico cuyo propósito es comprender la vivencia subjetiva y no la generalización estadística; y b) acceder a estudiantes autistas universitarios con diagnostico formal y disposición para participar constituye un reto por la invisibilización de esta población y la ausencia de registros institucionales. La muestra, por tanto, responde a criterios de saturación teórica y pertinencia fenomenológica.

El análisis articula tres cuerpos conceptuales centrales: el imaginario social, entendido como el conjunto de significaciones colectivas para estructurar la percepción de la discapacidad; el estigma, concebido como un proceso relacional ideológico que devalúa la diferencia funcional y establece jerarquías corporales y cognitivas. A partir de estos marcos analíticos, se examinan testimonios que permiten evidencias de como la universidad reproduce prácticas de infantilización, deslegitimación diagnostica, negación de ajuste razonables y violencia simbólica.

La investigación busca contribuir el campo de estudios sobre discapacidad, autismo y educación superior desde una perspectiva sociológica critica. Asimismo, aspira a aportar elementos para fortalecer políticas institucionales y practicas pedagógicas que garanticen condiciones equitativas de participación académica.

---

[2] [1] INEGI, *Estadística a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad*, Comunicado de prensa 713/21, México, 2021.

[3] Observatorio sobre la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, *Informe educativo*, México, 2022.

1.1. Discapacidad psicosocial.

La discapacidad psicosocial se refiere a un conjunto de condiciones del neurodesarrollo donde hay dificultades en la interacción social, la comunicación, regulación emocional y adaptación a los entornos estructurales, normativos y simbólicos. Las personas autistas viven experiencias diversas donde enfrentan barreras sociales, culturales e institucionales que producen desventajas y desigualdad

En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), se trata de una forma particular de percibir y procesar el mundo. Las personas autistas experimentan los estímulos cotidianos - sonidos, luces, multitudes, texturas, aromas o sabores- con una sensibilidad aumentada, lo que pueden demandar un esfuerzo emocional, físico y cognitivo significativo. La expresión emocional o las formas de comunicación suele no coincidir con las normas sociales hegemónicas, lo que genera incomprensión y presiona a las personas autistas a implementar estrategias de enmascaramientos orientada a imitar patrones de conducta.

Desde una perspectiva critica, el autismo debe comprenderse como una forma legítima de diversidad neurocognitiva, este enfoque contrasta con el paradigma psiquiátrico tradicional, que históricamente ha clasificado la neurodivergencia bajo categoría asociadas a la incapacidad. Las implicaciones de dicho paradigma han contribuido a reforzar estigmas, a medicalizar las diferencias y a establecer marcos institucionales que regulan la conducta producción y de mecanismos de exclusión bajo el argumento de la normalidad.

El reconocimiento del autismo como identidad implica desplazar la interpretación medico asistencial hacia el enfoque social de derechos. En este sentido, las barreras no residen en el cuerpo o la mete de las personas autistas, sino en la falta de adaptaciones en la estructura social: rigidez institucional, prejuicios, desconocimiento, ausencia de ajustes razonables, políticas educativas excluyentes y marcos normativos insuficientes. Estas barreras condicionan el ejercicio de derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación superior.

Un informe elaborado en 2016 con financiamiento de Autism Speak estimo que alrededor de 1 de cada 115 personas en el país es autista, equivale aproximadamente al 1%

de la población nacional.[4] En las clasificaciones del INEGI, el TEA se ubica dentro de la categoría de discapacidad psicosocial, particularmente en el grupo 3, que comprende a personas con dificultades para realizar actividades esenciales de la vida cotidiana, tales como el autocuidado, el aprendizaje, la movilidad en espacio públicos y la interacción social.

El análisis de esta categoría permite comprender que las experiencias de discriminación no son producto de una capacidad individual, sino de un entramado social que define, normativiza y sanciona aquello que considera normal. De este modo, la discapacidad psicosocial constituye un fenómeno sociopolítico que revela la forma en que las sociedades producen desigualdad mediante marcos de valoración y reconocimiento selectivo. Las personas autistas al situarse afuera de los parámetros tradicionales de interacción, comunicación y rendimiento académico son frecuentemente interpretadas desde estereotipos que refuerza su exclusión en entornos educativos, laborales y cotidianos.

[4]Autism Speaks, *Global Autism Prevalence Report*, 2016

1.2. Historia del autismo en México

El desarrollo histórico del autismo en México ha estado marcado por enfoques médicos, psiquiátricos y educativos que, durante gran parte del siglo XX, interpretaron esta condición desde paradigmas centrados en las deficiencias y desviación. Estas perspectivas influyeron en las políticas institucionales en la clasificación clínicas y en las practicas escolares generando marcos de identificación y control que reforzaron estigmas y formas de exclusión.

Los antecedentes del estudio del autismo en México se vinculan directamente con las transformaciones de la psiquiatría infantil en Estados unidos y Europa. En 1958, la Asociación Psiquiatría Americana (APA) estableció los requerimientos formales para la subespecialización en psiquiatría infantil, generando un marco clínico que fue adoptado paulatinamente en el país. Bajo esta lógica, la conducta de las personas autistas se comenzó a entender como un problema del comportamiento efectivo, cognitivo y social, lo que permitió su adscripción dentro del campo de la salud mental infantil.

A partir de la década de 1980 de sistematizaron esfuerzos para delimitar las características clínicas del Trastorno del Espectro Autista, lo que permitió su inclusión en manuales diagnósticos y su paulatina medicalización. En 1984 se fundó la Asociación Mexicana para el Estudio y Tratamiento del Autismo y otros Trastorno del Neurodesarrollo (AUTIMEX), una de las primeras instituciones formales orientadas al diagnóstico y atención desde un paradigma médico- terapéutico. Posteriormente, en 1989 se creó el Curso de Paidopsiquiatria de Entrada Directa (CPED), reconocido por la secretaria de Salud, lo que consolido la formación de especialista en salud mental infantil. En 1996 la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) elaboro un plan integral de evaluación de especialidades médicas, incorporando marcos más sistematizados para el abordaje del autismo en el sector salud.

En el ámbito educativo, las escuelas se convirtieron en filtros institucionales para detectar a estudiantes cuyo comportamiento o rendimiento fueran diferentes y apartada de la norma esperada. La Secretaría de Educación Pública (SEP) desempeño un papel central en la identificación temprana de conductas consideradas problemáticas, canalizando a los estudiantes hacia servicio terapéuticos o psiquiátricos. Este proceso, aunque presentado como

mecanismo de atención, funciono también como dispositivo de exclusión que marca las diferencias como anormalidad y justificaba intervenciones correctivas.

La compresión hegemónica del autismo como un trastorno al que debía normalizarse se inscribió en marcos médicos que reforzaron la patologización de la diferencia neurocognitiva. Desde una perspectiva critica, Thomas Szasz cuestiono los procesos mediante los cuales las sociedades convierten la diversidad humana en categorías de enfermedad, señalando que la clasificación psiquiátrica puede operar como instrumento de control social. Esta reflexión resulta pertinente para el caso mexicano, donde el comportamiento atípico de las personas autistas ha sido históricamente vinculado con el riesgo, la peligrosidad, la anormalidad o la incapacidad, legitimando prácticas de exclusión educativa, segregación o intervención coercitiva.

De esta manera, la historia del autismo en México evidencia tensiones entre discursos médicos, políticas educativas y proceso sociales de estigmatización. La transición hacia un paradigma de derechos humanos – impulsado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y por los movimientos de neurodiversidad- ha comenzado a cuestionar los modelos tradiciones de atención, promoviendo la necesidad de reconocer la diferencia, la autonomía y la diversidad neurocognitiva como componentes legítimos de la identidad humana.

1.3 Neurodiversidad

El concepto de neurodiversidad surge como una alternativa critica frente a los modelos médicos y asistenciales que, históricamente han interpretado el autismo y otras condiciones neurocognitivas como trastornos que deben corregirse, normalizarse o curarse. Desde esta perspectiva, la neurodiversidad reconoce la existencia de variaciones neurologías naturales en la población, las cuales constituyen parte de la diversidad humana y no deben ser patologizadas. Este enfoque desafía la noción tradicional de normalidad, proponiendo que las diferencias neurológicas- incluyendo el autismo, el TDAH y la dislexias entre otras- son expresiones legítimas de la variabilidad biológica y cognitiva.

El termino neurodiversidad fue introducido por la sociología autista Judy Singer a finales de la década de 1990, quién planteo que las personas neurodivergentes conforman un

grupo social con características compartidas, cuya inclusión requiere de un marco político y cultural distintos al médico. De esta manera, el concepto se constituye como una categoría política que visibiliza las desigualdades producidas por sistemas normativos que privilegian determinados estilos cognitivos mientras excluyen otros. El movimiento por la neurodiversidad ha tenido un papel central en el cuestionamiento de las narrativas dominantes sobre el autismo, desplazando la explicación patológica hacia una compresión basada en derechos.

Este paradigma ha influido en discusiones académicas contemporáneas relacionadas con el autismo la realidad es que hay obstáculos en la ciudad de México para que las personas autistas puedan disfrutar plenamente sus derechos. Todo se ve reflejado por la ausencia de mecanismos y herramientas efectivas que garanticen la participación sustantiva en los espacios educativos. Desde esta crítica, proponen un giro epistémico hacia modelos participativos que incluyan a personas autistas en la construcción del conocimiento científico, reconociéndolas como sujetos activos y no como objetos de estudio.

El enfoque de la neurodiversidad coincide con la perspectiva de derechos humanos establecida en la convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDOD), la cual afirma que la discapacidad surge de la interacción ente las condiciones individuales y las barreras del entorno. En el caso del ámbito educativo, estas barreras incluyen la ausencia de ajustes razonables, las practicas capacitistas, la falta de formación docente, las políticas restrictivas y los prejuicios que asocian la diferencia neurocognitiva con incapacidad o inferioridad. La noción de barrera resulta central en este análisis, pues permite desplazar la atención desde las características individuales hacia las estructuras sociales que producen la exclusión. Las barreras pueden ser físicas, cognitivas, informativas, institucionales, simbólicas o actitudinales, e influyen directamente en el acceso, permanecía y participación de estudiantes autistas en la educación superior. Por ejemplo, las barreras institucionales se manifiestan en la adaptación insuficiente de los planes de estudio, la rigidez administrativa y la carencia de mecanismo para la implementación de ajustes razonables. Por su parte, las barreras actitudinales se expresan en comportamientos como la infantilización, la invalidación de la discapacidad, la duda sistemática del diagnóstico o la resistencia docente a modificar practicas tradicionales. Las dificultades especificas en lectura, escritura o

matemáticas -comúnmente denominadas dislexia, disgrafia y discalculia – también pueden presentarse en personas neurodivergentes y su atención requiere metodologías pedagógicas alternativas. La ausencia de estrategias diferenciadas puede profundizar las brechas educativas y reforzar estigmas que atribuyen estas variaciones a falta de esfuerzo, desinterés o incapacidad, en lugar de comprenderlas como formas legitimas de procesamiento cognitivo.

En conjunto, la neurodiversidad propone una transformación profunda en la forma de comprender las diferencias cognitivas, invitando a las instituciones a repensar sus marcos normativos, pedagógicos y culturales. Este enfoque enfatiza la necesidad de revisar las practicas educativas para garantizar la participación plena de las personas autistas, reconociendo que la inclusión no se reduce a la integración física en el aula, sino que requiere la reconfiguración de estructuras que históricamente han privilegiado un único modelo de funcionamiento neurológico.

1.4 Panorama educativa de la discapacidad en México.

En México, de acuerdo con los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, se registró información referente a la población con discapacidad, considerando seis tipos distintos de discapacidad. El Observatorio sobre la Inclusión Social de las personas con Discapacidad funciona como un espacio colectivo de monitoreo e investigación orientado al análisis y la difusión de la problemática relacionada con la exclusión social de esta población en el país. En 2022, dicho análisis se realizó un estudio sobre el nivel educativo de las personas con discapacidad, dado que la exclusión educativa constituye un problema de gran magnitud que afecta de manera directa su integración a la vida académica.

La encuesta examino los grados de estudios formales – desde primaria hasta posgrado- así como los aprendizajes previos, incluyendo el nivel prescolar, con el objetivo de medir la dimensión de la exclusión educativa que enfrentan las personas con discapacidad. Para ello se efectuó un análisis comparativo entre la situación educativa de esta población y de las personas sin discapacidad. Los resultados indican que el 46% de las personas con discapacidad concluyo la educación primaria; el 16.4% finalizo la educación secundaria; y el 6.3% alcanzo el nivel de bachillerato. En cuanto a la educación superior, solo el 4.9%

accedió a estudio universitarios, mientras que únicamente el 0.4% egreso de maestría y el 0.1% a estudios de doctorado. [5]

Un hallazgo relevante del estudio es que el segmento de mujeres con discapacidad presenta un porcentaje mayor de personas sin escolaridad. Se identifico que la participación en la educación universitaria es más alta entre personas con discapacidad motriz (45% de la población inscrita), seguida por personas con discapacidad visual 30 %, auditiva 20%, intelectual 2.6% y psicosocial 0.4%.

El nivel educativo de las personas con discapacidad revela una brecha considerable en el acceso y permanencia en la educación superior. Durante el periodo 2021- 2022, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) registro una matrícula de 3,538 estudiantes con algún tipo de discapacidad. De estos, 355 pertenecía a la Unidad Xochimilco: 160 estudiantes con discapacidad motriz, 107 con discapacidad visual, 71 con discapacidad auditiva, 11 con discapacidad intelectual y únicamente 6 con discapacidad psicosocial. Estos datos proceden del trabajo de Gonzales Lucero sobre la discapacidad en México, con énfasis prácticas de inclusión de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.[6]

II. Imaginarios sociales

El concepto de imaginario social constituye una herramienta fundamental para comprender como las sociedades producen significados, ordenan lo visible y lo invisible, legitima prácticas que estructura la vida colectiva. Desde la propuesta teórica de Cornelius Castoriadis, el imaginario social se entiende como la capacidad instituyente mediante la cual las sociedades crean significaciones, no son simples ideas compartidas, sino marcos simbólicos que configuran la realidad social y establece las fronteras de lo que se considera normal, deseable o posible. [7]

El imaginario no opera únicamente a nivel discursivo, sino que se materializa en prácticas, institucionales – familia, escuela, universidad, Estado, sistema médico- no solo

[5] Observatorio sobre la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, Informe educativo, México, 2022.
[6] González Lucero, *La discapacidad en México: prácticas de inclusión en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2022.
[7] Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Paidós, 2007.

reproducen reglas formales, sino también significaciones profundas vinculadas con aquello que la sociedad define como normalidad, inteligencia, productividad o conducta adecuada. En este contexto, la discapacidad psicosocial y particularmente el autismo, se encuentra atravesada por imaginarios que históricamente han asociado la diferencias con enfermedad, déficit o incapacidad.[8]

Estos imaginarios sustentan prácticas de exclusión en múltiples niveles: desde las creencias de que las personas autistas no pueden participar plenamente en la educación superior, hasta su infantilización, medicación excesiva o la negación de formas de comunicación y expresión emocional. La sociedad instituida- según el planteamiento de Castoriadis- tiende a preservar sus normas y significados, lo que explica la persistencia de estereotipos que naturalizan la idea de que la persona autista es dependiente, ingenua, irracional o incapaz de autorregulación. Algo está fuera de la realidad si al individuo se le proporcionan las herramientas y ajustes necesarios, este puede desarrollarse plenamente.

La reproducción de estos imaginarios se fortalece en instituciones educativas en las que predominan marcos pedagógicos rígidos, expectativas homogéneas del desempeño académico y modelos de interacción orientados hacia uniformidad. Estas instituciones, al no reconocer las diversidades terminan legitimando discursos que rechazan la diferencia viéndolo como una amenaza al orden escolar o administrativo ya establecido. Los imaginarios sociales también operan mediante la invisibilización. En el caso de la discapacidad psicosocial, la invisibilidad del autismo en muchos estudiantes conduce a la sospecha, la invalidación del diagnóstico y la negación de ajuste razonables. Esta dinámica se vincula con el imaginario moderno de que la discapacidad solo es legítima cuando es visible. Tal imaginario produce un régimen de credibilidad selectiva en el que ciertas discapacidades son reconocidas de inmediatos (movilidad, visión) mientras que otras deben justificarse constantemente para ser consideradas reales. También los imaginarios sociales articulan formas de violencia simbólica, en términos de Pierre Bourdieu, que naturaliza la desigualdad que es históricamente construida. Esta violencia se expresa en la interiorización de estereotipos, en la normalización de microagresiones y en prácticas como el enmascaramiento, mediante las cuales las personas autistas se ven presionadas a ocultar sus

[8] Cornelius Castoriadis, La cuestión del sentido, París, Seuil, 1974.

necesidades, su forma de procesar la información o sus modos de interacción con el fin de evitar rechazo o sancion.[9]

El análisis de los imaginarios sociales permite comprender que la discriminación hacia los estudiantes autistas no es un fenómeno aislado, sino que forma parte de un entramo estructural de significaciones que legitiman la exclusión y define quien es considerado un sujeto universitario legitimo. En este marco, la transformación de los imaginarios sociales implica cuestionar la normatividad cognitiva que opera dentro de las instituciones de educación superior y abrir paso a representaciones que reconozcan la diversidad neurocognitiva como parte constitutiva de la comunidad académica.

2.1. Estereotipos y discriminación.

Lippmann define los estereotipos como imágenes mentales que las personas elaboran para comprender la realidad social, atribuyendo a los grupos rasgos de personalidad y características generalizadas que permiten clasificar al otro dentro de categorías socialmente aprendida. Por su parte, Campbell plantea que los estereotipos operan en el marco de las relaciones intergrupales y se relacionan tanto con factore externos -como características físicas- como con elementos internos, tales como motivaciones, hábitos o costumbres.

Desde la perspectiva de Tajfel, los estereotipos cumplen la función de permitir que los individuos justifiquen su posición dentro del orden social. Estos esquemas sirven para proteger y reafirmar el sistema de valores del grupo de permeancia, legitimando actitudes y comportamientos hacia quienes son percibidos como diferentes. El estereotipo contribuye así a mantener una identidad social positiva del propio grupo, preservando su estatus dentro del orden social establecido.

El prejuicio, como actitud negativa hacia un grupo social, puede fundamentarse en cualquier característica diferenciadora y se asocia con emociones negativas que pueden traducirse en comportamiento de evitación o agresión. En este sentido, la discriminación se entiende como la conducta negativa que se dirige hacia los miembros de un grupo distinto, generado a partir del perjuicio internalizado.

[9] Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 1999.

2.2 Imaginario social.

En las ciencias sociales la noción de imaginario ha sido abordado desde diversas perspectivas. Castoriadis concibe lo imaginario como el conjunto de elaboraciones simbólicas mediate las cuales las sociedades producen y reproducen significaciones que organizan su vida colectiva. De acuerdo con esta propuesta, comprender la realidad social implica reconocer que las conductas, los símbolos y las normas están configurados por procesos creativos a través de los cuales los sujetos instituyen y transforma su mundo común.[10]

Moscovici, desde la teoría de las representaciones sociales, entiende estas como sistemas de conocimiento practico que permiten a los grupos interpretar su entorno y orientar sus interacciones. En una línea complementaria, Taylor destaca que el imaginario social constituye el trasfondo compartido que legitima las instituciones hace posible las practicas colectivas.[11]

Girola propone diferenciar las representaciones sociales -ancladas en micro universos sociales y vinculadas a creencias, estereotipos, opiniones e imágenes- de los imaginarios sociales, los cuales remiten a esquemas culturales amplios, relativos a épocas o sistemas simbólicos extensos.[12] Ambas nociones pueden articularse para comprender la producción social de sentido. El entramado imaginario sobre la discapacidad permite vincular los aportes teóricos de Castoriadis con las experiencias de las personas autistas. Desde esta perspectiva, la discapacidad no se limita a una condición médica, sino que constituye una construcción social moldeada por significaciones que pueden legitimar la marginación, especialmente en espacios como la universidad. Las significaciones imaginarias sociales instituidas sostienen representaciones estigmatizaciones, tales como la infantilización, la idea de dependencia absoluta o la negación de capacidades.

En contraste, la dimensión instituyente propuesta por Castoriadis remite a la capacidad creativa de la sociedad para generar nuevos significados, cuestionar lo establecido y producir transformaciones. Los estudiantes autistas entrevistados muestran como estas

[10] Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona, Paidós, 2007.
[11] Serge Moscovici, *Representaciones sociales: investigaciones en psicología social*, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.
[12] Girola, *Imaginario y representaciones sociales: teorías sobre el saber cotidiano*, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016.

significaciones instituidas aparecen en frases como “solo parece un rasgo de personalidad raro”, lo que refleja la negación institucional de la discapacidad psicosocial.

Desde el enfoque sociológico, el estigma opera como un mecanismo ideológico que naturaliza la desigualdad y justifica prácticas de discriminación. Dichas prácticas afectan la percepción del sujetos estigmatizado, dificultando su reconocimiento como igual dentro de las interacciones sociales. Goffman señala que esta posición genera vulnerabilidad emocional, vigilancia constante de la propia conducta y temor a ser reducido a una etiqueta desvalorizada.

Estas dinámicas producen experiencias de inseguridad, anticipación de rechazo y dificultades para la participación social plena. En el caso de personas autistas, las categorizaciones inadecuadas refuerzan la distancia social y limita el acceso a derechos educativos. El estudio sociológico del estigma resalta la importancia de considerar la vida colectiva de los grupos estigmatizados y la necesidad de espacios donde puedan expresar sus experiencias y construir formas de apoyo mutuo.[13]

III. Metodología

La investigación se desarrolla dentro del paradigma cualitativo y adopta un enfoque fenomenológico, orientado a comprender las experiencias vividas por estudiantes autistas en el entorno universitario.[14] Este enfoque permite analizar los imaginarios sociales, los estigmas y las barreras institucionales a partir de las voces de los propios sujetos, lo que posibilita capturar las tensiones entre la normatividad académica y las trayectorias de estudiantes con discapacidad psicosocial.

El diseño de la investigación es de tipo exploratorio- descriptivo. Se emplearon seis entrevistas en profundidad, guiadas por un esquema semiestructurado que permitió explorar las narrativas individuales en torno a la discriminación, la exclusión y las estrategias de resistencia. El contacto con la población participante se realizó a través de una activista autista perteneciente a una comunidad de adultos autistas. Las entrevistas fueron efectuadas

[13] Erving Goffman, *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
[14] Edmund Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

por videollamada, con una duración de 45 a 65 minutos, garantizando un ambiente de respeto y comunicación clara. Todas la entrevistas fueron grabadas con autorización y posteriormente transcritas de manera literal.

La muestra estuvo conformada por seis personas autistas con diagnostico forma y experiencias universitaria en institución pública en la Ciudad de México. Los participantes tenían entre 22 a 30 años y cursaban carreras universitarias en el plantel como Psicología, Rehabilitación, Trabajo Social, Ingeniería, Matemáticas y Animación Digital.

El análisis se realizó mediante articulación teórica entre los aportes de Goffman sobre el estigma, Castoriadis sobre los imaginarios sociales y el paradigma de la neurodiversidad, integrando las narraciones con marcos conceptuales que permite comprender las dinámicas de discriminación en la educación superior.

IV. Experiencias de personas autistas en la universidad.

4.1 El imaginario de la discapacidad como característica visible

Este artículo analiza las prácticas discriminatorias experimentadas por estudiantes universitarios autistas, recuperando sus voces desde una perspectiva fenomenológica. El análisis sociológico integra las nociones del imaginarios social, representación social y estigma, permitiendo comprender que la discriminación no se limita a acciones individuales, sino que forma parte de estructuras institucionales y simbólicas que sostiene barreras actitudinales, normativas y culturales hacia las personas con discapacidad psicosocial.

La práctica más recurrente identificada en los seis casos analizados muestra que el imaginario social instituido sobre las personas autistas funciona como un referente normativo para juzgar clasificar a los sujetos. Este imaginario construye la figura de una persona infantil, desconectada, incapaz de comunicarse o interactuar. Cualquier experiencia que no corresponde con esa imagen homogénea y patologízate es invalidada, reforzando la exclusión y negación de la legitimad del diagnóstico. Los siguientes testimonios lo ejemplifican.

- “Como podía hablar en clase, pensaban que no necesitaba ayuda, que no era autista de verdad” (Entrevista 1).

- “Una persona me dijo: ‘todos somos un poco autistas’. Eso me incomodó mucho; se me quitaron las ganas de contarle a otros” (Entrevista 5).
- “La enfermera de mi universidad me dijo: ‘Tú no eres autista porque te he escuchado hablar’” (Entrevista 6).

Estas citas reflejan una práctica discriminatoria que expresa a través de la negación del diagnóstico y la deslegitimación de las necesidades de apoyo, sustentada en imaginarios sociales erróneos. La imposición de un modelo único de autista constituye una forma de violencias simbólica, entendida como la reproducción de relaciones de dominación que opera de manera invisible. En consecuencia, los estudiantes autistas se ven obligados a permanecer en constante alerta, enfrentando un juicio permanente, particularmente por tratarse de una discapacidad no visible. Esto genera prácticas de exclusión ejercidas tanto por compañeros como por docentes, configurando una negación del reconocimiento que impide validar su identidad y sus derechos.

4.2 El estigma de la discapacidad.

La lógica del estigma tiende a expandirse hacia el entorno social inmediato. Afectando la estabilidad de las relaciones interpersonales. Esta ampliación explica quienes poseen un atributo estigmatizado suelen ser evitados o mantienen vínculos frágiles. El estigma también impacta a quienes se relacionan con la persona estigmatizada, generando sospecha o rechazo hacia su círculo cercano.

Un testimonio lo señala así: “yo me sentía sola porque me evitaban; lo minimice porque en la secundaria había vivido coas peores. Si me afecto porque me aislaba; prefería ir a la biblioteca para evitar estas situaciones.” (Entrevistas 2)

Ante esta presión social, muchas personas recurren a estrategias de normalización o enmascaramiento, es decir, intenta ajustarse a las normas dominantes para evitar el rechazo. Sin embargo, este esfuerzo exige un costo emocional y físico significativo.

“La socialización me desgata muchísimo; termino agotada todos los días, Siento que estoy todo el tiempo enmascarando y la gente me ha dicho que soy problemática” (Entrevista 5)

El enmascaramiento -siguiendo a Goffman[5]- constituye una estrategia para ocultar el atributo estigmatizante. En este caso, la personas autistas ocultan rasgo propios con el fin de lograr una inserción funcional en entornos que penalizan la diferencia. Este esfuerzo, además de desgastante, puede llevar a situaciones riesgosas.

"El querer encajar me llevo a situaciones de riesgo: iba a fiestas, me forzaba a socializar solo por seguir la corriente" (Entrevista 3)

El estigma actúa como mecanismo disciplinario que no solo regula como otros perciben a las personas autistas, sino también como estas interiorizan la obligación de ajustarse al orden dominante. Como señala otro estudiante:

"Tienes que aprender a gustarle a las personas, aprender todas la reglas sociales que los neurotípicos necesitan para sentirse seguros. A mí me cuesta mucho; no me gusta trabajar en equipo por estas dificultades" (Entrevista 4)

La visibilidad – o invisibilidad- del estigma cumple un papel crucial. En el caso de la discapacidad no visible, como el autismo, la legitimidad del diagnóstico siempre está bajo sospecha.

"No te ves autista; incluso en salud y rehabilitación hay ignorancia sobre el autismo" (Entrevista 3) "una profesora me dijo: todos somo un poco autistas y ya no quise decirle a nadie más" (Entrevista 5)

"No debería limitarte; la gente piensa que por caminar y hablar no tengo dificultades" (Entrevista 6)

La negación de las necesidades surge del imaginario según el cual la funcionalidad aparente implica ausencia de discapacidad, lo cual produce una exigencia moralizante de autosuficiencia.

4.3 Capacitismo.

El capacitismo refiere un sistema de discursos, practicas e instituciones que devalúan la discapacidad y la sitúan como desviación frente a un ideal de funcionamiento considerado normativo. Campbell lo define como una red de creencias y procesos que producen categorías diferenciadas de lo humano. Bajo esta lógica, la discapacidad aparece como problema individual que debe corregirse, ocultando las barreras estructurales.

En el ámbito universitario, el capacitismo se expresa mediante la negación de ajustes razonables y expectativa de rendimiento homogéneo. Un ejemplo claro es el siguiente:

"Me agotaba mucho y tenía crisis. Avisaba a mis profesores que soy autista y que quizá necesitaría faltar, llegar tarde o entrar después. Me decía que no había problema, pero nunca recibí ajustes reales; ni tiempo extra ni alternativas" (Entrevista 1)

La ausencia de adaptaciones no es una omisión neutral, sino una forma de violencia estructural que coloca al estudiante en situación de vulnerabilidad. Lo mismo evidencia otro caso:

"Tuve muchos problemas en matemáticas. Pedía explicaciones, pero los profesores eran estrictos. Uno me dijo que quería todo masticadito y otro no sabía cómo ayudarme" (Entrevista 2)

La incomprensión se agrava cuando los compañeros interpretan injustamente las adecuaciones:

"Les pedía a los profesores usar canceladores de ruido. Algunos compañeros decían: ¿Por qué a ella si le dan permisos?" (Entrevista 4)

Otro testimonio profundiza la carga del imaginario capacitista:

"Hay una idea de pobrecitos- La gente no se imagina a una persona autista en el aula. Creen que siempre implica deficiencia intelectual" (Entrevista 5)

Estos relatos muestran como el capacitismo opera simultáneamente en lo institucional, lo docente y lo estudiantil, reproduciendo una noción normativa de funcionamiento que excluye a quienes se desvían del modelo dominante.

4.4 Infantilización.

La infantilización constituye una forma específica de estigmatización simbólica que vincula la discapacidad con dependencia, inmadurez y falta de autonomía. Se trata de una estructura de percepción que despoja al sujeto de independencia y reduce su legitimidad como adulto.

Esta práctica se evidencia en los testimonios:

"Cuando la gente sabe que soy autista, me tratan como si fuera incapaz de entender; me trata de manera infantil" (Entrevista 1)

“Mi tutora me preguntaba si necesitaba algo de niña” (Entrevista 2”)

La sospecha sobre la validez del diagnóstico refuerza la infantilización, legitimando la invalidación de las necesidades del estudiante. El testimonio de la estudiante 4 lo reafirma:

“Una compañera asumía que no me gustaban ciertas actividades solo por ser autista. Algunos maestros se acercaban demasiado al principio”

La infantilización opera como forma de control simbólico que niega la singularidad y refuerza relaciones de poder. Esto también se manifiesta en la percepción de los docentes:

“Cuando pides ajustes, creen que es un gusto o responsabilidad tuya. No estamos evadiendo: buscamos hacer más amable la situación” (Entrevista 6)

4.5 Recomendaciones de inclusión para estudiantes autistas en la universidad

Los testimonios recopilados permiten visibilizar una problemática estructural: la exclusión sistemática de estudiantes autistas en la educación superior. La universidad reproduce practicas capacitistas que obstaculizan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

Las recomendaciones tienen cuatro ejes:

1.Reconocimiento institucional del autismo como discapacidad psicosocial.

Los estudiantes señalan: “Tendrían que empezar a entender que el autismo es una discapacidad. Piensan que es flojera. Falta mucha concientización” (Estudiante 1)

2.-Formacion obligatoria para docentes, trabajadores y estudiantes.

“Capacitaciones sobre lo que es autismo” (Estudiante4)

“Que los profesores fueran pacientes” (Estudiante 2)

3.- Protocolos claros de adecuaciones académicas y espacios sensoriales.

“Un espacio de silencio sería importante; el personal no entiende para que” (Estudiante 3)

“Ambientes menos ruidosos y clases más visuales” (Estudiante 5)

4.-Flexibilidad académica y ajustes razonables

“Canceladores de ruido, entregas diferidas, ausencia justificadas y cubículo para regularme serian cambios significativos” (Estudiante 5)

“Instrucciones claras y fechas flexibles mejorarían mucho la experiencia educativa” (Estudiante 6)

V. Conclusiones

La investigación evidencia que los estudiantes universitarios autistas enfrentan discriminación estructural y violencia simbólica dentro de las instituciones de educación superior en México. La exclusión no responde a actos aislados, sino a un sistema capacitista profundamente arraigado que opera mediante la negación de ajuste razonables, la infantilización, la sospecha constante sobre la legitimidad del diagnóstico y minimización de las necesidades de apoyo.

La universidad se organiza en torno a la figura implícita de un estudiante ideal -autónomo, social, funciona, sin necesidades particulades- que excluye a quienes no encaja en ese modelo-Esto obliga a los estudiantes autistas a recurrir al enmascaramiento, estrategia que resulta emocional y físicamente desgastante.

El imaginario dominante vincula el autismo con la infancia o con la deficiencia intelectual, lo cual complica el reconocimiento de la discapacidad por no ser visible. Esto produce una doble penalización: se niega derechos y ajuste necesarios, y cualquier solicitud de apoyo se interpreta como privilegio inmerecido. Los ajustes razonables no constituyen favores, sino condiciones indispensables para garantizar igualdad de oportunidades.

Las recomendaciones planteadas por las personas autistas participantes -tiempos flexibles, ambiente menos ruidos, instrucciones claras, espacio de regulación sensorial, capacitación docente- constituyen acciones mínimas para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. No obstante, la ausencia de protocolos y la ignorancia institucional dificulta su implementación, reproduciendo desigualdades bajo una apariencia de neutralidad.

Finalmente, esta investigación se sitúa desde la perspectiva de una persona autista como investigadora. Esta posición permite articular experiencias propias y ajenas como un acto de resistencia frente a la invisibilización. La universidad debe aspirar a ser un entorno donde la diversidad sea vivible, no solo tolerada. La discapacidad no es una tragedia

individual, sino una construcción social que puede transformarse colectivamente para garantizar una educación digna e inclusiva.

VI. Bibliografía

BACZKO, Bronislaw, Historia y antropología de la imaginación social, París, Éditions du CNRS, 1991.

BOURDIEU, Pierre, La dominación masculina, Barcelona, Anagrama, 1999.

CAMPBELL, Fiona Kumari, Controlando el cuerpo social: Discapacidad y capacitismo, Londres, Routledge, 2009.

CASTORIADIS, Cornelius, La cuestión del sentido, París, Seuil, 1974.

CASTORIADIS, Cornelius, La institución imaginaria de la sociedad, Barcelona, Paidós, 2007.

DURKHEIM, Émile, Las formas elementales de la vida religiosa, Buenos Aires, Schapire, 1982.

GOFFMAN, Erving, Estigma: la identidad deteriorada, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

GUTIÉRREZ ENRÍQUEZ, Adolfo Gustavo y ÁLVAREZ PÉREZ, Luis, Imaginario y representaciones sociales: teorías sobre el saber cotidiano, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016.

HONNETH, Axel, La lucha por el reconocimiento: la gramática moral de los conflictos sociales, Madrid, Editorial, 1997.

HUSSERL, Edmund, Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica, México, Fondo de Cultura Económica, 1967.

LIPPMANN, Walter, Opinión pública, Nueva York, Harcourt Brace and Company, 1922.

MOSCOVICI, Serge, Representaciones sociales: investigaciones en psicología social, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

SZASZ, Thomas, El mito de la enfermedad mental, Barcelona, Paidós, 2010.

TAYLOR, Charles, Modernidad y sentido de la vida: ensayos sobre la racionalidad, la identidad y la imaginación social, Barcelona, Paidós, 2004.

ALCALÁ, Gustavo Celis y OCHOA MADRIGAL, Marta Georgina, “Trastorno del espectro autista (TEA)”, Revista de la Facultad de Medicina (México), 65 (1), 2022, 7–20.

ALBARRACÍN RODRÍGUEZ, Ángela P., REY HHERNÁNDEZ, L. A. y JAIMES CAICEDO, M. MM.,“Estrategias de afrontamiento y características sociodemográficas en padres de hijos con trastornos del espectro autista”, Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 42, 2014, 111–126.

CRUZ PUERTO, M. S. y SANDÍN VÁZQUEZ, M., “Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social: una reflexión teórica y crítica”, Revista Española de Discapacidad, 12 (1), 2024, 213–222.

ESCOBAR, M. y TENORIO, J., “Dislexia, discalculia y disgrafía: Retos y estrategias educativas en contextos inclusivos”, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 16 (1), 2022, 45–62.

GUTIÉRREZ ACEVES, M. de L., MENDOZA BALBOA, A. P., DÍAZ DE LA GARZA, A. M. E. y ZÁRATE MMOSCOSO, K. P.P., Barriers to Learning and Participation: Case Study of a University Student with High-Functioning Autism”, Revista Mesoamericana deInvestigación, 4 (5), 2024, 1–10.

JAARSMA, Pier y WELIN, Stellan , “El autismo como una variación natural humana: reflexiones sobre las afirmaciones del movimiento de neurodiversidad”, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2012.

PELLICANO, Elizabeth y DEN HOUTING, Jacqueline, “De la ‘ciencia normal’ a la neurodiversidad en la ciencia del autismo”, Anual Review of Research, 2022.

PIÑA OSORIO, Juan Manuel y CUEVAS CAJIGA, Yazmín, “La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México”, Perfiles Educativos, 26 (105–106), 2004, 102–124.

Ríos, Jorge, “Educación inclusiva y atención a la diversidad en México”, Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 9 (2), 2016, 85–102.

Romero-Contreras, Silvia, La educación inclusiva en México: retos y perspectivas, San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2014.

SALÁIS LOREDO, S. E. y LEAL GUERRERO, L. V., “Neurodiversidad e Inclusión en la Educación Superior”, Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2 (1), 2025, 445–452.

Singer, Judy, “Why Can’t You Be Normal for Once in Your Life?”, en Corker, Mairian y FFrench,Sally (eds.), Disability Discourse, Buckingham, Open University Press, 1999.

Wolbring, Gregor, “La política del capacitismo”, 51, 2008, 252–258.

Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917 (última reforma 2021).

Ley General para la atención y protección a personas con la condición del espectro autista, Diario Oficial de la Federación, 30 de abril de 2015.

Naciones Unidas, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ONU, 2006.

Secretaria de Educación Pública, Modelo educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa, México, SEP, 2016.

Universidad Nacional Autónoma de México, Plan único de especializaciones médicas, México, UNAM, 1989.

INEGI, Estadística a propósito del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, Comunicado de prensa 713/21, México, 2021.

COPRED, Encuesta sobre discriminación en la Ciudad de México (EDIS-2013), Ciudad de México, COPRED,2013.