UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Los procesos de inclusión escolar de niños con autismo desde una orientación psicoanalítica

Modalidad de presentación: Revisión bibliográfica- tesis panorámica

Alumna: Buscaglia Savoy Micaela Alejandrina

Legajo: B 2732/4

DNI: 35612693

Email: micabuscaglia@hotmail.com

Docente Responsable: Valeria Gorosito Bilicich

Año 2026

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional de Rosario, por brindarme la posibilidad de formarme no solo como profesional, sino también como persona. Por ser un espacio que me permitió aprender, cuestionar y transformar muchas de las ideas con las que llegué, enriqueciendo mi forma de pensar, de mirar y de posicionarme frente a los otros.

A Fernando, mi docente de espacio TIF, por su compromiso, responsabilidad y por compartir generosamente sus conocimientos a lo largo de este proceso.

A Valeria, mi tutora, cuyo acompañamiento fue fundamental para que este trabajo pudiera concretarse. Por no dudar en acompañarme en este recorrido, por su compromiso y por su mirada siempre valiosa. Especialmente, por su calidez y su pensamiento crítico, que enriquecieron profundamente este proceso.

A mi mamá, por ser pilar, por su amor incondicional y por esa apuesta infinita a mi formación y a cada uno de mis proyectos.

A Fede, por su paciencia infinita, por apostar a mí y acompañar mi camino, con todos sus matices y vaivenes. Por estar, sostener y compartir este recorrido.

A mis hermanos, por estar siempre, acompañando el camino de la vida y compartiendo cada uno de sus momentos.

A mis sobrinos, Cami, Tomi, Catri y Valen, a quienes amo profundamente y quienes, con su manera de mirar el mundo, me recuerdan siempre la aventura de la niñez.

A mis amigas, las de siempre y aquellas que me regaló la facultad, que hoy ya son para siempre. Por ser parte de mi vida, por compartir el camino, las alegrías, las incertidumbres y tantos momentos. Y porque hoy, juntas, festejamos este logro.

Y a todos los que, de una u otra manera, fueron parte de este camino, gracias. Porque ningún recorrido se construye en soledad, y este logro lleva un poquito de cada persona que me acompañó a lo largo de estos años.

ÍNDICE

RESUMEN y PALABRAS CLAVE....4

INTRODUCCIÓN....5

OBJETIVOS....6

HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DEL AUTISMO: RECORRIDO HISTÓRICO, CLASIFICACIÓN Y PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA....8

A- Antecedentes históricos del concepto de autismo....8

B- Autismo y constitución subjetiva desde el psicoanálisis....9

C- Autismo y clasificación diagnóstica: el DSM y sus alcances desde una perspectiva psicoanalítica....11

HACIA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: DERECHOS, ESCUELA Y DISCAPACIDAD....13

A- El modelo social de la discapacidad como fundamento de la educación inclusiva....13

B- La educación inclusiva: principios y conceptualización....14

C- Escuela y subjetividad....15

EL PSICÓLOGO EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN ESCOLAR DESDE UNA ORIENTACIÓN PSICOANALÍTICA....17

CONCLUSIÓN....20

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....22

RESUMEN

La presente investigación aborda los procesos de inclusión escolar de niños con autismo, interrogando de qué modo una perspectiva psicoanalítica centrada en la singularidad puede contribuir a la construcción de prácticas educativas inclusivas. El objetivo general consiste en indagar las conceptualizaciones del autismo desde distintos desarrollos teóricos, particularmente desde el discurso psicoanalítico, y analizar sus implicancias en los procesos de inclusión escolar. La estrategia metodológica consiste en una revisión bibliográfica de tipo panorámica, orientada a realizar un análisis crítico del estado actual del conocimiento. La hipótesis sostiene que la intervención del profesional psicólogo, desde una orientación psicoanalítica que atiende a la singularidad del sujeto, promueve o posibilita una educación inclusiva y de calidad que aboga por sus derechos. El trabajo se desarrolla en tres ejes: en primer lugar, aborda los antecedentes históricos y las conceptualizaciones del autismo, incluyendo la perspectiva psicoanalítica y la clasificación diagnóstica del DSM; en segundo lugar, caracteriza los principios de la educación inclusiva y el marco normativo vigente en relación con los derechos de niños con discapacidad; y, en tercer lugar, analiza el rol del psicólogo desde una orientación psicoanalítica en el acompañamiento de los procesos de inclusión escolar y en el trabajo interdisciplinario. Se concluye que la inclusión efectiva no se limita a la presencia del niño en el aula ni al cumplimiento de las normativas, sino que requiere prácticas que reconozcan su singularidad y condiciones institucionales que favorezcan trayectorias educativas inclusivas.

PALABRAS CLAVE**:** Autismo; psicoanálisis; educación inclusiva.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inscribe en el marco del Trabajo Integrador Final, requisito para la culminación de la carrera de grado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Su propósito central consiste en explorar el entrecruzamiento entre los campos de la psicología y la educación, ámbitos que, aunque poseen tradiciones y desarrollos propios, se encuentran profundamente vinculados en la práctica cotidiana. Dentro del amplio universo de problemáticas y relaciones posibles, este escrito delimita su objeto de estudio en torno al autismo y los procesos de inclusión escolar.

La problemática que orienta la investigación se centra en la inclusión de niños y adolescentes con autismo en instituciones educativas comunes. Para su abordaje, se adopta como modalidad de escritura la revisión bibliográfica de tipo panorámica con el propósito de realizar un análisis crítico sobre el estado actual del conocimiento.

A lo largo del trabajo se utilizará la expresión *niños con autismo* únicamente como una forma de delimitar el objeto de estudio. Esta elección no supone reducir la singularidad de los sujetos a una categoría diagnóstica, sino establecer un recorte conceptual que permita abordar los desarrollos teóricos y clínicos que constituyen el eje de la presente investigación.

La relevancia del presente trabajo se sustenta en el notable incremento que han adquirido, en las últimas décadas, los diagnósticos de autismo a nivel mundial. Diversos autores (Levin, 2024; Vasen, 2015) han problematizado este fenómeno, advirtiendo que no puede comprenderse exclusivamente como un incremento de su prevalencia, sino también en relación con las transformaciones introducidas en los criterios diagnósticos y en los modos contemporáneos de nombrar y comprender el padecimiento infantil. En este contexto, las problemáticas vinculadas a la salud mental han adquirido una creciente centralidad durante la infancia, constituyéndose en una de las principales causas de discapacidad (Untoiglich, 2015).

En particular, la creciente presencia del diagnóstico de autismo plantea desafíos significativos para las instituciones de salud y para el sistema educativo, convocados a alojar a niños y adolescentes cuyas modalidades de relación, comunicación y aprendizaje no siempre se ajustan a los formatos tradicionales. En este sentido, el incremento sostenido de los diagnósticos exige revisar críticamente tanto los modos en que se construyen dichas categorías como las prácticas que de ellas se desprenden.

Las categorías mediante las cuales cada época organiza y nombra el padecimiento infantil no permanecen invariables. A lo largo de la historia de la psicopatología, los criterios diagnósticos se han transformado en función de las coordenadas sociales, culturales y teóricas de cada momento histórico. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que ciertos diagnósticos adquieren una centralidad particular en determinados períodos, constituyéndose en verdaderas “marcas de época”.

En este contexto, resulta pertinente interrogar el lugar que ocupa actualmente el autismo en la infancia. En las últimas décadas, este término ha trascendido el campo estrictamente clínico para instalarse con fuerza en el discurso social y mediático. Así, ciertos comportamientos infantiles -como no responder al nombre, presentar dificultades en el juego con pares o manifestar intereses restringidos- son rápidamente asociados a este diagnóstico, dando lugar a lecturas que, en muchos casos, tienden a simplificar la complejidad del fenómeno, reduciéndolo a un conjunto de conductas observables.

Como punto de partida de este escrito, y desde una perspectiva crítica, se considera necesario problematizar los alcances y límites de las categorías diagnósticas que actualmente definen el autismo. La noción de Trastorno del Espectro Autista (TEA), si bien ha permitido visibilizar ciertas manifestaciones clínicas y organizar criterios de intervención, también ha generado tensiones en torno a su carácter reduccionista. En efecto, la clasificación tiende a homogeneizar experiencias singulares bajo un mismo rótulo, lo cual puede derivar en prácticas que invisibilizan la subjetividad de cada niño.

Frente a este panorama, el presente trabajo se propone pensar el autismo no únicamente como un conjunto de síntomas observables, sino como una modalidad singular de estar en el lenguaje y en el lazo con los otros. Para ello, se retoman aportes provenientes

del psicoanálisis, perspectiva que permite desplazar la mirada desde la clasificación de conductas hacia las modalidades singulares de constitución subjetiva, evitando reducir al niño a un diagnóstico.

Esta lectura dialoga con el debate en torno a la inclusión escolar en instituciones educativas comunes, eje central de las políticas de educación inclusiva actuales. Dicho enfoque se sustenta en el modelo social de la discapacidad y en una perspectiva de derechos humanos, que desplaza antiguas explicaciones individuales o deficitarias y sitúa las causas de la discapacidad en las barreras sociales que limitan la participación plena y efectiva de las personas.

En este marco, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), aprobada en 2006 e incorporada al ordenamiento jurídico argentino en 2008 mediante la Ley N.º 26.378, define a las personas con discapacidad como "aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, art. 1).

La educación inclusiva tiene como objetivo garantizar que la trayectoria educativa de niños y adolescentes se despliegue en el ámbito de la educación común. Sin embargo, este proceso plantea interrogantes: ¿Hay desafíos en la práctica cotidiana? ¿Quiénes son los actores que intervienen en el proceso? ¿Qué posiciones subjetivas se ponen en juego en la escena educativa?

En este sentido, la escuela constituye uno de los escenarios privilegiados donde se ponen en juego las concepciones acerca del autismo y de la inclusión, ya que no solo transmite conocimientos, sino que también produce modos de nombrar, alojar y vincularse con aquellos estudiantes cuyas formas de aprender y participar se apartan de lo esperado. En esta línea, Sipes (2005) sostiene que todo acto de transmisión está dirigido a otro; cómo se piensa a ese otro, cómo se lo posiciona, qué representaciones, alcances y limitaciones se le presuponen devienen elementos que inciden en los modos de actuar dentro de las instituciones educativas. En consecuencia, las concepciones que sostienen los adultos respecto de las infancias y de la discapacidad se traducen en prácticas concretas que pueden favorecer u obstaculizar los procesos de inclusión.

En este escenario, la inclusión escolar de niños y adolescentes con autismo constituye un campo de intervención en el que convergen saberes, prácticas y posicionamientos que exceden la mera aplicación de normativas o categorías diagnósticas. Los modos en que se comprende el autismo, las concepciones que orientan las prácticas educativas y el lugar que asumen los distintos actores institucionales inciden de manera decisiva en la construcción de trayectorias escolares inclusivas. Desde esta perspectiva, resulta necesario promover una reflexión crítica que permita problematizar estos procesos y abrir interrogantes acerca de las condiciones que favorecen una inclusión que reconozca la singularidad de cada estudiante.

A partir de lo expuesto, el presente trabajo se propone indagar los aportes que el discurso psicoanalítico puede realizar en los procesos de inclusión escolar de niños con autismo, interrogando de qué modo una perspectiva centrada en la singularidad puede contribuir a la construcción de prácticas educativas inclusivas.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Analizar los procesos de inclusión escolar de niños con autismo desde los aportes del discurso psicoanalítico, considerando el marco normativo vigente y la perspectiva de derechos en relación con la discapacidad.

Objetivos específicos:

-Indagar las conceptualizaciones del autismo desde distintos desarrollos teóricos, particularmente desde el discurso psicoanalítico.

-Caracterizar los principios de la educación inclusiva y el marco normativo vigente en relación con los derechos de niños con discapacidad.

-Analizar los aportes que el profesional de la psicología, desde una orientación psicoanalítica, puede realizar en el acompañamiento de los procesos de inclusión escolar y en el trabajo interdisciplinario en las instituciones educativas.

Hacia una conceptualización del autismo: recorrido histórico, clasificación y perspectiva psicoanalítica.

A- Antecedentes históricos del concepto de autismo.

El presente apartado propone un recorrido por las principales conceptualizaciones del autismo. Si bien el término puede rastrearse históricamente, su formalización como entidad psicopatológica diferenciada es relativamente reciente. Para ello, se recuperan aportes provenientes de la psiquiatría clásica, en tanto constituyen las primeras conceptualizaciones, para luego desarrollar las contribuciones realizadas desde el psicoanálisis. Finalmente, se incorpora una lectura sobre el DSM, por tratarse del manual diagnóstico de referencia internacional, ampliamente utilizado en el ámbito clínico y educativo.

Las primeras descripciones sistemáticas corresponden a los desarrollos teóricos de los psiquiatras Leo Kanner (1943) y Hans Asperger (1944), quienes delimitaron el cuadro a partir de la observación clínica de niños que presentaban modalidades singulares en el lazo social, la comunicación y el lenguaje. Si bien ambos autores constituyen referencias centrales en la constitución del campo, existieron antecedentes que realizaron aportes significativos a la conceptualización del autismo.

En este sentido, el término “autismo” fue introducido por primera vez por el psiquiatra suizo Eugen Bleuler en 1911, en el marco de sus elaboraciones teóricas sobre las psicosis esquizofrénicas. Allí lo definió como uno de los síntomas cardinales de esta afección. El autismo se caracteriza, para el autor, por el repliegue de la vida mental del sujeto sobre sí mismo, llegándose a la constitución de un mundo cerrado, separado de la realidad exterior y a la dificultad extrema o imposibilidad de comunicarse con los demás (Bleuler, 1911, como se citó en Artigas-Pallarès & Paula Pérez, 2012).

En ese momento histórico, el autismo no constituía una unidad clínica autónoma, sino que era considerado un síntoma. Asimismo, no se encontraba asociado con la infancia porque al tratarse de una alteración propia de la esquizofrenia, estaba relacionado con una patología mental del adulto joven. Esta primera conceptualización resulta relevante en tanto permite situar el origen del término en estrecha relación con las psicosis, asociación que será posteriormente revisada.

Será recién con los desarrollos de Leo Kanner en 1943, cuando el autismo infantil precoz adquiera estatuto de entidad psicopatológica diferenciada. A partir de la observación de niños, en su mayoría varones, que llegaron a su consulta al hospital Johns Hopkins en Baltimore, el autor identifica como rasgo central una dificultad temprana para establecer vínculos con los otros, lo cual no debe entenderse como una pérdida de una relación previamente constituida, como en la esquizofrenia, sino como una ausencia originaria de dicho lazo (Kanner, 1943). Esta distinción resulta fundamental, ya que permite delimitar al autismo como un cuadro específico.

Asimismo, describe particularidades con respecto al lenguaje, que cuando está presente no se orienta a la comunicación con otros, sino que se manifiesta de una manera repetitiva o autorreferencial, incluyendo fenómenos como la ecolalia. A ello se le suma una marcada insistencia en la invariabilidad del entorno, expresada en la necesidad de mantener la igualdad y en la presencia de conductas repetitivas (Kanner, 1943).

De este modo, Kanner delimita la especificidad del autismo infantil precoz, diferenciándolo de la esquizofrenia y de otras psicosis infantiles a partir de los rasgos clínicos anteriormente descritos. Asimismo, sostiene la hipótesis de un origen innato, considerando que estas particularidades se encontraban presentes desde los primeros meses de vida.

Por su parte, Hans Asperger, austriaco, en 1944, describe un cuadro con características similares, basándose en la observación de cuatro niños. Estos pequeños mostraban un patrón de conducta caracterizado por falta de empatía, ingenuidad, poca habilidad para hacer amigos, lenguaje pedante o repetitivo, pobre comunicación no verbal, interés desmesurado por ciertos temas, torpeza motora y mala coordinación. Para describir este cuadro, utiliza la denominación, 'psicopatía autista'. Si bien su trabajo permaneció

durante años en un segundo plano, sus aportes resultaron fundamentales para la ampliación del espectro autista en las clasificaciones contemporáneas (Artigas-Pallarès & Paula Pérez, 2012).

Además de sus contribuciones clínicas, Asperger sostuvo una posición que resultó novedosa para su época respecto de la educación y la integración social de los niños que presentaban las características por él descritas. En un contexto histórico atravesado por las ideas eugenésicas predominantes en la Europa de la década de 1940, destacó la importancia de favorecer su inclusión social y educativa. Asimismo, subrayó la necesidad de que los educadores adoptaran una actitud comprensiva frente a sus particularidades, considerando que los mejores resultados pedagógicos podían alcanzarse cuando la enseñanza se apoyaba en los intereses específicos de cada niño (Artigas-Pallarès & Paula Pérez, 2012).

Estos planteos constituyen antecedentes relevantes, porque si bien las conceptualizaciones de Asperger se desarrollan en un contexto histórico diferente al actual, ya puede advertirse una preocupación por las condiciones educativas de estos niños. Esta preocupación resulta de particular interés para el presente trabajo, en tanto anticipa interrogantes que aún hoy continúan vigentes en el campo de la educación inclusiva acerca de cómo construir propuestas pedagógicas que respeten y reconozcan la singularidad de cada estudiante.

El recorrido histórico realizado permite advertir que el autismo ha sido objeto de diversas conceptualizaciones a lo largo del tiempo, las cuales responden a distintos paradigmas científicos y clínicos. Estas transformaciones no sólo modificaron los criterios diagnósticos, sino también las formas de comprender e intervenir frente al autismo. En este contexto, la perspectiva psicoanalítica propone una lectura que desplaza el interés desde la clasificación diagnóstica hacia la singularidad del sujeto y los procesos de constitución subjetiva, aspecto que será desarrollado en el siguiente apartado.

B-Autismo y constitución subjetiva desde el psicoanálisis.

El psicoanálisis ha desarrollado una perspectiva para abordar el autismo que se distingue de otros enfoques en tanto no lo reduce a un conjunto de síntomas o conductas observables, sino que pone el acento en la consideración del sujeto y en los modos singulares en que cada uno se relaciona con el lenguaje, el cuerpo y los otros. Desde esta orientación, el autismo trasciende su condición de categoría diagnóstica para ser concebido como una problemática que invita a interrogar las condiciones de constitución de la subjetividad y las particularidades que este proceso adquiere en cada caso.

En este sentido, Untoiglich (2015), sostiene que el proceso de subjetivación acontece siempre en un espacio vincular, situado en un contexto histórico -social determinado por lo que no responde a un desarrollo lineal ni exclusivamente biológico. La constitución psíquica implica la inscripción de marcas significantes que se producen en el encuentro con un Otro, entendido no como una figura empírica, sino como una instancia simbólica fundamental. Dicho encuentro incide tanto en la relación del sujeto con el lenguaje y con los otros, como en la constitución de su propio cuerpo.

En esta misma línea, Carbonell y Ruiz (2013) desarrollan el concepto de prematuración como condición constitutiva del ser humano. El nacimiento, a diferencia de otras especies, tiene lugar en un estado de marcada dependencia con respecto de quienes brindan los cuidados necesarios para la supervivencia. Esta condición pone de relieve la importancia de los contextos simbólicos en los que el niño es recibido, ya que desde el inicio de la vida se encuentra inmerso en una trama de significaciones que lo antecede.

Desde este marco teórico, funciones tales como la alimentación o el sueño, no son concebidos como meros procesos orgánicos, sino como experiencias que se organizan en el encuentro con el Otro. A través de los cuidados, las palabras y las interpretaciones que los adultos realizan sobre sus manifestaciones, el niño comienza a construir una relación con su cuerpo y con el mundo que lo rodea. Incluso antes de su nacimiento, suele existir un lugar para él en el discurso de quienes lo esperan; por ello, puede afirmarse que es

recibido en un universo de lenguaje, el baño de lenguaje en términos de Lacan, que lo precede y participa activamente en su constitución.

A partir de esta concepción de la constitución subjetiva, resulta posible comprender el modo en que algunos autores de orientación psicoanalítica abordan el autismo. En este sentido, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013), apoyados en la enseñanza de Lacan, proponen una aproximación al autismo centrada en las operaciones simbólicas implicadas en dicho proceso. Su interés no se orienta a establecer una etiología única ni a atribuir el autismo a errores parentales o a determinadas características de quienes ejercen funciones de cuidado, sino a interrogar las particularidades que dichas operaciones adquieren en el autismo.

Desde este enfoque, otorgan un lugar central a la noción de *llamado*, en tanto constituye la primera forma de direccionalidad hacia el Otro. Esta operación posibilita simultáneamente la constitución del Otro para el sujeto y la emergencia del propio sujeto. En otras palabras, sostienen que es el llamado el que hace posible el pasaje del lenguaje a la palabra. Así, un sujeto puede habitar el lenguaje sin que ello implique la constitución de un llamado dirigido al Otro, lo que permite situar esta operación en un momento lógico previo a la instauración del significante.

Desde estos desarrollos, las manifestaciones clínicas que pueden presentarse en algunos niños autistas, tales como el mutismo, las ecolalias o determinadas modalidades de habla robotizada no son leídas únicamente como fenómenos descriptivos. Antes bien, constituyen puntos de partida para interrogar las modalidades singulares que adquiere la relación del sujeto con el lenguaje y con el Otro.

En relación con ello, J. A. Miller (citado en Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013) aporta una distinción esclarecedora entre grito y llamado. Mientras que el llamado supone la existencia de un Otro al que se dirige y del que espera una respuesta, el grito, entendido como secreción orgánica, puede prescindir de ese destinatario, como si concerniera únicamente al organismo. Esta distinción permite comprender que la cuestión central no radica exclusivamente en la presencia o ausencia de lenguaje, sino en la posibilidad de que una manifestación sea reconocida por el Otro como dirigida hacia él y adquiera, de este modo, el estatuto de llamado. En otras palabras, es la respuesta del Otro la que posibilita esa transformación.

Las implicancias de esta conceptualización permiten precisar el estatuto del Otro en el autismo. Desde esta perspectiva, no se trataría del rechazo de un Otro ya constituido, como ocurre en la psicosis, sino de la dificultad o imposibilidad de que dicho Otro llegue a constituirse, en la medida en que la operación del llamado no logra instaurarse.

En esta línea, y retomando los desarrollos de los Lefort, Tendlarz y Álvarez Bayón (2013) denominan a esta condición “no nacimiento del Otro". Al respecto, sostienen que:

> (…) hay algo congelado, detenido, en la constitución del sujeto. Como resultado de ello, el sujeto no consiente a la dimensión del llamado, no entra en el nivel del lenguaje, no se produce constitución del Otro, y, por lo tanto, no hay advenimiento entre lo simbólico y lo imaginario propio del estadio del espejo. (Tendlarz y Álvarez Bayón, 2013, p. 46).

Si la constitución del cuerpo depende de las operaciones simbólicas que se establecen en la relación con el Otro, resulta posible comprender que las particularidades que estas adquieren en el autismo tengan también efectos sobre la constitución y apropiación subjetiva del cuerpo. Retomando los desarrollos de Carbonell y Ruiz (2013), tener un cuerpo no constituye un dato biológico inmediato, sino una conquista subjetiva que supone la articulación de las sensaciones corporales, su organización en torno a las funciones que son fuente de satisfacción y su progresiva libidinización. Se trata de un proceso mediante el cual el niño construye una imagen de sí, se identifica con ella y logra reconocer ese cuerpo como propio.

En este sentido, el estadio del espejo, tal como lo conceptualiza Lacan (2009), constituye una operación fundamental en este proceso. Más que un momento evolutivo, designa una operación subjetiva mediante la cual la imagen unificada del cuerpo es

anticipada por el Otro, permitiendo al niño identificarse con ella allí donde sus sensaciones corporales aún no se encuentran integradas en la experiencia de un cuerpo propio. De este modo, la constitución de la imagen corporal no depende exclusivamente de la maduración biológica, sino también de la mediación simbólica del Otro, cuya mirada y palabra hacen posible la emergencia del yo y la apropiación subjetiva del cuerpo. En consecuencia, cuando las operaciones que posibilitan la constitución del Otro se encuentran obstaculizadas, también adquieren modalidades singulares los procesos implicados en la constitución del cuerpo.

Desde esta perspectiva, los desarrollos revisados permiten comprender que el autismo no se explica a partir de una causalidad lineal ni de un déficit exclusivamente biológico, sino como un modo singular de organización subjetiva. En este marco, las nociones de prematuración, llamado, constitución del Otro y constitución del cuerpo ofrecen herramientas conceptuales para pensar las particularidades que estos procesos adquieren en el autismo, desplazando el interés desde la búsqueda de causas hacia la comprensión de las operaciones simbólicas implicadas en la constitución del sujeto.

Los desarrollos de Untoiglich dialogan con la concepción de Carbonell y Ruiz en tanto ambos autores consideran que la constitución subjetiva no puede pensarse al margen del vínculo con el Otro. Sobre esta base conceptual, Tendlarz y Álvarez Bayón profundizan el análisis de las operaciones simbólicas implicadas en el autismo, proponiendo una lectura centrada en las modalidades singulares que adquieren dichos procesos, antes que en la búsqueda de una explicación etiológica.

Siguiendo esta perspectiva, el siguiente apartado se propone poner en diálogo estas elaboraciones con la perspectiva diagnóstica propuesta por el DSM, a fin de analizar los alcances y los límites de dicho sistema clasificatorio.

C-Autismo y clasificación diagnóstica: el DSM y sus alcances desde una perspectiva psicoanalítica.

En el campo de la salud mental, los sistemas clasificatorios han buscado históricamente unificar criterios diagnósticos con el objetivo de orientar las prácticas clínicas. En este marco, la *American Psychiatric Association* publicó en 1952 la primera edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM). Actualmente en su quinta edición, este manual propone un sistema basado en categorías nosológicas y en la descripción de síntomas observables.

Dado que este apartado aborda los sistemas clasificatorios, resulta pertinente realizar una precisión terminológica. En este trabajo se utilizará la expresión Trastorno del Espectro Autista (TEA) al referirse a la categoría diagnóstica establecida por los manuales clasificatorios, particularmente el DSM-5. En cambio, cuando se desarrolle la perspectiva psicoanalítica se empleará el término autismo, ya que los autores de esta orientación no toman como punto de partida la categoría diagnóstica de Trastorno del Espectro Autista, sino que conceptualizan el autismo desde otra perspectiva, centrada en la singularidad del sujeto y en su modo de relación con el lenguaje, el cuerpo y el Otro.

El autismo infantil fue incorporado como categoría diagnóstica en el DSM-III, publicado en 1980. Posteriormente, con la publicación del DSM-III-R (1987), se modificaron los criterios diagnósticos y la denominación pasó a ser *Trastorno Autista*, ampliándose las manifestaciones clínicas consideradas para su diagnóstico. Más adelante, el DSM-IV (1994) y su versión revisada, el DSM-IV-TR (2000) mantuvieron criterios similares entre sí e incluyeron cinco categorías diferenciadas dentro de los trastornos generalizados del desarrollo: trastorno autista, trastorno de Asperger, trastorno de Rett, trastorno desintegrativo infantil y trastorno generalizado del desarrollo no especificado (Jaramillo-Arias et al., 2022).

Con la publicación del DSM-5, en 2013, las cinco categorías diagnósticas previamente existentes fueron reunificadas bajo la denominación *Trastorno del Espectro Autista* (TEA). Esta modificación refleja a una concepción del autismo como un continuo o espectro, cuyos límites resultan, en muchos casos, difusos. En este sentido, Vasen (2015) señala que: “Si la mayoría de las categorías diagnósticas intentan ser lo más específicas y

delimitadas en lo que hace a un cuadro, en el autismo, considerando su nueva versión de espectro, se expande de tal modo que sus límites son borrosos" (p. 9).

Esta reorganización también implicó un corrimiento conceptual, en tanto el autismo dejó de ser considerado un trastorno generalizado del desarrollo, producto de una multiplicidad de causas, para ser incluido dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Asimismo, el DSM-5 establece que los síntomas deben estar presentes desde las primeras etapas del desarrollo, sin exigir, como ocurría en las versiones anteriores, que se manifiesten antes de los 36 meses de edad. Finalmente, incorpora tres posibles niveles de apoyo (requiere apoyos, requiere apoyos significativos y requiere apoyos muy significativos), con el propósito de graduar la intensidad de las necesidades de asistencia de cada persona (Jaramillo-Arias et al., 2022).

Desde una perspectiva psicoanalítica, resulta posible interrogar este tipo de clasificaciones en relación con sus alcances y efectos. Ello no implica desconocer su utilidad para organizar la práctica diagnóstica, orientar intervenciones o favorecer el acceso a tratamientos y recursos institucionales. Sin embargo, cuando estas categorías adquieren un lugar predominante, pueden favorecer una lectura centrada en lo biológico o lo genético, relegando la dimensión subjetiva y vincular. En este sentido, más que impedir otras formas de comprensión, estos enfoques pueden limitar la consideración de los procesos de constitución subjetiva y del lugar del Otro en dicha configuración.

Cuando las explicaciones biológicas o genéticas son tomadas como la única vía para comprender el autismo, existe el riesgo de relegar la historia singular y la dimensión subjetiva. En ese marco, el diagnóstico puede quedar reducido a una lectura de los determinantes biológicos, dejando en un segundo plano la complejidad de los procesos que intervienen en la constitución subjetiva. En este sentido, Bleichmar (1988, como se citó en Untoiglich, 2015) sostiene que el diagnóstico no debería limitarse a la exploración del niño, sino constituirse como un proceso de simbolizaciones en el que se consideren los vínculos primordiales con las figuras originarias que participan de su constitución. De este modo, el acto diagnóstico se complejiza, alejándose de una lógica clasificatoria rígida.

En esta línea, cabe interrogar si el aumento de los diagnósticos de autismo responde exclusivamente a una mayor prevalencia o si, por el contrario, se vincula también con transformaciones en los criterios de evaluación y en los marcos conceptuales que los sostienen. Esta pregunta permite introducir la dimensión socio-histórica del diagnóstico, evitando reduccionismos que atribuyan el fenómeno a una única causa.

Tal como advierte Gisela Untoiglich (2015), resulta problemático considerar el diagnóstico de autismo como una entidad homogénea y cerrada. En su lugar, propone hablar de "autismos" o de sujetos con signos clínicos de autismo, subrayando la importancia de no convertir el diagnóstico en un destino fijo. Desde esta perspectiva, el desafío consiste en sostener la tensión entre la necesidad de nombrar y delimitar ciertas problemáticas, y la de no obturar la singularidad de cada sujeto.

En este sentido, puede retomarse la noción de "diagnósticos escritos con lápiz" (Untoiglich, 2013), en tanto permite pensar el diagnóstico como una herramienta de orientación clínica antes que como una definición acabada del sujeto. Así, el diagnóstico deja de constituirse como un punto de llegada para convertirse en una herramienta clínica que, lejos de clausurar sentidos, mantiene abierta la posibilidad de nuevas lecturas e intervenciones.

De este modo, las clasificaciones diagnósticas conservan su valor como herramientas de orientación clínica e institucional, siempre que no sean concebidas como categorías capaces de agotar la comprensión de quienes las reciben. Desde la perspectiva psicoanalítica, el desafío consiste en hacer compatible la utilidad del diagnóstico con una lectura que preserve la singularidad y mantenga abiertas nuevas posibilidades de intervención.

Hacia una educación inclusiva: derechos, escuela y discapacidad.

A-El modelo social de la discapacidad como fundamento de la educación inclusiva.

El apartado anterior permitió situar los alcances y límites de las clasificaciones diagnósticas del autismo desde una perspectiva psicoanalítica. Sin embargo, el pasaje al ámbito educativo supone incorporar categorías propias del campo jurídico y pedagógico, entre ellas la noción de discapacidad, en tanto constituye el marco desde el cual se organizan actualmente las políticas de educación inclusiva y el acceso a derechos. La utilización de estas categorías en el presente trabajo no implica abandonar la perspectiva clínica previamente desarrollada, sino situar el contexto institucional en el que se inscriben las trayectorias escolares de muchos niños con diagnóstico de TEA.

Para comprender los fundamentos de la educación inclusiva resulta necesario recuperar las transformaciones que experimentó la concepción de discapacidad a lo largo del tiempo. Ello supone revisar los principales modelos que orientaron las prácticas sociales y educativas, así como el modo en que fueron configurándose los actuales enfoques basados en derechos, reconociendo que dichos modelos no se sucedieron de manera lineal, y que muchos de sus supuestos continúan coexistiendo en las prácticas sociales y educativas.

En la actualidad, la discapacidad es concebida ampliamente como una cuestión de derechos humanos. Sin embargo, esta perspectiva es el resultado de un proceso histórico en el que las concepciones sobre discapacidad fueron transformándose de acuerdo con los paradigmas dominantes de cada época. En este sentido, puede afirmarse que la discapacidad no constituye un hecho objetivo y natural, sino una construcción atravesada por diferentes teorías y discursos, producto de consensos sociales e inscripta en un contexto sociohistórico y político (Cenacchi, 2019).

Entre los distintos modelos que históricamente orientaron las formas de comprender la discapacidad puede identificarse el modelo tradicional o de prescindencia, caracterizado por prácticas de exclusión, marginación, segregación y estigmatización, en las que las personas con discapacidad eran consideradas sujetos sin posibilidad de realizar aportes a la sociedad, e incluso una carga para la comunidad, por lo que se entendía posible prescindir de ellas (Cenacchi, 2019).

Asimismo, el modelo rehabilitador situó la discapacidad en el déficit individual. A diferencia del modelo tradicional, las causas de la discapacidad dejaron de atribuirse a explicaciones religiosas para ser comprendidas desde una perspectiva científica. En consecuencia, el sujeto debía ser rehabilitado, principalmente a través de la intervención médica, con el fin de lograr su adaptación e integración a la comunidad. Si bien este paradigma introdujo ciertas transformaciones respecto de las modalidades abiertamente excluyentes, continuó ubicando el problema en el individuo, depositando en él la responsabilidad de adaptarse e incluirse (Cenacchi, 2019).

En la actualidad, el modelo social de la discapacidad introduce un corrimiento de aquellas explicaciones centradas exclusivamente en el déficit individual, para situar el foco en las barreras sociales, culturales e institucionales que condicionan la participación de los sujetos. Sus antecedentes se ubican en la década del sesenta y setenta en Estados Unidos y Gran Bretaña, en el marco de los movimientos por los derechos humanos. Desde esta perspectiva, la discapacidad deja de ser entendida como una característica inherente al individuo para pensarse en relación con el contexto en el que se desenvuelve, enfatizando la identificación y eliminación de las barreras que obstaculizan su participación en condiciones de equidad. De este modo, la inclusión no recae únicamente en el sujeto, sino que implica una responsabilidad compartida que interpela a la comunidad en su conjunto (Cenacchi, 2019).

Este desplazamiento teórico resulta fundamental para pensar la educación inclusiva, ya que traslada la mirada desde las limitaciones atribuidas exclusivamente al individuo hacia las condiciones que las instituciones y la sociedad deben generar para garantizar la participación de todos los sujetos. Sobre esta concepción se asientan los principios y el marco normativo que orientan actualmente las políticas de inclusión

educativa. Esta concepción encuentra su principal expresión jurídica en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que reconoce a la discapacidad como el resultado de la interacción entre las personas y las barreras presentes en el entorno.

B-La educación inclusiva: principios y conceptualización.

Las transformaciones introducidas por el modelo social de la discapacidad produjeron importantes modificaciones en las formas de concebir la educación. En este marco, el derecho a la educación comienza a pensarse en estrecha relación con el paradigma de la educación inclusiva, que cuestiona las nociones tradicionales de normalidad y sostiene que todas las personas deben poder acceder, participar y transitar sus trayectorias escolares en condiciones de igualdad.

Un antecedente internacional fundamental en la consolidación de este paradigma lo constituye la Declaración de Salamanca (UNESCO,1994), que constituyó un punto de inflexión en las concepciones educativas al establecer que todas las personas, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras, tienen derecho a recibir una educación de calidad dentro de un sistema educativo inclusivo. De este modo, impulsó el pasaje desde modelos centrados en la educación especial hacia un paradigma de educación inclusiva orientado al reconocimiento y valoración de la diversidad. En esta línea, Palacios (2008) sostiene que “ningún niño o niña debe ser forzado a adaptarse a la educación, sino por el contrario: la educación debe ser adaptada para hacer frente a las necesidades y buscar el mejor interés en cada niño o niña” (p. 382).

En nuestro país, estos principios comenzaron a incorporarse en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), que reconoce a la educación como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Asimismo, la ley establece la necesidad de generar las condiciones que favorezcan la inclusión educativa en todos los niveles del sistema.

Dicho reconocimiento adquirió jerarquía con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la Ley 26.378 (2008). En su artículo 24, la Convención reafirma el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva en todos los niveles, sin discriminación y en igualdad de oportunidades. En este marco, se establece la responsabilidad de los Estados de garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo general, y de proporcionar los apoyos y ajustes razonables necesarios para favorecer su participación plena en la vida escolar.

A la luz de estos desarrollos, resulta importante diferenciar los conceptos de integración e inclusión, ya que, si bien suelen utilizarse indistintamente, remiten a perspectivas diferentes. Mientras que los modelos integradores promovían la incorporación del alumno al sistema educativo existente, esperando que pudiera adaptarse a sus condiciones y modalidades de funcionamiento, la educación inclusiva desplaza la responsabilidad hacia las instituciones. En este sentido, Palacios (2008) sostiene que se requiere que el sistema de educación general se adapte a cada niño o niña en particular, y no a la inversa.

Desde estos desarrollos, la educación inclusiva supone un corrimiento respecto de modelos homogeneizantes que históricamente tendieron a excluir o segregar a aquellos estudiantes cuyas características, modos de aprendizaje o formas de relación con el entorno se apartaban de los parámetros considerados “normales”. De este modo, la inclusión no se reduce al acceso formal a la escolaridad, sino que implica la construcción de condiciones institucionales, pedagógicas y vinculares que posibiliten la participación efectiva de todos los alumnos en la vida escolar. Esto supone reconocer que la escuela no constituye únicamente un espacio de transmisión de conocimientos, sino también un ámbito privilegiado para los procesos de constitución subjetiva, el encuentro con otros y la construcción de lazos sociales. Esta dimensión subjetivante de la experiencia escolar adquiere especial relevancia para pensar la inclusión de niños con autismo.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva no puede comprenderse únicamente como una política educativa orientada al acceso y la permanencia en la escuela. El presente trabajo propone enriquecer este enfoque incorporando una lectura de la subjetividad, entendiendo que garantizar el derecho a la educación constituye una condición necesaria, aunque no suficiente, para pensar procesos de inclusión que reconozcan la singularidad de cada niño. En este sentido, la articulación entre el paradigma de derechos y los aportes del psicoanálisis constituye el marco desde el cual se abordará, en los apartados siguientes, el lugar de la escuela y las intervenciones del profesional de la psicología en los procesos de inclusión escolar.

C- Escuela y subjetividad

Los desarrollos sobre constitución subjetiva abordados en el apartado anterior permiten pensar la escuela no sólo como un espacio de enseñanza, sino también como un ámbito que participa activamente en la producción de lazos sociales y en los procesos de constitución subjetiva. Desde esta perspectiva, la educación inclusiva adquiere una dimensión que trasciende el acceso a la escolaridad para interrogar las condiciones institucionales que hacen posible el reconocimiento de la singularidad de cada estudiante.

La experiencia escolar ocupa un lugar central durante la infancia, ya que los niños transitan gran parte de su vida cotidiana dentro de las instituciones educativas. En este marco, la escuela constituye un escenario privilegiado para el encuentro con otros semejantes y con los adultos, posibilitando la construcción de lazos que trascienden el ámbito familiar. En ese espacio se despliegan experiencias que inciden en los modos de vincularse, de habitar las normas y de inscribirse en la cultura. Desde el psicoanálisis, Bleichmar (2005) sostiene que las instituciones participan activamente en la constitución de la subjetividad al ofrecer marcos simbólicos de reconocimiento y pertenencia. En esta línea, Rocha (2022) agrega que es precisamente a través de esos encuentros y de las escenas compartidas que pueden producirse movimientos y transformaciones subjetivas significativas. Incluso en niños con severas problemáticas subjetivas, la posibilidad de producir lazos con otros es fundamental, ya que esos vínculos pueden constituirse en apoyos significativos para favorecer experiencias y aprendizajes que, de otro modo, resultarían difíciles de construir. En este sentido, la inclusión educativa no se limita al acceso físico a la escuela, sino que implica la posibilidad de que cada estudiante encuentre un lugar donde sus particularidades sean reconocidas y valoradas. Cuando esto no ocurre, las diferencias corren el riesgo de ser interpretadas únicamente desde la falta o el déficit.

Sin embargo, la posibilidad de que la escuela funcione como un espacio de alojamiento subjetivo no se produce de manera automática. Las instituciones educativas suelen encontrarse atravesadas por lógicas de funcionamiento homogeneizantes, organizadas a partir de tiempos, normas y formas de aprendizaje esperables para todos los alumnos por igual. Esta tensión entre el *para todos* de la ley y la singularidad de cada alumno constituye uno de los principales desafíos de la educación inclusiva.

En este sentido, aun cuando los marcos normativos anteriormente desarrollados garantizan el derecho a una educación inclusiva, su concreción efectiva continúa enfrentando importantes desafíos. Esta tensión adquiere formas concretas en la vida cotidiana de las escuelas, donde persisten barreras edilicias, institucionales y pedagógicas, la insuficiencia de recursos humanos y materiales, la sobrepoblación áulica y la escasa formación específica de muchos actores institucionales.

A ello se suma la complejidad que implica sostener propuestas pedagógicas dirigidas a niños con diagnóstico de TEA, o desde la perspectiva desarrollada en este trabajo, de niños con autismo, cuyas modalidades singulares de relación con el lenguaje, el cuerpo, la atención o el vínculo con los otros pueden tensionar los formatos escolares tradicionales. Algunos niños con autismo pueden requerir modalidades diferentes para sostener la atención, participar de ciertas dinámicas grupales o apropiarse de las formas de aprendizaje esperadas por la institución, lo que exige la construcción de estrategias pedagógicas y vinculares singulares (Rocha, 2022).

Desde esta perspectiva, la inclusión no supone que el estudiante deba adecuarse a una escuela organizada para un alumnado homogéneo, sino que interpela a las instituciones a revisar permanentemente sus prácticas, sus modos de enseñar y las formas de convivencia que promueven. Tal como sostiene Rocha (2022), la convivencia constituye una condición fundamental para la inclusión, en tanto habilita espacios de encuentro y reconocimiento de las diferencias. Ello exige evitar respuestas estandarizadas que reduzcan al niño a su diagnóstico y construir estrategias que contemplen la singularidad de cada trayectoria escolar (Untoiglich, 2022).

En este escenario, el desafío de la educación inclusiva no consiste únicamente en garantizar el acceso a la escolaridad, sino también en construir condiciones que permitan alojar trayectorias, modos de aprendizaje, formas de participación y modalidades de vinculación diversas. Ello implica sostener el *para todos* promovido por las políticas educativas sin borrar la singularidad de cada estudiante. Cuando esto no ocurre, la permanencia en la escuela no siempre se traduce en una experiencia genuina de inclusión. En consecuencia, la inclusión constituye un proceso permanente de revisión de las prácticas institucionales, pedagógicas y vinculares, orientado a construir una escuela capaz de reconocer y alojar la singularidad de cada niño.

Los desarrollos abordados hasta aquí permiten comprender que los procesos de inclusión escolar de niños con autismo constituyen un fenómeno complejo, en el que se articulan dimensiones clínicas, educativas, institucionales y jurídicas. Desde esta perspectiva, la inclusión no puede agotarse en el cumplimiento de un marco normativo ni en la implementación de estrategias pedagógicas generales, sino que requiere intervenciones capaces de reconocer la singularidad de cada trayectoria escolar y las particularidades que adquieren los procesos de constitución subjetiva. En este sentido, resulta pertinente interrogar cuál es el aporte específico que puede realizar el profesional de la psicología, desde una orientación psicoanalítica, en el acompañamiento de los procesos de inclusión escolar y en el trabajo en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa.

El psicólogo en los procesos de inclusión escolar desde una orientación psicoanalítica.

Si bien el presente trabajo se centra en los procesos de inclusión escolar de niños con diagnóstico de autismo, ello no implica asumir que el diagnóstico determine por sí mismo las necesidades educativas ni las modalidades de intervención. Desde la perspectiva psicoanalítica sostenida a lo largo de este trabajo, el diagnóstico constituye un recorte clínico y conceptual que permite delimitar el objeto de estudio, pero no sustituye la lectura de la singularidad de cada sujeto. En consecuencia, las decisiones clínicas y educativas no pueden derivarse exclusivamente de la categoría diagnóstica, sino que requieren considerar la singularidad del sujeto y las particularidades de su trayectoria escolar.

Aunque los procesos de inclusión escolar suelen asociarse a la presencia de estudiantes con discapacidad o que requieren apoyos específicos, reducir la inclusión a esta dimensión implica limitar el alcance de un concepto mucho más amplio. La pregunta no se orienta, entonces, a determinar qué requiere el niño con autismo en términos generales, sino a cómo construir respuestas institucionales capaces de alojar la particularidad de cada trayectoria escolar. Este desplazamiento supone dejar de centrar la mirada exclusivamente en las características del niño para interrogar también las condiciones institucionales que hacen posible, o dificultan, su participación en la vida escolar. En este sentido, Rocha (2022) sostiene que la inclusión constituye una manera de concebir la convivencia escolar y las prácticas institucionales en su conjunto, más que un conjunto de estrategias dirigidas exclusivamente a determinados estudiantes.

En consonancia con esta perspectiva, Kiel (2019) advierte que determinadas modalidades institucionales pueden contribuir a que aquellos niños que se apartan de los parámetros considerados esperables sean concebidos, antes que como alumnos, como "casos" sobre los cuales intervenir. La autora cuestiona aquellas prácticas inclusivas sostenidas por un discurso cientificista, protocolizado y fuertemente apoyado en el diagnóstico, ya que tienden a cristalizar posiciones subjetivas y a reducir la complejidad de cada situación a procedimientos estandarizados. En muchos casos, la garantía de la escolaridad parece reducirse a contar con un CUD y con un acompañante que permanezca toda la jornada junto al niño. De este modo, la inclusión corre el riesgo de transformarse en un conjunto de requisitos administrativos o técnicos, antes que en una construcción institucional orientada al reconocimiento de la singularidad de cada estudiante.

Frente a este escenario, resulta posible pensar una orientación diferente, sostenida en una ética que privilegie la subjetividad y la singularidad por sobre las respuestas estandarizadas. Desde una perspectiva psicoanalítica, ello implica reconocer que cada niño construye un modo singular de habitar el mundo y de establecer lazos con los otros, por lo que las intervenciones no pueden organizarse únicamente a partir de criterios evolutivos o diagnósticos. En este sentido, Rocha (2022), distingue la noción de constitución subjetiva de la idea de desarrollo, señalando que la constitución del sujeto responde a una lógica propia, atravesada por una historia singular que no puede reducirse al cumplimiento de hitos evolutivos esperables. Esta perspectiva ofrece el fundamento ético desde el cual el profesional de la psicología orienta su intervención en los procesos de inclusión escolar.

Desde esta posición ética, la intervención del profesional de la psicología, con una orientación psicoanalítica, no se dirige exclusivamente al acompañamiento del niño con diagnóstico de autismo, sino también al trabajo con quienes participan de la vida institucional: docentes, equipos directivos, familias y otros profesionales, favoreciendo espacios de reflexión, promoviendo una lectura que no reduzca al niño a su diagnóstico y que permita interrogar aquellas prácticas institucionales que, aun bajo el propósito de incluir, pueden producir nuevas formas de exclusión. En este sentido, el trabajo del psicólogo no se orienta a indicar respuestas universales ni protocolos de intervención, sino a acompañar la construcción de estrategias situadas que contemplen la singularidad de cada trayectoria escolar y las posibilidades concretas que cada institución ofrece para alojarla.

En esta línea, Bleger (1966) entiende que el trabajo del psicólogo institucional no se limita a intervenir sobre los individuos, sino que supone analizar los vínculos, las modalidades de funcionamiento y las condiciones institucionales que inciden en las problemáticas que allí se presentan. Desde esta perspectiva, la inclusión deja de pensarse como una dificultad exclusiva del alumno para convertirse también en una tarea de la institución. En este marco, el psicólogo no interviene sobre un sujeto aislado, sino sobre una trama institucional en la que las dificultades de inclusión adquieren sentido.

Esta lectura institucional también modifica el modo en que se interpretan las manifestaciones del niño dentro de la escuela. Bajo estas coordenadas, las manifestaciones se presentan a simple vista como sin sentido y son leídas como caprichos, rebeldías o desafíos que deben eliminarse, cuando de lo que se trata es de comprender a qué responden esas manifestaciones. En este sentido, Garbellini (2022) sostiene que muchas de ellas pueden entenderse como intentos de sostener un orden que vuelva al mundo más predecible, y de construir una defensa frente a un Otro vivido como invasivo. Sin embargo, el esfuerzo que supone sostener estas defensas puede limitar las posibilidades de participación del niño en la vida escolar. Por ello, la intervención del psicólogo no se orienta a eliminar dichas manifestaciones, sino a favorecer condiciones institucionales que permitan disminuir esta tensión y posibiliten, progresivamente, la apertura al lazo con los otros.

En consecuencia, el desafío de la inclusión no consiste en promover la participación del niño a cualquier costo, sino en construir modos de acercamiento que respeten los recursos subjetivos que le permiten habitar el mundo. Tal como desarrolla Untoiglich (2015), no es posible sostener una intervención sin contar con el consentimiento del niño, ni desconociendo sus intereses, sus tiempos y sus temores. Como se señaló en el primer apartado, si inicialmente el Otro suele presentarse como excluido de su campo, la tarea consiste en ofrecer una presencia sostenida que resulte pacificadora, capaz de reconocer sus pequeños intereses y acompañar, de manera gradual, la construcción de vínculos posibles con los otros.

En consonancia con esta postura ética, Garbellini (2018) plantea que el trabajo con niños con autismo no admite recetas, ni respuestas universales, sino una orientación clínica que permita reconocer, detrás de cada manifestación, un modo singular de tramitar el malestar. Así, la orientación no se dirige a modificar directamente la conducta del niño, sino a construir condiciones que favorezcan su participación en la vida escolar. En este sentido, la autora propone pensar la noción de *escena* como una herramienta para diseñar estrategias situadas, considerando aspectos como el tiempo, el espacio, los recorridos, los objetos y los sentidos que organizan la experiencia escolar. Estos elementos funcionan como mediadores entre los distintos actores, evitando intervenciones centradas exclusivamente en el vínculo “cuerpo a cuerpo” y posibilitando modos de participación acordes con los tiempos e intereses de cada niño.

Desde esta lógica, intervenir supone también transformar el contexto para volverlo más predecible y confiable. Anticipar aquello que sucederá, organizar los tiempos y ofrecer referencias estables no solo contribuye a disminuir la incertidumbre, sino que constituye un modo de reconocer al niño como sujeto. Informarle anticipadamente acerca de lo que ocurrirá favorece su organización subjetiva y le permite experimentar a un Otro menos impredecible e invasivo. Cuando estas intervenciones se reducen a la aplicación de técnicas o procedimientos estandarizados, sin considerar el sentido que adquieren para cada niño, existe el riesgo de que resulten invasivas y afecten tanto su bienestar como su disposición a participar en la vida escolar (Untoiglich, 2015).

La construcción de estas condiciones institucionales no constituye una tarea que pueda sostener un único profesional. La inclusión requiere un trabajo articulado entre docentes, equipo directivo, familia y profesionales de distintas disciplinas, capaces de construir respuestas compartidas frente a las situaciones que se presentan en la vida escolar. En este marco, Untoiglich (2015) propone la noción de *tejidos en red*, entendida como la construcción de vínculos de sostén entre los distintos actores institucionales. Desde esta perspectiva, el psicólogo no ocupa el lugar de quien posee un saber acabado

sobre el autismo, ya que, en palabras de la autora “nadie sabe mucho sobre autismo” (p.118). Su función consiste más bien en favorecer la circulación de la palabra, promover la reflexión conjunta y contribuir a la construcción colectiva de estrategias de intervención.

En muchas ocasiones, las demandas que plantean los procesos de inclusión generan en los docentes sentimientos de incertidumbre o desborde, expresados con frecuencia en la idea de no haber sido preparados para afrontar estas situaciones (Dueñas, 2013). Sin embargo, atribuir las dificultades exclusivamente a la falta de formación docente implica desplazar la responsabilidad hacia el individuo y relegar el compromiso institucional que supone la construcción de una escuela inclusiva. En este sentido, la escuela puede quedar al margen de la problemática, mientras que los docentes tienden a buscar las respuestas esperadas en otros ámbitos o profesionales, en lugar de asumir que la inclusión constituye una responsabilidad compartida por toda la institución. En este contexto, la presencia del psicólogo resulta significativa para acompañar procesos de reflexión que permitan construir nuevas lecturas y estrategias frente a los desafíos que la diversidad plantea en la escuela.

Esta tarea requiere, además, un posicionamiento interdisciplinario que favorezca el diálogo entre saberes sin diluir la especificidad de cada disciplina. Como plantea Elichiry (2009), el trabajo conjunto supone un enriquecimiento mutuo que posibilita nuevas formas de comprensión e intervención sobre las situaciones complejas. Desde esta perspectiva, el psicólogo aporta una lectura de la subjetividad que complementa las miradas pedagógicas presentes en la escuela, contribuyendo a construir respuestas integrales que contemplen tanto las dimensiones pedagógicas, cognitivas y subjetivas implicadas en los procesos de aprendizaje.

En definitiva, el aporte del profesional de la psicología, desde una orientación psicoanalítica, no reside en la aplicación de técnicas universales ni en la búsqueda de respuestas estandarizadas para el autismo. Su intervención se sostiene en una ética que reconoce la singularidad de cada sujeto y concibe la inclusión como una construcción institucional permanente, orientada a generar condiciones de alojamiento para que cada niño encuentre un lugar posible dentro de la vida escolar. Ello implica una práctica artesanal y situada, que se construye en cada encuentro, en diálogo con los distintos actores de la comunidad educativa y abierta a revisar continuamente las propias intervenciones. Desde esta perspectiva, el horizonte de la inclusión no se reduce al acceso o a la permanencia en la escuela, sino que apunta a favorecer experiencias que posibiliten la construcción de lazos, la participación en la vida colectiva y el desarrollo de un proyecto de vida en el que cada niño pueda encontrar un lugar propio.

CONCLUSIÓN

La presente revisión bibliográfica se propuso analizar los procesos de inclusión escolar de niños con autismo en instituciones educativas comunes desde una perspectiva que articule los aportes del psicoanálisis con el paradigma de la educación inclusiva. El recorrido realizado permitió comprender que las transformaciones producidas en torno al concepto de autismo, el desarrollo del modelo social de la discapacidad y la consolidación de los marcos normativos orientados a garantizar el derecho a la educación han ampliado significativamente las posibilidades de acceso de estos niños a la escuela común. No obstante, también permitió advertir que dichos avances, aunque indispensables, no resultan suficientes por sí mismos para garantizar experiencias genuinas de inclusión, ya que ello depende de las condiciones institucionales, pedagógicas, vinculares y subjetivas que cada comunidad educativa sea capaz de construir. En consecuencia, la inclusión escolar no puede comprenderse exclusivamente desde una perspectiva normativa o pedagógica, sino que requiere considerar también las dimensiones institucionales y subjetivas implicadas en la experiencia escolar.

En este sentido, uno de los principales aportes del presente trabajo consistió en problematizar aquellas lecturas que tienden a reducir la complejidad del autismo a una categoría diagnóstica. Si bien el diagnóstico constituye una herramienta clínica y conceptual importante para orientar determinadas decisiones y favorecer el acceso a recursos y derechos, el recorrido realizado permitió reconocer sus alcances y, al mismo tiempo, sus límites cuando la singularidad del sujeto es interpretada exclusivamente por una clasificación nosográfica. Desde la perspectiva psicoanalítica desarrollada, el autismo fue comprendido no como un conjunto homogéneo de conductas o manifestaciones, sino como una modalidad singular de constitución subjetiva y de relación con el lenguaje, el cuerpo y los otros.

De igual modo, el análisis de los fundamentos de la educación inclusiva permitió comprender que la inclusión no puede reducirse al acceso o a la permanencia de los estudiantes en la escuela común. Los avances normativos constituyen un soporte indispensable para garantizar el derecho a la educación; sin embargo, la inclusión sólo adquiere sentido cuando esos principios se traducen en prácticas institucionales capaces de reconocer la diversidad y de alojar las particularidades de cada trayectoria escolar. Ello supone desplazar la responsabilidad desde el individuo hacia las instituciones, interpelando permanentemente las formas de enseñar, de convivir y de construir condiciones que posibiliten la participación efectiva de todos los estudiantes.

Desde estas coordenadas, el trabajo permitió reconocer que el aporte específico del profesional de la psicología, desde una orientación psicoanalítica, no reside en la aplicación de técnicas universales ni en la búsqueda de respuestas estandarizadas frente al autismo. Su intervención se sostiene en una posición ética que privilegia la singularidad de cada sujeto y que orienta la construcción de estrategias situadas, elaboradas en conjunto con docentes, familias y otros profesionales. En este sentido, el psicólogo no interviene únicamente sobre el niño, sino también sobre las dinámicas institucionales y los vínculos que configuran la experiencia escolar, promoviendo procesos de reflexión que favorezcan prácticas inclusivas respetuosas de la subjetividad.

En función de lo expuesto, puede sostenerse que el objetivo general del presente trabajo ha sido alcanzado y que la hipótesis formulada encuentra sustento en el análisis realizado. La inclusión escolar constituye un proceso complejo que no admite soluciones estandarizadas ni respuestas universales. Por el contrario, exige una revisión permanente de las prácticas institucionales, de las concepciones que orientan la intervención y de los modos en que cada comunidad educativa construye respuestas frente a la diversidad. Desde esta perspectiva, el principal aporte del psicoanálisis consiste en sostener una ética que permita reconocer al niño más allá del diagnóstico, promoviendo la construcción de lazos, el ejercicio efectivo del derecho a la educación y la posibilidad de que cada sujeto encuentre un lugar propio dentro de la vida escolar.

El recorrido bibliográfico permitió reconocer que las distintas perspectivas analizadas no constituyen desarrollos aislados, sino que convergen en un mismo interrogante: cómo construir prácticas de inclusión que reconozcan al niño como sujeto y no únicamente como portador de un diagnóstico. En este punto la articulación entre el paradigma de la educación inclusiva y los aportes del psicoanálisis permitió ampliar la comprensión del problema de estudio, desplazando el foco desde la adaptación del estudiante hacia la construcción de condiciones institucionales capaces de alojar la singularidad de cada trayectoria escolar.

Lejos de clausurar el debate, este trabajo invita a continuar reflexionando sobre los desafíos que aún plantea la construcción de escuelas verdaderamente inclusivas. Si bien los avances alcanzados en materia de derechos representan una condición indispensable, la inclusión continúa interrogando cotidianamente las prácticas, las instituciones y a quienes forman parte de ellas. En este horizonte, seguir pensando cómo construir espacios educativos capaces de alojar la singularidad de cada niño constituye no sólo un desafío para la psicología y la educación, sino también un compromiso ético con una escuela que haga del reconocimiento de las diferencias una condición para la participación y el lazo social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales: DSM-5* (5.ª ed., versión en español). Editorial Médica Panamericana.

Artigas-Pallarès, J., & Paula-Pérez, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 32*(115), 567–587. https://doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008

Bleger, J. (1966). *Psicohigiene y psicología institucional*. Paidós.

Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Topía Editorial.

Carbonell, N., & Ruiz, I. (2018). *No todo sobre el autismo*. RBA Libros.

Cenacchi, M. A. (2019). Modelos, discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, (35), 65–94. https://doi.org/10.35305/2618405235.969

Dueñas, G. (2013). Importancia del abordaje clínico de los problemas de aprendizaje frente a la tendencia a medicalizar a las infancias y adolescencias actuales. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 3*(2), 161–181.

Elichiry, N. (2009). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En *Escuela y aprendizajes: Trabajos de Psicología Educacional* (cap. 9). Manantial.

Garbellini, G. (2018). *Autismo en la escuela. Una apuesta por el lazo* [Manuscrito no publicado].

Garbellini, G. (2022). ¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela? En L. Kiel (Comp.), *Coordenadas de lo posible I: Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES* (pp. 25–28). Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E., & Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana, 38*(2), 91–97. https://doi.org/10.22379/24224022405

Kanner, L. (1993). Trastornos autistas del contacto afectivo (T. Sanz Vicario, Trad.). *Siglo Cero*, (149). (Trabajo original publicado en 1943).

Kiel, L. (2019). La inclusión en tiempos de discursos cientificistas. En T. Vinacur & J. M. Bustos (Comps.), *La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común: Aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE* (pp. 113–121). Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I* (pp. 99–105). Siglo XXI.

Levin, E. (2024). *¿Existe el autismo en la niñez? Nadie sabe lo que pueden las infancias cuando gritan*. Noveduc.

Ley N.º 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26206-123542/texto

Ley N.º 26.378. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo*. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26378-141317/texto

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

Rocha, M. D. (2022). *La convivencia como base de la "inclusión" escolar: Lo social como punto de fuga entre lo educativo y lo terapéutico*. Homo Sapiens Ediciones.

Sipes, M. (2005). Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj…). En S. Dubrovsky (Comp.), *Integración escolar como problemática profesional* (pp. 39–62). Noveduc.

Tendlarz, S. E., & Álvarez Bayón, P. (2013). *¿Qué es el autismo?: Infancia y psicoanálisis*. Diva Colección.

Untoiglich, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz: La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

Untoiglich, G. (2015). *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia: La clínica como oportunidad*. Noveduc.

Vasen, J. (2015). *Autismos, ¿espectro o diversidad? Familias, maestros y profesionales ante el desafío de repensar etiquetas*. Noveduc.